

## Artigo

### **Infâncias no recreio do ensino fundamental: das (im)possibilidades de exploração dos espaços e do tempo**

#### **Childhood in the elementary school playground yard: the (im) possibilities of exploring spaces and time**

#### **Infancias en el recreo de la escuela primaria: de las (im)posibilidades de explotación de los espacios y del tiempo**

**Aline Sommerhalder<sup>1</sup>, Heliny de Carvalho Maximo<sup>2</sup>**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos -SP, Brasil

### Resumo

Deriva de pesquisa ampla, com financiamento do CNPq, aborda a temática das infâncias no recreio escolar do ensino fundamental. Problematiza o espaço e o tempo oportunizado e explorado por crianças dos três primeiros anos de ensino. Considera o recreio como contexto educativo e reconhece o 'silenciamento' do tema na produção científica atual. Mapeia e analisa que espaços as crianças exploram e de que maneira utilizam o tempo no recreio escolar. De natureza qualitativa realizou-se a observação participante de quatorze crianças em recreio escolar de escola pública de anos iniciais, com registros em diários de campo e utilizou-se da perspectiva da Análise de Conteúdo para organização dos dados. Os achados evidenciaram que a exploração do tempo e dos espaços para o momento do recreio mostraram-se desafios ao cotidiano, considerando o autorizado pelos adultos presentes, as regras, os materiais possibilitados e o restrito tempo. O pátio (central e inferior), com a quadra se constituiu no espaço de privilegiada exploração, especialmente para brincar. No entanto, o parquinho e o jardim se colocaram como espaços de grande interesse, mas com acentuada restrição ou impossibilidade de uso. O refeitório se apresentou como espaço para alimentação, mas também para espera, silêncio, conversas e brincadeiras. Destaca-se a necessidade de valorização do recreio para participação e exercício da cidadania nas infâncias, para aprendizagens e para autoria, para viver às infâncias e ter o direito de brincar efetivado em plenitude, realizando-se o intercâmbio destes com o que se ensina e se aprende em sala de aula.

---

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, campus de São Carlos; Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de São Carlos, campus de São Carlos, Pós-doutora pela Università Degli Studi di Modena e Reggio Emilia - UniMore (sede Reggio Emilia/Itália) e Università Degli Studi Roma Tre - UniRoma 3 (Roma/Itália) e Doutora em Educação Escolar. Pedagoga. Diretora do Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-6024-0853> E-mail: [sommeraline1@gmail.com](mailto:sommeraline1@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, campus de São Carlos e Pedagoga; Pesquisadora do Cfei – Centro de Pesquisa da Criança e de Formação de Educadores da Infância. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-1883-5068> E-mail: [hlymax08@gmail.com](mailto:hlymax08@gmail.com)

## Abstract

It is the result of a broad research, with funding from CNPq, that addresses the theme of childhood in the elementary school playground time. It problematizes the space and time provided and explored by children in the first three years of education. It considers school playground time as an educational context and recognizes the silencing of the theme in current scientific production. It maps and analyzes which spaces children explore and how they use their time at school recess. Of a qualitative nature, participant observation of fourteen children at school recess in a public school of initial years was carried out, with records in field diaries and it was used from the perspective of Content Analysis. The findings showed that the exploration of time and spaces for the time of recess proved to be challenges to daily life, considering what was authorized by the adults present, the rules, the materials allowed and the limited time. The schoolyard, with the court, constituted the space of privileged exploration, especially for playing. The playground and the garden were placed as spaces of great interest, but with marked restriction or impossibility of use. The refectory presented itself as a space for food, but also for waiting, silence, conversation and games. We highlight the need to value school playground time for participation and exercise of citizenship in childhood, for learning and for authorship, to live with children and have the right to play effectively, making the exchange of these with what is taught and one learns in the classroom.

## Resumen

Deriva de investigación, con financiamiento del CNPq, aborda las infancias en el recreo escolar de la enseñanza fundamental. Problematiza el espacio y el tiempo oportunidad y explotado por niños de los tres primeros años de enseñanza. Considera el recreo como contexto educativo y reconoce el 'silenciamiento' en la producción científica. Mapea y analiza qué espacios los niños exploran y de qué manera utilizan el tiempo en el recreo escolar. De naturaleza cualitativa se realizó la observación participante de catorce niños en recreo escolar de escuela pública de años iniciales, con registros en diarios de campo y se utilizó del Análisis de Contenido para organización de los datos. Los hallazgos evidenciaron que la exploración del tiempo y de los espacios para el momento del recreo se mostraron desafíos al cotidiano, considerando lo autorizado por los adultos presentes, las reglas, los materiales posibilitados y el limitado tiempo. El patio con la cancha se constituyó en el espacio de privilegiada explotación, especialmente para jugar. El parque y el jardín se colocaron como espacios de gran interés, pero con acentuada restricción o imposibilidad de uso. El comedor se presentó como espacio para alimentación, pero también para espera, silencio, conversaciones y juegos. Se destaca la necesidad de valorización del recreo para participación y ejercicio de la ciudadanía en las infancias, para aprendizajes y para autoría, para vivir a las infancias y tener el derecho de jugar efectuado en plenitud, realizándose el intercambio de éstos con lo que se enseña y se aprende.

**Palavras-chave:** Pátio para recreio, Ensino fundamental, Criança em idade escolar.

**Keywords:** Schoolyards, Elementary School Children, Childhood.

**Palabras clave:** Patio de recreo, Escuela primaria, Niño en edad escolar.

## Introdução

O artigo deriva de uma pesquisa concluída e ampla com financiamento do CNPq<sup>3</sup>, aborda a temática das infâncias no recreio escolar de escola pública de ensino fundamental e problematiza o espaço e o tempo desse intervalo de aulas, oportunizado e explorado por crianças dos três primeiros anos de ensino. Objetiva mapear e analisar que espaços de recreio escolar as crianças exploram e de que maneira utilizam o tempo.

