

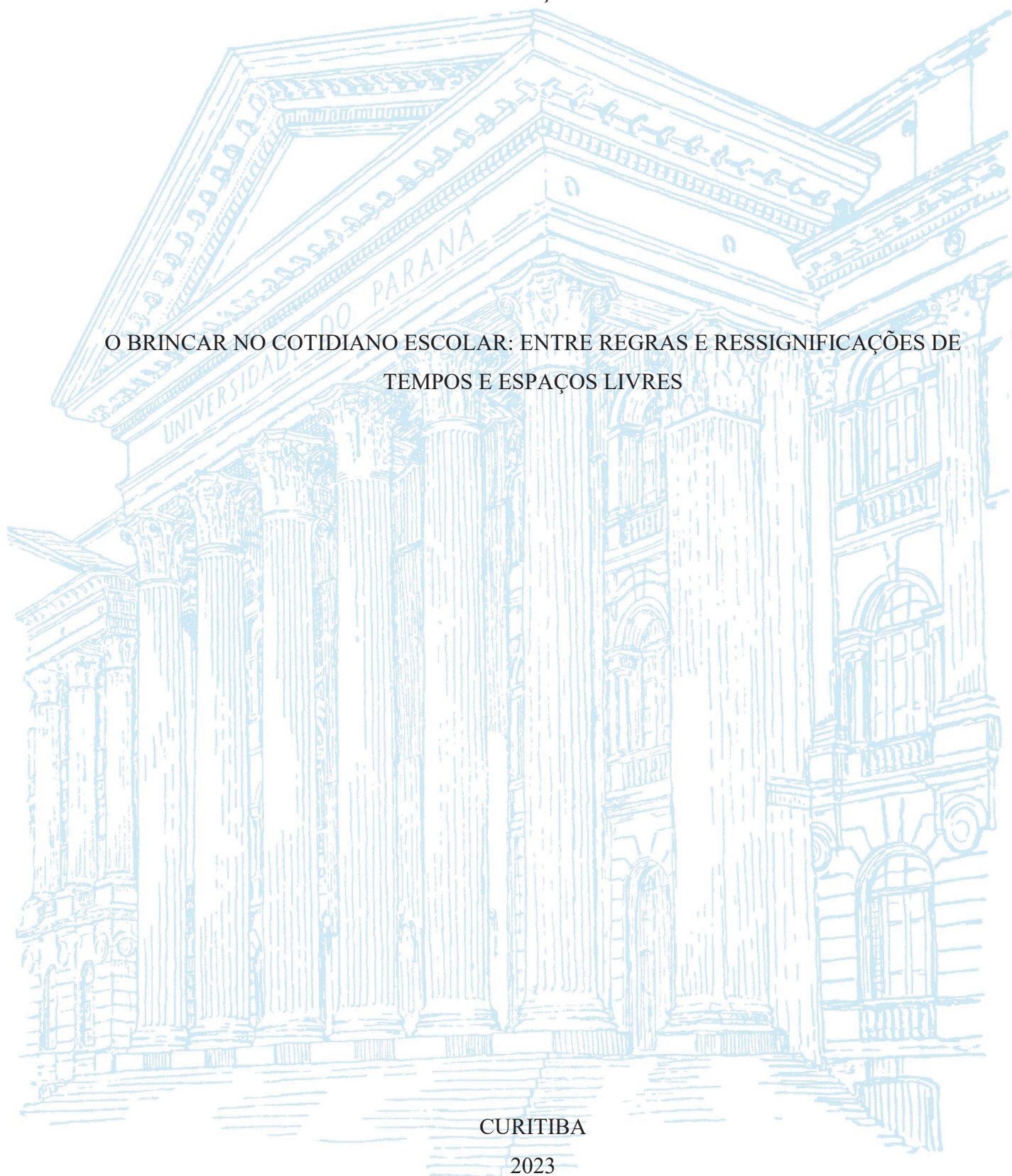
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

VANESSA ASCENÇÃO MONTEIRO

O BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE REGRAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE
TEMPOS E ESPAÇOS LIVRES

CURITIBA

2023



VANESSA ASCENÇÃO MONTEIRO

O BRINCAR NO COTIDIANO ESCOLAR: ENTRE REGRAS E RESSIGNIFICAÇÕES DE
TEMPOS E ESPAÇOS LIVRES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação (LICORES), da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Simone Rechia.

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Monteiro, Vanessa Ascenção.

O brincar no cotidiano escolar : entre regras e ressignificações de
tempos e espaços livres / Vanessa Ascenção Monteiro – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Simone Rechia

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Brincadeiras – Estudo e ensino. 3.
Brincadeiras na educação. 4. Brincadeiras infantis. 5. Lúdico na escola. I.
Rechia, Simone. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **VANESSA ASCENÇÃO MONTEIRO** intitulada: **O brincar no cotidiano escolar: entre regras e ressignificações de tempos e espaços livres**, sob orientação da Profa. Dra. SIMONE APARECIDA RECHIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Outubro de 2023.

Assinatura Eletrônica

01/12/2023 09:47:40.0

SIMONE APARECIDA RECHIA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

09/11/2023 16:13:51.0

ELAINE PRODÓCIMO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS)

Assinatura Eletrônica

13/11/2023 00:26:20.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Num contexto em que as estruturas muitas vezes impõem suas regras, como mulher preta, mantenho firme a convicção de que o ato de brincar pode se revelar um gesto revolucionário, transcendendo as normas estabelecidas e abrindo caminho em direção à liberdade e criatividade nas escolas. Com essa convicção, início os agradecimentos, ciente de que esta pesquisa não teria sido viável sem o apoio e a dedicação de diversas pessoas notáveis.

Quero expressar meu profundo agradecimento à minha mãe, Eunice, e aos meus irmãos, Roberta, Roger e Daniel, bem como aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela constante e valiosa fonte de apoio e incentivo ao longo desta jornada.

Minha companheira e maior incentivadora, Lilian, merece um agradecimento especial. Durante todo o processo, você foi meu porto seguro nos momentos de insegurança, fornecendo palavras de encorajamento que se mostraram uma fonte constante de motivação e inspiração.

Minha orientadora, Profa. Dra. Simone Rechia, merece uma sincera expressão de gratidão pela acolhida calorosa, palavras sábias de incentivo e orientação durante os desafios. Seu aconselhamento perspicaz guiou-me com sabedoria até a conclusão bem-sucedida desta pesquisa.

Aos colegas do GEPLEC, expresso minha admiração e gratidão. Suas excelentes pesquisas serviram de inspiração e referência para o meu trabalho. Foi um privilégio fazer parte desse grupo.

Também gostaria de agradecer aos professores da pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, especialmente aos professores da linha Linguagem Corpo e Estética (LICORES). A oportunidade de aprender novos conhecimentos com vocês foi enriquecedora e essencial para o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço também aos membros da banca, professoras e pesquisadoras de excelência, Elaine Prodócimo, Marynelma Garanhani e Aline Tschoke, pelas contribuições valiosas para esta pesquisa.

Aos amigos e companheiros do SISMMAC, Adriane, Diana, João, Jokasta e Suzana, deixo um agradecimento especial. Durante o desafiador período em que nos desafiamos a dirigir o sindicato, vocês me auxiliaram e ajudaram a seguir em frente neste desafio da pós-graduação.

E, acima de tudo, agradeço aos meus alunos, alunas e alunes, que foram os protagonistas principais desta pesquisa. Eles são minha motivação constante para exercer o trabalho que amo: ministrar aulas de Educação Física.

Por último, quero expressar minha admiração e valorização pelo trabalho do artista Ivan Cruz, que generosamente cedeu o direito de reprodução de suas obras utilizadas nesta dissertação. Sua disponibilidade foi fundamental para enriquecer este trabalho.

A todos mencionados, meu profundo agradecimento por terem feito parte desta jornada. Seus apoios, incentivos e contribuições foram inestimáveis e deixaram marcas indeléveis em minha trajetória acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa propõe investigar como e quando as crianças do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Curitiba brincam. O objetivo geral foi analisar as formas do brincar no cotidiano escolar. Os objetivos específicos foram: identificar as formas do brincar de estudantes de 6 a 9 anos em tempos e espaços livres na escola; analisar as narrativas dos estudantes sobre as práticas lúdicas e os espaços destinados a eles na escola; e propor oficinas do brincar para possibilitar a descoberta de novas formas de apropriação dos tempos e espaços livres escolares. Foram utilizadas três estratégias metodológicas distintas: a observação, que nos permitiu refletir sobre os elementos que poderíamos empregar como ponto de partida para orientar nossas interações com os estudantes; as rodas de conversas, nas quais adotamos uma abordagem de escuta atenta, buscando aprender com os alunos sobre suas perspectivas, pensamentos, práticas lúdicas e o papel dos espaços escolares em suas vidas; e as oficinas do brincar, que foram implementadas com o propósito de possibilitar a descoberta de novas formas de utilização dos tempos e espaços livres na escola. Trata-se de uma pesquisa com crianças que adotou uma abordagem qualitativa, com base na pesquisa-ação. Para produção dos dados, foram empregados instrumentos e procedimentos metodológicos que incluíram análise de documentos, observações, realização de rodas de conversa e condução de oficinas do brincar. Para compreender o dia a dia escolar, baseamos nossa análise em Michel de Certeau, que se fundamenta nos conceitos: cotidiano, estratégias e táticas. Utilizamos as seguintes categorias para orientar nossa análise: a) limitação dos espaços para o lúdico no contexto de uma escola, b) resistência das crianças, apesar de tudo as crianças brincam, c) questão de gênero e as relações de poder nas atividades e brincadeiras observadas em um ambiente escolar, d) o protagonismo das crianças, quando elas não participam. Portanto, conclui-se que, diante das restrições estruturais e dos diversos obstáculos encontrados na apropriação do tempo e espaço escolar, as crianças demonstram notável resistência, desempenhando um papel fundamental na construção de uma cultura escolar que transcende as concepções tradicionalmente estabelecidas pelo mundo adulto. O percurso metodológico representou uma jornada de descoberta e diálogo, permitindo que os estudantes se tornassem coautores da narrativa e protagonistas de suas próprias histórias, com destaque para a escuta atenta e a valorização de suas vozes. As percepções das crianças enfatizaram a importância do espaço físico e da autonomia no ambiente escolar.

Palavras chaves: Brincar; Brincadeira; Escola; Cotidiano; Educação; Espaço Livre; Tempo Livre; Ludicidade.

ABSTRACT

This research aims to investigate how and when elementary school children in the Municipal Network of Curitiba play. The overall objective was to analyze the forms of play in everyday school life. The specific objectives were to: identify the ways in which students aged 6 to 9 engage in play during free times and spaces at school; analyze the students' narratives about playful practices and the spaces designated for them at school; and propose play workshops to enable the discovery of new ways of appropriating free school times and spaces. Three distinct methodological strategies were employed: observation, which allowed us to reflect on the elements we could use as a starting point to guide our interactions with students; group discussions, in which we adopted an approach of attentive listening, seeking to learn from the students about their perspectives, thoughts, playful practices, and the role of school spaces in their lives; and play workshops, which were implemented with the purpose of facilitating the discovery of new ways to use free times and spaces at school. This research with children adopted a qualitative approach based on action research. To generate data, instruments and methodological procedures were employed, including document analysis, observations, group discussions, and play workshops. To understand daily school life, our analysis was based on Michel de Certeau, who relies on the concepts of everyday life, strategies, and tactics. We used the following categories to guide our analysis: a) limitation of spaces for play within the school context, b) children's resistance – despite everything, children play, c) gender issues and power relations in the activities and games observed in a school environment, d) children's agency when they do not participate. Therefore, it is concluded that, in the face of structural constraints and various obstacles encountered in appropriating school time and space, children demonstrate remarkable resilience, playing a fundamental role in constructing a school culture that transcends traditionally established adult worldviews. The methodological journey represented a process of discovery and dialogue, allowing students to become co-authors of the narrative and protagonists of their own stories, with a focus on attentive listening and the appreciation of their voices. The children's insights emphasized the importance of physical space and autonomy in the school environment.

Keywords: Play; School; Everyday life; Education; Free space; Free time; Playfulness.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Dissertações selecionadas para a leitura e análise.....	28
QUADRO 2 - Teses selecionadas para a leitura e análise.....	31
QUADRO 3- Oficina 1: Brincadeiras Populares.....	605
QUADRO 4- Oficina 2: Construção de brinquedos e brincadeiras.....	60
QUADRO 5- Oficina 3: Fotografando espaços do brincar	62
QUADRO 6- Oficina 4: Mostra de fotografias	67

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- Quantidade de dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	27
TABELA 2 - Quantidade de trabalhos selecionados que estão de acordo com os descritores	28

LISTA FIGURAS

FIGURA 1- Caminhos orientadores da revisão de literatura	26
FIGURA 2 - Mapa dos núcleos regionais administrativos/educacionais de Curitiba - em destaque a regional de Santa Felicidade	53
FIGURA 3 - Práticas Educativas - SME	55
FIGURA 4 - Imagens da área externa da E.M. Foz do Iguaçu.....	57
FIGURA 5 - Roda de conversa.....	59
FIGURA 6 - Início da primeira oficina	61
FIGURA 7 - Primeira atividade da oficina Brincadeiras Populares.....	61
FIGURA 8 - Interagindo com os colegas	62
FIGURA 9 - Imagens da oficina Confeção de Brinquedos e Brincadeiras	65
FIGURA 10 - Registro de frases	68
FIGURA 11 - Painéis com os registros fotográficos.....	69
FIGURA 12 - Registro dos estudantes grupo 1.....	73
FIGURA 13 - Parquinho e jardim de mel julho de 2023.....	76
FIGURA 14 - Brincadeira do jacarezinho.....	79
FIGURA 15 - Brincando no parquinho	81
FIGURA 16 - O jardim de mel	82
FIGURA 17 - Os espaços restritos grupo 2 e 4	92
FIGURA 18 - Os espaços restritos grupo 1 e 3	92

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	CONTEXTUALIZANDO ESTUDOS RECENTES SOBRE A RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO NA ESCOLA.....	26
2.1	DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A TEMÁTICA DOS TEMPOS LIVRES E ESPAÇOS PARA O BRINCAR NA ESCOLA.....	28
3	TRAMAS CULTURAIS: TECENDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O COTIDIANO ESCOLAR.....	35
3.1	COTIDIANO, ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E MICRO-RESISTÊNCIAS.....	35
3.1.1	Infância e a instituição escolar	37
3.2	A CULTURA	41
3.2.1	A escola, a cultura e a cultura escolar	42
3.3	A CULTURA LÚDICA INFANTIL.....	44
4	O PERCURSO METODOLÓGICO.....	50
4.1	OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA.....	50
4.2	O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES.....	52
4.3	TÉCNICAS DA PESQUISA.....	56
4.3.1	As observações.....	56
4.3.2	As rodas de conversa.....	58
4.3.3	As oficinas do Brincar.....	60
4.3.3.1	Brincadeiras populares.....	60
4.3.3.2	Construção de brinquedos e brincadeiras.....	63
4.3.3.3	Fotografando espaços do brincar.....	65
4.3.3.4	Mostra fotográfica dos espaços livres na escola.....	67
5	ANÁLISES TEMÁTICAS DAS OBSERVAÇÕES, RODAS DE CONVERSAS E OFICINAS DO BRINCAR.....	71
5.1	COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS.....	71
5.2	OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS.....	74
5.2.1	Limitação dos espaços/corpos no contexto de uma escola.....	75
5.2.2	Resistência das crianças, apesar de tudo as crianças brincam.....	81

5.2.3	Questão de gênero e as relações de poder nas atividades e brincadeiras observadas em um ambiente escolar.....	88
5.2.4	O protagonismo das crianças, quando elas não participam.....	92
6	AMARRANDO OS FIOS E FINALIZANDO O TEAR.....	100
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE 1 – DIVULGAÇÃO DA PESQUISA.....	113
	APÊNDICE 2 – TCLE E TALE LÚDICO.....	114
	APÊNDICE 3 – DIÁRIO DE CAMPO.....	119

CAPÍTULO I

(CRUZ, Ivan. Crianças na praça)

1 INTRODUÇÃO

*“Dali a três quadras o mundo acabava.
Dali a três quadras, num valo profundo...
Bem junto com a rua o mundo acabava.
Rodava a ciranda no meio do mundo [...]”.*
(Mário Quintana)

Tal qual nos mostra o trecho acima, extraído de poema de Mario Quintana¹, brincar, para a criança, é atividade complexa e vital: é a forma como se relaciona com o universo das coisas, formas, cores e pessoas. A ciranda, que, ao girar, se confunde com o movimento do planeta, revela a centralidade do lúdico na vida da criança. E brincar, sendo atividade de criança, deve, por excelência, ser planejada e articulada pela criança. À escola cabe incentivar, organizando tempo e espaços para que a imaginação infantil seja permitida.

Nessa mesma direção, a obra do artista plástico Ivan Cruz, *Crianças na Praça*² da Série que intitulou como “Brincadeiras de Criança” retratando em telas cenas de sua infância, apresentada no início deste capítulo, nos mostra crianças em ação, explorando os espaços, os instrumentos e descobrindo possibilidades. No entanto, cenas como esta são cada vez mais escassas em muitas localidades: os espaços urbanos estão se convertendo em “selvas de pedra” e as crianças, fechadas em suas moradas, interagem atravessadas por telas de computador. É a cibercultura³ ditando novas formas de comunicar e brincar.

A conjuntura da pandemia⁴ e, conseqüentemente, o isolamento social vivenciado, intensificou ainda mais a adesão aos espaços virtuais e aos jogos eletrônicos, subtraindo das crianças oportunidades imprescindíveis de desfrutar, o mais livremente possível, de

¹ QUINTANA, Mário. A ciranda rodava. Publicado em *A Rua dos Cataventos*, 1940.

² Disponível em: <https://linktr.ee/ivancruzbrincadeirasdecrianca>. Acesso: 10 dez. 2022.

³ A cibercultura é a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações de poder, mas sobre a reunião em torno de centros de interesses comuns, sobre o jogo, sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração. O apetite para as comunidades virtuais encontra um ideal de relação humana desterritorializada, transversal, livre. As comunidades virtuais são os motores, os atores, a vida diversa e surpreendente do universal por contato." (LÉVY, p. 130)

⁴ A pandemia da COVID-19 teve um impacto significativo no setor educacional, resultando no fechamento de escolas em muitos países ao redor do mundo. Essas medidas foram adotadas para conter a propagação do vírus e proteger a saúde das crianças, dos professores e de suas famílias. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) tem acompanhado de perto a situação das escolas durante a pandemia e fornece informações atualizadas sobre o tema. A UNESCO destaca que, em março de 2020, mais de 190 países fecharam suas escolas, afetando mais de 1,5 bilhão de estudantes em todo o mundo. Referência: UNESCO (2021).

brincadeiras e interações com seus pares, evidenciando a importância da disponibilidade de espaços para que isso ocorra na escola. Nesse tempo pandêmico, que modificou os modos de liberdade das pessoas e principalmente das crianças, a cultura da imobilidade esteve presente no cotidiano delas, mostrando o quanto o brincar se faz necessário e essencial.

No entanto, durante a pandemia, o ambiente escolar e as medidas de saúde pública intensificaram a consolidação da vigilância, estreitando ainda mais a associação entre a escola, imobilidade e silêncio. Isso reconfigura emoções, naturaliza a opressão e reforça o controle exercido sobre os corpos, negando-lhes liberdade e aprisionando-os, justificando tal ação em nome da segurança.

A limitação do corpo nas atividades escolares acaba por desvincular o aprendiz de sua própria experiência e consciência do próprio corpo, levando-o a negligenciar o papel do corpo nas interações com os conhecimentos socialmente construídos. Essa realidade ressalta a necessidade de repensar o papel do corpo e do brincar também na escola, especialmente diante das transformações trazidas pela pandemia e suas implicações na vida das crianças. Além disso, durante o período de isolamento social, também se tornou evidente que algumas crianças exploraram novas oportunidades de diversão em ambientes de interação restritos. Elas inventaram e reinventaram maneiras distintas de viver e aproveitar a vida, contribuindo assim para a formação da história social e sendo influenciadas pelo contexto histórico-cultural complexo em que estavam imersas. Pois, como destacou Brougère (1997, p.41): “O imaginário infantil cria novas representações através do brincar e que toda brincadeira se inicia de uma referência já existente, se transforma e ganha outro significado”.

Destaca-se, a partir desse novo contexto apresentado, a importância da escola para a ludicidade e a interação entre as crianças, principalmente àquelas que passam o dia todo nesse espaço. A escola se apresenta como um espaço fértil na construção de relações sociais, afetivas e cognitivas, e, nessa realidade, os estudantes precisam ser entendidos como os atores principais, criando, inventando e recriando situações cotidianas.

Reconhecer a essência da infância e ajustar o ambiente escolar para se adequar a essa realidade é de extrema importância. Embora não seja um desafio novo, tem sido alvo de discussões extensas. Contudo, persistimos em ressaltar a mesma inquietação, ecoando as palavras de Freire (1991) a escola não pode concentrar-se unicamente na mente da criança, é preciso contemplar o corpo em sua totalidade.

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um

estorvo, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. Fica difícil falar de Educação concreta na escola quando o corpo é considerado um intruso. (FREIRE, 1991, p.14).

Alguns autores, como Saviani (1991) e Freire (1996), destacam a escola como instituição de aprendizagem de saber e espaço de construção de valores sociais. Nesse sentido, a escola se constitui como espaço de interações e representações formais e informais, onde os estudantes permanecem durante anos, construindo suas histórias e sentindo-se pertencentes a um espaço que situa, ordena, educa e socializa.

O ambiente escolar é um dos espaços privilegiados e acessíveis dentre os ambientes urbanos, cada vez mais escassos, para que crianças e jovens continuem a experimentar práticas lúdicas, no entanto, quem costuma organizar tais atividades são os gestores, professores e funcionários da educação, criando estratégias para um ambiente escolar seguro para os estudantes.

No entanto, a escola que conhecemos hoje passou por diversas transformações sociais, econômicas e políticas, que refletem e direcionam seu funcionamento institucional. Porém, algumas características tradicionais vêm de todo um processo histórico e permanecem enraizadas na escola da atualidade (CHARLOT, 2013), como a necessidade de centralizar as crianças em alguns espaços específicos, organizando-as em filas e mantendo-as em silêncio, sempre sob vigilância.

Sendo assim, este estudo debruça-se sobre a **relação entre o protagonismo dos estudantes e as práticas escolares, visando construir alternativas para envolvê-los nas estratégias de utilização lúdica dos espaços e tempos livres**. Para tanto, buscar-se-á escutar esses sujeitos, **procurando compreender quais são os sentidos produzidos por eles ao vivenciar e explorar os espaços livres na escola, criando estratégias coletivas para (re) apropriá-los**.

A presente pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Ele faz parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer, Espaço e Cidade (GEPLEC⁵), que tem apresentado investigações no campo da Educação, enfatizando a importância das experiências lúdicas vivenciadas no ambiente escolar.

O encontro com a **temática do brincar no contexto escolar** teve início durante minha trajetória acadêmica, e depois se reafirmou na minha atuação profissional em diferentes

⁵ Disponível em: <https://geplecedf.wixsite.com/geplec>. Acesso em: 15 jun. 2022.

instituições de ensino da rede pública estadual e municipal como professora de Educação Física.

Sempre me inquietou o modo como as crianças brincam, pensam e o que realizam nos espaços livres da escola e, ao questioná-las sobre suas escolhas lúdicas, é recorrente ouvi-las reproduzindo as ordens dos adultos: *“ali não pode”, “isso não”, “faço assim porque mandaram”, “só quando deixarem”,* etc. E, assim, a criatividade e imaginação inerentes à infância vão sendo moldadas pelo controle do universo adulto presente na escola.

Na contramão deste pensamento, defende-se que as crianças tenham autonomia na escolha dos espaços, brinquedos e brincadeiras no cotidiano escolar. Nesse contexto, **me concentro na análise das experiências das crianças nos tempos e espaços livres, explorando o papel do brincar na escola.** Além disso, busca-se refletir sobre o grau de reconhecimento por parte dos adultos da linguagem do brincar das crianças, observando como ela influencia suas interações sociais e apropriações dos espaços livres. Reconhecendo o brincar como um impulsionador do desenvolvimento individual e social, este estudo tem como objetivo incentivar essa prática, uma vez que, ~~conforme~~ destacou Vygotsky (1999, p. 108):

Se ignoramos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança mais acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Importante destacar, que, neste estudo, o brincar é compreendido a partir do referencial de Gilles Brougère, um sociólogo francês que se dedica ao estudo do brincar e da cultura infantil. Em seus estudos, ele compreende o brincar como uma atividade culturalmente construída e historicamente situada, que não é apenas uma atividade individual da criança, mas uma prática social.

Brougère (1997) enfatiza que o brincar não é uma atividade natural ou instintiva, mas sim uma atividade culturalmente construída, que é influenciada pelas normas e valores da sociedade em que a criança está inserida. Ele argumenta que o brincar é uma prática social que envolve a interação entre os indivíduos e o ambiente em que estão inseridos.

O autor, a partir da visão socioantropológica, também aponta o jogo como cultura lúdica e defende a ideia de que a criança produz sua própria cultura, ressignificando, por meio do jogo, os elementos do ambiente. A cultura lúdica é o conjunto de elementos e recursos disponíveis às crianças, os quais oportunizam o criar e reinventar, tornando o jogo possível (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

O autor também enfatiza que o brincar é uma atividade complexa, que envolve a imaginação, a criatividade, a linguagem e a cognição. Ele afirma que o brincar não é apenas uma atividade divertida e recreativa, mas sim uma atividade que ajuda a criança a desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Além disso, Brougère (1997) destaca que o brincar é uma atividade que evolui ao longo do tempo e que pode ser influenciada por mudanças na sociedade e na cultura. Ele argumenta que o brincar contemporâneo é diferente do brincar do passado, e que a evolução do brincar reflete mudanças mais amplas na sociedade e na cultura, nas palavras do autor:

[...] essa impregnação está longe de ser um condicionamento. Trata-se sobretudo de uma confrontação da qual a criança conserva determinadas significações, eliminando outras para substituí-las por novas significações. A aprendizagem é ativa no sentido de que não se submete às imagens, mas aprende a manipulá-las, transformá-las, e até mesmo, praticamente, a negá-las. (BROUGÈRE, 1997, p. 48).

Nessa direção, Friedmann (1992, 2003) destaca que toda criança deve ser compreendida como um sujeito histórico-social, um potente cidadão que, por direito assegurado, tem o brincar como fonte de aquisição de valores indispensáveis ao ser humano. Do mesmo modo, autores, como Corsaro, Kishimoto, Brougère e Sarmiento, enfatizam o brincar como um direito da criança em todos os espaços educativos como uma ação indispensável ao desenvolvimento infantil, afirmando a importância da escola em criar ambientes favoráveis ao ato do brincar. Andrade (2020) também afirma, a partir de relatos das crianças, que os espaços em que vivenciam em seus tempos livres na escola para o brincar são significativos e representativos.

O brincar é um direito demarcado por lei, conforme aponta o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990) que, em seu Artigo 71, ressalta a importância da sua oferta para o desenvolvimento infantil em diferentes espaços: “A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 1990). No entanto, entre o que diz a literatura sobre o tema e as orientações previstas nas leis, há uma grande lacuna, conforme observei no exercício de minha prática docente.

Em 2014 iniciei minha trajetória como docente de Educação Física na rede municipal de Educação de Curitiba. Fazer parte da rotina dos estudantes e da comunidade escolar (funcionários, professores, gestores e as famílias dos estudantes) só aumentou o meu interesse pelo tema, principalmente em compreender como acontecem as experiências de socialização, práticas culturais e lúdicas e os dilemas cotidianos da escola fora dos limites da sala de aula.