Em pesquisa anterior evidenciou-se uma dualidade entre práticas de brincar e de estudar, reservando-se as atividades ‘não sérias’ como brincar para estes momentos de recreio escolar. Considera-se que o recreio escolar ainda é silenciado no que se refere à produção de estudos científicos, dado o pouco material intelectual brasileiro levantado e identificado nos últimos cinco anos (SciELO, CAPES e ANPEd), que versavam sobre o cotidiano do pátio de recreio com crianças de ensino fundamental.

Constituindo-se enquanto potencial campo de estudo, o recreio ou intervalo que ocorre nos pátios escolares das escolas de ensino fundamental possibilita a observação, a escuta, o conhecimento de crianças em suas mais intensas interações, para o intercâmbio da cultura lúdica, com aquisição de aprendizagens que comportam as diversidades sociais (Brougère, 1998). Porém, não é ainda um momento valorizado em nossa sociedade, não apresentando-se em integração e diálogo entre o que ali ocorre (e as aprendizagens derivadas) e o que se ensina e o que se aprende em sala de aula ou mesmo como locus privilegiado de aprendizagem da participação e autoria infantil, em uma perspectiva do exercício da cidadania.

Conforme a legislação brasileira vigente - Lei 11.114 de 16/05/2005- aos seis anos de idade, as crianças ingressam no ensino fundamental. Mudança essa que exige uma nova organização curricular que respeite as especificidades infantis, e que não seja uma reprodução do currículo da educação infantil ou do antigo primeiro ano do ensino fundamental, quando era iniciado aos sete anos de idade. Se a escola não valorizar e buscar reconhecer o seu público poderá “[...] acelerar ou reduzir os tempos das infâncias”, deixando-se a desejar um processo educativo mais promissor e ‘prazeroso’ (Arelaro; Jacomini; Klein, 2011, p.48). Tomamos a criança enquanto alguém competente para agir, “[...] como ser histórico-social, capaz de co-construir o seu próprio conhecimento” (Santos; Cruz, 1997, p. 12).

O recreio é assumido como contexto educativo privilegiado no qual a criança também pode desenvolver sua autonomia, participando, fazendo escolhas e manifestando interesse e necessidades, aprendendo a viver com amigos em regras sociais, aprendendo a escolher o que e como fazer, com quem conversar, com iniciativas de ações, como brincar e com quem interagir, como organizar o seu tempo etc.

O fato do recreio ser considerado “efetivo trabalho escolar” não é um entendimento novo. Já foi adotado quando da implantação da Lei 5.692/71 e o CFE, no Parecer 792/73, de 5-6-73, concluiu: ‘o recreio faz parte da atividade educativa e,

---

<sup>3</sup> Da pesquisa financiada pelo CNPq origina-se a presente investigação que resulta nesse artigo. Houve concessão de bolsa de estudos Capes para apoio à realização da investigação que versa esse material.

como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo...; e quanto à sua duração, ‘... parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades (10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo (Brasil, 2003, p. 3).

É espaço-tempo mais almejado pelas crianças, na rotina escolar. Mas, é o momento em que o brincar enquanto direito é controlado pelos adultos (Medeiros, 2015; Barbosa; Delgado et al., 2015). Logo, “[...] algumas crianças ainda pensam que a recreação é um favor, uma troca e não um direito!” De forma que “[...] o horário e o espaço do brincar na escola passam pelo desejo do professor” (Algebaile, 1996, p. 145).

Para além de um olhar superficial que identifica desordem e bagunça no recreio, este se constitui em uma microssociedade na qual reina as relações sociais. Há a constituição de grupos de amizade, o estabelecimento de regras, de valores, de lideranças, de brincadeiras, de troca de culturas e de experiências que fundamentam as bases para novas aprendizagens (Delalande, 2009).

## Caminho Metodológico

De abordagem qualitativa, descritivo e exploratória (Triviños 1987; Bogdan; Biklen, 1994; Mazzoti; Gewandznajder, 1999 e Vianna, 2007), a pesquisa teve aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade envolvida, sob n. 1.062.038.

A coleta ocorreu no pátio escolar, em momento de recreio<sup>4</sup>, em uma escola pública estadual localizada em um município do interior do estado de São Paulo. A escola pública estadual é existente desde 1978 e atende a partir de 1996 somente os anos iniciais do ensino fundamental (1º aos 5º anos) tendo em 2018 um total de 457 estudantes matriculados em 18 classes, em períodos manhã e tarde.

O pátio escolar desta instituição, espaço central do recreio era dividido entre parte superior e inferior e encontrava-se pintado em colorido, com ilustrações da Turma da Mônica e tinha quatro mesas coloridas, localizadas no pátio inferior, próximo à quadra e aos bancos espalhados pelo pátio inferior. O refeitório, de 49m<sup>2</sup>, tinha uma pintura na parede ao fundo representando o cenário de um piquenique, também com os personagens da Turma da Mônica: Também tinha pintura de tucano, peixe, tartaruga, pato, coelho e borboleta.

O pátio coberto abrangia uma área de 187m<sup>2</sup>. Entre os pátios, inferior e superior, havia diferentes formas de acesso, como: rampa de acessibilidade, escadas e uma extensa arquibancada de ambos os lados, direito e esquerdo, composta de 2 largos degraus.

---

<sup>4</sup> As crianças de 1º e 2º anos contavam com um tempo de 30 minutos de recreio, sendo: 20 minutos no pátio e 10 minutos para alimentar-se com a merenda, no refeitório. No refeitório elas eram acompanhadas pelas respectivas professoras. Já as turmas de 3º, 4º e 5º anos contavam com 20 minutos total de recreio, sem a presença do (a) professor (a), precisando se organizarem entre a merenda (no refeitório) ou permanência no pátio. O recreio dessa escola, ocorria no período da tarde das (14h50) 15h00 às 15h20, com 200 crianças aproximadamente.

**Figura 1 – Pátio Parte superior**

Fonte: Pesquisa de campo

**Figura 2 – Pátio Parte Superior**

Fonte: Pesquisa de campo

A quadra poliesportiva coberta era rodeada por grades de proteção com uma área de 600m<sup>2</sup>. Esta quadra continha suportes para jogos de basquete, em ambas extremidades e duas traves brancas para uso em jogos, como: futebol e handebol. No pátio superior descoberto havia três amarelinhas coloridas pintadas no chão e, uma cesta de jogo de basquete na parede de tijolos.

**Figura 3 – Quadra Poliesportiva Coberta**

Fonte: Pesquisa de campo

No pátio inferior, ao lado oposto a quadra, havia uma grande área com gramas e árvores, cercada com pequenos arbustos. Tais árvores são de troncos finos e altos, impossibilitando qualquer tentativa de escalada por parte das crianças.

**Figura 4: Grama com árvores e arbustos (Parque inferior)**

Fonte: Pesquisa de campo

Ao fundo do pátio inferior, havia um parquinho (*play ground*) que era cercado com uma grade de proteção. Próximo a ele, tinha uma área média

chamada de estacionamento, com pedrinhas e gramas, com carros estacionados. Ao lado desse estacionamento havia uma área com mesinhas e bancos coloridos para as crianças lancharem. As figuras a seguir detalham sobre os espaços.

**Figura 5:** Parquinho com Grade



Fonte: Pesquisa de campo

Como sujeitos de pesquisa, participaram crianças dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. A seleção foi realizada considerando a faixa etária dos cinco anos e meio aos oito anos de idade que frequentavam o período da tarde, por meio de convite de pesquisa e com um total de quatorze<sup>5</sup> (14) crianças (meninas) que se interessaram em participar, após a apresentação da pesquisa via roda de conversa e, em segunda etapa o aceite por meio do TALE<sup>6</sup> e o aceite dos responsáveis, via TCLE<sup>7</sup>.

Os nomes fictícios foram escolhidos pelas crianças. No que se refere à uma caracterização breve das participantes, elas eram provenientes de bairros vizinhos à escola e chegavam acompanhadas pelos pais ou responsáveis ou por atendentes de vans escolares. Havia uma parcela importante de pais que não tiveram acesso à escola, contingente considerável de analfabetos ou alfabetizados funcionais, de acordo com documentos dessa escola.

Um dos instrumentos utilizados foi a observação participante (Vianna, 2007) com registro em diários de campo ou notas de campo (Costa, 2002; Lopes et al.; 2002 e Bogdan; Biklen, 1994). O gravador de voz foi utilizado como apoio para registro de falas das crianças, realizando-se transcrição<sup>8</sup> dos materiais. Em cinco meses seguidos de observação participante, no ano de 2018, foram realizadas dezesseis sessões com produção do mesmo quantitativo de diários de campo<sup>9</sup>. A organização e análise dos dados ocorreu na perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), com eleição de categorias a partir dos resultados encontrados por meio de acontecimentos gerados nesse contexto.

<sup>5</sup> 04 crianças do 1º ano; 09 crianças do 2º ano e 01 do 3º ano.

<sup>6</sup> Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

<sup>7</sup> Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

<sup>8</sup> Esses materiais não foram utilizados como instrumentos para evidências de resultados servindo -se somente como apoio na compreensão dos diários de campo da observação participante.

<sup>9</sup> Identificados como DC na seção de Resultados e Discussão.

## Resultados e Discussão

Trazendo parte dos resultados da pesquisa elege-se apresentar, nessa seção, o tratamento dos registros em diários de campo das observações participantes no recreio escolar no tema da exploração do espaço e do tempo, pelas crianças. Esse tema não desconsidera o que foi possibilitado, o que foi autorizado e o disponibilizado ou oferecido às crianças durante esses momentos de recreio. A categoria: *Exploração do espaço e do tempo no recreio* incluiu as unidades de registro que evidenciaram acontecimentos relacionados ao uso e disponibilização do espaço e do tempo no recreio. As unidades de registro, organizadas foram: 1. No Pátio central ou superior; 2. No Pátio inferior; 3. No Refeitório.

### No Pátio central ou no Pátio superior

Na unidade de registro: no *Pátio central ou Pátio superior* destaca-se que esse espaço possui duas grandes áreas (coberta e descoberta): área coberta, localizada logo após o refeitório, no qual as crianças dançavam e formavam filas, tendo por referência a série ou ano escolar. A área descoberta compreendia um espaço logo após a saída da área com cobertura, mas anterior a descida da arquibancada e das escadas, contendo três amarelinhas desenhadas no chão e o local que as cordas ficavam disponibilizadas. Devido as possibilidades lúdicas da corda, da amarelinha e da música, o pátio superior ou central foi muito utilizado e apreciado pelas crianças.

O pátio superior não possuía bancos, como o pátio inferior. Nesse pátio duas profissionais na função de inspetoras permaneciam durante o recreio escolar. O inspetor B. permanecia na quadra ou entre as mesinhas do pátio inferior (área de maior concentração dos meninos). O pátio superior ainda tinha um brinquedo que foi pouco explorado pelas crianças: a cesta de basquete menor, presa na parede. Como a bola não foi, nesse período da pesquisa disponibilizada fora da quadra, as crianças tinham que pensar em outra forma de utilizar a única cesta de basquete, localizada no pátio superior. Improvisar foi uma ação presente entre as crianças, como fazer: “[...] bolinhas de papel amassadas” (DC23, 2018, p.2).

Em dias de chuva, os espaços ficaram limitados para exploração pelas crianças. Aproximadamente duzentas crianças, do 1º a 5º ano eram direcionadas para ficarem no pátio superior coberto, em situações de chuva (DC22; DC23, 2018). As cordas não foram disponibilizadas ou mesmo a quadra coberta foi um local autorizado para uso, considerando a amplitude dela. Em outros dias, mesmo sem chuva, as duas cordas somente foram disponibilizadas após um tempo de recreio decorrido (DC27, 2018). A música foi garantida e, em dias de chuva, as escolhas do que e onde brincar ficaram limitadas à autorização das inspetoras, como a exploração do pátio pisando nas poças de chuva (DC15, 2018). A preocupação dos adultos parecia estar relacionada à saúde das crianças em dias chuvosos, motivo que impedia o acesso a esses espaços, por elas.