Ressalto que esses momentos de socialização são percebidos nas práticas lúdicas realizadas nos espaços livres da escola, como: pátio, quadra, jardim e parquinho. Nesses espaços tenho presenciado muitas crianças quietas ou em brincadeiras direcionadas pelos inspetores escolares. Algumas poucas exploram os espaços criativamente: são brincadeiras, conversas ao pé do ouvido, encontros entre colegas de outras turmas, colegas mais velhos ou mais novos, amigos, primos, vizinhos, o compartilhamento de brinquedos e materiais, a sociabilização nos tempos livres, como o recreio.

Dentre as observações feitas, é evidente que a inquietação dos estudantes em relação ao tempo livre durante as aulas é uma questão recorrente. Um exemplo disso se manifesta nas aulas de Educação Física, onde os alunos compreendem que, apesar de ser um momento de interação, exploração de brincadeiras, jogos, prática esportiva e descoberta de novas atividades, o período não se caracteriza como um momento de escolha livre. De forma recorrente, alguém sempre indaga: *“hoje vai ter tempo livre?”*, *“hoje podemos brincar no parquinho?”*, *“podemos escolher a brincadeira?”*.

É notório que esses estudantes estão inseridos em uma rotina sobrecarregada de responsabilidades, com muitos deles passando aproximadamente nove horas por dia na escola, imersos em uma sucessão de aulas que abrangem desde Educação Física até disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Geografia e História, entre outras atividades educativas. Em meio a esse cotidiano, eles apenas conseguem vislumbrar momentos breves de autonomia de escolha durante os recreios e nas pausas entre as atividades.

Ao considerar a rotina escolar dos estudantes, uma indagação emerge: quando teriam eles a oportunidade de conviver, interagir socialmente e escolher brincadeiras? Esse questionamento ganha ainda mais relevância, dado que, com frequência, a escola se configura como o único ambiente fora de seus lares que essas crianças frequentam. Diante desse cenário, surge a incógnita sobre quando esses estudantes poderiam socializar com seus colegas de maneira autônoma e ativa, especialmente considerando um contexto urbano contemporâneo que raramente fomenta novas experiências e vivências de significado.

Alguns pesquisadores, como Bondioli (2007), têm abordado esse cenário de perda de espaços para a sociabilidade tanto de adultos como de crianças em que a rua, a praça, os parques estão cada vez mais raros no cotidiano, principalmente das crianças, e a proteção da infância, a proteção familiar e a escola acabam por privar as crianças de vivenciar os jogos e as brincadeiras.

Em uma das pesquisas recentes realizada pelo GEPLEC, destaca-se um estudo (RESENDE, 2021), intitulado *O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma*

comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso, que problematizou a falta de espaços públicos e a apropriação do espaço escolar para práticas lúdicas e de lazer. Este estudo evidenciou a apropriação do espaço escolar em função da necessidade das pessoas em experienciar as práticas lúdicas como brincadeiras e jogos, assim como vivenciar a socialização. Então o ambiente escolar apresentou-se como alternativa para que crianças e jovens continuem a experienciar práticas lúdicas em seus tempos livres.

No entanto, para que se compreenda o cenário atual dos espaços escolares, e quais sentidos estão sendo atribuídos aos espaços abertos, livres e do brincar espontâneo pelas crianças, é necessário que se aprofundem os estudos no cotidiano escolar através de pesquisas que tratem dessa demanda, tendo as crianças como atores principais.

Os gestores, professores e funcionários da educação, organizam e criam estratégias para um ambiente escolar seguro para os estudantes. Todavia, não podemos afirmar quais são os reais sentidos produzidos por esses estudantes em vivenciar e explorar os espaços sem que sejam realmente escutados.

As reflexões acerca dos espaços livres para as práticas lúdicas nas escolas municipais são de extrema importância. Bizarro (2010), em seu estudo, traz a importância dos espaços livres na escola como ambiente essencial às crianças, por permanecerem longos períodos em ambientes fechados, por apresentarem caráter lúdico possibilitando ampla movimentação, convivência, brincadeiras e espaço privilegiado para o contato com a natureza diminuindo a fadiga mental.

Por isto, é importante proporcionar momentos de reflexão acerca da autonomia nos espaços livres e lúdicos neste processo do ambiente escolar, pois as crianças/estudantes tem a escola como um espaço de socialização com colegas, professores, funcionários, momentos de brincadeiras, vivências artísticas, culturais e todo um repertório de convívio social.

Esse direito à liberdade é evidenciado no capítulo II do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), conforme vemos nesse trecho do art.16: “O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (I)- ir, vir e estar em logradouros ou espaços públicos [...]; (IV)- brincar, praticar esportes e divertir-se;” (BRASIL, 1990, p. 7) e deve estar presente no cotidiano escolar.

Quando se trabalha para o desenvolvimento da autonomia das crianças/estudantes no espaço escolar, contribui-se para a formação de sujeitos capazes de buscar soluções coletivas para o bem estar social, negociando sentidos para a garantia de seus direitos e o respeito ao direito dos outros.

Sendo assim, é a partir das narrativas que as crianças podem constituir experiências, e só se compreende como o brincar se apresenta nos tempos e espaços livres, no contexto escolar, se as crianças contarem suas histórias sobre estas experiências.

A organização dos espaços livres na escola pode ser um momento de ampliar as possibilidades da cultura corporal do movimento, a partir das vivências lúdicas, oportunizadas aos estudantes em seus tempos livres. Como professora de Educação Física, sempre primei por ampliar o repertório das práticas corporais, culturais, sociais e a qualidade de como está sendo utilizado esse tempo livre pelos estudantes. No entanto, é uma fonte de preocupação constatar que a cultura escolar dos estudantes oferece escassas oportunidades para que eles explorem outros espaços dentro da escola. Isso ocorre frequentemente devido à carência de espaço físico adequado, à falta de disponibilidade de brinquedos e materiais, dificultando assim a vivência autônoma das atividades lúdicas.

Neste contexto, a análise da interrelação entre a cultura escolar e a disciplina de Educação Física, conforme proposta por Vago (2003), destaca a impossibilidade de considerar a Educação Física de maneira isolada, pois ela é parte intrínseca da cultura escolar. Vago ressalta que a cultura escolar é uma combinação de elementos diversos, incluindo normas, valores, tradições e práticas transmitidas e perpetuadas por todos os participantes no processo educativo.

Assim, Vago (2003) defende a necessidade de reavaliar a cultura escolar e a Educação Física, buscando uma integração mais sólida com os demais elementos da cultura escolar e reconhecendo sua importância como componente curricular fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos. Ele também aponta para a importância de examinar como os valores e práticas predominantes na cultura do movimento corporal podem não estar alinhados com os objetivos educacionais da escola, criando potencial conflito entre a cultura da Educação Física e a cultura escolar. Portanto, os professores devem refletir sobre como suas práticas em sala de aula se relacionam com a cultura escolar e repensar suas abordagens de ensino.

Jocimar Daolio (2004) conceitua cultura como um sistema de criação e transmissão de significados e valores compartilhados por uma comunidade em um determinado momento histórico. Ele enfatiza que a cultura não é algo intrínseco ou natural, mas sim algo moldado e modificado pelas ações humanas ao longo do tempo, abrangendo diversos elementos como crenças, valores, normas, tradições, linguagem, tecnologia, arte e esporte, entre outros. Cada um desses componentes desempenha uma função social específica e contribui para a construção da identidade e da perspectiva de mundo de uma comunidade.

Daolio argumenta que a Educação Física não deve se limitar ao desenvolvimento motor ou físico dos alunos, mas deve também visar à sua formação crítica e cultural. Nesse sentido, a disciplina deve abarcar uma diversidade de expressões corporais enraizadas na cultura, que vão desde esportes até danças, ginástica, lutas e jogos. O objetivo é proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e profunda da cultura à qual pertencem.

No município de Curitiba, a Educação Física é um componente curricular presente em todas as etapas da escolarização que, por meio da prática pedagógica, compreende as manifestações vinculadas ao corpo, à cultura e ao movimento, o que chamamos de cultura corporal.

Em 2020, a Secretaria Municipal de Curitiba apresentou aos docentes o documento chamado *Currículo do Ensino Fundamental Diálogos com a BNCC*, o qual reorganiza os conteúdos e eixos da Educação Física, conforme utilizados nesta Rede Municipal de Educação, com os pressupostos teóricos e metodológicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Porém não ocorreram mudanças significativas na prática pedagógica que continuou sendo pautada em conhecimentos acerca do corpo, historicamente construídos e socialmente transmitidos, a fim de possibilitar o acesso a práticas corporais organizadas nos seguintes eixos: jogos e brincadeiras, ginástica, dança, lutas e esportes. Esse trabalho pedagógico se destaca em articular e contextualizar possibilitando a participação de todos os estudantes e o entendimento enquanto sujeitos capazes de ir além da reprodução cultural, fruindo e protagonizando as práticas corporais, a partir da compreensão das características e significados inerentes ao corpo em diferentes contextos socioculturais (CURITIBA, 2020).

Ressalta-se que a organização dos conteúdos é feita trimestralmente e o eixo **Jogos e Brincadeiras**, no qual estão previstas as práticas mais lúdicas, se faz presente em todos os anos escolares, do 1º ao 9º ano, sempre no segundo trimestre. No 1º ano encontramos os seguintes objetivos:

- **Conhecer e vivenciar** diferentes jogos e brincadeiras da cultura infantil, por meio de jogos interpretativos e sensoriais.
- Conhecer, vivenciar e analisar **práticas lúdicas** que envolvem dimensões e saberes presentes nos jogos esportivos.
- Conhecer e compreender a existência de características diferenciadas para os jogos e **brincadeiras**, de acordo com cada contexto regional/cultural.
- **Expressar-se corporalmente de forma espontânea**, brincando com o faz de conta, por meio da dramatização e imitação. (CURITIBA, 2020, p. 8 – ênfase acrescida).

Esses objetivos, embora sejam previstos no currículo do 1º ano, são bastante representativos do que se determina para as demais etapas da escolarização no município. Os trechos em destaque levam a inferir que as crianças/estudantes têm espaço para exercer o brincar criativamente no tempo e nos espaços da escola. No entanto, o que se vê com frequência são corpos controlados por brincadeiras impostas pelos adultos e em espaços restritos, assim, as crianças/estudantes não criam estratégias com autonomia nas aulas de Educação Física e em outros tempos escolares, como no recreio.

Ainda sobre os espaços destinados às práticas lúdicas no espaço escolar, é importante destacar a carência no que concerne à estrutura física adequada para a livre expressão infantil, pois, conforme destacou Rechia (2006), as unidades escolares contemporâneas muito deixam a desejar no planejamento de ambientes que favoreçam à potencialização da cultura corporal. Nas palavras da pesquisadora:

[...] faz-se necessário salientar que as atuais condições físicas dos ambientes escolares destinados às práticas lúdicas são desfavoráveis à potencialização da cultura corporal. Em certas escolas pesquisadas, constatamos uma ausência de planejamento com relação aos espaços físicos. Muitas escolas visualizam somente como possibilidades quadras poliesportivas ou quadras de cimento predeterminadas para a realização de alguns esportes tradicionais, transformando tudo em “cimento”, com uso restrito às aulas formais de Educação Física, deixando em segundo plano preocupações com espaços mais harmoniosos (áreas verdes e/ou pontos de encontro, por exemplo) para vivências lúdicas espontâneas, nos interstícios das aulas formais. (RECHIA, 2006, p. 100).

Diante da problemática até o momento apresentada, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: **Como e quando a criança brinca na escola?**

Para responder a esse questionamento, elencou-se o seguinte **objetivo geral**: **Analisar as formas do brincar no cotidiano escolar**

E, visando melhor direcionar a pesquisa, alguns passos se fazem necessários, assim, apontam-se os seguintes **objetivos específicos**:

1. Identificar, as formas do brincar de estudantes de 6 a 9 anos em tempos e espaços livres na escola;
2. Analisar as narrativas dos estudantes sobre as práticas lúdicas e os espaços destinados a eles na escola;
3. Propor oficinas do brincar para possibilitar a descoberta de novas formas de apropriação dos tempos e espaços livres escolares.

A presente dissertação foi pensada a partir dos seguintes capítulos:

No **capítulo I**, relaciona-se a trajetória de vida da pesquisadora com o tema/objeto de estudo e, em seguida, há a apresentação da problemática, a construção da pergunta norteadora e seus objetivos: geral e específicos;

O **capítulo II** traz uma revisão da literatura nacional recente, visando delimitar a relevância científica e social do tema do estudo;

Na sequência, o **capítulo III** apresenta os pressupostos desta investigação, baseando-se em teóricos como: **Michel de Certeau**, por meio dos conceitos de cotidiano, estratégias, táticas e micro-resistências; **Clifford Geertz** e suas reflexões sobre a concepção de cultura.

O **capítulo IV** traz o desenho da pesquisa: seu contexto de produção: o lócus da pesquisa e a apresentação dos participantes; os procedimentos metodológicos: a roda de conversa, as oficinas, seus fundamentos teóricos, antecedentes científicos da pesquisa qualitativa em Educação; a descrição das oficinas do brincar, as rodas de conversa

O **capítulo V** é composto por análise e interpretação das narrativas dos estudantes durante as atividades desenvolvidas na pesquisa; trará algumas discussões a partir da produção de dados, as observações no desenvolvimento da pesquisa, seus limites e possibilidades.

Por fim, o **capítulo VI** realizamos uma reflexão sobre a ligação intrínseca entre o ato de brincar e o cotidiano das crianças no contexto escolar.

A partir dos resultados obtidos deste estudo, poderão ser apresentadas propostas de organização e readequação dos espaços livres, para que sejam estruturados de maneira que os estudantes possam participar interagindo, vivenciando e compartilhando suas experiências. É importante que os estudantes se sintam parte integrante desse ambiente escolar, sendo necessário conhecer suas histórias, seus desejos, opiniões, e que a escuta se efetive em ações para livre escolha das atividades lúdicas.

Esta investigação poderá produzir reflexões e propostas para o interesse educacional e social acerca das possibilidades e experiências que os estudantes têm no ambiente escolar.

CAPÍTULO II

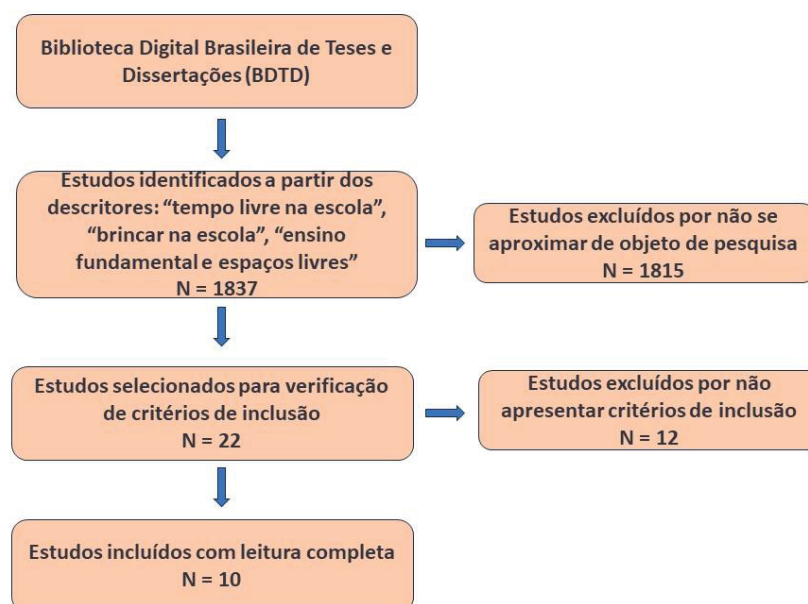
(CRUZ, Ivan. Pipas cruzando)

2 CONTEXTUALIZANDO ESTUDOS RECENTES SOBRE A RELAÇÃO TEMPO-ESPAÇO NA ESCOLA

Com a finalidade conhecer as produções acadêmicas que já investigaram a relação espaço e tempo livre na escola e, ao mesmo tempo, delimitar a importância desta pesquisa, identificando sua relevância social e científica, realizou-se uma revisão da literatura nacional recente sobre essa temática e as contribuições para o desenvolvimento do conhecimento científico.

Segue o fluxograma da revisão:

FIGURA 1- Caminhos orientadores da revisão de literatura



FONTE: A pesquisadora (2023).

A revisão de literatura foi iniciada com um levantamento de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), onde realizou-se, nos meses de abril e maio de 2022, a seleção de dissertações e teses que mais se caracterizavam com o objeto de estudo e a partir dos descritores: *"tempo livre na escola"*, *"brincar na escola"*, *"ensino fundamental e espaços livres"*.

O recorte temporal pesquisado foi o ano de 2017 a 2022.

Os critérios de inclusão consideraram publicações em que o brincar fosse o principal foco da pesquisa, além de estudos realizados em ambientes escolares do Ensino Fundamental.

Essa seleção foi realizada a partir da busca por descritores no título e das pesquisas. Os primeiros resultados das buscas foram sintetizados na tabela a seguir:

TABELA 1- Quantidade de dissertações e teses encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

<i>Descritores</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Teses</i>
Brincar na escola	52	27
Ensino Fundamental	763	859
Tempo livre na escola	6	2
Espaços livres	59	69

FONTE: A pesquisadora (2022).

Após a síntese dos dados iniciais, excluímos estudos que não se alinharam com o objeto de pesquisa, com base na análise dos descritores presentes nos resumos. Durante a fase de levantamento, identificamos inicialmente 22 publicações. No entanto, após a leitura dos títulos e resumos de cada uma, e levando em consideração os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, selecionamos 10 publicações para análise subsequente.

Ao final desta primeira etapa, foi realizada uma leitura mais abrangente dos estudos, com foco na problemática, justificativa, objetivos, metodologia e resultados. Foram excluídos trabalhos que abordam níveis de ensino diferentes do Ensino Fundamental e trabalhos que não abordaram diretamente os descritores de "brincar na escola", "ensino fundamental", "tempo livre na escola" ou "espaços livres" Assim, separou-se 6 dissertações e 4 teses, ou seja, 10 trabalhos da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que confirmaram a importância deste estudo para construções alternativas e as estratégias de utilização lúdica dos espaços escolares. Em seguida, procedemos com a leitura completa e análise das dissertações e teses selecionadas.

TABELA 2 - Quantidade de trabalhos selecionados que estão de acordo com os descritores

<i>Descritores</i>	<i>Dissertações</i>	<i>Teses</i>
Brincar na escola	6	4
Ensino Fundamental		
Tempo livre na escola		
Espaços livres		

FONTE: A pesquisadora (2022).

Após leitura na íntegra e análise dos trabalhos selecionados, foi realizada a transcrição dos dados mais relevantes de cada pesquisa, identificando os que mais se aproximam do tema da pesquisa em desenvolvimento. Na sequência, apresentar-se-ão sínteses descritivas dos trabalhos selecionados.

2.1 DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A TEMÁTICA DOS TEMPOS LIVRES E ESPAÇOS PARA O BRINCAR NA ESCOLA

O quadro a seguir apresenta as dissertações que compõem o corpus de análise desta revisão:

QUADRO 1- Dissertações selecionadas para a leitura e análise

Ord	Título	Autor	Ano
1	<i>Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola</i>	¹ SANTOS, Helma Costa dos	2019
2	<i>Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: contexto educativo para participação, brincadeiras e aprendizagens</i>	MAXIMO, Heliny de Carvalho	2020
3	<i>A corporeidade criança vai à escola?</i>	² SANTOS, José Carlos dos	2019:
4	<i>"As escolas são tudo igual - só muda as crianças": ensino fundamental fotografado pelos alunos</i>	CIARDELLA, Thaís Monteiro	2019
5	<i>O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR</i>	ANDRADE, Sabrina Monique Bora de	2020
6	<i>O ato de brincar na escola: um estudo sobre o seu processo de significação</i>	SPOLAOR, Gabriel da Costa	2019

FONTE: A pesquisadora (2022).

¹Santos (2019) investigou o brincar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental com o objetivo de analisar suas ações e narrativas brincantes expressas nos espaços-tempos da escola. A pesquisa foi qualitativa com inspiração etnográfica a partir da escuta minuciosa de suas vozes e participação horizontalizada nas suas brincadeiras, tendo como compromisso a ética com os/as narradores/as brincantes.

Seus achados indicaram que as crianças, por meio de suas ações brincantes, forjam seus espaços-tempos de brincar, algumas vezes enfrentando os limites que lhes são colocados, outras vezes (re)elaborando espaços dados em territórios próprios para brincar.

Máximo (2020) pesquisou o recreio escolar de crianças do ensino fundamental e o contexto educativo na participação das brincadeiras e aprendizagens. O objetivo foi identificar, descrever e compreender como ocorre a participação e as aprendizagens das crianças nas experiências lúdicas no recreio. Utilizou como metodologia uma pesquisa qualitativa que contou com levantamento bibliográfico e a inserção em campo, no pátio de recreio escolar. Como instrumentos, destacou o uso de desenhos e diários de campo: de observação participante e entrevistas semiestruturadas realizadas com quatorze meninas.

Dentre os resultados encontrados destacou os apontamentos das meninas que aprendem nas dinâmicas lúdicas, revelando criatividade para se adaptarem às diversas condições propostas e a interação com seus pares infantis, e aproximação por intermédio do compartilhamento de lanches, brincadeiras e brinquedos e de projeções para o recreio, visando enriquecer esse espaço escolar.

²Santos (2019), em sua dissertação *A corporeidade criança vai à escola?*, apresentou como objetivo investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial. Como instrumento da pesquisa, empregou a observação não participante e, para as anotações, utilizou-se de diários de campo.

O autor trouxe para reflexão a percepção que as crianças vivenciam em sua liberdade, criação, invenção dentro da sala de aula, as limitações condicionadas às regras. Também discutiu como as crianças abusam do ato de brincar, inventar e criar mundos imaginários. Mesmo quando existe a tentativa de silenciar seus corpos, elas conseguem se desvencilhar das amarras para ser quem são: crianças.

Ciardella (2019) contribui com sua pesquisa para a reflexão sobre o currículo proposto para o Ensino Fundamental de nove anos, visto na relação com as infâncias, tomando por base aquilo que as crianças escolheram como elementos identificadores da escola e de suas práticas. O estudo se desenvolve a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre

a temática e a realização de rodas de conversa com crianças de uma escola pública da rede municipal de São Paulo acerca de fotografias produzidas por elas sobre seu cotidiano escolar.

Ressaltou as situações nas quais as crianças ocupam os tempos e os espaços disponíveis para criar cultura, mesmo em um espaço que organiza o currículo a partir de uma imagem empobrecida de criança. A autora também destaca que a escola atual precisa legitimar a cultura infantil, em um movimento necessário ao fazer pedagógico, reinventando a cultura escolar, adultocêntrica e homogeneizadora, como forma para potencialmente fortalecer o sentido da escola e do conhecimento escolar.

Andrade (2020), em sua pesquisa intitulada *O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: entre o dito e o não-dito, o brincar e o trabalhar em uma escola pública de Curitiba/PR*, analisou como os atores de uma escola da rede municipal compreendem o tempo/espaço do recreio escolar. Se apresenta como um estudo de natureza qualitativa, do tipo descritivo, realizado por meio de um estudo de caso sobre as “maneiras de fazer”. Para tanto, o pesquisador realizou a análise de documentos, entrevistas semiestruturadas, observação participante com diário de campo e rodas de conversas.

Concluiu que, frente às limitações estruturais e financeiras da escola, tanto os funcionários quanto as crianças vivem o cotidiano do recreio escolar fluando entre “táticas” e “estratégias” para subverter os obstáculos de diversas naturezas encontrados na apropriação ou organização do tempo/espaço do recreio escolar.

Spolaor (2019) analisou o ato de brincar na escola como um estudo sobre o seu processo de significação, com o objetivo compreender os diversos sentidos e significados que essa atividade assume na cultura escolar, assim como os efeitos na prática pedagógica dos professores. Trata-se de uma pesquisa narrativa de perspectiva bakhtiniana, construída por meio de observações das aulas e encontros com conversas verbais, escritas e imagéticas tratadas como possibilidades de reflexão e produção de conhecimentos.

Nesse alinhavado de intencionalidades, o brincar assumiu diferentes significações presentes nas dinâmicas que permitiram brincar e dialogar com as crianças, valorizando outras formas de expressividade.

Na sequência, apresentar-se-ão as teses selecionadas para este estudo.

QUADRO 2 - Teses selecionadas para a leitura e análise

Ord.	Título	Autor	Ano
1	<i>Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola.</i>	FERREIRA, Flávia Martinelli	2020
2	<i>“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília.</i>	BARRETO, Aldecilene Cerqueira	2018
3	<i>Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças.</i>	SILVA, Leandro Veloso	2020
4	<i>Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia</i>	LOUREIRO, Carla Cristiane	2017

FONTE: Dados da pesquisa (2022).

Ferreira (2020), em sua tese chamada *Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola*, teve como objetivo compreender o cotidiano das crianças a partir das culturas infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares. Nesse estudo etnográfico, concluiu que as crianças oferecem resistências a um cenário adverso, criando e constituindo uma cultura de pares nos espaços da escola. Assim, mesmo que a cultura escolar não esteja orientada a favorecer estes tempos, as soluções apresentadas pelas crianças garantem seus próprios direitos quando estes parecem ocultos. Dessa forma, as crianças auxiliam na construção de uma cultura escolar para além do previsto no universo adulto.

Barreto (2018) analisou as “brincadeiras de todos” livros produzidos com desenhos realizados pelas crianças com a descrição de brincadeiras e as perspectivas das crianças, objetivando compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas por esses sujeitos na escola. Trata-se também de uma pesquisa etnográfica com crianças e mediada por observação participante, diário, fotografias, filmagens, desenhos, diálogos e questionário.

Os dados produzidos nesse estudo foram organizados em um inventário das brincadeiras, corpo e educação, que foram classificadas como tradicionais e inventadas, as brincadeiras mais recorrentes foram as brincadeiras tradicionais que envolvem corrida, entre as inventadas foram as que abarcam a imaginação e são interpretadas como situações reais. Essas brincadeiras, além de fazerem parte do universo das crianças e das culturas infantis, prevalecem no ambiente escolar, destacando que as crianças aspiram tempos e espaços para as

brincadeiras, evidenciando ações sociais e relações de poder por meio do corpo nas interações entre pares.

Silva (2020), em sua pesquisa sobre os espaços e territórios de lazer, movimentou a escola e seus atores, percebendo-os enquanto sujeitos sociais, para “compreender como a cartografia pode mapear espaços e territórios, por meio da criança que brinca, como “espaços heterotópicos de lazer” e, dessa forma, apontar-nos acontecimentos.

A pesquisa caminhou a perceber não só como os momentos de mudanças podem acontecer, mas onde e como acontecem, identificando, assim, no território da escola, os espaços de lazer que possibilitam novas e significativas aprendizagens.

Loureiro (2017) investigou como se constitui o brincar com videogame numa brinquedoteca escolar identificando e problematizando as relações tecidas entre crianças e outros atores envolvidos nos seus cotidianos, buscando, por meio das vozes das crianças, compreender os impactos dessa forma contemporânea de brincar na construção das culturas infantis. A construção metodológica foi dada a partir de uma perspectiva etnográfica. A pesquisa de campo acompanhou 44 crianças (de 6 a 9 anos), utilizando como instrumentos metodológicos a observação, o diário de campo, metodologias visuais (vídeos), entrevistas individuais e em grupo.

Mediante as vozes das crianças, a autora promoveu uma análise das formas como esses discursos são mobilizados e retrabalhados nas práticas cotidianas, ressaltando o papel importante de uma brinquedoteca dentro da escola, na medida em que possibilita uma lógica em que as crianças podem experimentar processos de ensino e aprendizagem com seus pares, valorizando o brincar como uma atividade na qual se aprende não apenas conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura.

As crianças mostraram conhecimento sobre os efeitos e conteúdos dos jogos, buscando se adaptar às perspectivas dos adultos, mesmo que suas vivências e interpretações sejam diferentes. A pesquisa também destaca a importância de valorizar o brincar das crianças com videogames, compreender suas aprendizagens nesse contexto e considerar as relações intra e intergeracionais envolvidas nessa brincadeira contemporânea.

Dentre os trabalhos analisados, a pesquisa qualitativa do tipo etnográfica mostra-se predominante. Entre as técnicas de produção de dados mais utilizadas encontrou-se: a entrevista semiestruturada, o questionário, a análise documental e diário de campo. O lócus das pesquisas em sua maioria foi o ambiente escolar. Os pesquisadores ressaltam em suas pesquisas a importância do brincar e da ludicidade, nos tempos e espaços escolares,

contribuindo para a construção de cultura e na formação social das crianças como protagonistas de suas produções.

Em suma, os estudos selecionados evidenciam a importância do brincar no contexto escolar, destacando a resistência das crianças em criar suas próprias culturas, a valorização das brincadeiras e da educação do corpo, a relevância dos espaços e territórios de lazer na escola, bem como o papel das brinquedotecas como espaços de aprendizagem e desenvolvimento das culturas infantis. Essas conclusões contribuem para uma compreensão mais abrangente do papel do brincar na Educação e para a promoção de práticas pedagógicas que valorizem e potencializem as experiências lúdicas das crianças.

No entanto, não há, dentre os estudos analisados, metodologias que envolvam diretamente as crianças no **desenvolvimento de estratégias lúdicas** para o aproveitamento dos diferentes espaços e tempos da escola, identificando-os transformando-os de acordo com os ensejos coletivos. Desse modo, esta pesquisa de mestrado apresenta sua relevância científica ao campo da Educação trazendo as “oficinas do brincar”, enquanto metodologia que abrirá portas para novas reflexões acerca do brincar na escola, calcadas nas percepções dos próprios sujeitos da ação. Destaca-se que, por meio dessas oficinas, construídas com e para as crianças, não se pretende criar um método fechado, replicável na sua integridade, mas contribuir com princípios basilares para que as escolas possam criar suas próprias práticas formativas, de acordo com suas necessidades.

Assim, também se destaca a relevância social deste estudo, enquanto possibilidade de promover autonomia nas crianças e, ao mesmo tempo, (trans) formar os docentes e demais agentes escolares em relação à problemática do controle excessivo dos tempos e espaços, contribuindo para que eles se percebam como mediadores e promotores da garantia dos direitos das crianças, visando torná-los sujeitos socioculturais mais ativos, críticos e éticos. Ou seja, instigando-os a enxergar nos espaços mais do que lugares e formas, mas possibilidades, as quais precisam ser mobilizadas com responsabilidade ao meio ambiente e aos outros.

No próximo capítulo, serão apresentados e discutidos os principais pressupostos teóricos desta pesquisa.

CAPÍTULO III

(CRUZ, Ivan. Cama de Gato)

3 TRAMAS CULTURAIS: TECENDO CONCEITOS PARA COMPREENDER O COTIDIANO ESCOLAR

Este capítulo baseia-se em alguns conceitos dos estudos culturais desenvolvidos por teóricos como Michel de Certeau e Clifford Geertz, entre outros, para discutir diferentes aspectos que colaboram para a reflexão de elementos do cotidiano e da cultura escolar, contribuindo para a compreensão do processo de construção da cultura e das identidades. Nessa perspectiva, aprimora-se o entendimento sobre as crianças, como constroem seus saberes e evidenciam suas experiências, contribuindo para seu desenvolvimento integral, autonomia e construção de suas culturas.

3.1 COTIDIANO, ESTRATÉGIAS, TÁTICAS E MICRO-RESISTÊNCIAS

As obras de Michel de Certeau podem contribuir com as reflexões do campo da educação, a partir de conceitos que aproximam as pesquisas das relações cotidianas das escolas e das práticas dos estudantes.

Certeau foi um jesuíta, filósofo, com formação em letras clássicas e teologia. Tornou-se um historiador respeitado, nos séculos XVI e XVII, por suas produções sobre a mística e as correntes religiosas. Discípulo de Freud e Foucault, ele era um anticonformista e apaixonado por novos métodos. Seus trabalhos de maior repercussão são os dos estudos culturais que se referem ao cotidiano, à sociedade do consumo e aos usos midiáticos culturais.

Sua obra *A invenção do cotidiano* é fruto de seus questionamentos sobre as operações dos praticantes supostamente entregues à passividade e à disciplina. Nela, ele narra as práticas comuns dos sujeitos comuns, ou seja, seus comportamentos sociais, e apresenta o conceito de **cotidiano** como sendo aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona, nos oprime. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente a **partir** do interior. "É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada". "O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível" (CERTEAU, 2014, p.31).

Para Certeau, são as questões rotineiras que compõem os acontecimentos diários da vida e os significados que os sujeitos constroem a partir de seus rituais e suas experiências. Nessa acepção, o cotidiano revela-se como uma história de nós mesmos, às vezes velada, que nos prende a partir do interior.

Nesse sentido, a partir dessas definições, Certeau sugere um mergulho no cotidiano da vida social, de modo a interpretar na invisibilidade das práticas aquilo que se encontra no consumo não passivo dos sujeitos a ordens estabelecidas. Para ele, a estratégia está relacionada às imposições e planos provenientes de instituições, que buscam controlar e direcionar as ações dos indivíduos.

Assim, a estratégia, no contexto de Certeau, refere-se aos mecanismos de controle e imposição presentes nas ordens estabelecidas pelas instituições. Ela representa as estruturas de poder que buscam regular as práticas cotidianas dos indivíduos. No entanto, o autor reconhece que os sujeitos não são passivos diante dessas estratégias, pois eles têm a capacidade de interpretar e agir de forma criativa, subvertendo as imposições e reinventando suas próprias práticas no cotidiano.

Dessa forma, a estratégia, para Certeau, é um elemento importante para compreender as dinâmicas sociais e as relações de poder presentes no cotidiano. Ela está intrinsecamente relacionada às práticas de controle e dominação, mas é contraposta pelas táticas individuais dos sujeitos, que buscam resistir e se reapropriar do espaço social.

Seu objetivo era fazer com que as “práticas” ou “maneiras de fazer” não fossem tidas apenas como pano de fundo das atividades sociais, porque compreende que é o movimento das relações entre os atores sociais e os componentes do ambiente que constitui as mil práticas que os usuários utilizam para se reapropriar do espaço organizado pela produção social.

Michel de Certeau reconhece a autonomia e a liberdade como capacidade dos sujeitos frente ao universo construído pela indústria cultural e tecnológica, e seu objetivo é compreender os mecanismos em que esses sujeitos em suas práticas cotidianas manifestam suas criatividade, “astúcias” e “táticas” a sua maneira, distanciando do que lhe é determinado.

Ao considerar as práticas como atos de resistência e reconfiguração do espaço social, o autor destacava a importância de compreender as estratégias de controle como parte integrante das relações de poder. Ao mesmo tempo, as táticas individuais dos sujeitos revelam sua agência e autonomia, mostrando que eles não estão totalmente determinados pelas imposições externas.

Certeau aborda o conceito de **tática** como modo de fazer no consumo da cultura, maneiras de agir, atos de resistência, por meio da capacidade de subverter as situações no cotidiano, ou seja, são os pequenos movimentos sociais que ele define como "arte do fraco", o qual se utiliza de manobras, a astúcia e a inventividade como competências individuais indispensáveis dos sujeitos que produzem e consomem cultura.

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um 'golpe', aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos etc. (CERTEAU, 2014, p. 96).

As artes de fazer e as maneiras de fazer destacam o caráter criativo e imprescindível das pessoas comuns em suas práticas diárias, fazendo uso do lhes é imposto, reinventando seus significados e se apropriando deles a sua maneira em seu cotidiano.

Outro conceito caro para Certeau (2014, p.18-19) é o de micro-resistências, que se refere a um modo de estar no mundo e no cotidiano e transformá-lo em um mundo inteligível. Ele destaca que a “[...] liberdade interior dos não-conformistas, mesmo reduzidos ao silêncio”, possibilita perceber as diferenças onde só se enxergam uniformização e rotina. Ele afirma que é por meio das micro-resistências que a criatividade cresce, pois a criatividade exige o desafio de transformar aquilo ordinário e acreditar na liberdade gazeteira das práticas. Podemos perceber essas micro-resistências nas ações das crianças quando despertam a vontade de brincar com as coisas mais comuns do cotidiano adulto. Uma tampa se torna o melhor brinquedo, um controle de televisão pode ser uma espada, um colchão no chão vira uma nave espacial, etc. Perceber que, embora algumas formas de criatividade possam se perder, novas oportunidades criativas podem surgir como resultado do crescimento e da necessidade de se adaptar ao cotidiano. A capacidade de se reinventar e encontrar novas formas de expressão criativa pode ser uma resposta positiva (forma de resistência) aos desafios impostos pelo ambiente.

3.1.1 Infância e a instituição escolar

É na infância que a expressão potente de um corpo se movimenta de um jeito peculiar para existir no mundo, vivenciando experiências de diversas formas e em diferentes espaços. Essa etapa é marcada por descobertas a partir do imaginário e das aventuras vividas ao seu modo criança de ser, construindo seus caminhos e atribuindo sentidos a partir de suas vivências e encontros muitas vezes narrados. Michel de Certeau diz que as estruturas narrativas são sintaxes espaciais, são práticas de espaço: “[...] os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome (metáfora): todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúnem num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços” (CERTEAU, 2014, p. 199).

Quando apontamos nossos olhares ao percurso da criança e sua infância, somos influenciados por modelos que nossa sociedade apresenta, nos limitando a enxergar a criança a um padrão social que a prepara para o mundo adulto.

Para compreendermos como a criança ocupa seu lugar nessa sociedade e nos espaços urbanos, é necessário retomarmos o conceito de infância e o papel da escola no comportamento social das crianças, as práticas infantis, e o papel da escola na formação de sujeitos autônomos.

Ao longo da história da sociedade, a criança tem sido uma presença constante, no entanto, suas percepções e representações têm passado por mudanças significativas. A infância é considerada uma fase específica do ciclo de vida humano e, no passado, recebeu pouca atenção, como enfatizado por Ariès (1978), um dos pioneiros nos estudos sobre o tema. Nesse contexto, a criança frequentemente era vista como um adulto em miniatura, retratada em uma escala reduzida em relação aos adultos, com pouca ênfase em suas expressões ou características distintas.

A sociedade foi se alterando no decorrer da história e os conceitos de criança e infância foram se modificando (COHN, 2005). A infância foi sendo percebida como uma etapa muito importante, necessitando de cuidados e atenção, inclusive, com direitos assegurados por legislações (ONU, 1959; BRASIL, 1990).

Quando se afirma que as crianças são asseguradas por direitos, considera-se existente seu papel de sujeito sócio-histórico e produtora de suas próprias culturas, protagonistas de suas relações com o ambiente (KRAMER, 2007).

Nesse sentido, Abramowicz (2015) nos traz que a infância é o tempo da experimentação, da criação e dos acontecimentos. Nessa direção, Benjamin (1984) nos diz que, a partir desses eventos lúdicos, as crianças produzem suas próprias culturas e formas de agir no mundo.

No entanto, quando direcionamos nosso olhar à infância, a perspectiva do tempo das crianças está atrelada à submissão imposta pelo tempo dos adultos que as cercam. Na sociedade contemporânea, o tempo sequencial e cronológico tem condicionado os acontecimentos e as experiências na vida das crianças, em que o tempo de atividades e brincadeiras perpassa por afazeres que se repetem todos os dias. O tempo da infância é único e não se repete em outros tempos da vida. Deixar a criança viver o tempo da infância, sem pressa, deve ser uma premissa de todos os adultos.

A criança por natureza não se preocupa com o futuro, o tempo presente é o que ela quer viver, os adultos não podem acelerar um relógio que tem um compasso a seguir, é necessário deixar fluir o ritmo de um tempo que não se repetirá.

O tempo das crianças tem sido marcado por suas práticas sociais, coletivas ou individuais, com características peculiares da infância, porém muitas das vezes é pautado pela vida cotidiana dos adultos (PINTO, 1997, p.54). E esse tempo social é marcado pela presença da instituição escolar no cotidiano das crianças na contemporaneidade, sendo este muitas vezes o principal para a prática social de muitas delas, e o uso de outros tempos sociais estão cada vez mais escassos na rotina das crianças.

Para Belloni (1994), a cultura adultocêntrica, presente na vida cotidiana, distancia as crianças da autonomia e da condução de práticas sociais que diretamente lhes interessam.

O enredo da vida social das crianças se apresenta fragilizado quando se questiona sobre suas vivências culturais autônomas. Segundo Serrano (1999), “as crianças vivem um dilema, pois muitas vezes aquilo que preferem e realizam prioritariamente não coincide, ou seja nem sempre fazem as atividades que gostariam”. Nesse contexto, as narrativas possibilitam descortinar um contexto, um ambiente, atuando como um “mapeamento dinâmico do espaço” (CERTEAU, 1998, p. 209-210).

Por outro lado, as instituições escolares apresentam marcas históricas de processos de “disciplinamento” da infância (FOUCAULT, 1984), de “adestramento” do futuro adulto, tendo como intenção a manutenção dominante da ordem social. E, dessa forma, as instituições se ocupam em desenvolver a cidadania, solidariedade e autonomia na sociedade, aspectos herdados da cultura.

O limite da infância a um espaço social controlado e condicionado por adultos tem produzido um entendimento de negação de direitos de participação das crianças de forma natural. Essa imagem social da criança, como um ser desprovido de vontade própria e portador de imaturidade social, retira seu protagonismo como sujeito de direitos e desejos, que não consegue amplificar sua voz, ficando invisível e inaudível no contexto maior da sociedade.

Autores da Sociologia da Infância, como Brougerè, Sarmento e Corsaro, nos trazem a reflexão que programas e instituições escolares, muitas vezes, reforçam o afastamento das crianças das decisões coletivas de convivência, expressando a dominação dos adultos sobre a infância.

A sociologia da infância desempenha um papel crucial nesse contexto, uma vez que reconhece que as crianças constituem um grupo com perspectivas únicas, que as distinguem

dos demais e que, ao mesmo tempo, apresentam diferenças entre si. Essa abordagem leva em conta a influência de fatores históricos e culturais específicos (Sarmiento, 2002).

É importante aprofundarmos nossas reflexões em questões como a apropriação dos espaços infantis, a educação e os espaços urbanos para as crianças e oportunizar a elas vivências sociais e culturais em seus cotidianos.

Cotrin e Bichara (2013) mencionam que Rasmussen (2004) introduziu uma diferenciação significativa entre os conceitos de "espaços para as crianças" (aqueles criados e planejados pelos adultos com a intenção de serem utilizados pelas crianças) e "espaços das crianças" (aqueles que as crianças apropriam e moldam de acordo com suas próprias necessidades e interesses). Rasmussen conduziu uma análise comparativa de espaços em diferentes locais na Dinamarca e constatou que os "espaços das crianças" eram notáveis pela sua riqueza, diversidade e ausência de uma estrutura predefinida. Eles emergiam organicamente do mundo simbólico e da criatividade infantil.

Para Michel de Certeau (1998), as práticas cotidianas são modificadas pela criatividade, o que transpassa o planejamento da imposição dominante, assim, os “usuários” superam a condição de consumidores passivos e dominados, se convertendo em “cidadãos”.

Se considerarmos que o espaço vivido e percebido pela criança não é o mesmo que o planejado para ela pelos adultos, esse apropriar-se infantil do espaço se torna concreto e ressignificado, tornando-se um lugar.

Certeau afirma que a ação de construção da espacialidade, tanto a organizadora como a transgressora, que ressignifica as formas/espaços e suas trajetórias de uso, aprofunda a reflexão dos movimentos de apropriação. É preciso encorajar as crianças a compreenderem seu lugar e seu “protagonismo” na sociedade contemporânea. Por isso, faz-se necessária a sua integração nos processos participativos que lhes são de direito, a disponibilidade, o uso coletivo e a apropriação dos espaços públicos, assim como a identificação das crianças com esses espaços, pela invenção de outros usos. “[...] as idas e vindas, as variações ou as improvisações da caminhada privilegiam, mudam ou deixam de lado elementos espaciais.” (CERTEAU, 1998, p. 178).

Vale ressaltar que a instituição escolar precisa ser encarada em uma perspectiva crítica, quanto ao espaço/tempo destinado à construção social de sujeitos autônomos.

3.2 A CULTURA

A cultura é um conjunto de elementos simbólicos e materiais que os seres humanos produzem e compartilham em suas sociedades, influenciando seu comportamento, suas crenças e seus valores. É um fenômeno dinâmico e em constante evolução, que é moldado tanto pelo ambiente natural quanto pelas interações sociais entre os indivíduos de uma sociedade.

Segundo Tomazi (2010), cultura é um conceito antropológico que se refere a um conjunto de crenças, valores, práticas, conhecimentos e outros elementos simbólicos e materiais produzidos, transmitidos e transformados pelos seres humanos em suas interações sociais. Esses elementos incluem instituições sociais, arte, literatura, religião, idioma, costumes e tecnologia. A cultura é o que diferencia uma sociedade de outra e é resultado da interação dos indivíduos com o meio ambiente e com os outros membros da sociedade. É por meio da cultura que os seres humanos aprendem as normas e os valores que orientam o seu comportamento e lhes permitem participar da vida social. Além disso, a cultura pode ser um fator de mudança social, pois é por meio dela que as novas ideias e práticas são transmitidas e incorporadas.

A fim de estabelecer uma relação do conceito cultura com a discussão deste estudo, entende-se que Geertz (1989) faz a defesa da cultura como semiótica, ou seja, ela ocorre a partir da mediação entre as relações que o indivíduo estabelece entre si e o meio onde está inserido.

O antropólogo estadunidense contribui com suas reflexões acerca da participação da cultura no processo de construção do ser humano, dentro das sociedades, partindo dessa linha de pensamento da cultura como padrões de comportamento e mecanismos de controle, condicionando a visão de mundo do homem na sociedade.

Clifford Geertz estudou antropologia em Harvard e, em 1973, publicou o livro *A interpretação das culturas*, o qual influenciou uma grande geração de cientistas sociais. Trouxe para antropologia uma nova maneira de estudar por meio de uma linha interdisciplinar, a antropologia interpretativa. Segundo o próprio autor, seus estudos são mais empíricos do que indagações teóricas.

Em um de seus textos, Geertz (1989) afirma que “a cultura é a mediação entre o poder e objeto de ação” (p. 29), o que pode ser entendido como um conjunto de significados produzidos historicamente e incorporados através de símbolos materializados em comportamentos.

O pesquisador nos ensina que a cultura é um sistema simbólico em que os sujeitos estão inseridos e compartilham dos mais diversos significados (GEERTZ, 1998). Nesse sentido, a cultura é um produto e a produzimos constantemente, e interpretamos seus signos o tempo todo. Ou seja, esta dimensão é produto e processo das ações cotidianas do ser humano, sendo elas individuais ou coletivas. Isto significa afirmar que, ao mesmo tempo que geram significados, elas significam as ações humanas. A cultura é um processo integral porque todos a produzem, portanto, sendo acumulada historicamente, assim como também é local, pois guarda singularidades de cada indivíduo e dos diferentes grupos sociais que a produzem.

O teórico também nos coloca o sentido público da cultura: o seu significado é concebido através daquilo que é vivenciado, ou seja, das interações e diálogos produzidos entre os indivíduos, pois a matéria prima da cultura é tudo que é experimentado.

Essas reflexões nos convidam a compreender a complexidade e a dinâmica da cultura como um elemento central na compreensão das práticas e interações humanas. A partir dessa base teórica, adentrar-se-á agora em uma análise mais aprofundada das práticas culturais presentes no contexto específico de estudo, buscando desvendar os significados subjacentes e as relações que moldam a vida cotidiana das crianças.

3.2.1 A escola, a cultura e a cultura escolar

O processo educacional está intimamente ligado à organização da sociedade, pois a educação é um instrumento fundamental para a transformação social e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo Paulo Freire (1987, p.73), "a educação não pode ser neutra, pois ela está sempre a serviço de uma determinada concepção de mundo e de uma determinada organização social".

Nesse sentido, a educação pode ser vista como um processo que envolve a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de compreender a organização da sociedade em que vivem e de atuar de forma consciente e transformadora sobre ela. Conforme Gadotti (2000, p.13), "a educação deve estar a serviço da construção de uma sociedade mais justa e democrática, promovendo o desenvolvimento humano e a emancipação dos indivíduos".

Dessa forma, compreender a organização da sociedade é fundamental para pensar e implementar um processo educacional que seja capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como destacou Freire (1987, p.79), "a educação é um ato político, e como tal, deve ser entendida e praticada, para que possamos contribuir para a transformação da sociedade em que vivemos".

A escola é um ambiente social complexo, que apresenta diversas singularidades em seus tempos e espaços. Segundo Silva (2016, p.13), "a escola é um lugar plural, que se constrói em diferentes tempos e espaços, por meio da interação de diferentes sujeitos e culturas".

A função da escola, por sua vez, é proporcionar aos seus alunos uma formação integral, que englobe não apenas os conhecimentos acadêmicos, mas também as habilidades socioemocionais, a formação cultural e política. De acordo com Nóvoa (1995, p.97), "a escola é uma instituição que deve ser entendida como um espaço de formação integral, capaz de preparar os indivíduos para viver em uma sociedade cada vez mais complexa e diversa".

Para cumprir essa função, a escola precisa estar atenta às demandas culturais da sociedade e dos seus alunos, buscando sempre se atualizar e se adequar às mudanças culturais que ocorrem no mundo. Como afirma Moreira (2011, p.14), "a escola é um espaço de produção de cultura, mas também é influenciada pelas culturas que a cercam e pelos sujeitos que a frequentam".

A cultura escolar é um conjunto de normas e práticas que são construídas e compartilhadas no contexto das instituições educacionais. Ela é composta por conhecimentos a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e tem como finalidade o trato desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, produzindo conhecimentos na escola. A cultura escolar é construída e transformada ao longo do tempo, em função das mudanças sociais e políticas que afetam a instituição educacional e a sociedade como um todo.

Assim, a cultura escolar é um campo complexo e dinâmico, que está em constante transformação e que reflete as condições e os desafios enfrentados pela instituição educacional e pela sociedade em que está inserida.

Ao estabelecer uma relação entre os conceitos de Clifford Geertz e a cultura escolar, é possível compreender que esta última é composta por um conjunto de símbolos e significados compartilhados pelos membros da instituição educacional, os quais conferem sentido às suas práticas e interações sociais. A cultura escolar é moldada e transformada por meio das práticas cotidianas da escola, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais e dos valores e ideologias que são transmitidos e internalizados pelos membros da comunidade escolar.

Nesse sentido a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, por meio do qual os indivíduos criam sentidos a suas ações. Essas ações acontecem a partir da mediação das relações dos indivíduos entre si,

na produção de sentidos e significados. É um tanto abrangente e pode ser representada como uma construção de uma rede neural e suas sinapses compartilhando símbolos, significados e valores de um grupo ou sociedade. Em um significado mais genérico, à medida que a cultura identifica uma nova possibilidade de se ampliar ao que já está inserido, se adapta criando novas terminações, um novo produto de ações em um processo contínuo, criando novos sentidos e significados.

Geertz (1989, p.4) entende que “o homem está amarrado a teias de significado construídas por ele, sendo a cultura, essas teias” e esclarece que a cultura se aproxima da ideia de “sistemas organizados de símbolos significantes”, que orientam a existência humana (1989, p.33).

Pensando a escola como uma microssociedade e que as relações e ações produzidas são diversas, entre as quais o ato de brincar está presente, e seu significado e a produção de sentidos, os acontecimentos e as relações que se concretizam com a ação ou com objeto brincante, compreender a cultura e o homem é interpretar esses signos, significados e dar sentido à sociedade.

Segundo Hall (1997, p.25), a cultura sempre foi importante e os seres humanos são seres interpretativos e intuitivos. Toda ação social é significativa em razão dos momentos diversos os quais utilizam para regular, organizar e decodificar suas condutas uns em relação aos outros.

Logo, tão importante quanto compreender esses saberes e ações, é preciso identificar o que eles possuem em comum, ou seja, as necessidades humanas de conhecer, de explorar, de entender, de se relacionar e transmitir culturas.

No entanto, a cultura escolar não pode ser estudada isoladamente, pois mantém **relações conflituosas** com outras culturas contemporâneas. Para entender a cultura escolar, é necessário compreender que ela é um conjunto de símbolos e significados compartilhados pelos membros da instituição educacional que conferem sentido às suas práticas e interações sociais. A cultura escolar é moldada e transformada por meio das práticas cotidianas da escola, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações interpessoais e dos valores ideológicos.

3.3 A CULTURA LÚDICA INFANTIL

A cultura lúdica refere-se às práticas culturais relacionadas ao lazer e ao entretenimento. Ela engloba atividades como jogos, esportes, brincadeiras, danças, música,

teatro, cinema e outras formas de expressão artística que visam à diversão e ao prazer. A cultura lúdica é uma parte importante da cultura popular, uma vez que é amplamente praticada e valorizada pelas pessoas em seu tempo livre. Além disso, ela pode ser vista como uma forma de resistência e subversão, uma vez que muitas vezes desafia as normas e valores dominantes da sociedade.

As crianças são as melhores fontes para compreendermos a cultura lúdica infantil. Para Corsaro (2011), é importante pesquisar as crianças em seu ambiente de convivência entre seus pares e adultos, nas diferentes situações de sua vida cotidiana, realizando interações múltiplas “[...] contribuem para culturas mais amplas de outras crianças e adultos dentro das quais eles estão inseridos” (CORSARO, 2011, p. 95). A consideração das crianças como sujeitos de pleno direito, ativos, conectados à trama social, aponta para a capacidade de produção simbólica das crianças e a “constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas” (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20).

Essa cultura lúdica infantil é construída e acontece em grande parte do tempo no ambiente escolar, e este tempo é, muitas vezes, priorizado apenas à aprendizagem em sala de aula, espaço estruturado e fechado e, mesmo quando as crianças dispõem de momentos para o brincar, elas têm a supervisão de um adulto, orientando-as com intenção pedagógica.

No entanto, nos espaços abertos, como pátios, quadras e parquinhos, mesmo que supervisionados por adultos, esse controle não é tão efetivo, pois compreende-se esses espaços como propícios para experiências brincantes, assim como as aulas de Educação Física são importantes para a cultura lúdica infantil, proporcionando frequentemente oportunidades para envolver-se em atividades físicas sob uma perspectiva cultural, o que enriquece o conhecimento sobre diversas práticas corporais que podem ser aplicadas em diferentes contextos.

Vygotsky (1999) destaca que o brincar e o jogo são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, e que essas atividades devem ser valorizadas e incorporadas à prática educativa de forma mais ampla e efetiva. De fato, o brincar pode ser entendido como um momento e espaço de grande importância na formação das culturas entre pares, pois é por meio dele que as crianças se envolvem em um processo de interpretação e reprodução das experiências que vivenciam em suas vidas reais (CORSARO, 2002).

Almeida (2017) também destaca a importância de compreendermos o brincar das crianças, e que as brincadeiras têm diferentes significados, ressaltando também que, ao

entendermos as manifestações lúdicas, compreendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância.

As crianças brincam o tempo todo, por onde estiverem, em casa, na escola ou na rua. A criança é um sujeito que reproduz e internaliza os conhecimentos, reinventa suas ações, tendo, pois, um papel ativo em sua relação com o meio em que vive. Tem a capacidade de atribuir significados a seu mundo e interferir nas formas que tem de construir seu conhecimento e sua cultura.