As crianças começaram a ocupar os pátios para o momento do recreio. Não estava mais chovendo, nem garoando. Iniciaram a exploração dos espaços do pátio pisando nas poças deixadas pela chuva. Logo, as inspetoras K. e W. começaram a chamar

as crianças para subirem ao pátio central coberto. Nem mesmo a quadra, que estava seca, foi possibilitada e aberta para o acesso das crianças, com oportunidade de desenvolvimento de outras brincadeiras como, por exemplo, a corda [...] em outro momento, conversando com a Inspetora W. sobre o fato de não disporem a quadra em dias de chuva... “ali na quadra as crianças não podem ficar? Nem, assim, estando coberta?” Ela disse, “não. A gente tem medo. Uma que o espaço é maior. Ai vai ficar criança aqui, criança lá. Vai precisar mais gente pra olhar essas crianças. Agora se você for ver o espaço para eles saírem por aqui já é um espaço perigoso. E ali o vento molha, sabe?! Então a gente procura deixar aqui, se chover muito a gente abaixa o toldo na hora do intervalo” (DC23, 2018, p.1- 2).

Sobre as músicas, durando aproximadamente dez minutos do tempo do recreio, foram tocadas em volume consideravelmente alto com prevalência dos estilos musicais: pop e funk. Ao menos uma vez por semana, as músicas fizeram parte da rotina dessas crianças no recreio, atingindo volume alto para interação entre elas nas brincadeiras (DC25, 2018).

As músicas estavam presentes no pátio superior, em uma caixa de som preta. O repertório apareceu na seguinte ordem: ‘I’ve got a feeling - de Michael Jackson’; Vou Desafiar Você – MC Sapão; Amor Falso - Wesley Safadão e Aldair Playboy ft. Kevinho; Malandramente- Dennis e Mc’s Nandinho & Nego Bam; Luis Fonsi - Despacito ft. Daddy Yankee; Paradinha- Anitta; dentre outras três ou quatro músicas que não identificamos. Após isso, as músicas se repetiam até o final do tempo de 10 minutos [...] (DC23, 2018, p.4).

A música tornou-se, assim, uma distração lúdica mostrando-se incentivadora para movimentos livres como dançar. A participação da criança no recreio, em dias de chuva, ficou limitada e, as opções lúdicas centraram-se nas relações com os brinquedos trazidos de casa e com as danças incentivadas por trechos repetidos de músicas em alto volume.

Os espaços de cantos com sombras foram explorados com intensidade pelas crianças (DC3; DC9, 2018). O fato do pátio superior ou central ter áreas abertas e sem coberturas atendeu as necessidades de abrigo das crianças no recreio, considerando as variações climáticas e a possibilidade de exposição ao sol. A cobertura nem sempre implicou que o espaço poderia ser usufruído em dias de chuvas como a quadra, por exemplo (DC23, 2018).

As crianças exploraram com intensidade o pátio central, de modo à dar preferência ao brincar do que atender às próprias necessidades de comer, beber água ou ir ao toalete. Ou seja, deixaram para fazer isso quando existia uma ‘sobra’ de tempo: ao final de recreio, no refeitório ou próximo do retorno para a sala de aula.

A Elini estava indo para a fila ainda com um pão na mão, pois ela optou por brincar ao invés de comer. A C. Nini. gerenciava seu tempo entre brincar e tomar seu achocolatado, na roda. Me despedi das meninas, correspondendo aos abraços. Na fila, houve o momento do Hino Nacional e em seguida, do Hino da cidade (DC3, 2018, p.7).



Da organização no espaço do pátio central, ainda foi possível identificar que era utilizado todas às segundas-feiras, após o recreio, para o momento compartilhado de entoar o Hino Nacional e, em seguida, o Hino de São Carlos, com todas as turmas de crianças da escolar permanecendo nesse espaço;

### **No Pátio Inferior**

Caracterizado por ser uma área extensa em metragem, as crianças exploraram muito esse espaço, descendo as escadas da arquibancada e a rampa de acesso. Esse pátio tinha uma quadra, um corredor com bancos coloridos e mesinhas, um estacionamento, uma área de canteiro com árvores e jardim, além de um parquinho. Dessas áreas, em três delas, as crianças não tiveram acesso: ao parquinho (não acessível às crianças do 3º ano em diante), ao estacionamento com pedrinhas e a área do jardim/ canteiro com árvores cercada de arbustos. O parquinho podia ser explorado somente pelas crianças dos 1º e 2º anos do ensino fundamental, em horário de aulas acompanhadas pelas respectivas professoras.

O jardim, assim mencionado pelas crianças, ocupava uma área significativa do pátio inferior, fechada por arbustos. O jardim tinha árvores, grama e borboletas. As crianças pediam autorização às inspetoras para pegarem objetos que acidentalmente caíam ali, mas quando questionadas sobre os motivos para não poderem explorar a área, algumas crianças não souberam explicar, outras se confundiam entre “teorias” de formigas que picavam e mato. Mas, contraditoriamente, o acesso poderia ocorrer sem problemas com a presença da professora (DC15 e DC28, 2018). O jardim foi outro espaço sem acesso para exploração pelas crianças.

No meio do caminho rumo a quadra, um menino, do 4º ou 5º ano, pediu autorização para pegar sua garrafinha de plástico que havia caído no canteiro verde (espaço onde as crianças não entravam para brincar). A retirada da garrafa foi autorizada e ele disse que não sabia por que era proibido o uso do espaço. Mas, Manu disse que ali tinha formigas que picavam (DC11, 2018, p.7).