Hall (1999) propõe pensar cultura como uma tradição que possibilita diferentes traduções ou interpretações, e essas interpretações propiciam as escolhas identitárias, que são também perpassadas por relações de poder, desestabilizando o conceito antropológico de cultura. De acordo com Corsaro (2002), as crianças desempenham um papel fundamental na reprodução da cultura adulta por meio de processos de negociação e produção. Elas são agentes ativos na vida em sociedade e, em suas interações com os colegas, contribuem para a formação de culturas entre pares. Nesse contexto, as crianças não se limitam a simplesmente assimilar informações do mundo adulto, mas participam ativamente de um processo de "reprodução interpretativa" no qual interpretam e recriam essas informações de maneira criativa.

Sabendo que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, esta passa a ser um espaço privilegiado da cultura infantil e de interações entre as crianças, principalmente nos espaços fora da sala de aula. O pátio, a quadra e o parquinho (espaços externos escolares) ainda são compreendidos como lugares onde as crianças podem ficar quando não estão desenvolvendo suas atividades em sala de aulas e, por isso, de maneira geral, não seguem um projeto definido (FEDRIZZI, 2002).

O espaço lúdico escolar desempenha um papel significativo na influência das crianças, determinando suas ações e compreensões do estatuto social e dos modos de pertencimento ou exclusão em relação ao mundo natural, sobrenatural e social. Conforme Nascimento (2020) destaca, esse espaço é uma forma de autoconhecimento e superação para as crianças. Por meio das interações e relações estabelecidas nesse contexto, constroem-se suas culturas, englobando mudanças na vida cotidiana e nos processos de socialização.

Nesse sentido, cada pessoa está inserida em sua própria tradição cultural e tem uma perspectiva limitada, enxergando o outro e a si mesma a partir dessa perspectiva. É justamente a diversidade cultural e as diferentes formas de enxergar o mundo que contribuem para as múltiplas opiniões sobre assuntos comuns, e, isso, como ressalta Certeau, é algo que provavelmente não mudará. A diversidade cultural e a variedade de perspectivas são

elementos fundamentais para compreender as dinâmicas sociais e as práticas cotidianas, evidenciando as diferentes formas de agir, interpretar e se apropriar do espaço social.

Brougère (1997) traz em seus relatos que o contexto da organização do brincar é capaz de motivar muito a criança. Assim, a preparação do ambiente, a seleção dos brinquedos e suas disposições são muito importantes quando se pensa no brincar.

Dessa forma, pode-se partir também da análise e compreensão dos elementos que compõem a ludicidade, conforme proposto por Santín (2001): a capacidade de articular com o simbólico e criação do novo e original, e o sentido de liberdade *laissez-faire*. Um exemplo é uma brincadeira de faz de conta, as crianças podem usar um simples galho de árvore como se fosse uma espada, simbolizando um objeto completamente diferente da sua forma real. Essa capacidade de transformar o objeto em um símbolo da imaginação é uma demonstração da ludicidade.

É importante que adultos estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, pois, na medida em que uma atividade é iniciada de livre vontade, com base nos seus interesses, ela pode ser reveladora do nível de desenvolvimento desses sujeitos, fornecendo as informações necessárias para organizar o ambiente educativo, de forma a contribuir para um desenvolvimento integral (COELHO, 2015).

Muitos são os desafios que envolvem a escola na atualidade, sendo estes procedentes das transformações que a sociedade contemporânea vivência, refletindo nas diversas interações que ocorrem no cotidiano escolar. Portanto, é fundamental que essa instituição esteja preparada para enfrentar esses desafios e para oferecer um ambiente educativo que valorize o brincar como uma atividade fundamental para o desenvolvimento das crianças e jovens.

De acordo com Balbino (2022), é unânime que a ligação entre criança e brincadeira é indissociável, inclusive dentro do contexto educativo. A integração dos jogos sugeridos por educadores como parte do processo pedagógico é apenas um aspecto, uma vez que também é crucial que a criança disponha de tempo para criar suas próprias formas de diversão. Portanto, tais momentos têm uma importância inegável no ambiente escolar, uma vez que é nesse ambiente que a criança estabelece contato com indivíduos que não pertencem à família e, de maneira especial, interage com outras crianças. Em virtude disso, a escola não deve privar a criança da oportunidade de engajar nesse espaço de brincadeira, que, por ser sua atividade guia, é concebido e liderado pela própria criança para satisfazer suas necessidades pessoais.

Isso implica em repensar a organização dos espaços escolares, os materiais disponíveis, o tempo destinado às brincadeiras e à formação dos educadores, para que estes

possam compreender a importância do brincar e oferecer experiências lúdicas significativas aos estudantes.



(CRUZ, Ivan. Pipas, cordas e puxando latas)

4 O PERCURSO METODOLÓGICO

*“Não há estrada senão na sensação. É só
através de nós que caminhamos.”
(Fernando Pessoa)*

Conforme “poetizou” Fernando Pessoa, a estrada só passa de fato a existir ao caminhar, nas experiências vividas que lhe confere sentidos únicos. No entanto, é preciso decidir os caminhos, pois “qualquer caminho leva a qualquer parte” e, nesta etapa da pesquisa, é chegado o momento de delimitar os trajetos, ou seja, selecionar os instrumentos para a produção dos dados e a metodologia de análise. Portanto, nesta fase, será apresentado o desenho da pesquisa, situando o leitor e a leitora a respeito da metodologia empregada para que se atinjam os objetivos selecionados a este estudo.

4.1 OS FUNDAMENTOS DA PESQUISA

Para solidificar os alicerces da pesquisa e mapear o percurso a ser trilhado, tornou-se essencial imergir por completo nas aulas junto às crianças, desempenhando o papel de mediadora e concebendo novos elementos e desafios. Contudo, simultaneamente, era crucial manter uma certa distância para apreender o significado que elas atribuíam aos acontecimentos. Essa abordagem demandou a adoção de uma nova postura, onde se desempenhava o papel de professora e pesquisadora, traduzindo os olhares, gestos e atitudes das crianças e mantendo uma escuta sensível para decifrar e compreender suas ações imaginativas. Um componente essencial dessa abordagem reside na suposição de que a relação entre o pesquisador e o pesquisado não se restringe a um único sentido, mas é forjada através da possibilidade de diálogo, intercâmbio e uma ligação fundamentada na alteridade.

A pesquisa que envolve crianças traz consigo a complexidade de adotar metodologias que as coloquem como participantes ativos do processo. Contrariando a percepção comum, mesmo quando nos inserimos em um movimento de pesquisa que valoriza as crianças como sujeitos atuantes nas metodologias empregadas, a construção de abordagens e procedimentos de pesquisa direcionados a elas permanece em estágios iniciais. Isso decorre da necessidade de nós, adultos, nos desvincularmos de muitos conceitos preestabelecidos sobre os grupos infantis. Como pontuam Sarmiento e Pinto (1997), essa questão é mais bem elucidada da seguinte forma:

O estudo das realidades da infância com base na própria criança é um campo de estudos emergente, que precisa adotar um conjunto de orientações metodológicas cujo foco é a recolha da voz das crianças. Assim, além dos recursos técnicos, o pesquisador precisa ter uma postura de constante reflexibilidade investigativa. (...)O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (SARMENTO; PINTO, 1997. p. 78).

Nesse contexto, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa (MINAYO, 2002), do tipo descritiva (GIL, 2002), semelhante às pesquisas da linha dos estudos culturais, por meio da pesquisa-ação, buscando uma compreensão aprofundada do fenômeno em questão. Para alcançar esse objetivo, foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos: observação participante, diário de campo, roda de conversa e oficinas. Esses métodos permitiram uma produção de dados que promoveram a interação entre a pesquisadora e os participantes, proporcionando insights valiosos sobre a cultura e a dinâmica do contexto escolar. A observação participante permitiu uma imersão no ambiente investigado, enquanto no diário de campo foram registradas de forma sistemática as observações e reflexões da pesquisadora. Por sua vez, a roda de conversa e as oficinas criaram um espaço de diálogo e expressão para os sujeitos envolvidos. A combinação desses procedimentos metodológicos enriqueceu a produção de dados e contribuiu para uma análise ~~mais~~ completa e aprofundada dos aspectos culturais abordados neste estudo, classificando-se como descritiva.

Segundo Gil (2017, p.32), a pesquisa descritiva busca fazer a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, identificar possíveis relações entre variáveis”.

Além disso, o tipo de pesquisa escolhida para este estudo é a pesquisa-ação, que se caracteriza como uma abordagem qualitativa, que visa promover a transformação e a melhoria das práticas educacionais por meio da participação ativa dos professores, estudantes e demais atores envolvidos no contexto educativo, a fim de identificar problemas, implementar ações e refletir sobre suas consequências.

A pesquisa-ação na educação, conforme abordada por Gil (2017), proporciona uma abordagem participativa e colaborativa, em que os atores são incentivados a se engajar no processo de melhoria e transformação das suas práticas. Os participantes são incentivados a questionar e analisar suas próprias ações, buscando compreender suas implicações e possibilidades de melhorias.

Essa característica participativa da pesquisa-ação proporciona maior engajamento e empoderamento dos sujeitos envolvidos, permitindo que eles se tornem agentes de transformação em seus próprios contextos. Além disso, ao envolver os participantes no processo de pesquisa, a metodologia busca produzir conhecimentos contextualizados, mais

próximos da realidade vivenciada pelos sujeitos e com maior potencial de aplicabilidade e impacto social. Essa abordagem metodológica, aliada aos procedimentos qualitativos adotados, contribui para uma compreensão aprofundada do fenômeno da pesquisa e para a promoção de mudanças significativas no contexto escolar. Dessa forma, a pesquisa se configura como um processo dinâmico e colaborativo de construção de saberes e transformação da realidade social.

Este estudo pretende realizar uma descrição densa do cotidiano escolar, do ambiente singular de uma escola da rede municipal de ensino público em Curitiba. Para tanto, serão exploradas as narrativas das crianças sobre a percepção da ludicidade nos espaços escolares. Além disso, busca-se, por meio da autoria-criativa desses sujeitos, ressignificar as práticas lúdicas desenvolvidas, a fim de produzir novos sentidos para o controle dos espaços e, consequentemente, dos corpos. É importante destacar que a existência de identidades assujeitadas é uma realidade ainda presente e normalizada nas escolas, e este estudo busca enfrentar essa questão por meio da reflexão e transformação das práticas lúdicas.

Nessa direção, procurar-se-á discutir as narrativas, primeiramente, vivenciando-as, enquanto sujeitos de significação, capazes de se “invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas” (FRANCO, 2008, p. 52), para depois adentrar ao campo da ciência, que fornecerá os pressupostos para a análise crítica e posicionada no tempo e na cultura.

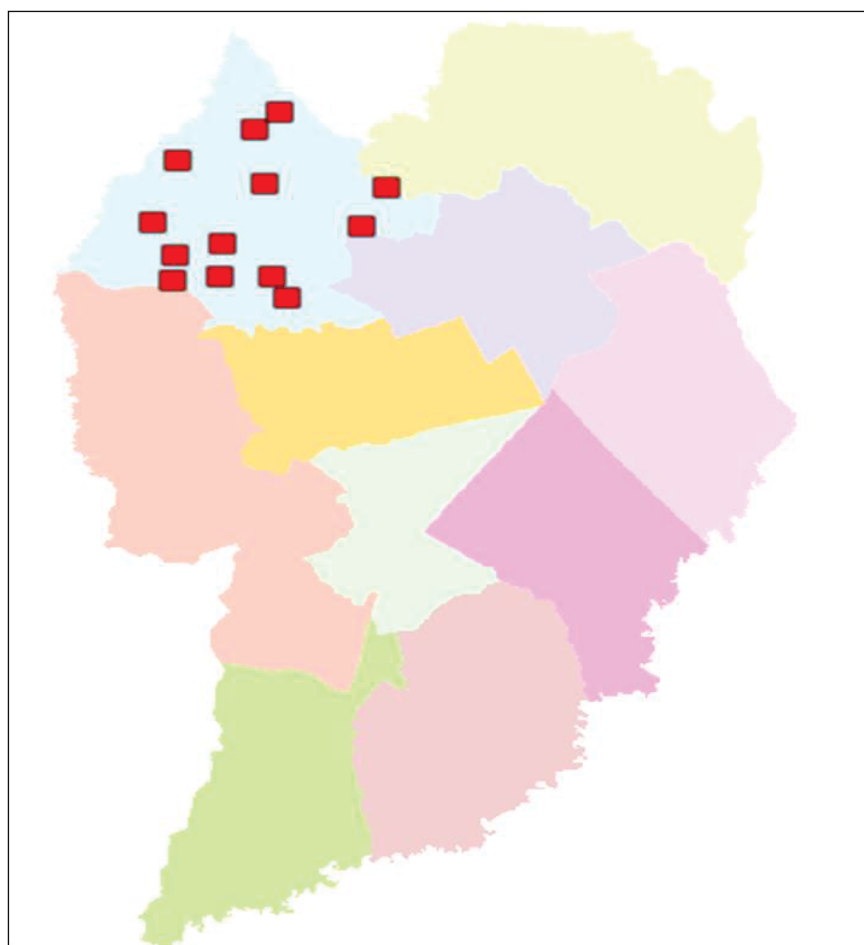
4.2 O CONTEXTO DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

Para este estudo, a escolha recaiu sobre uma escola municipal localizada na região de Santa Felicidade. A seleção deste local de pesquisa foi influenciada pelo fato de a pesquisadora atuar como docente nesta escola, o que proporcionou maior acessibilidade à gestão escolar e aos procedimentos junto à Secretaria Municipal de Educação (SME).

A Rede Municipal de Curitiba atende cerca de 140 mil estudantes, em suas mais de 185 unidades, que se encontram divididas por 10 regionais, atendendo crianças/estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais, as modalidades de Educação Especial, Educação Integral em Tempo Ampliado e ensino de jovens e adultos (EJA).

A regional de Santa Felicidade possui 13 Escolas Municipais de Ensino Fundamental dos anos iniciais, dispostas de acordo com o mapa apresentado na sequência:

FIGURA 2 - Mapa dos núcleos regionais administrativos/educacionais de Curitiba - em destaque a regional de Santa Felicidade



FONTE: Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC). Acesso em: 02 de abril de 2023.

A unidade educacional selecionada para este estudo foi a Escola Municipal Foz do Iguaçu – EIEF, que atualmente atende à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à Educação De Jovens e Adultos - EJA em três turnos: matutino, com 222 estudantes, vespertino, com 233 estudantes, e noturno, com 18 estudantes, totalizando 473 estudantes.

Conforme observação e consulta ao Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, a escola oferece Educação Infantil (Pré II), Ensino Fundamental e Integral Ciclo I e II (1º ao 5º ano), Educação Especial (Classe Especial e Sala de Recursos), destinadas aos estudantes com indicação de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, e Educação de Jovens e Adultos, atendendo estudantes de 15 a 83 anos.

É importante ressaltar que a escola oferta apenas uma turma de Ensino Integral em Tempo Ampliado no período matutino (Integral II) e uma turma no período vespertino (Integral I).

Quanto à estrutura física, a escola possui 10 salas de aula e um Laboratório de Informática com 15 computadores ligados à rede de informação. As aulas de Educação Física acontecem no pátio e na quadra poliesportiva, ambos são espaços cobertos. A Sala de Recursos e da Classe Especial possuem acervos de jogos e materiais pedagógicos, o que diferencia das demais salas na adaptação na disposição e quantidade de mobiliário. A biblioteca funciona como espaço para pesquisas, empréstimo e leitura de livros. A sala dos professores é destinada para pesquisas, planejamento e estudos nos períodos de hora-atividade. Os banheiros para estudantes, professores e funcionários foram reformados e adequados para Educação Infantil, Ensino Fundamental e para pessoas com necessidades especiais. A cozinha é usada apenas para distribuição do lanche que é realizado por uma empresa terceirizada. A escola também conta com salas para secretaria, direção, equipe técnica pedagógica e almoxarifados, todos adequados para atender a comunidade escolar.

Para a aprovação, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná e à Secretaria Municipal de Educação. Após o processo de aprovação da pesquisa, os estudantes do 1º ano B e a turma Integral II foram convidados a participar do estudo por meio de cartazes fixados em lugares estratégicos na escola e via convite individual impresso (Apêndice 1), sendo orientados que, para efetivar a participação, também se fazia necessário o aceite dos responsáveis legais via assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE lúdico) (Apêndices 2 e 3).

O estudo incluiu uma amostra de alunos do 1º ano B do Ensino Regular e a turma do Integral II, da Educação Integral em Tempo Ampliado. Durante o período da pesquisa, a escola ofertava de uma única turma de Educação Integral em tempo ampliado por período. No âmbito do Ensino Integral, os alunos permanecem na escola por nove horas, permitindo uma carga horária expandida de atividades educacionais. É relevante mencionar que a estrutura curricular era composta por componentes que correspondem ao ensino regular. Os 22 estudantes do 1º ano B, com idades entre 6 e 7 anos, seguiam a grade curricular específica do ensino regular, e sua grande maioria frequentava o ensino em tempo ampliado no período da vespertino.

Por outro lado, a turma do Integral II, ofertada pela manhã, abrangia 30 alunos entre 8 e 10 anos, oriundos de diversas turmas do Ensino Regular no período vespertino, englobando os anos do 3º, 4º e 5º do Ensino Fundamental anos iniciais.

Essa diversidade de idades e anos de escolaridade proporciona um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, culturais e emocionais, além do aprendizado acadêmico. O ensino em tempo ampliado complementa a grade curricular regular com atividades extracurriculares, oferecendo aos estudantes uma experiência mais ampla e enriquecedora. Essas atividades são organizadas em Práticas Educativas, conforme o quadro abaixo:

FIGURA 3 - Práticas Educativas - SME



FONTE: Referencial da Educação em Tempo Ampliado, 2018⁶.

De acordo com o documento norteador denominado Referencial da Educação Integral em Tempo Ampliado da Rede Municipal de Ensino -RME de Curitiba (2021), essa abordagem pedagógica busca proporcionar uma vivência integral aos estudantes, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também o social e emocional. Ao reunir alunos de diferentes idades e anos de escolaridade, o ambiente educacional se torna mais

⁶ Disponível em: <http://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/5/pdf/00295750.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2021.

diversificado e estimulante, permitindo a troca de saberes e experiências entre os estudantes. Essa interação promove um aprendizado colaborativo e enriquecedor, contribuindo para uma formação mais abrangente dos estudantes.

No primeiro encontro com os participantes, foi realizada a leitura do TCLE, que continha um pequeno recado, no qual havia um agradecimento ao interesse pela pesquisa e esclarecimento sobre aspectos da participação, como o fato de ela ser voluntária e poder ser interrompida a qualquer momento, sem que haja qualquer prejuízo aos participantes.

Destaca-se a importância em considerar esses estudantes como sujeitos histórico-culturais, pois são eles que vivenciam, diariamente, as relações cotidianas da escola, nos diferentes espaços. Diante disso, faz-se necessário analisar suas singularidades, maneira de ver e compreender o mundo na perspectiva de protagonistas nesse contexto escolar, oportunizando a escuta e amplificação de suas vozes, quase sempre reservadas. Com base nessas premissas, enfatiza-se, teórica e metodologicamente, a importância de se construir dentro do processo de mediação do protagonismo desses estudantes, como seres sociais em processo constante de interação com o mundo.

4.3 TÉCNICAS DE PESQUISA

Para a produção dos dados, foram utilizadas as seguintes técnicas de pesquisa: (1) **observação** das práticas lúdicas vivenciadas nos momentos de recreio e tempo livre nos espaços livres; (2) realização de **rodas de conversa** para identificar as vivências das crianças com as práticas lúdicas; e (3) **oficinas do brincar**, possibilitando aos estudantes criar novas formas para a apropriação dos espaços de práticas lúdicas na escola.

4.3.1 As Observações

As observações da pesquisadora foram registradas em um diário de campo, para identificação dos espaços livres e como os estudantes vivenciaram esses espaços, podendo assim descobrir as interpretações que eles ofereceram aos acontecimentos e fatos observados durante os recreios, horários de entrada e saída dos estudantes dos demais estudantes da escola e o horário após o almoço, no caso dos estudantes da Educação Integral em Tempo Ampliado. Essa técnica serviu para o registro e a coleta das informações e das observações mais relevantes para a pesquisadora. Minayo (1994) destaca que esse é uma técnica em que são colocadas, diariamente, as percepções, as angústias, os questionamentos e as informações que auxiliarão na descrição e na análise do objeto estudado.

A técnica de observação do cotidiano escolar foi cuidadosamente documentada em um diário de campo, com anotações detalhadas feitas em um bloco de notas digital. Além disso, foram capturadas imagens fotográficas e áudios para enriquecer o registro. Essa atividade foi planejada para ocorrer regularmente às quartas-feiras pela manhã, ao longo de um período de três meses, abrangendo os meses de abril a junho de 2022. Após a conclusão das oficinas, realizamos uma visita de retorno à escola em julho de 2023 para um momento adicional de observação.

Durante as sessões de observação, diferentes momentos do cotidiano escolar foram contemplados, incluindo os horários de recreio, entrada e saída, bem como o horário do almoço. Os registros foram realizados nos espaços externos da escola, como a quadra, o parquinho, o campo de areia, os jardins e o pátio, das interações e práticas lúdicas realizadas nos espaços livres. Ao todo, foram realizadas treze (13) sessões de observação, totalizando um tempo de 21 horas e 30 minutos de registros.

Durante os horários de recreio, os estudantes eram organizados em dois grupos distintos. O grupo da frente, composto pelos alunos do 1º e 2º ano, juntamente com a Educação Infantil (pré-escola), permanecia no pátio externo da escola um espaço mais limitado. Já os estudantes dos demais anos (3º, 4º e 5º anos e Classe Especial) eram direcionados para o espaço amplo que abriga a quadra e o campo de areia.

FIGURA 4 - Imagens da área externa da E.M. Foz do Iguaçu



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Na escola, a entrada e a saída dos estudantes eram realizadas na quadra, onde o portão era normalmente aberto dez minutos antes do horário estabelecido. Na entrada, os alunos aguardavam em filas organizadas por turmas, começando pela Educação Infantil (pré-escola), seguida pelos alunos do 1º ao 5º ano, a Classe Especial e, por fim, a Turma do Integral. Durante esses breves minutos, era comum observar alguns estudantes criando momentos de brincadeiras, seja com suas mochilas ou com algo trazido de casa.

No horário de saída, a organização do espaço era diferente. Os alunos da Educação Infantil chegavam antes do toque do sinal de saída, permitindo que os pais adentrassem a quadra para aguardar seus filhos. As demais turmas, aos poucos e normalmente em fila, também iam chegando para a saída. Nesse momento, os pais ou responsáveis aguardavam para ir embora juntamente com os alunos.

Após o horário do almoço, apenas os estudantes do Ensino Integral em Tempo Ampliado permaneciam na escola. Após saírem do refeitório, eles seguiam uma rotina de higiene bucal e aguardavam, geralmente sentados na mureta entre a quadra e o gramado, até que todos os alunos do Ensino Regular fossem embora. Nesse período, eram disponibilizados alguns materiais para que se envolvessem em atividades que estimulassem o seu interesse até o início da próxima jornada escolar.

4.3.2 As Rodas de Conversa

Este estudo apresenta a roda de conversa como técnica de pesquisa, pois ela abre espaço para que os sujeitos envolvidos estabeleçam espaços de diálogos e interações no contexto escolar, ampliando suas percepções sobre si e sobre o outro, compreendendo a importância desse momento de troca de falas na roda. Como destaca Barbosa e Horn (2008),

[...] a construção de um campo dialógico e democrático, no qual a criança ganha vez e voz, mas que não fala sozinha, já que o adulto, parceiro e sensível às suas necessidades, estão com ela em diferentes momentos. Reconhece-se a criança como sujeito de direitos e ativos na construção de conhecimentos[...]. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 33).

Durante as rodas de conversa, que tiveram uma duração média de quarenta minutos cada, os estudantes compartilharam suas experiências sobre a organização do espaço livre na escola. Discutiram a integração entre os gêneros, como utilizam esses espaços, quais brincadeiras são vivenciadas e as diversas formações de grupos que ocorrem.

Para auxiliar o registro das conversas, foi utilizado como recurso um aplicativo de gravação de voz e vídeo, com anuência dos responsáveis e das crianças, para posterior transcrição dos áudios.

FIGURA 5 - Roda de conversa



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Foram realizados dois momentos de rodas de conversa com cada turma. O local escolhido para realizar as conversas foi o pátio coberto para a turma do Integral II. A turma do 1º ano B realizou a atividade de roda de conversa no ambiente da sala de aula adaptada com os tatames pois realizamos em dois dias chuvosos. Organizou-se tatames para que os estudantes não se sentassem diretamente no chão e ficassem um pouco mais confortáveis. Os alunos sentaram-se em roda e, no início da atividade, foi explicado que aconteceria uma roda de conversa, que seria utilizada uma câmera para registro de imagens e um celular para captar o registro das falas durante a atividade. A atividade foi oportunizada para todos os estudantes das turmas do integral II e 1º ano B, nos seus respectivos horários de aula: de Prática de Movimento para os estudantes do Integral II e aula de Educação Física para os estudantes do 1º ano B. Segue descrição da primeira roda de conversa realizada no dia 18/08/2022:

Iniciei a roda explicando como iríamos proceder, que aquela era a primeira roda de conversa, um espaço e um momento para conversar sobre os espaços e os tempos livres na escola. Gostaria de escutá-los sobre o que eles acham e qual a expectativa deles sobre o tema. Achei importante destacar para os estudantes que não existia resposta certa, nem resposta errada, apenas que eu gostaria de escutar o que eles tinham a dizer. Então, destaquei que não seria uma pergunta, mas que gostaria de saber o que os estudantes entendem por “livre”.

Na segunda roda realizada no dia 25/08/2022, utilizamos imagens fotográficas de diferentes espaços da escola para um diálogo acerca da percepção das crianças sobre esses espaços, seu aproveitamento etc. Essa atividade também foi realizada no pátio coberto da escola. Explicou-se a continuidade da atividade anterior e que cada estudante pegaria uma

imagem, e que elas poderiam se repetir e o objetivo era entender se há tempo livre na escola e em quais momentos ele ocorre, quais atividades são realizadas nesses espaços e quais são as restrições para o uso de determinadas áreas.

4.3.3 As Oficinas do Brincar

As oficinas foram provisoriamente construídas, após a realização das rodas de conversas. Durante esses diálogos, os estudantes expressaram interesse em criar brinquedos, explorar brincadeiras e utilizar outros espaços da escola.

A oportunidade de participação nas atividades das oficinas foi estendida a todos os estudantes. A seguir, são apresentados os quadros que detalham o planejamento das quatro oficinas propostas neste estudo:

Na próxima subseção, apresenta-se o relato das oficinas do brincar realizadas com as crianças em quatro momentos distintos.

4. 3. 3. 1 Brincadeiras populares

QUADRO 3- Oficina 1: Brincadeiras Populares

Tema: Brincadeiras Populares
Objetivo: Identificar brinquedos e brincadeiras
Materiais: Lâminas com imagens de brinquedos e brincadeiras; recursos tecnológicos (computadores e <i>netbooks</i>)
Atividades: A1- Atividade em grupo de 4 a 6 integrantes: identificar os brinquedos e brincadeiras representados nas lâminas e nomeá-los; A2- Atividade de pesquisa individual ou em duplas: utilizando recursos tecnológicos (computadores ou <i>netbooks</i>) para realizar pesquisa sobre as brincadeiras ou brinquedos apresentados na atividade anterior que tiveram curiosidade ou interesse em conhecer ou brincar, registrando as características. A3- Atividade em grupo de 4 a 6 integrantes: lista de brincadeiras e brinquedos que podem ser construídos ou adaptados para ser utilizados na escola como propostas para os tempos livres e recreio.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A atividade teve início na sala de aula. Os estudantes foram divididos em grupos de quatro a cinco integrantes, utilizou-se de uma aula em torno de quarenta minutos para desenvolver a atividade.

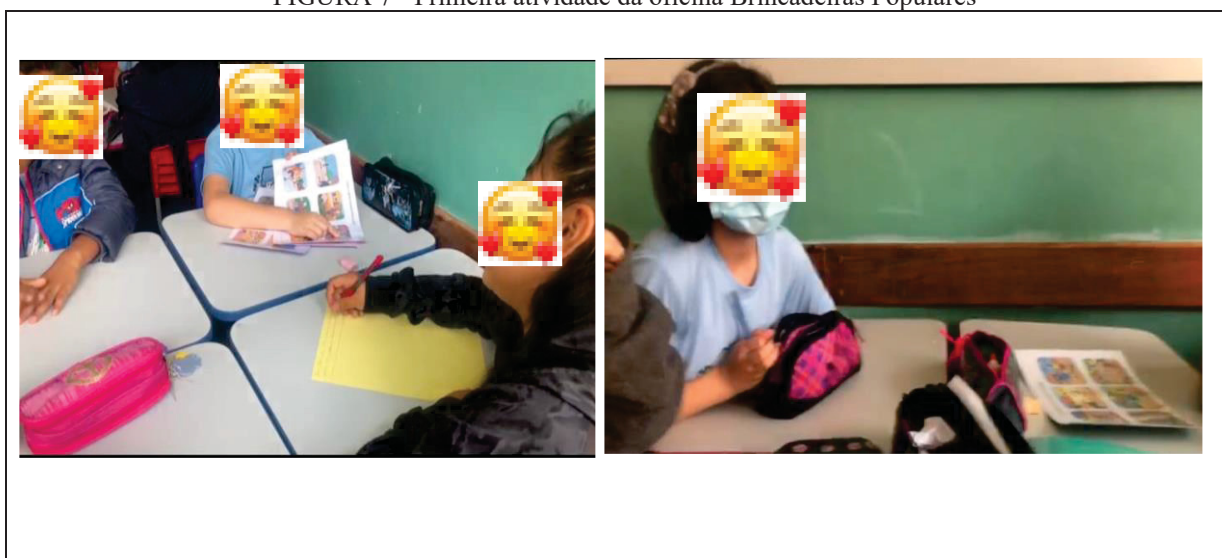
FIGURA 6 - Início da primeira oficina



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Foram apresentadas as imagens em formato de slides na TV, em lâminas com 15 imagens de brinquedos e brincadeiras. As crianças deveriam identificar as atividades presentes nas lâminas, destacando se reconheciam ou realizavam alguma daquelas atividades na escola ou em outro lugar em seus tempos livres.

FIGURA 7 - Primeira atividade da oficina Brincadeiras Populares



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Iniciaram uma conversa para identificar qual brincadeira ou brinquedo estavam presentes nas lâminas e, entre eles, apresentaram compreensões e nomes diferentes para algumas brincadeiras.

Algumas imagens como a do “jogo de bafo”, “bater cartinha” ou “jogo do Uno” consistiram em brincadeiras que apresentaram diferentes compreensões de acordo com a vivência individual de cada criança, isto é, eles reconheceram a brincadeira baseando-se nas suas experiências. Esta imagem foi produto de interesse, pois, por estarmos em meio a um evento mundial, como a Copa do Mundo de Futebol, em que os álbuns e as figurinhas estão presentes ou na aspiração de muitos em tê-los, e poder trocar ou brincar com as ditas cartinhas.

A “corrida de cavaleiro nas costas” foi uma das brincadeiras em que alguns dos estudantes apresentaram desconhecimento, relataram nunca terem brincado ou visto alguém brincar, tanto algumas crianças questionaram que brincadeira era aquela, orientei que perguntasse para colegas de outros grupos para identificar a ação daquela imagem e uma das crianças da turma já havia brincado daquela brincadeira.

FIGURA 8 - Interagindo com os colegas



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Foi um momento de conversas e registros e as crianças identificaram as brincadeiras em uma folha amarela específica para aquela atividade. Os relatos de suas experiências vividas com as brincadeiras foram importantes para um termômetro de como iríamos prosseguir com as oficinas, naquele momento demonstraram pouco interesse pelas brincadeiras populares presentes nas imagens, tampouco em praticá-las na escola.

4. 3. 3. 2 Construção de brinquedos e brincadeiras

QUADRO 4- Oficina 2: Construção de brinquedos e brincadeiras

Tema: Brincadeiras Populares
Objetivo: Construir brinquedos e brincadeiras
Materiais: Materiais recicláveis (garrafa pet, tampinhas, caixa de sapato, palitos, latas, etc.), tinta, barbante, cola, tesoura, pincel e rolinho de pintura.
Atividades: A1- Atividade em grupo de 2 a 4 integrantes: construção de pebolim com caixa de sapato; A2- Atividade de pesquisa individual ou em duplas: construção de pé de lata; A3- Atividade em grupo de 2 a 4 integrantes: construção com garrafa pet (vai e vem, cai não cai, pião, boliche). A4- Atividade em grupo de 2 a 4 integrantes: pintura de tabuleiro no chão e colagem de tampinhas.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Após uma atividade de identificação das brincadeiras populares apresentadas nas imagens do artista Ivan Cruz⁷, realizou-se uma busca na internet por brinquedos construídos com materiais reciclados, utilizamos uma sequência de cinco (5) aulas de cinquenta minutos as terças-feiras, distribuídas em cinco semanas no período 31 de outubro a 12 de dezembro de 2022. Na sequência, construiu-se uma lista e cada grupo apresentou interesse em criar os possíveis brinquedos e brincadeiras, e quais materiais seriam necessários para confecção. Em uma decisão coletiva, denominou-se a atividade de “Projeto dos Brinquedos”. Abaixo seguem quadros contendo as equipes nomeados por nomes de brinquedos ou brincadeiras que identificavam o grupo e os brinquedos por elas confeccionados.

Propostas de Brinquedos
1. Varetas de bola de sabão 2. Jogo de damas, xadrez com papelão, e tampinhas de garrafa 3. Jogo da velha com tampinhas e palitos de sorvete 4. Boliche de garrafa pet 5. Jogo da argola com garrafa pet 6. Bilboquê 7. Caixa de pebolim (caixa de sapato e prendedores de roupa)

⁷ Ivan Cruz é um artista plástico brasileiro. Ele é conhecido por retratar em telas as diversas brincadeiras antigas de criança. Suas obras exibem o universo infantil de forma alegre e colorida e, por isso, encantam os pequenos e trazem aos adultos a nostalgia da infância. <https://www.ivancruz.com.br>. Acesso em: 04 maio 2023.

- | |
|--|
| 8. Acerte o alvo com copinhos e papelão, ou com garrafas pet
9. Pé de lata
10. Vai e vem
11. Elástico |
|--|

Grupo - Pé de lata

- | |
|--|
| 1. Pé de Lata
2. Xadrez
3. Pebolim
4. Vai e vem
5. Boliche
6. Jogo da argola
7. Pião de tampinha |
|--|

Grupo – Puxa Varetas

- | |
|--|
| 1 Puxa varetas
2 Pebolim
3 Pé de lata
4 Xadrez
5 Vai e vem |
|--|

Grupo - Basquete na Caixa

- | |
|---|
| 1. Telefone sem fio
2. Basquete na caixa
3. Jogo da velha
4. Vai e vem |
|---|

Grupo – Bilboque

- | |
|---|
| 1. Basquete na caixa
2. Boneca de garrafa
3. Vai e vem
4. Bilboquê |
|---|

Grupo - Vai e Vem

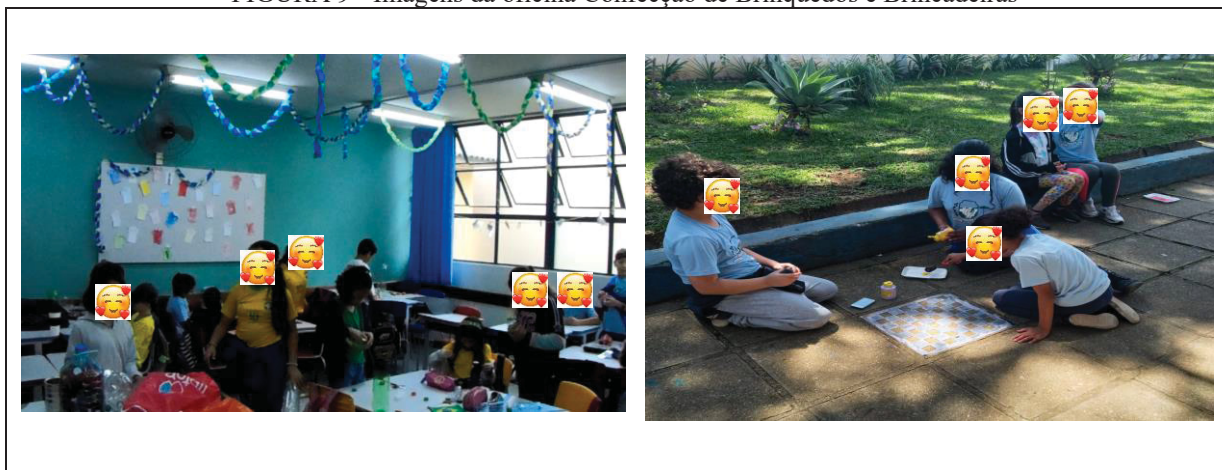
- | |
|---|
| 1. Bilboquê: garrafa e barbante
2. Xadrez na Caixa de sapato e 32 tampinhas de garrafa
3. Jogo da Velha: caixa de sapato
4. Vai e vem: 2 garrafas e barbante
5. Trilha: caixa de sapato
6. Lanterna com lata de batata |
|---|

Grupo – Xadrez

- | |
|---|
| 1. Bilboquê
2. Pé de lata
3. Xadrez
4. Canhão
5. Tanque de guerra |
|---|

6. Carrinho

FIGURA 9 - Imagens da oficina Confecção de Brinquedos e Brincadeiras



FONTE: A pesquisadora, 2022.

4. 3. 3. 3 Fotografando espaços do brincar

QUADRO 5- Oficina 3: Fotografando espaços do brincar

Tema: Fotografia dos espaços livres
Objetivo: Identificar os espaços livres da escola
Materiais: Câmera digital, tablet, celular, fita colorida, papel cartão, canetinha, computadores e impressora.
Atividades: A1- Atividade em grupo de 2 a 4 integrantes: registros dos espaços livres na escola; A2 - Atividade em grupo de 4 a 6 integrantes: identificar as fotos registradas e nomear autores e conversa sobre a experiência.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022).

Para esta oficina, foram disponibilizados equipamentos para registro de fotografias digitais (câmeras, celulares e tablets). Os estudantes realizaram uma visita monitorada pela escola registrando os espaços que estão disponíveis para o brincar em seus tempos livres, relatando suas preferências e locais que gostariam de vivenciar as brincadeiras e os brinquedos construídos por eles.

Ao iniciar a proposta da oficina de fotografia, foi retomado com as crianças sobre o momento realizado na roda de conversa em que foram apresentadas a elas imagens dos

espaços da escola e reforçado sobre os espaços que gostam de utilizar ou que gostariam de explorar vivências em seus tempos livres.

As crianças estavam organizadas em grupos de 4 a 5 crianças da aula anterior, foi perguntado se gostariam de formar outros grupos ou se gostariam de manter aquele formato, preferiram manter pois estavam em grupos que já tinham certa afinidade, formaram-se 5 grupos.

Apresentei os equipamentos disponíveis para a atividade de registro de imagens, e disse a eles que um representante de cada grupo pudesse retirar o equipamento, e que se revezassem entre si na utilização. Não houve nenhuma objeção e a escolha foi bem prática e objetiva.

Depois que todos os grupos estavam organizados e com os equipamentos, foi orientado que poderiam se deslocar pelos ambientes da escola com os devidos cuidados para que não interferissem nas aulas das demais turmas, mas que poderiam realizar os registros nos espaços sem restrições.

Tínhamos um tempo de aula previsto de uma hora e meia para realizar aquela atividade, os grupos rapidamente se deslocaram para os diferentes espaços da escola, em muitos momentos os grupos se cruzavam entre si e interagiam entre os colegas, observavam os espaços, mas o que lhes atraía eram situações e espaços distintos.

Acompanhei os grupos observando-os em suas buscas por encontrar um melhor ângulo para o registro da imagem. Em diversos momentos, eles vieram até mim, pois me viam como referência para questionar se podiam adentrar em determinado espaço ou se poderiam utilizar o equipamento como registro de vídeo, incentivei que usassem a criatividade para os registros. Percebi em alguns grupos a autonomia em realizar os registros, solicitando aos funcionários da escola autorização para fotografar espaços que estavam fechados, outros grupos vendo a atitude dos colegas aproveitaram da oportunidade conquistada para juntamente realizar seus registros.

Um dos grupos solicitou autorização para ir para fora da escola, pois afirmaram que gostariam de estar nestes espaços, no entanto, registraram a rua de dentro da escola pelo vão do portão, não tínhamos autorização para acompanhá-los no exterior da escola.

Foi uma atividade divertida, todos estavam bem envolvidos com a tarefa de registrar os espaços, mesmo que esses espaços não fossem espaços que eles utilizam no cotidiano, foi um momento de descobrir locais dentro da escola em que normalmente não lhes são permitidos ir e vir a qualquer tempo, ou mesmo nunca terem entrado.

Ao final da atividade, nos concentramos na quadra da escola, onde cada grupo, conforme finalizava os registros, me entregava o equipamento e juntos fizemos uma pequena análise das fotografias registradas, identificando quem havia feito o registro. Enquanto aguardavam o encerramento da atividade, deixei as crianças livres, e, sem que percebêssemos, a maioria estava brincando de uma brincadeira chamada “mãe baleia”, se organizaram de forma rápida e autônoma, percebendo o espaço e ocupando o tempo livre.

4. 3. 3. 4 Mostra fotográfica dos espaços livres na escola

QUADRO 6- Oficina 4: Mostra de fotografias, brinquedos e brincadeiras

Tema: Mostra fotográfica dos espaços livres na escola
Objetivo: Identificar os espaços livres da escola
Materiais: Câmera digital, tablet, celular, fita colorida, papel cartão, canetinha, computadores e impressora.
Atividades: A1- Atividade em grupo de 2 a 4 integrantes: escolher e selecionar os registros dos espaços livres na escola.

FONTE: Elaborado pela pesquisadora (2022).

A atividade de construção da mostra de fotografias iniciou-se em sala de aula. Os alunos foram divididos nos mesmos grupos que realizaram a atividade de registros fotográficos. A oficina durou em torno de 90 minutos.

Iniciei com uma conversa explicando aos estudantes sobre o que é uma mostra fotográfica: consiste em uma exposição de fotografias organizada em um espaço físico, como um espaço público, podendo ser a escola. É uma forma de apresentar um conjunto de fotografias com um tema. No caso da que realizaríamos, seria a dos espaços livres na escola, para que outras pessoas possam visualizar as imagens e apreciar a arte fotográfica. As mostras fotográficas podem ser organizadas por fotógrafos individuais, grupos de fotógrafos e geralmente apresentam uma seleção de fotografias impressas. Podem ter um caráter educativo, informativo, artístico ou documental, podendo ser temporárias ou permanentes.

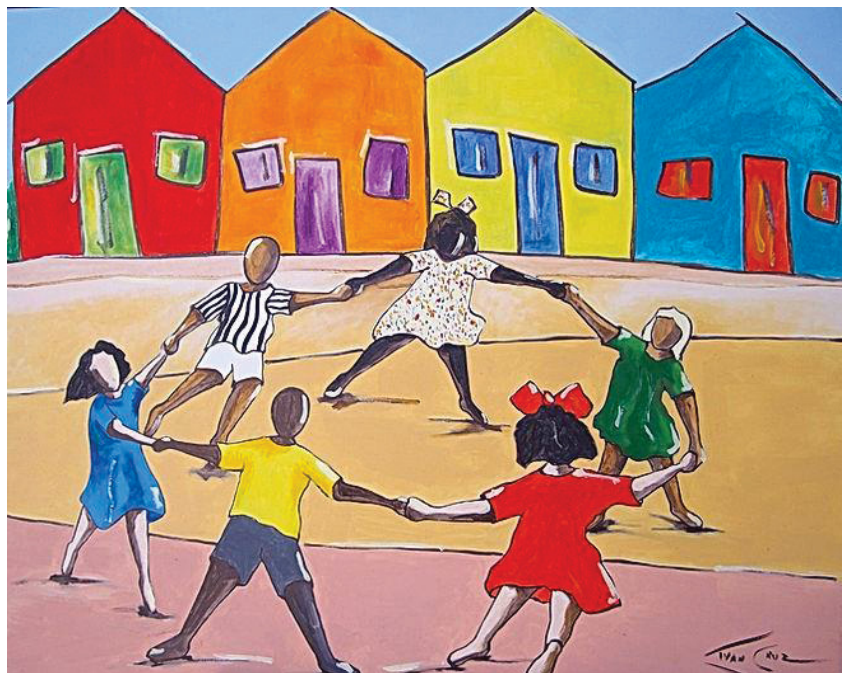
Depois, foram apresentadas as fotografias impressas para que os estudantes identificassem as imagens tiradas por eles na oficina de registro dos espaços da escola. Retomou-se com as crianças o momento realizado na roda de conversa, reforçando as possibilidades para explorar vivências lúdicas em seus tempos livres.

comunidade escolar puderam visualizar e apreciar a produção desenvolvida por toda a turma. Abaixo, algumas imagens dos painéis construídos nesta oficina.

FIGURA 11 - Painéis com os registros fotográficos



FONTE: A pesquisadora, 2022.



(CRUZ, Ivan. Ciranda)

5 ANÁLISES TEMÁTICAS DAS OBSERVAÇÕES, RODAS DE CONVERSAS E OFICINAS DO BRINCAR

5.1 COM A PALAVRA: AS CRIANÇAS

Nas rodas de conversa, os estudantes apresentaram diferentes percepções sobre o que é estar livre. Percebeu-se que, para eles, a liberdade é vista como a possibilidade de agir sem restrições, sem regras ou preocupações, em um ambiente onde se pode soltar e se divertir espontaneamente. Eles também pontuaram algumas atividades que realizam ou que gostariam de realizar se estivessem livres, como citado em algumas falas:

"Livre é pra mim quando a gente pode fazer uma coisa é sem segurar, sem regras"

"quando você pode fazer uma coisa sem preocupação"

"estar no ar livre assim você pode brincar, correr"

"[...] quando a gente faz alguma coisa espontaneamente"

"a gente tá num ambiente que ninguém te segura"

Observa-se, nas falas, que a liberdade para esses estudantes também está associada à ausência de regras, preocupações ou pressões externas que impeçam as pessoas de realizar atividades de forma espontânea e natural. Os estudantes também enfatizam a importância do ambiente para a vivência da liberdade, destacando a possibilidade de estar ao ar livre e em espaços abertos, onde se sentem mais livres para brincar e correr.

Além disso, podemos perceber que a liberdade é vista como algo que se contrapõe às restrições e limitações impostas pela sociedade e pelas normas culturais. Para os estudantes, a verdadeira liberdade está em poder fazer o que se quer, sem ter que se preocupar com o que é permitido ou proibido, e sem ser controlado ou limitado pelos outros.

Dentre os conceitos de “liberdade” apresentado em um dicionário⁸, encontrou-se dois sentidos que levam à reflexão do quanto cerceador pode ser o ambiente escolar na percepção dos estudantes: “Autonomia para expressar-se conforme sua vontade; Condição de um ser que não vive em cativeiro; Ausência de subordinação entre pessoas”. O vocábulo “cativeiro” é bastante contraditório ao ser relacionado ao espaço escolar, que deveria ter, entre suas

premissas, a promoção da autonomia dos sujeitos, orientada numa concepção de uma educação que liberta por meio do conhecimento.

Essa concepção da liberdade está associada ao bem-estar e à realização pessoal, que evidenciam a importância do contexto social e ambiental para a vivência da liberdade, indicando que a experiência de liberdade é moldada por fatores externos que influenciam a forma como as pessoas se relacionam com o mundo ao seu redor.

Quando lhes apresentei um objeto o “relógio” como disparador na roda de conversa, todos espontaneamente o associaram ao tempo, então questionei: **“o que é tempo?”**. Essa questão foi realizada para explorar mais a conversa com os estudantes em relação às concepções dos estudantes sobre a natureza e a importância do tempo, bem como suas implicações para a experiência de liberdade.

Os estudantes relataram que:

"Tempo é quando você tem tempo de fazer alguma coisa que você gosta, e quando você não faz você fica triste"

"tempo eu diria que são momentos que passam no nosso dia a dia, que nunca param, são momentos"

"durante o tempo de um ano, de meses de um ano o tempo de toda hora tá mudando, em alguma hora é três horas, outra hora já é oito, e o tempo vai correndo, se você tem um limite de tempo que vai passar não vai voltar"

E quando questionados sobre o tempo na escola, surgiram divergências em relação ao tempo e às atividades extras realizadas durante o dia, mostrando que os estudantes têm percepções diferentes sobre como o tempo é utilizado em diferentes situações, pois os estudantes que participaram dessa conversa são matriculados em tempo integral e alguns ainda participam de outras atividades extras após o término das aulas.

Os estudantes não têm uma ideia clara do tempo que passam na escola. Eles levaram em consideração o tempo de aulas e o tempo de recreio, mas esqueceram de considerar outras atividades, como aulas extras. No final, chegaram a um consenso de que alguns passam nove horas na escola e outros passam cerca de onze horas, dependendo das atividades extras.

Essas diferentes compreensões sobre o tempo podem refletir as experiências e perspectivas de vida únicas de cada estudante, as atividades extras realizadas durante o dia evidenciam a importância de se considerar o contexto em que as percepções e conceitos sobre o tempo e a liberdade são construídos.

Em um segundo momento de roda de conversa, também realizada no pátio coberto da escola, optou-se por utilizar, como disparador para iniciar a conversa, fotografias dos

diferentes espaços da instituição. Os participantes foram informados sobre a continuidade da atividade anterior, sendo explicado que cada estudante selecionaria uma imagem. Foi ressaltado que as imagens poderiam se repetir e que o objetivo era compreender a existência de momentos de tempo livre na escola e identificar quais atividades eram realizadas nesses espaços, bem como as restrições relacionadas ao uso de determinadas áreas.

A partir dos relatos, identificamos que os espaços da escola são percebidos pelos estudantes como locais onde é possível conviver, se divertir, aprender e a experimentar. Além disso, é notável a importância dada aos espaços de lazer e de aprendizagem prática, como a quadra e o laboratório.

“A gente tá na quadra, um lugar onde a gente pode jogar, brincar, se divertir.”

“Ah, eu gosto desse lugar, que é o laboratório. A gente pode fazer as coisas que a gente não pode fazer na sala de aula.”

O pátio é apresentado como um espaço livre onde gostam de brincar e realizar atividades. Nesse momento citam uma brincadeira específica daquele espaço e que brincam desde os anos iniciais, pois a turma é um misto de alunos do 3º ao 5º ano. A brincadeira do jacarezinho que realizam somente naquele espaço e sempre que tem oportunidade estão brincando, como foi explicado por eles é uma mistura de pega-pega com mãe altura. Também é possível notar a preferência por momentos em que há menos gente no espaço, possibilitando maior liberdade de movimento. Além disso, há o interesse em ficar em contato com a natureza, como no caso da grama perto das árvores, onde é possível ler um livro.

Durante a conversa, as crianças compartilharam suas ideias e desejos em relação aos diferentes espaços que a escola oferece. Entre os espaços mencionados, o jardim de mel chamou a atenção de alguns estudantes, pois é um lugar onde se cultivam abelhas sem ferrão. Eles ficaram interessados em visitar e observar as abelhas, sem restrições.

Os estudantes também mencionaram as regras estabelecidas pela escola para o uso dos diferentes espaços, como o parquinho, o corredor externo, a quadra e as áreas verdes. Eles sabem que precisam da permissão de um adulto responsável para acessar esses lugares e para usar os materiais disponíveis para brincadeiras.

Eles também mencionaram obstáculos, como a grade que limita o movimento no parquinho e as restrições impostas em relação à grama e às plantas. Pois só podem ir lá quando autorizados ou quando regam as plantas. Eles parecem estar cientes das regras estabelecidas, mas tentam encontrar maneiras de contorná-las. No entanto, as regras parecem ser bastante rígidas, o que gera frustração em algumas crianças. A conversa também revelou a

importância da participação de adultos na manutenção dos espaços escolares, como no caso do jardim.

A conversa entre as crianças nos permitiu entender como elas se apropriam do espaço, negociam suas regras e limites e estabelecem relações de cooperação e competição entre si. As tensões e conflitos mencionados pelas crianças apontam para a importância de se pensar em estratégias de mediação e intervenção pedagógica para garantir um ambiente recreativo seguro e inclusivo para todas as crianças.

5.2 OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS

Durante as observações e oficinas realizadas no ambiente escolar com as crianças, identificamos quatro categorias de análise que fornecem *insights* sobre diferentes aspectos das práticas desenvolvidas:

Uma das questões levantadas diz respeito à restrição dos espaços destinados às atividades lúdicas e ao tempo livre dentro da escola. Nessa categoria, observamos que os espaços disponíveis para tais atividades são limitados ou inadequados. Essa restrição pode estar relacionada à falta de áreas adequadas para o lúdico, à excessiva ênfase nas atividades escolares ou à falta de tempo destinado ao brincar no cotidiano escolar.

Outra categoria de análise destaca a resiliência das crianças em continuar brincando, mesmo diante de limitações ou desafios. Isso evidencia a importância intrínseca do brincar na vida das crianças, mesmo em ambientes não ideais. É fascinante investigar como as crianças conseguem se adaptar e criar oportunidades para brincar, mesmo quando enfrentam obstáculos.

A terceira categoria concentra-se na análise das dinâmicas de gênero e das relações de poder nas atividades e brincadeiras das crianças na escola. Isso inclui a observação de como os papéis de gênero influenciam as escolhas de atividades das crianças e se emergem hierarquias de poder durante as brincadeiras. A análise dessas dinâmicas é de extrema importância para promover a igualdade de gênero e o empoderamento das crianças.

Por fim, a quarta categoria aborda o protagonismo das crianças, mesmo quando elas não estão diretamente envolvidas na organização das atividades, brincadeiras ou na definição dos espaços destinados ao brincar. Essa situação pode ser um indício de desinteresse, desconforto ou exclusão.

5.2.1 Limitação dos espaços/corpos no contexto de uma escola

A partir das rodas de conversas, observações e diálogos com os estudantes, é possível identificar as restrições físicas e funcionais presentes em uma instituição educacional que podem impactar as atividades, interações, experiências e emerge uma narrativa que ilustra as complexidades das atividades lúdicas em um ambiente escolar, ressaltando as barreiras enfrentadas pelas crianças e sua habilidade de encontrar soluções criativas para superá-las.

O ambiente interno dos edifícios escolares, se transformam em cenários desafiadores para as crianças. Alguns relatos apresentam uma visão vívida das limitações que afetam as oportunidades de brincar para as crianças e como elas respondem a essas restrições, buscando autonomia e espontaneidade em suas atividades lúdicas. A destreza infantil é ilustrada pelo emprego de elementos como árvores, muretas e caixotes, demonstrando uma inventividade que extrai o máximo dos recursos circundantes. As múltiplas facetas fornecidas por esses espaços fomentam a imaginação e a interação durante o ato lúdico.

[...] um grupo se organizou para brincar de esconde-esconde⁹, proporcionando uma mudança nas atividades recreativas do dia. A brincadeira atraiu a participação de diversas crianças, incluindo algumas que normalmente ficam no pátio por serem pequenas e talvez se sintam mais seguras e confortáveis participando na quadra nesse contexto específico. A escola oferece diversos espaços e elementos que servem como esconderijos, tornando a brincadeira de esconde-esconde ainda mais empolgante e divertida para as crianças. As árvores, muretas, pilastras e até mesmo atrás das portas são os esconderijos mais disputados pelas crianças durante o jogo.