Neste dia, fui informada que as crianças não podiam ir ao gramado/jardim, localizado no pátio inferior, pois me disseram: “No jardim eles não entram, tem formiga e as coisas que eles não podem estragar, tem que manter em ordem. Porque se eles entrarem eles bagunçam tudo, mas com a professora vão, sabe. Vai assim com a sala. Mas no intervalo não. Nem lá e nem na garagem- estacionamento. Porque às vezes entra e sai carro ou eles pegam uma pedra e jogam. E nem na quadra eles não entram se não tiver alguém responsável” (DC15, 2018, pp. 6; 7).

Na contramão dessa ideia:

[...] na Suécia, na Austrália, no Canadá e nos Estados Unidos, estudos realizados em pátios de escolas tanto com áreas verdes quanto com áreas construídas revelaram que as

crianças se envolvem em formas mais criativas de brincar nas áreas verdes. Um desses estudos constatou que um pátio mais natural encorajava particularmente atividades de fantasia e faz de conta, o que ofereceu maneiras de meninos e meninas brincarem juntos de modo igualitário; outro relatou que as crianças demonstraram mais encantamento (Louv, 2016, p.109).

Contudo, alerta esse autor que vivemos uma geração na qual diversos aspectos coincidem para desfavorecer o contato infantil com os espaços abertos da natureza e, conseqüentemente, dificultam no desenvolvimento da inteligência naturalista (Louv, 2016).

As crianças exploraram os espaços do pátio dentro dos limites do autorizado, como uso da quadra, restrita ao acesso autônomo das mesmas. A quadra somente tinha liberação para exploração após as crianças lancharem no pátio, considerando a possibilidade de sujarem o local com alimentos. E, em dias de chuva, a quadra coberta também foi fechada. Ou seja, a chuva representou um cenário climático que restringiu o processo de exploração desses espaços, assim como a ideia de proteção da criança e de preservação da qualidade do local.

[...] me sentei próxima a Isa3 e as demais crianças para esperar elas lancharem. Já havia muitas crianças dentro da quadra, brincando com algumas bolas disponíveis, embaixo do banco. A inspetora W. entrou na quadra e afirmou “fora da quadra! Deixa a bola e fora da quadra! Não pode comer na quadra!... Para de chutar a bola!!” Voltamos para o pátio superior. A Isa3, na sua inocência disse: “a gente já pode voltar pra quadra, eu já estou terminando” [...] ao perceber que a quadra voltava a ficar disponibilizada para as crianças, a Isa3 pegou minha mão e, em estado de euforia, começou a me arrastar para a quadra falando “agora pode ir pra quadra!! vamu, vamu!” (DC13, 2018, pp.4;6).

Dentro da quadra havia duas cestas de basquete, com liberação das bolas para uso exclusivo do basquete, local explorado pelas crianças maiores. As crianças interessadas no jogar futebol, por exemplo, traziam a própria bola ou encontravam objetos que a substituísse, como garrafas e tampinhas (DC7, 2018).

Tal como o jardim, o estacionamento de carros também não foi liberado para exploração pelas crianças.

A C. Nini disse: “já sei onde a onça pode se esconder”, apontando para embaixo de uma planta que estava no estacionamento. No local havia várias flores amarelas no chão, deixando o solo mais fofo, e as meninas pularam ali e começaram a se organizar. A ideia foi boa mais não durou muito tempo, pois o inspetor B., de longe, apontou que ali não podia brincar (DC12, 2018, p.3).

Algumas crianças tiveram maior preferência pela exploração do espaço da quadra. Outras preferiram as mesinhas coloridas, no qual elas podiam

lançar e também conversar. Contudo, o espaço majoritariamente requisitado e explorado por essas crianças estava no pátio inferior: o parquinho.

Outro espaço explorado por essas crianças localizava-se entre a quadra e a arquibancada: uma mureta pintada na cor verde. Elas sentiram-se desafiadas pelo objeto que estava localizado na divisa com a quadra. Algumas delas subiam a mureta ou tentavam pulá-la, assumindo o risco de receber advertências vindas da inspetora. “[...] observei a inspetora K. falando para a menina E., que se sentou na mureta próximo a quadra: ‘E. (nome dela), desce daí!’” (DC14, 2018, p.1).

Por fim, houve iniciativa das crianças na escolha da ocupação e modos de uso dos espaços que não se reduziram a um único local, mas variava considerando as possibilidades que eles proporcionavam à brincadeira. Outros aspectos também podem ser elencados nessa escolha, como: locais mais adequados para comer e longe de muito movimento (pular corda, jogar futebol etc.), espaços em que as amigas estavam presentes; espaços que apresentaram alguma novidade (disponibilização da quadra e da corda, ou música para dançar etc.).

## No Refeitório

Primeiro local frequentado pelas crianças de 1º e 2º ano, antes de irem ao pátio para o momento do recreio escolar. No refeitório, elas se alimentavam com a merenda feita na escola, acompanhadas pelas respectivas professoras das turmas, dentro de um tempo de dez minutos. As demais crianças das turmas (3º, 4º e 5º ano) somente tinham autorização para entrada no refeitório após as crianças das turmas do 1º e dos 2º anos terem terminado a merenda e terem se deslocado para o pátio escolar (DC2, 2018). Contudo, as crianças dos três últimos anos do ensino fundamental não eram obrigadas a permanecerem no refeitório e, também, não precisavam do acompanhamento de professoras. Essas permaneceram em pé auxiliando as respectivas turmas e, não sentaram ou se alimentaram junto com as crianças.

Malaguzzi (2016) compartilha a ideia de que o modo como nos relacionamos com as crianças influenciará na forma com que elas aprendem. Se desejamos que as crianças aprendam a importância da alimentação, de se sentar para apreciar os alimentos, de manter uma ordem no comportamento, então devemos ter e ser seus respectivos modelos. O espaço relacional, como proposta dos sistemas educativos de Reggio Emilia, favorece uma verdadeira relação entre crianças e adultos, aumenta as possibilidades de exploração arquitetônica integral e as construções que cativam múltiplas experiências sensíveis nas crianças (Ceppi; Zini, 2013; Forman; Gandini; Edwards, 2016).