(Diário de campo -17/05/22)

A busca por lugares para se esconder, a sensação de aventura ao explorar novos esconderijos e a emoção de se manter oculto constituem uma mistura irresistível de desafiar-se.

⁹ *Esconde-esconde é uma brincadeira clássica e atemporal que encanta crianças, envolve os seguintes passos: 1. Escolha um "pegador" e um local de base: O grupo decide quem será o "pegador", geralmente por meio de sorteio. Em seguida, um local de base é escolhido, onde os jogadores que não estão pegando inicialmente para contar enquanto os outros se escondem. 2. Contagem progressiva até um determinado número, após a contagem inicia a procura dos jogadores escondidos, deverão ser descobertos e ao mesmo tempo é preciso chegar a base antes que seja aqui seu nome. O objetivo final é permanecer discreto e ágil o suficiente para chegar em segurança ao local de base antes que seu nome seja chamado pelo "pegador".*

A escola, por sua própria natureza, impõe limitações espaciais, com áreas designadas para diferentes atividades. No entanto, essas barreiras podem limitar a liberdade das crianças para o brincar e explorar. Surpreendentemente, é a própria limitação desses espaços que potencializa a experiência. A escassez de espaço torna a busca por esconderijos ainda mais empolgante, enquanto a diversidade de locais disponíveis garante que cada partida seja única. A necessidade de pensar rapidamente, de se adaptar a diferentes cenários e de agir com esperteza aprimora as habilidades cognitivas das crianças de maneira lúdica. Além disso, a busca por esconderijos criativos aguça a imaginação e a resolução de problemas, proporcionando um espaço ideal para o desenvolvimento social e mental.

O jogo de esconde-esconde na escola se desenrola em meio a uma variedade de espaços e elementos que se tornam esconderijos empolgantes para as crianças. As árvores, muretas, pilastras e até mesmo atrás das portas se destacam como locais disputados durante o jogo. Algumas crianças experimentam frustração quando não conseguem se esconder a tempo ou quando outros selecionam os mesmos esconderijos. No momento da descoberta, ocasionalmente revela-se mais de uma criança no mesmo esconderijo, criando um instante de surpresa e risos. Além disso, há colegas que, por brincadeira ou por inocência, revelam a localização dos outros, às vezes atrapalhando a dinâmica da brincadeira. Esses momentos efêmeros de recreio se transformam em uma explosão de emoção, onde a alegria e a competitividade se entrelaçam em poucos minutos de diversão intensa.

(Diário de campo – 17/05/22)

Nesse sentido, a limitação dos espaços não é vista como um entrave, mas como um convite à exploração e à inventividade. Através da brincadeira de esconde-esconde, as crianças aprendem a transformar restrições em oportunidades, percebendo que mesmo em espaços aparentemente restritos, há um vasto terreno de descobertas a ser desbravado. A capacidade de encontrar satisfação e emoção dentro de fronteiras predefinidas constitui um ensinamento valioso, que transcende os momentos de diversão e influencia a abordagem que as crianças adotam diante de desafios futuros.

A escola, sendo um ambiente social complexo, apresenta inúmeras singularidades em seus diferentes tempos e espaços, conforme observado por Silva e Silva (2016, p.13), que afirmam que "a escola é um lugar plural, que se constrói em diferentes momentos e locais, por meio da interação de diversos indivíduos e culturas". Isso é particularmente relevante quando consideramos a exploração de espaços e brincadeiras, como o esconde-esconde, que desempenham um papel essencial na vivência infantil.

Nesse contexto escolar, as limitações dos espaços manifestam-se de forma notória, sobretudo ao considerar o caso do parquinho que permanece fechado durante o recreio. O fenômeno de despertar intenso interesse entre as crianças, mesmo quando o acesso ao espaço é restrito, desvela um desejo intrínseco profundo de explorar, interagir e participar de diversas atividades. O parquinho, dotado de brinquedos e estruturas de entretenimento, emerge como um ímã irresistível para os jovens estudantes. Ainda que inacessível durante o intervalo, essa área conserva um local especial em suas mentes. A mera visão dos brinquedos instiga uma onda de curiosidade e antecipação, incitando a imaginação das crianças e ampliando seu desejo de explorar. Essa atração intrínseca constitui um reflexo vívido do desejo natural das crianças pela descoberta e sua busca ininterrupta por vivências novas e empolgantes. A restrição imposta ao parquinho, ao invés de desencorajar, intensifica o interesse das crianças. A ideia de algo proibido ou inacessível aumenta o seu desejo de se envolver com o espaço e os brinquedos.

“A gente não pode a hora que a gente quer, só vai quando a professora vai pegar a chave com a diretora”

“Sim, Só se a inspetora deixar e tiver com alguma professora, porque se tiver a chave da pra brincar.”

(trecho da roda de conversa – 25/08/2022)

É nesse contexto que se observa um comportamento particularmente interessante: a busca de maneiras criativas para burlar essa limitação, na visão de Certeau (2014), uma “subversão das normas a partir de dentro”.

As crianças se transformam em solucionadoras de problemas, explorando táticas para temporariamente driblar as barreiras que lhes são impostas. Essa atividade evidencia uma expressão clara de sua natureza curiosa e sua disposição inata para superar desafios.

Além do desejo de acesso, o interesse pelo parquinho fechado também demonstra o anseio das crianças por diversidade de experiências. Os brinquedos e atividades disponíveis no parquinho representam uma gama de oportunidades de diversão que difere do ambiente de sala de aula ou de outras áreas da escola. Através desse interesse, as crianças reforçam a importância de uma educação que atenda não apenas às necessidades escolares, mas também às necessidades emocionais e sociais.

No horário do recreio, o parquinho permanece fechado, com grades que o cercam.

Notei que a brincadeira na quadra de areia tinha um objetivo peculiar: errar a bola de propósito para que ela caísse dentro do parquinho. A partir desse momento, as crianças aproveitavam a oportunidade para pular a grade e entrar no parquinho. Esse "erro" era na verdade uma tática, pois eles sabiam que poderiam se divertir dentro do parquinho, mesmo que de forma rápida, durante o tempo em que buscavam a bola.

Dentro desse intervalo de tempo, enquanto estavam no parquinho, os estudantes aproveitavam para interagir com os brinquedos disponíveis. Eles passavam pelo balanço, subiam no escorregador e exploravam outros elementos do parquinho antes de retornarem para a quadra de areia com a bola, parei de contar depois da quinta criança que pulou a grade para buscar a bola.

(Diário de campo -14/06/2022)

O interesse persistente das crianças pelo parquinho fechado durante o recreio é uma manifestação notável da natureza exploratória e da curiosidade inerente à infância. O desejo de interagir com os brinquedos, mesmo que temporariamente, transcende as limitações impostas e revela a força motriz que impulsiona as crianças a explorar atividades diversas, demonstrando resistência às regras impostas pela instituição.

FIGURA 12 - Registro dos estudantes grupo 1



FONTE: A pesquisadora, 2022.

No contexto das crianças, o conceito de liberdade ganha nuances peculiares, revelando uma visão pura e instintiva desse valor fundamental. Para elas, a liberdade se manifesta como a ausência de amarras, regras restritivas, preocupações e pressões externas. É uma sensação de autonomia que lhes permite explorar, brincar e se expressar de forma genuína, sem limitações artificiais.

As crianças valorizam, especialmente, a espontaneidade e a naturalidade nas ações. O ato de agir de acordo com seus impulsos, sem as amarras das normas que

permeiam a vida adulta, é uma forma de liberdade que lhes é inerente. Elas encontram essa liberdade na simplicidade de correr livremente, de rir sem preocupações, de abraçar a curiosidade com entusiasmo desmedido. O ambiente ao ar livre, com sua vastidão e imprevisibilidade, proporciona o cenário ideal para que as crianças vivenciem essa liberdade em sua plenitude.

"Livre é pra mim quando a gente pode fazer uma coisa é sem segurar, sem regras"

"quando você pode fazer uma coisa sem preocupação"

"estar no ar livre assim você pode brincar, correr"

"[...] quando a gente faz alguma coisa espontaneamente"

"a gente tá num ambiente que ninguém te segura"

(trecho da roda de conversa - 18/08/2022)

Esse conceito puro de liberdade das crianças cria um contraponto às restrições impostas pela sociedade e pelas normas culturais. À medida que crescem, as crianças inevitavelmente se deparam com a realidade de que o mundo é repleto de limitações e regras que ditam o comportamento humano. Enquanto começa a entender as complexidades da sociedade, suas expectativas e normas, pode sentir-se cerceadas em sua busca por espontaneidade e autenticidade.

O desejo das crianças por liberdade contrasta com as estruturas sociais que muitas vezes impõem limitações em nome do bem-estar coletivo e da ordem. No entanto, essa contraposição não é necessariamente negativa. Ela ressalta a importância de encontrar um equilíbrio entre a liberdade individual e a harmonia social. As crianças, ao desejarem a liberdade, reforçam a importância de criar espaços onde a autenticidade e a espontaneidade sejam valorizadas e incentivadas, sem que isso prejudique o funcionamento saudável da sociedade.

Essa concepção de liberdade das crianças é uma perspectiva revigorante, uma lembrança de que a busca por autonomia e autenticidade é um valor fundamental desde os primeiros anos de vida. Essa visão, entretanto, não deve ser desconsiderada ou subestimada. Em vez disso, deve servir como um lembrete para os adultos sobre a importância de cultivar ambientes que permitam que as crianças explorem e se expressem livremente, enquanto também compreendem as responsabilidades e as limitações inerentes à vida em sociedade.

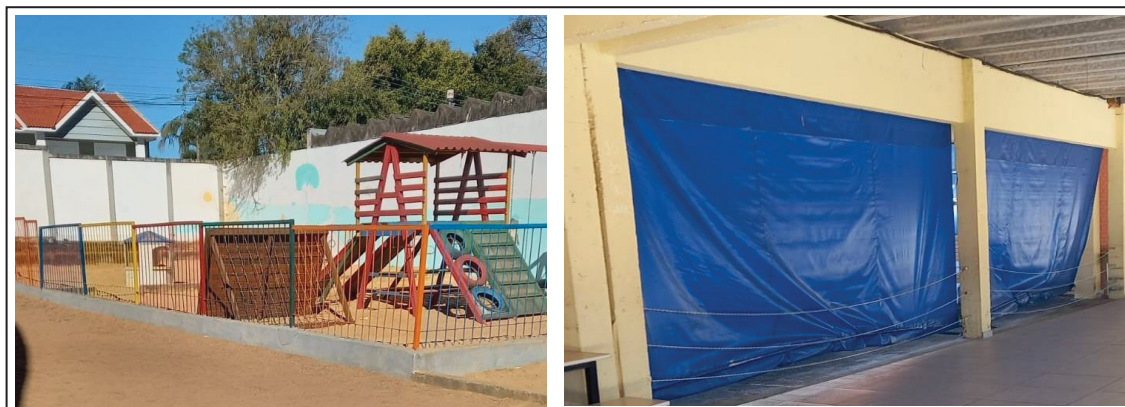
A capacidade das crianças de lidar com limitações e restrições de maneira criativa e autônoma é um testemunho notável da sua resiliência e natureza curiosa. Essa habilidade de navegar em torno das barreiras impostas, seja buscando permissões ou encontrando soluções inovadoras por conta própria, revela não apenas sua inventividade, mas também sua firme determinação em explorar e expandir suas experiências.

As crianças, ao agirem com espontaneidade e autonomia, estão empregando táticas para contornar as restrições sociais impostas pelos adultos e pelas normas culturais. Conforme observado por Certeau, essas táticas se manifestam como formas sutis de desafiar as estruturas de poder e controle que permeiam a sociedade, "transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço" (CERTEAU, 2014, p. 96).

Um exemplo claro dessa autonomia e criatividade pode ser observado quando as crianças buscam permissão para fotografar espaços fechados. Ao procurar autorização de adultos responsáveis, as crianças demonstram um reconhecimento consciente das regras e limitações estabelecidas. Elas buscam legitimar suas ações, buscando orientação de figuras de autoridade. Isso não só ressalta seu desejo de agir dentro das normas, mas também reflete seu desejo de aprender e entender o mundo que as cerca por meio de suas próprias explorações.

Por outro lado, algumas crianças adotam uma abordagem mais independente, aproveitando as oportunidades que surgem por meio das ações de outros grupos. Essa forma de contornar as limitações ressalta a agência e a capacidade de adaptação das crianças. A observação das ações de seus colegas as inspira a encontrar maneiras alternativas de alcançar seus objetivos. Isso demonstra a importância da interação social e da troca de ideias no desenvolvimento das crianças, à medida que aprendem umas com as outras como enfrentar os desafios impostos pelo ambiente.

FIGURA 13 – Parquinho e jardim de mel em 2023



FONTE: A pesquisadora, 2023.

Essa busca por autonomia e criatividade na abordagem de limitações tem raízes profundas nas aspirações naturais das crianças em descobrir e compreender o mundo ao seu redor. Ao contornar as barreiras, elas estão, de fato, aplicando habilidades cognitivas, como pensamento crítico, resolução de problemas e adaptação. Essas habilidades, embora desenvolvidas em contextos lúdicos, têm implicações muito além das brincadeiras infantis, pois são competências essenciais para a vida adulta.

No entanto, é importante observar que, embora algumas crianças demonstrem uma abordagem independente, enquanto outras busquem validação, ambas as abordagens têm um papel significativo.

A busca por permissões pode refletir um senso de responsabilidade e o desejo de agir dentro dos limites estabelecidos, enquanto a busca por soluções independentes ressalta a autoconfiança e a capacidade de superar obstáculos. Ambas as abordagens refletem o desejo das crianças de desafiar as restrições e expandir seus horizontes.

5.2.2 Resistência das crianças, apesar de tudo as crianças brincam

A resistência das crianças em relação à cultura da imobilidade nas escolas é notável e merece uma análise cuidadosa. Apesar de passarem longas horas sentadas em salas de aula, muitas vezes enfileiradas, as crianças ainda encontram disposição e criatividade para escapar dessa estrutura institucional e se entregarem ao ato de brincar. Isso nos leva a questionar como exatamente as escolas se organizam para acomodar as necessidades naturais das crianças por movimento, exploração e diversão

nos espaços disponíveis, sejam eles durante os intervalos designados ou em momentos aparentemente não apropriados.

Essa resistência das crianças à cultura da imobilidade não só demonstra a vitalidade de sua imaginação e desejo de explorar, mas também ressalta a importância de repensar a organização escolar e os espaços para garantir que sejam adequados às necessidades físicas, emocionais e cognitivas dos alunos.

Os espaços designados para o brincar na escola, como o pátio e a quadra, são claramente definidos e restritos em sua utilização. Geralmente, esses espaços estão disponíveis em momentos específicos, como durante os horários de recreio ou nas aulas de Educação Física. Nessas ocasiões, os alunos são divididos, com os mais jovens ocupando o pátio da frente, enquanto os mais velhos se concentram no espaço da quadra. Essa divisão não permite que os alunos escolham livremente onde passar o tempo durante o recreio, evidenciando as limitações impostas pela estrutura escolar em relação à exploração dos espaços. No entanto, como mencionado anteriormente, a resistência das crianças em relação a essas restrições muitas vezes as leva a encontrar maneiras criativas de brincar, mesmo quando o acesso aos espaços designados não é permitido.

A percepção do pátio escolar como um espaço onde as crianças podem liberar sua imaginação é frequentemente subestimada, sendo muitas vezes visto apenas como um mero lugar de intervalo entre as aulas. No entanto, essa perspectiva pode ganhar uma nova dimensão quando consideramos o seu verdadeiro valor.

O pátio emerge como um ambiente onde as crianças se sentem à vontade para serem elas mesmas, sem os constrangimentos e as restrições impostas pelo ambiente mais formal da sala de aula. Essa visão revela que a expressão pessoal e a autenticidade desempenham um papel significativo na formação da identidade das crianças. Isso lhes permite experimentar a alegria e a satisfação que vêm da exploração livre e da manifestação genuína.

Ao soar o sinal, as crianças animadamente saem de suas salas de aula em direção ao pátio da frente e à quadra, de acordo com suas idades. No pátio da frente, as crianças menores, os alunos do ciclo I¹⁰, costumam se reunir e formar pequenos grupos para brincar. Um ponto interessante é o corredor lateral da escola, que liga

¹⁰ As Diretrizes da Educação de Curitiba, como em muitos outros sistemas educacionais, organizam o ensino fundamental em ciclos. O ciclo I dos anos iniciais do ensino fundamental é uma dessas etapas. O Ensino Fundamental Anos Iniciais Ciclo I é geralmente composto pelos primeiros três anos do ensino fundamental, ou seja, abrange as crianças dos 6 aos 9 anos de idade, aproximadamente, do 1º ao 3º ano.

o pátio da frente à quadra. Esse corredor apresenta pinturas de percurso de pés no chão, que algumas crianças gostam de utilizar como uma forma divertida de brincadeira. É notável como essa área de passagem se torna um espaço de interação e diversão entre os dois grupos de crianças.

(Diário de campo - 05/04/2022)

Essas atividades realizadas na hora do recreio não apenas proporcionam diversão, mas também atuam como veículos para o fortalecimento dos laços sociais e a construção de amizades entre os estudantes. A quebra de barreiras entre diferentes idades e grupos é particularmente notável, pois estudantes das diferentes turmas se unem às brincadeiras na quadra e no pátio, transcendendo limitações impostas por divisões convencionais.

[...]no pátio da frente, os meninos se dedicam principalmente à brincadeira de corrida. Essa atividade competitiva envolve corridas para ver quem chega primeiro ou quem é o mais rápido, proporcionando um ambiente energético e desafiador. [...]Já na quadra, as crianças mais velhas se reúnem para suas atividades recreativas e competitivas. As brincadeiras nessa área são variadas, mas é comum observar jogos esportivos, como futebol e basquete, além de outras atividades físicas mais intensas.

(Diário de campo - 05/04/2022)

Nesse sentido, a escola se revela como um microcosmo da sociedade, no qual a interação social é tanto facilitada quanto desafiada pelas atividades lúdicas. Embora as brincadeiras possam ser um terreno fértil para a integração e inclusão de crianças de diferentes origens e habilidades, também podem se tornar fonte de exclusão e frustração. A competição às brincadeiras, com vencedores e perdedores, pode criar uma gama de emoções, desde a alegria de vencer até a decepção de perder, e dentro desse contexto, surgem diversas experiências emocionais. Além disso, a interação entre as crianças, por meio de rotinas e atividades compartilhadas, oferece oportunidades para que elas enfrentem seus medos, expressem fantasias e recriem situações do cotidiano, desafiando-se a lidar com experiências negativas. O compartilhamento de momentos, ações, representações e emoções desempenha um papel fundamental na compreensão mais completa do mundo e faz parte do processo de amadurecimento (SARMENTO, 2004, p. 24).

A resistência que as crianças demonstram em relação às brincadeiras, mesmo dentro de um ambiente escolar muitas vezes considerado estruturado e regulamentado,

oferece uma perspectiva intrigante sobre a natureza intrínseca do ser humano em busca de expressão e desafios. Essa resistência se manifesta quando as crianças, diante das limitações impostas pelas regras e pelo espaço, encontram maneiras inovadoras e engenhosas de se envolverem em atividades lúdicas, um fenômeno que merece uma análise aprofundada.

Ao explorarmos os princípios de Certeau (2014) dentro do ambiente escolar, deparamo-nos com uma estratégia sólida e profundamente enraizada que limita os espaços, tanto quanto as próprias paredes, grades e muros da escola. Esse sentimento é compartilhado em alguns momentos pelas crianças. Através de exemplos como a brincadeira da "mãe-baleia", o jogo de "esconde-esconde" e a brincadeira do "jacarezinho"¹¹, fica claro como as crianças transformam espaços aparentemente comuns em cenários de brincadeira, desafiando as convenções e quebrando as barreiras das regras instituídas.

“Agora não, mas antigamente a gente brincava no pátio, já que agora a gente tem que ficar lá na quadra porque a gente é os maiores.”

“E também a Jô (inspetora) não deixa a gente vim pra cá. Só pra vim no banheiro.”

“eu gosto de brincar de jacarezinho no pátio, as vezes a gente vai escondido lá na hora do recreio para brincar, depois a Jô briga com a gente e a gente sai correndo”

(trecho de roda de conversa -25/08/2022)

FIGURA 14 – Brincadeira do jacarezinho



FONTE: A pesquisadora, 2022.

¹¹ A brincadeira do "Jacarezinho" é uma adaptação criativa da brincadeira clássica de "Pique Altura". Essa brincadeira em particular é uma parte importante da cultura da escola pesquisada, onde as crianças utilizam o espaço da entrada de pedestres para criar seu próprio cenário de diversão. Nesse espaço, as muretas baixas e uma rampa se transformam na imaginação das crianças em um cenário onde um rio é representado pela rampa, e as muretas funcionam como suas margens. O objetivo é simples: uma criança é escolhida para ser o "Jacarezinho", enquanto outras tentam atravessar o "rio" de uma margem à outra sem serem pegas pelo "Jacarezinho". Quando alguém é pego, se torna "Jacarezinho" e o jogo continua, com os papéis trocados.

Essa resistência também aponta para a importância da brincadeira como um meio de comunicação e desenvolvimento da individualidade. Através dessas atividades, as crianças não apenas buscam entretenimento, mas também exercitam sua imaginação, criatividade e habilidades cognitivas. Ao brincarem, elas exploram novas possibilidades, criam narrativas e interagem com o ambiente de maneiras não previstas, o que contribui para seu crescimento e aprendizado.

A resistência das crianças às restrições impostas pela instituição escolar enfatiza a importância de preservar um espaço de liberdade dentro da educação. Embora as escolas tenham uma estrutura definida e objetivos formais, é crucial reconhecer e apoiar a relevância da brincadeira para o desenvolvimento saudável das crianças. Deixar que elas expressem sua criatividade e busquem a diversão, mesmo dentro das limitações estabelecidas pelas regras escolares, não apenas fomenta sua individualidade, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo. No entanto, é importante destacar que essa resistência, dependendo de como é encarada pela instituição, pode ser vista como uma ameaça à ordem escolar, que tradicionalmente prioriza o aprendizado de conteúdos formais em detrimento da ludicidade.

E aqui, percebemos que a depender de como isso acontece pode ser visto como um risco à ordem estabelecida pela escola, dentro da qual se espera aprendizado dos conteúdos formais. “Uma gramática que vigia pela ‘propriedade’ dos termos [...]” (CERTEAU, 2014, p.97)

O uso criativo dos espaços é uma manifestação notável da inventividade e engenhosidade das crianças ao explorar o ambiente escolar. O modo como elas transformam diferentes elementos do ambiente durante um jogo e exploram os brinquedos disponíveis no parquinho demonstra uma capacidade única de enxergar oportunidades de diversão e desafio em lugares aparentemente comuns.

Essa capacidade de reconhecer o potencial do ambiente evidencia a criatividade inata das crianças, que transformam um espaço comum em um cenário de aventura e mistério. Ao fazê-lo, elas não apenas se divertem, mas também desenvolvem habilidades cognitivas, como raciocínio espacial e planejamento, que são fundamentais para seu crescimento.

A exploração dos brinquedos disponíveis no parquinho segue a mesma linha de criatividade. Em vez de utilizar os brinquedos de maneira convencional, as crianças os incorporam a seus próprios jogos e narrativas. Subir no escorregador, balançar-se

nos balanços e explorar outros elementos do parquinho não é simplesmente uma repetição mecânica, mas sim uma oportunidade para elas construírem histórias, desafiar seus limites físicos e mentais, e mergulhar em um mundo de faz de conta.

FIGURA 15 – Brincando no parquinho



FONTE: A pesquisadora, 2022.

A habilidade das crianças em transformar e reinterpretar os espaços e objetos à sua volta é um lembrete vívido da importância da imaginação na infância. Através dessas atividades, elas não apenas desenvolvem suas capacidades de criatividade e resolução de problemas, mas também cultivam uma mentalidade de adaptabilidade e flexibilidade, características valiosas para enfrentar os desafios da vida futura.

A capacidade das crianças de usar criativamente os espaços e objetos ao seu redor é um testemunho da riqueza de sua imaginação e da sua habilidade inerente de transformar o cotidiano em uma aventura empolgante. Essa habilidade não apenas enriquece a experiência da infância, mas também constrói as bases para um pensamento inovador e uma abordagem flexível à vida. A exploração de espaços diferentes da sala de aula por parte das crianças oferece uma visão fascinante sobre sua natureza curiosa e aventureira, bem como sobre sua habilidade de adaptação diante de limitações. A presença delas em áreas usualmente fora dos limites, como a quadra e o Jardim de Mel, reflete um desejo intrínseco de descobrir e experimentar novos ambientes, sublinhando a importância de explorar as fronteiras da convencionalidade.

O fato de as crianças se aventurarem em espaços restritos é uma manifestação clara de seu impulso de buscar o desconhecido. Ao fazer isso, elas desafiam as restrições preestabelecidas e desbravam novos territórios, o que evidencia uma curiosidade que é essencial para a formação de sua compreensão do mundo. Essa exploração não deve ser vista apenas como uma quebra de regras, mas como um meio

de aprendizado rico e autêntico, onde as crianças podem absorver conhecimento de maneira sensorial e experiencial.

FIGURA 16 – O jardim de mel



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Esse comportamento destaca a importância de fornecer um ambiente educacional que encoraje a curiosidade, a criatividade e a flexibilidade, especialmente em espaços como o parquinho, o Jardim de Mel, a grama, a quadra e o pátio fora dos horários designados para recreio e aulas de educação física. O uso criativo dos espaços por parte das crianças é um testemunho impressionante da capacidade humana de transformar o ordinário em algo extraordinário.

As ideias apresentadas por Certeau (2014) nos levam a adotar a perspectiva de que as atividades diárias, especialmente no contexto dos estudantes, são, em sua essência, táticas (p. 98). Ao abraçar essa abordagem, podemos observar como as crianças incorporam suas ações durante o recreio e o tempo livre, por meio de brincadeiras e jogos, e transformam taticamente suas experiências nos ambientes escolares. Elas buscam constantemente a oportunidade de tornar esses momentos em algo lúdico e cativante.

[...] As crianças, por iniciativa própria, criaram desafios e jogos com as cordas. Elas se envolveram em atividades individuais, em duplas e também em trios. As cordas foram utilizadas para pular, criar formas geométricas no chão, fazer movimentos rítmicos e desafiar os colegas em habilidades motoras. Observei também que os estudantes cooperavam e auxiliavam uns aos outros durante as brincadeiras com cordas. Quando uma criança tinha dificuldade em executar uma determinada tarefa, seus colegas se prontificavam a ajudar, incentivando e criando um ambiente de apoio mútuo.

Além disso, a inspetora presente no local sugeriu uma brincadeira chamada "4 cantos". Nesse jogo, quatro cantos do espaço foram marcados, e cinco crianças participaram. Uma delas ficou no meio, sem estar em nenhum canto específico, enquanto as demais ocuparam os cantos. Com um sinal pré combinado entre elas, as crianças tinham que trocar de lugar rapidamente, e quem ficava sem um canto deveria ocupar o centro. Esse jogo promoveu a agilidade, o raciocínio rápido e a interação entre as crianças.

(Diário de campo - 10/05/2022)

Esse desejo de reimaginar criativamente o ambiente escolar se torna especialmente visível quando observamos como as crianças alteram elementos diversos do ambiente durante o jogo dos "4 cantos" e quando exploram os brinquedos disponíveis como as cordas. Essa habilidade inata de transformar e adaptar, transcendendo as limitações impostas, não apenas enriquece sua experiência, mas também a torna única e memorável.

Essa exploração não apenas aguça a imaginação das crianças, mas também às possibilita vivenciar uma variedade de emoções, incluindo alegria quando se envolvem em atividades lúdicas com os colegas, a empolgação que acompanha brincadeiras competitivas, desafiando suas próprias habilidades físicas, e uma sensação de satisfação e conquista ao superar obstáculos.

Como citamos anteriormente, Almeida (2017) destaca a importância de compreendermos o brincar das crianças, e que as brincadeiras têm diferentes significados, ressaltando também que, ao entendermos as manifestações lúdicas, compreendemos, em parte, o que vem ocorrendo com a infância.

A estrutura institucional muitas vezes coloca obstáculos no caminho das crianças, dificultando o acesso aos espaços do brincar. Isso ocorre porque, em muitos casos, há uma supervalorização da manutenção da ordem desses espaços em detrimento da liberdade criativa das crianças. No entanto, ao reconhecer e valorizar essa criatividade, podemos criar um ambiente educacional mais enriquecedor e gratificante.

Ao permitir que as crianças transformem elementos comuns em cenários de aventura e explorem os brinquedos disponíveis de maneira inovadora, estamos reconhecendo e celebrando a importância da ludicidade e da exploração no processo de desenvolvimento infantil. Valorizar essa criatividade é essencial para construir um futuro no qual as próximas gerações sejam capazes de enfrentar desafios com imaginação, resiliência e inovação.

5.2.3 Questão de gênero e as relações de poder nas atividades e brincadeiras observadas em um ambiente escolar

A observação das atividades e brincadeiras em um ambiente escolar revela importantes questões de gênero e relações de poder. Nota-se uma clara disparidade na participação das crianças com base em seu gênero, com as brincadeiras sendo

dominadas predominantemente pelos meninos. Isso indica a existência de normas de gênero arraigadas que influenciam as preferências e comportamentos das crianças desde cedo.

Desde os primeiros instantes de interação em sociedade, as crianças são introduzidas a diversas influências que configuram sua perspectiva do mundo, abrangendo as normas e projeções ligadas ao gênero. Conforme realçado por Santana (2000), este ambiente representa um meio de autodescoberta e progresso para os pequenos. Existem diferenças nas atividades preferidas por meninas e meninos, evidenciadas pelo comportamento observado no pátio da frente de uma escola, percebe-se uma clara divisão entre as preferências de atividades. Tais tendências iniciais levantam questões sobre a influência das normas de gênero e expectativas sociais no desenvolvimento das preferências e comportamentos das crianças.

A influência cultural das questões de gênero já na infância destaca a preferência dos meninos por brincadeiras mais competitivas e vigorosas, como aquelas realizadas na quadra ou envolvendo atividades com bola. Essa dinâmica reflete estereótipos de gênero que são incutidos desde cedo na sociedade.

Esses estereótipos de gênero muitas vezes associam a masculinidade à força, competitividade e esportes mais físicos, enquanto associam a feminilidade a brincadeiras mais calmas e cooperativas. Essas expectativas de gênero podem influenciar as escolhas das crianças em relação às atividades que preferem e aos espaços que ocupam durante o recreio.

É importante reconhecer que essas preferências não são inatas, mas sim moldadas pelo ambiente social e cultural em que as crianças estão inseridas.

[...] durante o recreio no pátio da frente, pude observar as meninas do 1º ano ocupando o tempo de recreio de uma maneira particular. Elas pareciam preferir conversar e caminhar pelo espaço, em vez de se engajar em brincadeiras mais físicas. É importante notar que o pátio da frente não oferece muitas opções de materiais para as crianças, e hoje em particular, o material disponível parecia ser insuficiente para atender a todos os 80 alunos presentes. Essa falta de recursos pode ser um fator que influencia o fato de as meninas utilizarem o recreio como um momento de passeio e socialização.

(Diário de campo – 05/04/2022)

No pátio da frente, as crianças revelam seus interesses particulares com base nas atividades permitidas ou propostas pela instituição escolar. É notável que as meninas frequentemente se envolvem em brincadeiras mais suaves e colaborativas,

criando uma atmosfera de faz de conta e cooperação mútua. Em contrapartida, as ações dos meninos são dominadas por atividades mais enérgicas e competitivas, como as de corridas. Essa divisão precoce de preferências não pode ser considerada meramente coincidência, mas sim um reflexo das normas de gênero internalizadas desde cedo ou da falta de oportunidades igualitárias.

A falta de recursos evidenciada pelo limitado acesso a materiais de recreio também desempenha um papel significativo nessa dinâmica. As meninas, muitas vezes, se veem restritas a brincadeiras menos físicas devido à escassez de opções disponíveis no pátio da frente. Isso não apenas perpetua as divisões de gênero, mas também destaca a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e igualitária na oferta de recursos e atividades lúdicas nas escolas.

Não se pode negar que as normas de gênero e as expectativas sociais desempenham um papel fundamental na construção da identidade e dos comportamentos singulares. É evidente que no contexto escolar persistem normas, comportamentos e práticas que promovem a estigmatização de comportamentos com base no gênero, levando meninos e meninas a uma competição constante, além de reforçar a ideia de que seus corpos e mentes são distintos, como destacado por Louro:

Os antigos manuais já ensinavam aos mestres os cuidados que deveriam ter com os corpos e almas de seus alunos. O modo de sentar e andar, as formas de colocar os cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que “passara pelos bancos escolares” (LOURO, 1997, p. 61).

As brincadeiras das meninas, voltadas para atividades mais tranquilas e cooperativas, estão alinhadas com as características socialmente estruturais atribuídas ao "feminino", como empatia e cuidado. Por outro lado, os meninos, ao participarem de atividades competitivas e físicas, reforçam os traços relacionados ao "masculino", como coragem e força.

A diferenciação de preferências também pode ser interpretada como uma busca de validação dentro do grupo social. As crianças tendem a adotar comportamentos que são recompensados e aceitos pelos seus pares. Nesse contexto, meninas que buscam adaptar brincadeiras para favorecer suas próprias habilidades e meninos que se destacam em atividades mais competitivas estão, de certa forma, procurando encontrar um espaço dentro das normas de gênero preexistentes.

As meninas não apenas se juntaram à correria, mas também se mostraram destemidas e dispostas a desafiar e modificar as regras das brincadeiras para

favorecerem suas próprias habilidades e vantagens. Essa atitude demonstra a autoconfiança e a capacidade de liderança das meninas, que não se contentaram em apenas observar, mas buscaram uma participação ativa e assertiva nas brincadeiras.

Entretanto, em um determinado momento, os meninos pareceram desistir de brincar com as meninas, talvez devido às mudanças nas regras ou à dificuldade de acompanhar a agilidade e estratégia delas. Mesmo diante disso, as meninas não se deixaram abater e continuaram a brincadeira entre si, adaptando as atividades para que todas pudessem participar e se divertir.

(Diário de campo- 19/04/2022)

As diferenças nas atividades preferenciais entre meninas e meninos, as quais são evidentes no contexto do pátio da escola, proporcionam uma oportunidade para ponderar sobre as normas de gênero e as expectativas sociais que impregnaram nossa sociedade. As predileções iniciais das crianças podem ser interpretadas como um reflexo das influências culturais profundamente enraizadas desde a tenra infância.

Reconhecer as crianças como agentes plenos, ativos e interligados no tecido social aponta para a capacidade de simbólica por parte delas e para a "construção de suas representações e convicções em sistemas organizados, ou seja, em culturas" (PINTO; SARMENTO, 1997, p. 20). Portanto, compreender e questionar essas influências é fundamental para promover uma sociedade mais igualitária e justa, na qual as crianças possam livremente explorar suas preferências e habilidades, independentemente das restrições impostas pelas expectativas de gênero.

As brincadeiras infantis proporcionam um terreno fértil para a observação das dinâmicas de gênero e das táticas adaptativas que as crianças empregam para navegar dentro dessas nuances. Segundo as observações de Brougère (1997), o contexto da organização das brincadeiras tem um potencial de influenciar a criança. Portanto, a configuração do ambiente, a seleção dos brinquedos e sua disposição desempenham um papel de suma importância no conceito do ato de brincar.

Ao examinarmos a modificação de atividades e as táticas empregadas pelas meninas ao participarem de brincadeiras, sugerindo que essas adaptações são táticas¹² deliberadas para se sobressaírem aos meninos nas atividades escolhidas. Essa reinterpretação das regras pode ser interpretada como uma resposta à percepção de que

¹² As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço. (Certeau, 1994, p.102)

as atividades originais favorecem habilidades tradicionalmente associadas aos meninos.

Ao participarem dessas brincadeiras, as meninas não apenas se envolvem passivamente, mas também mostram trato ao adaptar as regras de acordo com suas preferências e competências individuais. Essa modificação pode vir a proporcionar vantagens e oportunidades de se destacarem em atividades que, inicialmente, podem parecer favorecer habilidades estereotipicamente masculinas. Essa atitude reflete um esforço consciente de não apenas participar, mas de moldar as condições para se sentirem confortáveis e bem-sucedidas em suas interações.

Essa prática adaptativa pode ser entendida como uma tática de empoderamento. As meninas, ao redefinirem as regras, buscam criar um ambiente em que suas próprias habilidades sejam valorizadas e reconhecidas. Essa atitude revela a consciência das normas de gênero existentes, assim como a determinação em não se limitarem por elas. Além disso, essa ação também pode ser interpretada como um modo de quebrar barreiras e preconceitos, ao redefinir o que é considerado aceitável para cada gênero.

A modificação de atividades também aponta para uma reavaliação das habilidades atribuídas a cada gênero. As meninas, ao adaptarem brincadeiras para atenderem às suas competências, estão desafiando a noção tradicional de que determinadas atividades são intrinsecamente adequadas para meninos e outras para meninas. Essa ação corajosa pode influenciar a percepção de habilidades e interesses, desconstruindo a concepção limitada de que habilidades físicas, por exemplo, são exclusividade do gênero masculino.

Essa prática também contribui para uma reavaliação das habilidades associadas a cada gênero, contribuindo para a desconstrução de estereótipos limitantes. Portanto, a modificação de atividades revela-se como uma ferramenta de empoderamento e questionamento das normas de gênero desde os primeiros anos de vida.

5.2.4 O protagonismo das crianças, quando elas não participam

No cenário observado, frequentemente, o protagonismo infantil enfrenta desafios quando as crianças não têm a oportunidade de participar ativamente na definição das normas e regras escolares. Isso ocorre quando as diretrizes são

rigidamente impostas pela administração escolar e pelos adultos, o que pode dificultar para as crianças o exercício de seu protagonismo e a exploração plena dos espaços da escola.

Nesse contexto, o protagonismo das crianças é restringido, uma vez que elas não têm voz nas decisões que afetam suas vidas escolares. Isso pode resultar em uma sensação de falta de autonomia e limitar sua capacidade de expressar criatividade, curiosidade e iniciativa. Além disso, as crianças podem perder a motivação para se envolver ativamente na escola se perceberem que suas opiniões e desejos não são levados em consideração.

O diálogo durante a roda de conversa e as observações no recreio fornecem insights sobre como as crianças percebem e respondem ao tempo e ao espaço em suas vidas.

"Tempo é quando você tem tempo de fazer alguma coisa que você gosta, e quando você não faz você fica triste"

"tempo eu diria que são momentos que passam no nosso dia a dia, que nunca param, são momentos"

"durante o tempo de um ano, de meses de um ano o tempo de toda hora tá mudando, em alguma hora é três horas, outra hora já é oito, e o tempo vai correndo, se você tem um limite de tempo que vai passar não vai voltar"

(trecho da roda de conversa-18/08/2022)

A percepção do tempo é uma questão que vai além da mera cronologia e adentra os domínios das experiências individuais e da subjetividade. No ambiente escolar, essa percepção ganha uma relevância significativa, pois influencia diretamente como as crianças vivenciam sua jornada educacional. A discussão sobre como as crianças percebem o tempo na escola revela aspectos interessantes sobre o mundo infantil.

É notável que a percepção do tempo nas crianças não é uniforme. Para alguns, o tempo na escola é percebido de forma restrita, considerando apenas o tempo de aulas e intervalos. Para essas crianças, a escola pode parecer uma sucessão de momentos definidos por toques de sino e a alternância entre atividades curriculares e momentos de descontração. Elas veem o tempo como uma estrutura rígida, ditada por horários predefinidos.

A discussão sobre a percepção do tempo na escola é um reflexo da complexidade do mundo infantil e das diversas maneiras pelas quais as crianças interpretam sua experiência educacional.

A compreensão das percepções e conceitos das crianças sobre temas complexos, como tempo e liberdade, desempenha um papel crucial na formação de suas concepções da realidade. Isso se torna evidente quando examinamos como as atividades escolares influenciam suas perspectivas. Portanto, é fundamental que os adultos estejam atentos às brincadeiras livres das crianças, pois tais atividades iniciadas voluntariamente revelam informações valiosas sobre o estágio de desenvolvimento desses indivíduos. Essas observações, por sua vez, são cruciais para a organização de um ambiente educativo capaz de promover um desenvolvimento integral, como enfatizado por Coelho (2015).

Nas conversas das crianças, ao escutá-las percebemos como elas reconhecem a importância do tempo para fazer coisas que gostam e como a ausência desse tempo as entristece. Isso destaca a importância de permitir que as crianças tenham espaço para escolher e participar das atividades que lhes interessam.

Relato das crianças sobre o tempo livre:

-Não, não é. mais ou menos as vezes quando a gente conclui a atividade, as vezes a professora deixa, ou o professor, até a professora de inglês as vezes deixa a gente estava brincando lá na lá na quadra de garrafão daí a gente acabou antes do tempo e ela deixou a gente brincar de esconde-esconde e pega-pega.

-E tava de noite já.

E foi de noite já esconde-esconde de noite é melhor.

- Porque daí não dá pra ver e é mais difícil de encontrar

- É. A gente pode conversar.

- A gente até imita uns cururus de tarde

(trecho da roda de conversa – 18/08/2022)

Para essas crianças, o tempo escolar ganha contornos mais amplos e multifacetados. O dia se estende para além das aulas regulares, abraçando oportunidades de exploração e aprofundamento em áreas de interesse. Essas atividades adicionais ampliam a percepção do tempo, permitindo que elas vivenciem uma experiência escolar mais enriquecedora e diversificada.

Essa diversidade de percepções pode ser resultado não apenas das atividades realizadas, mas também das atitudes individuais e das perspectivas pessoais das crianças. Aqueles que veem o tempo escolar de maneira restrita podem estar mais focados em cumprir obrigações e seguir um roteiro pré-estabelecido.

Além disso, a percepção do tempo na escola também é influenciada pelo modo como as crianças são incentivadas a se envolver e participar ativamente das atividades. Um ambiente que promove a participação ativa, a criatividade e o protagonismo infantil tendem a moldar uma percepção mais positiva e ampla do tempo escolar. Por outro lado, uma abordagem mais restritiva pode levar a uma percepção de que o tempo é rígido e monótono.

No relato, observamos que algumas crianças procuram intervenções ou oportunidades adicionais para brincar, mesmo quando a atividade principal foi concluída. Isso indica que essas crianças estão buscando ativamente maneiras de exercer seu protagonismo, influenciando a duração e a natureza das atividades de acordo com suas preferências.

Por outro lado, a situação mencionada durante o recreio, em que as crianças relataram que não podem pisar na grama sem serem repreendidas, destaca um cenário em que o protagonismo das crianças é limitado. Elas percebem a falta de autonomia em relação às regras estabelecidas pelos adultos, o que pode causar desinteresse, desconforto ou uma sensação de exclusão.

Durante o período em que observei o recreio, algumas crianças notaram minha presença no espaço e ocasionalmente se aproximaram de mim em busca de intervenções em situações de conflito ou para relatar que outras crianças estavam se envolvendo em atividades que não eram permitidas. Um exemplo disso foi o aluno Miguel, que veio até mim para relatar que uma colega estava pisando na grama do jardim. Intrigada, perguntei a ele por que não era permitido pisar na grama, e sua resposta ecoou o que outras crianças também mencionaram: "Porque a inspetora briga com a gente, só pode pisar quando vamos molhar as plantas." Ficou evidente que sempre que as crianças acessam o espaço gramado da escola, são repreendidas ou percebem que esses espaços são restritos.

(Diário de campo – 19/04/2022)

Segundo Pinto e Sarmiento (1997), a visão das crianças como sujeitos plenos, ativos e integrados na sociedade destaca sua habilidade para criar símbolos e construir suas próprias representações e crenças em contextos socialmente organizados, ou seja, em culturas. Nesse sentido, para compreender adequadamente essas percepções, é fundamental ser sensível ao contexto, uma vez que cada criança traz consigo uma

perspectiva única do mundo e experiências que são influenciadas por diversos fatores, como cultura, família, interesses pessoais e nível de envolvimento.

No entanto, é relevante destacar que, em algumas circunstâncias, as crianças podem adotar as normas estabelecidas por adultos sem questioná-las, frequentemente atuando como zeladoras das regras para assegurar que seus colegas as respeitem.

Em outro diálogo da roda de conversa, as crianças discutem a questão do espaço e do protagonismo na organização das atividades. Elas descrevem como a inspetora Valeria permite que elas usem um espaço para relaxar, mas também mencionam que, em outras situações, as restrições são impostas, como quando não podem brincar na grama. Esse trecho evidencia a percepção das crianças sobre a liberdade relativa que têm para definir suas atividades e espaços, bem como as diferentes abordagens dos adultos em relação a essas questões.

Pesquisadora - onde fica o banquinho? É o espaço que vocês usam?

Gabriel - Sim. Pra relaxar. não é não livremente '

Helena - É sim, pode sim

Nathaly - Ah não, a gente fala pra Valeria que vai estudar pra prova, ela fala pra gente pegar a mochila e fica lá estudando. Mas quando a gente ta brincando de pega-pega ou coisa assim, ela fala que não pode por causa da grama e das plantas. A gente usa assim. Então é mais ou menos livre

(trecho da roda de conversa – 25/08/2022)

Essa análise dos relatos ressalta a importância de reconhecer e promover o protagonismo das crianças, permitindo que elas participem ativamente na organização de suas atividades e na definição dos espaços destinados a elas ao brincar. Isso não apenas fomenta sua criatividade e determinação, mas também promove uma sensação de pertencimento e autonomia em seu ambiente escolar. Como mencionado anteriormente, Corsaro (2011) enfatiza a necessidade de investigar as crianças em seu contexto social, onde participam de interações múltiplas que contribuem para a cultura mais ampla de crianças e adultos ao seu redor. Isso reforça ainda mais a importância de considerar as perspectivas das crianças na organização de seu ambiente e atividades.

FIGURA 17 – Os espaços restritos – grupo 2 e 4



FONTE: A pesquisadora, 2022.

A oficina de fotografia representou uma janela para o mundo da criatividade visual. As crianças são convidadas a explorar o mundo ao seu redor de uma perspectiva única, a capturar instantes fugazes e a imortalizar emoções e experiências através das lentes de suas câmeras.

FIGURA 18 – Os espaços restritos grupo 1 e 3



FONTE: A pesquisadora, 2022.

Quando as crianças experimentam diferentes ângulos, enquadramentos e composições na fotografia, elas não estão apenas aprendendo sobre essa arte, mas também estão desenvolvendo uma apreciação mais profunda pela beleza e

complexidade do mundo que as cerca. Além disso, ao capturar imagens, elas têm a oportunidade de registrar espaços que desejam ter maior acesso ou participação em sua organização. Esse processo de documentação visual pode servir como uma forma poderosa de expressar seus anseios e aspirações, contribuindo para uma educação que promove a conscientização e a transformação social.

A educação desempenha um papel central na estrutura da sociedade, sendo um instrumento fundamental para a busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Nas palavras de Paulo Freire (1987, p.73), "a educação não pode ser neutra, pois está sempre a serviço de uma determinada concepção de mundo e de uma determinada organização social". Esse processo educativo que estimula a criatividade também fomenta a imaginação, aguça a observação e desenvolve a habilidade de enxergar além do evidente.

Além disso, a oficina de fotografia permite que as crianças exerçam sua autonomia. **Elas têm o controle sobre o que escolhem capturar e como desejam apresentar suas fotos.** Essa liberdade de escolha não só as empodera, mas também incentiva a tomada de decisões e o desenvolvimento de um senso de responsabilidade. Através do processo de seleção e edição das fotos, elas moldam uma narrativa visual que é uma manifestação autêntica de suas perspectivas e interesses.

A exploração também é um elemento central nesse contexto. A oficina de fotografia é uma jornada de descoberta, onde as crianças se aventuram a encontrar novos espaços, ângulos e detalhes antes imperceptíveis em seu ambiente familiar. Essa exploração não se limita ao ambiente físico; também incentiva a exploração criativa de ideias e conceitos. Ao experimentar e capturar o inesperado, as crianças expandem seus horizontes mentais e cultivam uma mentalidade aberta para novas experiências.

Essa abordagem educacional ressoa com a importância crescente de promover a autoexpressão e o desenvolvimento pessoal. **Cada criança é única, com uma voz singular e perspectivas únicas para compartilhar.** As oficinas, como a de fotografia, proporcionam **um espaço seguro e encorajador para que essas vozes sejam ouvidas e essas perspectivas sejam compartilhadas.** Isso contribui para a construção da autoestima, da confiança e da compreensão do próprio valor de cada criança como parte de uma comunidade maior.



(CRUZ, Ivan. Marimba)

6 AMARRANDO OS FIOS E FINALIZANDO O TEAR

“Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”
(Rubem Alves)

Ao concluir esta dissertação, abordo um tema que considero de extrema relevância: a ligação intrínseca entre o ato de brincar e a vida das crianças, particularmente no contexto escolar. É verdadeiramente fascinante perceber que o brincar transcende a mera trivialidade na infância, revelando-se como uma atividade complexa e essencial. De fato, constitui uma forma pela qual as crianças se conectam e compreendem o mundo que as cerca.

Nosso objetivo geral foi analisar as formas do brincar no cotidiano escolar. Para isso elencamos os três objetivos específicos: o primeiro identificar, as formas do brincar de estudantes de 6 a 9 anos em tempos e espaços livres na escola. A partir desse objetivo, começamos a refletir sobre os elementos que poderíamos empregar como disparadores para orientar nossas interações com os estudantes durante nossas rodas de conversas. Nosso segundo objetivo foi analisar as narrativas dos estudantes sobre as práticas lúdicas e os espaços destinados a eles na escola. Para alcançar esse objetivo, adotamos uma abordagem de escuta atenta e buscamos aprender com os alunos a respeito de suas perspectivas, pensamentos, práticas lúdicas e o papel que os espaços escolares desempenham em suas vidas. Fizemos isto sem fazer julgamentos antecipados em relação às suas narrativas sobre a escola. Nosso terceiro objetivo consistiu em propor oficinas do brincar para possibilitar a descoberta de novas formas de apropriação dos tempos e espaços livres escolares. As oficinas representaram o ponto culminante de nossa interação. Planejadas de acordo com as experiências e desejos das crianças, cada oficina se tornou uma jornada singular.

Por meio desses passos metodológicos, conseguimos realizar uma reflexão aprofundada sobre a questão central de nossa pesquisa - Como e quando a criança brinca na escola? O ponto central da pesquisa aqui discutida foi a relação entre o brincar e os espaços

escolares durante os momentos livres. Assim, adentrei o universo das práticas lúdicas no ambiente escolar com a determinação de compreender, transformar e enriquecer as vivências das crianças nesse espaço lúdico de aprendizado. Os alicerces desta pesquisa foram meticulosamente construídos para abraçar a complexidade das interações infantis com as práticas lúdicas. Adotando uma postura de observação sensível, fomos além das ações visíveis, buscando interpretar sentimentos e intenções subjacentes.

Ao adentrar o cotidiano escolar, nos deparamos com um vasto terreno de interações, significados e identidades em constante transformação. Utilizando os conceitos de Certeau como guia, destacamos a tensão entre estratégias e táticas, onde instituições impõem controle, mas os estudantes encontram maneiras astutas de traçar seus próprios planos. Através das táticas, a criatividade humana rompe as amarras das convenções, desvendando uma dança contínua de liberdade e resistência.

No contexto escolar, a infância deveria assumir o papel de protagonista, mas a participação das crianças e suas brincadeiras frequentemente são relegadas a um papel de coadjuvante na escola, uma fase de exploração obscurecida por uma cultura adultocêntrica. Nossas observações revelaram a necessidade urgente de dar às crianças o direito de moldar sua própria jornada na cultura, libertando-as das correntes da disciplina histórica.

A escola, além de ser mais que quatro paredes, quadros e carteiras enfileiradas, se revelou como um caldeirão de interações. No pátio e na quadra, as crianças não apenas aprendem, mas também desvendam o tesouro das relações sociais. O brincar, como uma sinfonia de risos, choros, imaginação e uma explosão de sentimentos, ganha destaque como ferramenta vital para o crescimento infantil, onde as sementes do aprendizado, socialização e emoção florescem. É importante lembrar que as emoções que surgem no brincar podem ser influenciadas por fatores externos, como a presença de outras crianças, a qualidade dos brinquedos e materiais disponíveis e a supervisão dos adultos.

Explorar o universo da cultura lúdica infantil de forma genuína pode representar um verdadeiro desafio. Isto se deve ao fato de que essa cultura é profundamente influenciada pelas normas e valores da sociedade em que a criança está imersa, e, em muitas ocasiões, esses princípios podem ser restritivos ou até mesmo opressivos. Jogos, brincadeiras e expressões artísticas funcionam como as cores essenciais na paleta da experiência infantil. A escola assume o papel de uma oficina na qual as crianças esculpem sua cultura lúdica, dando forma aos seus risos, lágrimas, frustrações e amizades.

Assim, as tramas culturais se entrelaçam, formando a essência do cotidiano escolar, onde estratégias e táticas, culturas pessoais e compartilhadas, brincadeiras e aprendizado se

misturam em uma dança incessante. Geertz, por sua vez, nos inspirou a entender essa cultura como uma tapeçaria complexa de símbolos compartilhados, moldada pelo contexto histórico e pela interpretação individual manifestadas em gestos e rituais cotidianos. Entre esses rituais e gestos presentes no pátio da escola, destaca-se a brincadeira do jacarezinho, uma atividade exclusiva daquele espaço precário que os alunos frequentemente desfrutavam sempre que têm oportunidade.

A variedade de procedimentos metodológicos adotados foi fundamental para capturar a essência das práticas lúdicas vivenciadas pelos estudantes nos espaços livres da escola. As observações detalhadas, registradas em um diário de campo, capturaram nuances e sutilezas que poderiam ter passado despercebidas. Um exemplo elucidativo dessas nuances reside nas dinâmicas sociais que emergem durante as brincadeiras, delineando hierarquias, formas de liderança, inclusões e exclusões. Além disso, destacou-se a criatividade das crianças, que, mesmo em condições desfavorecidas, como a divisão dos espaços para o uso da quadra e do pátio durante o recreio, as mesmas fazem uso da imaginação para conceber jogos, narrativas e cenários, evidenciando uma notável capacidade de pensamento criativo.

As observações presentes no diário de campo também forneceram *insights* sobre as estratégias de resolução de conflitos empregadas pelas crianças, revelando como lidam com desacordos ou discordâncias durante as atividades lúdicas. Ademais, as expressões emocionais, como alegria, medo, frustração e excitação, quando cuidadosamente observadas, contribuíram para uma compreensão mais profunda das experiências emocionais das crianças.

As rodas de conversa desempenharam um papel fundamental, proporcionando um espaço seguro para que as crianças compartilhassem suas experiências. Os diálogos gravados e transcritos revelaram uma riqueza de informações valiosas. As crianças trouxeram à tona várias dimensões, no que diz respeito aos desafios cotidianos, durante as conversas, elas compartilharam as dificuldades que enfrentam na escola, incluindo restrições no acesso a espaços como o jardim de mel e as regras impostas que têm um impacto direto em suas experiências.

Além disso, ao discutirem a apropriação dos espaços, as crianças ofereceram suas visões sobre como adaptam esses espaços disponíveis para atender às suas necessidades específicas. Tornou-se claro que as crianças também instituem normas não formalizadas para gerir a utilização desses espaços. Um exemplo disso é a prática de apenas os meninos participarem de jogos de bola na quadra. Isso demonstra um notável grau de autonomia em relação ao ambiente escolar. No entanto, esse comportamento também serve como um marcador social de exclusão em relação às meninas.