Tanto na fila, quanto dentro do refeitório, o consumo de lanches industrializados, açucarados e cheios de corantes, sódio e aditivos químicos apareceu com frequência. As crianças consumiram achocolatados, pirulitos, balas coloridas, bolachas industrializadas e recheadas, pão de mel e bolos industrializados, assim como refrigerantes (DC14, 2018, p.1).

É preciso considerar a enorme influência que a cultura midiática exerce sob o comportamento alimentar e de consumo infantil. Ter o personagem de desenho animado favorito impresso em uma embalagem alimentícia desperta na criança um interesse de consumo, não necessariamente pelo alimento que nutricionalmente, muitas vezes, é empobrecido. Conforme Dornelles (2008, p.

86), desde cedo as crianças aprendem que “[...] adotar certo estilo de vida é ‘condição’ necessária para a ‘felicidade’, é ter poder”. Esse ciclo vicioso se aplica também aos brinquedos, as roupas, aos jogos e outros acessórios do universo infantil, como alimentos, direcionando um consumo sem reflexão, na busca desenfreada por emoções, estilos, prazer, pertencimento de grupo, status social (BICK; et al, 2013; Brustolim; Santinello, 2015).

No refeitório, as crianças formavam uma fila para consumirem o cardápio do dia, com a sobremesa. Por vezes, a sobremesa (pavê, salada ou vitamina de frutas) não foi oferecida junto com a refeição, levando as crianças a formarem outra fila ou escolhendo à ida, por decorrência de pouco tempo, ao pátio. A escola não ofereceu sucos, logo, com esta exceção, as crianças que levassem bebidas poderiam consumi-las, no refeitório. Algumas crianças, optaram por consumir somente a fruta da escola, associando esta com o lance trazido de casa, como: “[...] bolinho de chocolate e uma bolacha de chocolate, com desenho de personagens infantis (DC13, 2018, p.2).

Contudo, mesmo que as crianças não quisessem se alimentar, elas precisavam aguardar com a turma naquele espaço, durante o tempo de dez minutos. Outro aspecto identificado foi com relação ao lanche que as crianças traziam de casa, que não podia ser consumido no mesmo local e momento da merenda. Logo, quando as crianças se dirigiam ao pátio escolar, ainda precisavam se alimentar dos produtos trazidos de casa.

O refeitório deu oportunidade de identificar como as crianças se organizavam, o que faziam enquanto se alimentavam ou esperavam dentro daquele tempo previsto e, qual a atuação dos adultos presentes. Sobre o primeiro aspecto, as crianças costumavam pegar os pratos e depois se sentaram próximas aos amigos.

Nesta organização, os meninos buscavam sentar juntos com os meninos, tal como as meninas, com o público feminino. As crianças escolheram seus lugares, mas, às vezes, contavam com a indicação da professora. No refeitório, tal como no pátio e na organização de brincadeiras foi possível identificar uma separação entre meninos e meninas que, por vezes, sentavam-se ou andavam em pequenos grupos. Conforme Souza (2013) esses territórios do brincar infantil vão se constituindo entre as crianças no recreio, de acordo com os diferentes interesses e agrupamentos, quer por: idade, turma escolar, gênero, brinquedos ou as possibilidades lúdicas ofertadas no próprio espaço.

As crianças que não desejavam pegar o alimento da escola, mas estavam com suas lancheiras, “[...] ficavam ali sem poder comer, apenas esperando para irem ao recreio (DC14, 2018, p.1). Estas crianças ficavam intercalando entre ações de fazer silêncio, conversar e/ou brincar sentadas com seus objetos (garrafinha, brinquedos, lancheiras). Mesmo as crianças que comeram neste espaço, não deixaram de conversar com os amigos e, este fato, fez com que muitas delas não conseguissem terminar a refeição, deixando os pratos ainda com alimento, após o sinal tocar. Quando extrapolavam no tempo conversando, eram informadas pelos adultos presentes.

Na última mesa, próximo a porta de entrada do refeitório, estava a Mia entre os meninos. Ela manipulava sua garrafa roxa de água, mas não estava com prato de comida. Escutava a conversa dos meninos. A Mia me mostrou a sua garrafinha e perguntou se não parecia uma arma, sendo o canudo o local

de fazer a miragem. O sinal para o recreio soou. Quando o sinal tocou, as crianças se levantaram agitadas desejando sair para o pátio. Havia muitos pratos pela metade com comida, e que as crianças abandonavam o mesmo, por não conseguirem terminar (DC15, 2018, p. 2).

A proposta da escola busca atender uma demanda de maior tempo de recreio apenas com as crianças de 1º e 2º anos, que possuem 10 minutos para permanência no refeitório. Crianças de 3º a 5º anos não contaram com esse tempo extra para o lanche. Na prática, verificamos que “conforme avançam as idades, diminuem os tempos e espaços de brincar” (Gebien, 2012, p.75).

Contudo, os lanches que as crianças de 1º e 2º anos traziam de casa, não podiam ser consumidos no refeitório e, portanto, também essa alimentação se colocava como uma atividade incluída no tempo do recreio.

Quando as crianças desciam com atraso para o refeitório, por motivos de atividades em sala de aula, muitas delas deixavam de se alimentar para terem mais tempo para brincar. O tempo no refeitório também se constituiu como um momento importante do recreio das crianças, no qual elas podiam interagir com os colegas, comer e conversar projetando as brincadeiras que fariam quando liberadas para o pátio escolar.

Abordar a organização, a exploração do espaço e do tempo do recreio exige compreender a dimensão e o valor desse momento, enquanto uma construção social que promove aprendizagens, formação da inteligência e memória (Ceppi; Zini, 2013; Lopes, 2009).

Somado a isso, Motta (2011) compartilha que: a disposição do mobiliário também contribui para o exercício do controle.

[...] Parece que as coisas estão dispostas na escola de forma a criar uma rede de olhares que controlam uns aos outros: o professor controla sua turma, o diretor controla a escola. As crianças, entretanto, resistem (Motta, 2011, p.167).

Os espaços podem compreender diferentes dimensões, das quais estão: suporte físico, temporal, funcional e/ou relacional, envolvendo as relações afetivas e interpessoais humanas (Horn, 2004). Conforme Lopes (2009) estar no mundo já se constitui uma experiência espacial e, como sujeito histórico, a criança também é sujeito geográfico.

Para a criança, o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou ter de ficar quieto, é esse lugar onde pode ir olhar, ler, pensar. O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, são tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor... O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (Zabalza, 1998, p.231).

Nesse sentido, espaço é: educador, totalidade, significados e experiências. Espaço é construído pelas crianças nas suas relações cotidianas

e, como parte da criança, o espaço também ajuda a construí-la. Nossa identidade vai se consolidando a partir de experiências que desenvolvemos no ambiente. Para Horn (2004) o espaço nunca é neutro, mas é resultado do estabelecimento de diversificadas relações cognitivas, afetivas e sociais. Compartilhando desses princípios, os educadores italianos de Reggio Emilia, apresentam o espaço como portador de conteúdo educacional, favorecendo aprendizagens construtivas e experiências interativas (Forman; Gandini; Edwards, 2016).

Com referência aos espaços escolares tradicionais, Malaguzzi (2016) coloca uma breve reflexão sobre o uso, muitas vezes, desatencioso do espaço do pátio de recreio.

Esses amplos espaços são usados para o recreio, porque, entre 10h e 10h30min deve haver um intervalo, mas, na prática, não há objetos nem estruturas, nem mesmo um propósito, exceto pela hipocrisia e ignorância de dar às crianças um espaço em que elas possam fazer o que bem entenderem por meia hora! (Forman; Gandini; Edwards, 2016, p. 318).

Um espaço educativo não se resume a inserir crianças em locais amplos, mas, envolve planejamento de utilização, abertura para elaboração e significação entre seus diferentes sujeitos. Ao sentir-se desafiada e interessada pelo espaço, a criança atua rumo ao desenvolvimento de novas habilidades. E, o pátio do recreio é um desses espaços do prazer na educação da criança e, para tanto, precisa ser planejado, vivenciado e estudado.

## Considerações Finais

Considerando o objetivo de mapear e analisar que espaços as crianças exploram e de que maneira utilizam o tempo no recreio escolar, evidencia-se que o pátio, sendo este central e inferior, com uso da quadra poliesportiva coberta e das mesinhas se colocaram como ambientes de interesse e uso privilegiado. No entanto, a quadra foi possibilitada/autorizada somente após o término do lanche e o clima chuvoso se colocou como um elemento dificultador para exploração, mas também a ideia de preservação da limpeza do espaço ou o elemento de risco (segurança) infantil.

O jardim, apesar da curiosidade e manifestação de interesse não foi um espaço possibilitado quando as crianças estavam sem adultos, como professoras, indicando que um contato com a natureza temporalmente ampliado não ocorreu. O mato ou insetos tornaram-se contra-argumentos para que as crianças usufríssem do espaço do jardim no recreio somente se houvesse a presença de uma professora, o que não ocorreu. Também o contato e a exploração com a terra e a grama, presentes no parquinho foram possibilitadas somente sob acompanhamento das professoras de classes em horário de aula. Este parquinho, à vista de todas as crianças no recreio, manteve-se fechado no pátio inferior, mas simbolizou o interesse de crianças de outros anos do ensino fundamental, para exploração.

O refeitório se apresentou como espaço para alimentação, mas também explorado pelas crianças dentro do que era possibilitado ou permitido pelos adultos presentes ou pelas regras de uso deste ambiente. Se colocou ainda

como um lugar de espera, de silêncio, de conversas entre amigos, de brincadeiras sentadas no tempo possibilitado.

Enquanto permaneciam no refeitório, as crianças se alimentaram, mas também interagiram, conversaram, planejaram do que iriam brincar quando estivessem no pátio escolar; organizavam e narravam suas ideias sobre quem acompanhariam no recreio; brincaram com seus objetos (lancheiras, garrafinhas) que foram transformados em brinquedos e, assim, conseguiram gerir cada minuto do tempo disponível.

Quanto ao tempo de duração do recreio escolar, a pesquisa evidenciou que o cronológico impede a totalidade das experiências ou atividades, considerando o curto tempo destinado ao intervalo. Este exigiu das crianças fazer escolhas e entre as preferências, brincar se apresentou com maior intensidade sobrepondo-se a alimentação, as necessidades de ida ao banheiro ou beber água.

Esse breve tempo de duração do recreio indicou ainda que as interações entre pares ocorriam em rápida organização, assim como a decisão sobre o que brincar e com quem. Brincar se apresentou assim, como uma necessidade de viver as infâncias na escola. Interagir entre amigos do mesmo gênero, com agrupamentos de escolhas feitas pelas crianças anunciou-se, também como a forma mais prevalente de escolha. No entanto, também foi existente, mas forma menos intensa as interações em grupos de meninos e de meninas.

Mediante esse cenário, a participação das crianças ocorreu dentro do que foi possibilitado e autorizado, buscando significarem a ocupação dos espaços, ampliarem o tempo e as brincadeiras possíveis no recreio. Elas efetivamente participaram na gestão do tempo e nas escolhas referentes às escolhas dos pares infantis e das atividades que seriam realizadas.

O desafio de brincar, mediante o que era permitido, se colocou como cotidiano para essas crianças. Materiais como bolas de basquete e cordas foram elementos culturais de restrição de acesso, exigindo dessas crianças a adaptação destes materiais ou trazer bolas de casa. A mureta verde, próxima a quadra poliesportiva coberta, como convite a escalar, pular, sentar-se no alto ou a arquibancada entre os pátios, superior e inferior, que comportava crianças em pé, sentadas e, sempre que possível, desafiaram a atenção dos inspetores nas ações infantis. Os espaços do pátio, também convidaram as crianças a circularem conversando acompanhadas de amigos, ou mesmo, se aconchegarem em locais mais periféricos, como: a rampa de acesso e atrás das colunas da quadra, evidenciando uma autoria e participação neste contexto.

Estar no recreio se colocou como momento para brincar sob os olhos e as regras de autorização dos adultos presentes. Mas, como um dos raros momentos no tempo escolar possibilitado para brincar, o recreio deveria ser proporcionado, inclusive, totalmente separadamente do horário reservado para o lanche (Gebien, 2012). Adicionada à essa argumentação, considera-se que apesar de amplo, o espaço destinado ao recreio, ainda se revelou limitado ao acesso integral das crianças, desconsiderando os interesses de ocupação infantil.

A escola não é somente um espaço para aprender conteúdos e competências (sendo esses fundamentais à tarefa de formação humana), mas também um espaço para viver a vida. Dessas vivências intersubjetivas, as crianças vão constituindo identidades e, por diversas linguagens, manifestam

suas leituras ou compreensões de realidade. Leituras que, quando acompanhadas, valorizadas e compreendidas podem e devem dialogar com o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula (Freire, 1992; Gobbi, 2009). O recreio necessita ser melhor planejado e estruturado (o que não significa, necessariamente, ser mais dirigido pelos adultos), de modo a ampliar as oportunidades, os desafios, os interesses e a participação e a autoria infantil. Essa ação pedagógica também oportunizaria momentos para problematização das ações das crianças, das regras, da influência das mídias no cotidiano de vida.

Se consideramos que, na escola, a criança transmite, ressignifica e apreende a diversidade cultural, investigar as experiências, a sua participação no espaço e no tempo do recreio escolar impõe-se como uma tarefa científica urgente, de modo a retirar esse momento de um lugar de silenciamento ou não implicação no que se refere à formação humana integral de crianças.

Reafirma-se a necessidade de valorização do recreio escolar, enquanto contexto educativo privilegiado de participação democrática e de exercício da cidadania nas infâncias, de conhecimento e de autoria diante da realidade, de viver às infâncias e nesta tela, ter o seu direito de brincar e de aprender efetivados. Vale dizer, em conclusão, que sociedades capitalistas, altamente competitivas e individualistas, antenadas à produtividade como excelência da atuação humana, o tempo de recreio escolar vem sendo cada vez mais diminuído ou até mesmo debatido como momento desnecessário, por ser improdutivo e convidativo à perda de tempo às crianças.

## Referências

ALGEBAILLE, Maria Angélica Pampolha. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 121-137.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, jan./abr., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em 02 de julho de 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 190 p.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; DELGADO, Ana Cristina Coll et al. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2015, 148p.

BRASIL. **Lei n. 11.114/2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)> Acesso em abril de 2019.

BRASIL. Parecer CEB 02/2003. Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação. **Recreio como atividade escolar** (referente à Indicação CNE/CEB 2/2002, de 04.11.2002). Brasília: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. 2003. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf). Acesso em: 5 de agosto de 2019.



BICK, Vanice Teresinha; et al. As influências da mídia no desenvolvimento infantil. **Revista. Psicologia em Foco**, v. 5 n. 5, jul. 2013, p. 101-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2019.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. Notas de campo. In: BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 150-175.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, 1998, v. 24, n. 2, p. 103-116. ISSN 0102-2555. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em agosto de 2018.

BRUSTOLIM, Adriana Oliveira Correia; SANTINELLO, Jamile. Mídia e educação: a formação de pequenos consumidores. **Anais do EDUCERE- XII Congresso Nacional de Educação**, 2015, p. 37-45. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20484\\_11160.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20484_11160.pdf)> Acesso em setembro de 2019.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013, 197 p.

COSTA, Sidiney Alves. Diário de campo como dialética intersubjetiva. In: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta. (Org). **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 151- 157.

DELALANDE, Julie. Aprender entre crianças: o universo social e cultural do recreio. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Org.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, p. 23-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FORMAN, George; GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, v. 2, 2016, 234 p.

GEBIEN, Jairo. **Brincadeira no ensino fundamental**: o que dizem as crianças. Blumenau: Nova Letra, 2012, 223 p.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. São Paulo: Autores Associados, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004, 198 p.

LOPES, Dulcelaine Lúcia; et al. In: Whitaker, Dulce Consuelo Andreatta. (Org). **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002, p. 131-134.

LOPES, Jader Janer Moreira. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Orgs.). **“O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas” dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009, p. 119- 132.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza**: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. 1ªed. São Paulo: Aquariana, 2016, 256 p.

MALAGUZZI, L. **A Educação infantil em Reggio Emilia**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental**: expectativas, (in)compreensões e ausências. Dissertação de Mestrado em Educação, Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava. Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Centro-Oeste- UNICENTRO. abr. 2015, 123p. Disponível em: <[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3579870](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3579870)> Acesso em dezembro de 2018.

MAZZOTI, Alda Judith Alves.; GEWANDZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1999, 265 p.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a10.pdf>>. Acesso em janeiro de 2019.

SANTOS, Santa Marli Pires dos; CRUZ, Dulce Regina Mesquita. **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997, 198 p.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- ANPEd**, 36, 2013, GT13. Universidade Federal de Goiás- UFG/GO. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/171-trabalhos-gt13-educacao-fundamental>>. Acesso em janeiro de 2019.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2007, 257 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Pesquisa Qualitativa. In: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, p. 116-170.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998, 287 p.

### Agradecimentos

À Capes pela concessão de uma bolsa de estudos.

Enviado em: 26/março/2022 | Aprovado em:31/março/2023