As oficinas do brincar foram o ápice da interação. Planejadas com base nas vivências e anseios das crianças, cada oficina se tornou uma jornada única, revelando memórias, tradições e permitindo que os estudantes documentassem seu mundo lúdico de maneiras criativas.

A culminação da pesquisa ocorreu na mostra fotográfica, onde os estudantes, como curadores de suas próprias experiências, organizaram suas fotografias em painéis que se tornaram janelas para seus mundos. Esses painéis foram apresentados em um evento que transcendeu os limites físicos da escola, convidando a comunidade a se envolver e compartilhar as perspectivas das crianças. Esse momento enfatiza de maneira notável o impacto positivo das oficinas e das iniciativas nas quais os estudantes estão envolvidos na escola. Um exemplo tangível dessa influência é a revitalização do parquinho, o que ilustra como nossas ações podem efetivamente contribuir para a melhoria dos espaços escolares. No entanto, é importante notar que o acesso das crianças a esse espaço ainda é regido por regras e limitações. Esse exemplo ressalta a importância da colaboração das crianças, juntamente com professores e a administração escolar, para que essas ações realmente atendam aos interesses das partes envolvidas.

No entanto, é importante ressaltar que houve restrições no acesso ao jardim de mel, o que pode ser considerado um aspecto negativo deste relato. Embora reconheça a importância das mudanças nos espaços escolares para atender às necessidades e à segurança das crianças, é fundamental assegurar que essas modificações não limitem o acesso a áreas que antes estavam disponíveis para atividades lúdicas e educacionais.

Além disso, as modificações na dinâmica dos tempos livres, como no recreio, podem indicar uma abordagem mais estruturada ou regulamentada desses períodos. Embora compreenda a necessidade de organização, também reconheço a importância de manter um equilíbrio que permita momentos de livre expressão e espontaneidade, essenciais para o desenvolvimento social e emocional das crianças.

Podemos concluir que as crianças demonstram resistência em face de um cenário adverso, criando e moldando ativamente uma cultura de pares nos espaços da escola. Assim, mesmo quando a cultura escolar não está necessariamente voltada para favorecer essas dinâmicas, as soluções apresentadas pelas crianças deveriam assegurar seus próprios direitos. Nesse sentido, elas desempenham um papel fundamental na construção de uma cultura escolar que vai além do que é tradicionalmente concebido pelo mundo adulto.

Além disso, é importante ressaltar que as oficinas se revelaram como uma ferramenta essencial para promover a compreensão e a integração das perspectivas das crianças,

contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e enriquecedor, valorizando assim a cultura infantil.

Este percurso metodológico não foi apenas um conjunto de etapas, mas uma jornada de descoberta, diálogo e transformação. Os estudantes não foram apenas sujeitos da pesquisa; eles foram coautores da narrativa, protagonistas de suas próprias histórias. Nesse contexto, a escuta atenta e a valorização de suas vozes emergiram como fundamentos inegociáveis, enriquecendo o tecido da pesquisa e trazendo luz a uma área muitas vezes subestimada. Assim, indo de encontro à corrente predominante, que muitas vezes desconsidera e negligência a relevância do brincar e da cultura infantil na escola, nosso propósito é conceder espaço para escutar as vozes das crianças e possibilitar sua participação ativa na construção da narrativa. Dessa forma, não buscamos apenas compreender, mas também revitalizar as práticas lúdicas que influenciam a jornada educacional das crianças na Escola Municipal Foz do Iguaçu.

As percepções das crianças sobre liberdade, tempo e espaço, derivadas das rodas de conversa e observações, revelaram uma visão instintiva e autêntica desses elementos no nosso contexto escolar. Elas relacionaram a liberdade com a ideia de agir sem restrições, especialmente quando estavam brincando livremente ao ar livre. Essa noção de liberdade para elas é como uma expressão da sua autonomia, permitindo que sigam seus impulsos e desejos naturais.

O papel do espaço físico na manifestação da liberdade se torna evidente ao perceber como lugares como o pátio e o parquinho desempenham um papel crucial em suas experiências. É onde elas exploram, brincam e experimentam uma série de atividades. Mesmo quando enfrentam restrições, como o acesso limitado ao parquinho durante o recreio, isso não diminui seu interesse; ao contrário, parece impulsionar a inventividade delas, estimulando-as a superar obstáculos e revelando a resiliência inerente à infância.

É fascinante observar como as crianças são naturalmente criativas e resilientes. Elas têm uma habilidade única de adaptar espaços e brinquedos de acordo com suas necessidades e desejos, desafiando as normas preestabelecidas e promovendo a inclusão entre elas. Nossas conversas também nos conduziram à questão de gênero e como as preferências de brincadeiras podem ser influenciadas por estereótipos. No entanto, é incrível testemunhar como as crianças se adaptam e desafiam essas normas, demonstrando um verdadeiro senso de encorajamento desde cedo.

Considerar e dar espaço para suas vozes na configuração dos ambientes educacionais se torna fundamental, promovendo um desenvolvimento integral e autêntico. Além disso, a

capacidade de resistência e adaptação que as crianças demonstram, junto com o reconhecimento da importância da criatividade, ressalta o papel central das brincadeiras na construção da identidade e no desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida.

Neste contexto, fica evidente que a escola pode ser tanto uma gaiola que limita o voo das crianças quanto asas que as incentivam a voar. As escolas que são "gaiolas" buscam controlar e moldar as crianças de acordo com normas e padrões preestabelecidos, enquanto as escolas que são "asas" valorizam a individualidade, a criatividade e a liberdade das crianças, encorajando-as a explorar, aprender e crescer por meio do brincar.

Portanto, à luz dos apontamentos desta pesquisa, instigamos todos os educadores e formuladores de políticas a refletirem sobre o papel das escolas na vida das crianças. Precisamos nos esforçar para criar ambientes educacionais que não apenas reconheçam, mas também celebrem a importância do brincar na formação integral das crianças. Devemos, como as escolas que são "asas", dar-lhes a coragem para voar e descobrir o mundo por si mesmas, porque afinal, como Rubem Alves nos lembra, o voo já nasce dentro dos pássaros e só pode ser encorajado.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete (Org.). Estudos da Infância no Brasil – Encontros e Memórias. 1. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2015.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- ALMEIDA, Marcos Teodorico Pinheiro de. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane Maria.; LATERMAN, Ilana.; PETERS, Leila (Org.). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.
- ANDRADE, Sabrina Monique Bora de. **O recreio escolar como uma experiência de lazer da criança: entre o dito e o não-dito em uma escola pública de Curitiba/PR**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba (PR), 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/67675/R%20-%20D%20SABRINA%20MONIQUE%20BORA%20DE%20ANDRADE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. EDUCAÇÃO REMOTA EMERGENCIAL: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 257–275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 7 maio. 2023.
- BALBINO, Solange Izabel. **Brincar na escola de tempo integral: reflexões acerca dos espaços e tempos das brincadeiras infantis**. Campinas, SP, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Resultado/Listar?guid=48a69c6b3dd7746b06d6>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **“Brincadeiras de todos”**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. 215 f., il. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
- BARROSO, João (Org.). **O Estudo da escola**. Porto: Porto Editora, f. 96, 1996.
- BELLONI, Maria Carmen. Children’s Free Time Leisure. In AA.VV. **News Routes for Leisure**, Actas do Congresso Mundial do Lazer. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Ciências Sociais, 1994.
- BONDIOLI, Anna. A criança, o adulto e o jogo. In: A criança em perspectiva: o olhar do mundo sobre o tempo da infância. Gizele de Souza (org). São Paulo: Cortez, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a cultura. Campinas: Summus, 1984.

BIZARRO. **Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da educação infantil**. Porto Alegre, 2010. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/27058>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm Acesso em: 07 jan. 2022.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Artmed editora. Porto Alegre; 1998.

_____. **Brinquedo e cultura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**, (org.) Livro em Português (Brasil). Editora: Vozes. Ano: 2009.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CIARDELLA, Thaís Monteiro. **"As escolas são tudo igual - só muda as crianças"**: o ensino fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2019.tde-03102019-123443. Acesso em: 04 jan. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Educação e artes cênicas**: interfaces contemporâneas: "Clássica", "moderna", "contemporânea": encontros e desencontros entre Educação e Arte. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

COELHO, A. et al. Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar: os benefícios do contato com a natureza. *Revista de Estudos e Investigación em Psicologia – Education*, Extr, (10), 2015.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. 2. Ed. Porto Alegre: Arte- med, 2011.

COTRIM, G. S.; BICHARA, I. D.. O brincar no ambiente urbano: limites e possibilidades em ruas e parquinhos de uma metrópole. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 26, n. 2, p. 388–395, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200019>. Acesso em 17 jul,2023.

CURITIBA. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, 2020.

Disponível em: <https://educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/curriculo-do-ensino-fundamental/8237>. Acesso em: 07 maio 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DUSSEL, Inés; FERRANTE, Patricia; PULFER, Darío. **Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera.** Buenos Aires, 2020.

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** (Natal), v. 8, n. 2, p. 309–319, maio, 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa Franco. **Análise de Conteúdo.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FEDRIZZI, Beatriz. A organização em pátios escolares grandes e pequenos. In: RIO, Vicente Del; DUARTE, Cristiane Rose; RHEINGANTZ, Paulo Afonso. **Projeto do lugar: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo**, Rio de Janeiro: Contra capa livraria/ PROARC, 2002.

FERREIRA, Antônio Gomes Ferreira. A Europa e a herança cultural da escola. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 40, n. 26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4038>. Acesso em: 6 maio. 2023.

FERREIRA, Flávia Martinelli. **Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola.** 2020. 213 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação física.** ed. 3. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FRIEDMANN, Adriana, **Brincar: Crescer e Brincar - O resgate do jogo infantil.** São Paulo: Moderna, 1996.

_____. A importância do brincar. *Diário na escola*, 2003. Disponível em: <http://www.formaremrede.org.br/biblioteca/0012.pdf> Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 28, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 6 maio. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 150-156.

GUIZZO Bianca Salazar, Marcello Fabiana de Amorin; MUIIER, Fabiana. A reinvenção do cotidiano em tempos de pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e238077, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/ybM6TZ8MvPmdLN8HzqgFZKS/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 13 jun. 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação & Realidade**. jul/dez. 1997. p. 15-46.

_____. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Editora UFMG, 2003.

JOYE, Cassandra Ribeiro, MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, 9(7): 1-29, e521974299, 2020.

KRAMER. Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade**. Brasília: FNDE, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LOUREIRO, Carla Cristiane. **"Eu aprendo a brincar de mais coisas que eu não sabia!"** Tese (doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Epu, 1986.

MAXIMO, Heliny de Carvalho. **Recreio escolar de crianças do ensino fundamental: contexto educativo para participação, brincadeiras e aprendizagens**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12206>.

MENEZES, Eunice Andrade de Oliveira. Crianças e reinvenções lúdicas: produção de culturas infantis em tempos de COVID-19. **Revista Pedagógica**, v. 23, n. 23, p. 1-20, 2021.

MELO, Bernardo Dolabella et al. (org). **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia COVID-19: recomendações para gestores**. Rio de Janeiro: Fiocruz, Brasília, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. Janus, Lorena, ano 1, no. 1, 2004, 22-30.

MORAES, Ana Paula de. **Educação infantil e os direitos da criança: por uma infância com dignidade**. Dissertação (mestrado) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí). Educação nas Ciências.

NASCIMENTO, Márcio Moreira do. A cultura e a socialização na formação da criança. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 05, edição 08, volume 02, agosto de 2020, páginas 88-106. ISSN: 2448-0959. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/pedagogia/cultura-e-a-socializacao>. Acesso em fev. 2023.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In. _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42.

ONU. **Declaração dos Direitos da Criança**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959.

Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-dacrianca.html>. Acesso em: out. 2022.

PINTO, Manuel. A infância como construção social In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

RECHIA, Simone. O jogo do espaço e o espaço do jogo em escolas da cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, 2006.

RESENDE, Gabriela. **O espaço escolar enquanto lugar de lazer para uma comunidade do Tatuquara no município de Curitiba/PR: entre o oficial e o oficioso**. Curitiba, 2021 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: Da alegria do Lúdico à opressão do rendimento**. 3ª edição ampliada, EST Edições Porto Alegre: 2001.

SANTOS, Helma Costa dos. **Entre olhares e combinados: a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola**. 2019. 151 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade criança vai à escola?** 2019.185f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

SARAIVA, Irene Skoruspsk et al. **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**, UPF editora, 2003.

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. As crianças e a Infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (Orgs.). **As Crianças: Contextos e Identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SERRANO, João et al. A problemática do tempo livre no dia a dia da criança do meio urbano. Revista da Secção de Educação Física, n. 1, p. 103-110, 1999. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.11/638>. Acesso em 19 jul. 2022.

SILVA, Leandro Veloso. **Cartografia de espaços e territórios de lazer na escola**: mapeando os acontecimentos de inflexões de aprendizagem no brincar de crianças. Tese (Doutorado Programa de Pós-Graduação em Estudos do Lazer) – UFMG, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A educação física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA W. W. (Org.). **Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI**. 14. ed. Campinas: UNICAMP, 2007. p. 211-224.

SPOLAOR, Gabriel da Costa. **O ato de brincar na escola**: um estudo sobre o seu processo de significação. 2019. 1 recurso online (94 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637765>. Acesso em: 7 mai. 2023.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Sociologia para o Ensino Médio**. São Paulo, Editora. Saraiva: 2010.

TONUCCI, Francesco. **O direito de brincar**: uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. Praxis Educacional, p. 234-257, 2020.

TONUCCI, Francesco. **La emoción de la autonomía, la emoción del juego**. Cuadernos de pedagogía, 2019.

TSCHOKE, Aline. **Lazer na Infância**: possibilidades e limites para vivência do lazer em espaços públicos na periferia de Curitiba/Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24220/Dissertacao%20Aline%20Tschoke.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 28 mar. 2022.

TEODORO, Antônio; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia: Perspectivas para o Século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

UNESCO. Resposta educacional à COVID-19: análise de políticas e práticas em 101 países. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2021. Disponível em: URL. Acesso em: 23 de jul. 2023.

VAGO, Tarcísio Mauro. Das Escrituras à Escola Pública: Educação Física nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Digital: Educação Física, Esporte e Escola**, v.1, n. 1, mar, 2003. p. 6-32.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In. Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE 1 – DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

1- QUAL O OBJETIVO DESSE ESTUDO?

NESSA PESQUISA, ESTOU ESTUDANDO OS ESPAÇOS E TEMPOS LIVRES PARA O BRINCAR NA ESCOLA, E COMO VOCÊ SE RELACIONA COM ESSES ESPAÇOS DURANTE O PERÍODO QUE ESTÁ NA ESCOLA. OS ESPAÇOS E TEMPOS LIVRES SÃO OS PATIOS, QUADRA, PARQUINHO E OUTROS ESPAÇOS ABERTOS.



2- POR QUE SUA PARTICIPAÇÃO É IMPORTANTE?

NESSE ESTUDO, GOSTARIA DE SABER COMO VOCÊ UTILIZA ESSES ESPAÇOS! COMO VOCE UTILIZA ESSES ESPAÇOS TODOS OS DIAS, SUA PARTICIPAÇÃO É FUNDAMENTAL!



3-COMO VAI ACONTECER?

PARA SABER COMO VOCÊ UTILIZA E O QUE PENSA SOBRE ESSES ESPAÇOS, VAMOS CONTRUIR JUNTOS(AS) UMA DINÂMICA EM ALGUMAS ETAPAS (RODAS DE CONVERSAS E OFICINAS DO BRINCAR) E SUA OPINIÃO E IDEIAS SÃO MUITO IMPORTANTES!

APÊNDICE 2 – TCLE E TALE LÚDICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEL LEGAL

Título do Projeto: “O que dizem as crianças sobre os espaços e tempos livres em uma escola municipal de Curitiba”

Pesquisador/a Responsável: Simone Aparecida Rechia

Local da Pesquisa: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Endereço: Rua: João Reffo, 1080, Jardim Pinheiros, Curitiba/PR

Seu/sua_____ está sendo convidado/a a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido" visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa. Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assina-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Você é livre para decidir se **ele/a** pode participar e pode desistir a qualquer momento sem que isto lhe traga prejuízo algum.

A pesquisa intitulada “O que dizem as crianças sobre os espaços e tempos livres em uma escola municipal de Curitiba” tem como objetivo desenvolver estratégias interventivas que possam auxiliar os estudantes de uma escola da rede municipal de Educação de Curitiba a (re)significar os tempos e espaços livres da escola.

Participando do estudo a criança/estudante esta sendo convidado/a realizar atividades propostas nos tempos livres na Escola Municipal Foz do Iguaçu.

Em função do público-alvo, a linguagem da pesquisa foi adaptada e, compreendendo que para algumas faixas etárias é complexo se expressar pela escrita formal, foram criadas outras alternativas para que elas possam responder os questionamentos da pesquisa, como: rodas de conversas e oficinas do brincar.

As práticas desenvolvidas terão entre uma e duas horas de duração a depender do interesse e concentração das crianças/estudantes.

Nestes momentos da pesquisa e aplicação desses instrumentos, haverá perguntas

relacionadas as experiências do brincar da criança e o objetivo é compreender como estas

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____
Pagina 1 de 3

experiências estão acontecendo e em quais espaços e tempos elas ocorrem.

Para complementação da pesquisa, caso as pesquisadoras julguem necessário, será serão registrados imagens, gravação de áudio e filmagem de vídeo dos espaços que a criança/estudante utilizam para brincar.

É possível que a criança experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao ter que disponibilizar tempo não previsto para a realização da atividade ou ainda não ser beneficiado(a) diretamente com os resultados desta pesquisa.

A criança/estudante será informada sobre a forma de acompanhamento e assistência a que terá direito, inclusive os benefícios e acompanhamentos posteriores ao término da pesquisa. Receberá pela professora pesquisadora as informações do estudo de forma clara, tendo a oportunidade de esclarecer suas dúvidas a qualquer tempo. E ter liberdade de recusa em participar da pesquisa em qualquer fase. Caso ocorra algum desconforto ou constrangimento durante a roda de conversa ou oficinas do brincar, a criança será acolhida pela professora pesquisadora e encaminhada se necessário para equipe pedagógica da escola e receberá assistência por danos de forma integral e gratuita, por qualquer situação ocorrida durante sua participação na pesquisa, conforme prevê o Código Civil (Lei 10.406 de 2002), nos artigos 927 a 954 dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil) e no item IV.3 - h da Resolução CNS 466/2012.

As respostas obtidas com os instrumentos de pesquisa e as informações obtidas com imagens e gravação de áudio serão usadas estritamente para análise dos dados e em nenhuma hipótese serão utilizadas com identificação.

A participação da criança/estudante neste estudo é voluntária, portanto, é possível desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. As despesas necessárias para a realização da pesquisa (revisor de língua portuguesa, impressões, gasolina, resmas de Papel A4, encadernações simples e capa dura) não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela participação da criança/estudante.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com as pesquisadoras Simone Rechia e Vanessa Ascensão Monteiro responsáveis por este estudo, as quais poderão ser localizadas pelos e-mails: simone@ufpr.br,

Rubrica do pesquisador: _____ Rubrica do participante: _____

Pagina 2 de 3

vane.ascencao@gmail.com, e telefone (41) 3360 4329 ou celular (41) 996402702 em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer- lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre a participação da criança/estudante e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais do Setor de Ciências Humanas (CEP/CHS) da Universidade Federal do Paraná, Subsolo Setor de Ciências Sociais Aplicadas, sala SA.SSW.09, na Av. Prefeito Lothario Meissner, 632- Campus Jardim Botânico, (41)3360-4344, ou pelo e-mail cep_chs@ufpr.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Este documento é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo/a pesquisador/a e pelo/a participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o/a pesquisador/a.

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 62964522.4.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.815.065 emitido em 14 de Dezembro de 2022.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter lido este documento com informações sobre a pesquisa e não tendo dúvidas, informo que autorizo a participação do meu/ minha _____.

Nome do/a participante da pesquisa: _____

Data: _____/_____/_____

Assinatura do/a participante da pesquisa ou nome e assinatura do seu
(RESPONSÁVEL LEGAL)

TALE LÚDICO

TÍTULO DO PROJETO: “O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS E TEMPOS LIVRES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA”

OI, COMO VOCÊ SE CHAMA?

NÓS NOS CHAMAMOS SIMONE E VANESSA E QUEREMOS TE CONVIDAR PARA PARTICIPAR DO NOSSO ESTUDO CHAMADO “O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE OS ESPAÇOS E TEMPOS LIVRES EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA”



POSSO TE CONTO DO MEU ESTUDO?

NESSA PESQUISA, ESTOU ESTUDANDO OS ESPAÇOS E TEMPOS LIVRES PARA O BRINCAR NA ESCOLA, E COMO VOCÊ SE RELACIONA COM ESSES ESPAÇOS DURANTE O PERÍODO QUE ESTÁ NA ESCOLA. OS ESPAÇOS LIVRES SÃO OS PÁTIOS, QUADRA, PARQUINHO E OUTROS ESPAÇOS ABERTOS, E OS TEMPOS LIVRES SÃO A ENTRADA E SAÍDA DA ESCOLA, O RECREIO, O HORÁRIO DO ALMOÇO QUE VOCÊ PERMANECE NA ESCOLA.

ÀS VEZES VOCÊ PODE NÃO GOSTAR DE TUDO QUE VAMOS FAZER NA PESQUISA.

POR EXEMPLO, VOCÊ PODE SE SENTIR ENVERGONHADO DURANTE PARTICIPAÇÃO NAS RODAS DE CONVERSAS OU NAS OFICINAS DO BRINCAR POR ACHAR QUE EXISTE UMA RESPOSTA CERTA PARA AS PERGUNTAS. E PODERÁ SE RECUSAR A RESPONDE-LA, E TERÁ LIBERDADE EM SE RECUSAR A PARTICIPAR DA PESQUISA A QUALQUER MOMENTO.



MAS SABE? COISAS BOAS TAMBÉM PODEM ACONTECER.

VOCÊ SERÁ INFORMADA(O) SOBRE O ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA INTEGRAL A QUE TERÁ DIREITO, E OS BENEFÍCIOS POSTERIORES AO FINAL DA PESQUISA. QUEREMOS SABER A SUA OPINIÃO! POR ISSO, NÃO EXISTE RESPOSTA CERTA OU ERRADA. VAMOS CONTRUIR JUNTOS(AS) UMA DINÂMICA EM ALGUMAS ETAPAS (RODAS DE CONVERSAS E OFICINAS DO BRINCAR) E SUA OPINIÃO E IDEIAS SÃO MUITO IMPORTANTES!

CASO OCORRA ALGUM DESCONFORTO OU CONSTRANGIMENTO DURANTE A RODA DE CONVERSA OU OFICINAS DO BRINCAR, VOCÊ SERÁ ACOLHIDA(O) PELA PROFESSORA PESQUISADORA E ENCAMINHADA SE NECESSÁRIO PARA EQUIPE PEDAGÓGICA DA ESCOLA E RECEBERÁ ASSISTÊNCIA POR DANOS DE FORMA INTEGRAL E GRATUITA, POR QUALQUER SITUAÇÃO OCORRIDA DURANTE SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.

MAS SE VOCÊ NÃO GOSTAR VOCÊ PODE NOS DIZER “CHEGA, NÃO QUERO MAIS ” E NÓS DEIXAMOS VOCÊ DESISTIR E IR BRINCAR DE OUTRA COISA, PODE SER?



SE VOCÊ QUISER FALAR COM A GENTE, PEÇA A SEUS PAIS E ELES NOS ACHARÃO ATRAVÉS DO CONTATO:

- VANESSA: (41) 99640-2702, E-MAIL: vane.ascencao@gmail.com EM HORÁRIO COMERCIAL

NÓS JÁ EXPLICAMOS TUDO TAMBÉM PARA SEUS PAIS E RESPONSÁVEIS, MAS QUEREMOS TE OUVIR, OK?

ENTÃO, VOCÊ QUER FAZER PARTE DESTE MEU ESTUDO?



HUM, ACHO QUE SIM. ENTENDI TUDO, VOCÊ ME EXPLICOU DIREITINHO AS COISAS BOAS E AS NÃO TÃO BOAS E VOCÊ RESPONDEU TODAS AS MINHAS PERGUNTAS.

QUERO SIM! E VOU CONTAR PARA MEUS AMIGUINHOS!



EU ENTENDI TUDO, QUE EU SOU LIVRE PARA ACEITAR OU RECUSAR PARTICIPAR DA PESQUISA, QUE POSSO INTERROMPER A MINHA PARTICIPAÇÃO A QUALQUER MOMENTO SEM DAR UMA RAZÃO E EU ATÉ VOU ASSINAR AQUI!!

EU RECEBEREI UMA VIA ASSINADA E DATADA DESTE DOCUMENTO.

CURITIBA, _____ DE _____ DE _____

[ASSINATURA DA CRIANÇA]

ENDEREÇO E CONTATO DO PAI/MÃE/ RESPONSÁVEL LEGAL:

APÊNDICE 3 -DIÁRIO DE CAMPO DE OBSERVAÇÕES DOS RECREIOS

Diário de campo de observações dos recreios

Data: 05/04/2022

1 - Diário de Campo - Observação de Recreios

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Durante a observação dos recreios na escola, pude notar como as crianças se comportam e interagem em seus espaços estabelecidos para esse momento de lazer. Ao soar o sinal, as crianças animadamente saem de suas salas de aula em direção ao pátio da frente e à quadra, de acordo com suas idades e preferências.

Durante o recreio no pátio da frente, pude observar as meninas do 1º ano ocupando o tempo de recreio de uma maneira particular. Elas pareciam preferir conversar e caminhar pelo espaço, em vez de se engajar em brincadeiras mais físicas. É importante notar que o pátio da frente não oferece muitas opções de materiais para as crianças, e hoje em particular, o material disponível parecia ser insuficiente para atender a todos os 80 alunos presentes. Essa falta de recursos pode ser um fator que influencia o fato de as meninas utilizarem o recreio como um momento de passeio e socialização.

Enquanto isso, no pátio da frente, os meninos se dedicam principalmente à brincadeira de corrida. Essa atividade competitiva envolve corridas para ver quem chega primeiro ou quem é o mais rápido, proporcionando um ambiente energético e desafiador.

Um ponto interessante é o corredor lateral da escola, que liga o pátio da frente à quadra. Esse corredor apresenta pinturas de percurso de pés no chão, que algumas crianças gostam de utilizar como uma forma divertida de brincadeira. É notável como essa área de passagem se torna um espaço de interação e diversão entre os dois grupos de crianças.

Já na quadra, as crianças mais velhas se reúnem para suas atividades recreativas. As brincadeiras nessa área são variadas, mas é comum observar jogos esportivos, como futebol e basquete, além de outras atividades físicas mais intensas. A quadra oferece um ambiente adequado para as crianças liberarem sua energia de forma saudável e ativa.

Também pude notar algumas crianças desafiando-se ao brincar em obstáculos, como bancos, presentes no acesso ao Jardim de Mel. Essa área parece ser um local favorito para aqueles que desejam testar suas habilidades de equilíbrio e coordenação, proporcionando uma experiência desafiadora e divertida.

A observação do recreio revelou como as crianças se envolvem em brincadeiras diferentes, de acordo com suas idades, interesses e preferências de gênero. Enquanto as meninas se unem em grupos para brincadeiras mais calmas e cooperativas, os meninos são atraídos por atividades mais competitivas, como as corridas.

As instalações da escola, como o pátio da frente, o corredor com pinturas de pés e a quadra, proporcionam espaços diversificados para as crianças se divertirem e interagirem. A diversidade de atividades oferecidas durante o recreio promove a socialização, o desenvolvimento físico e a diversão entre os estudantes, criando um ambiente escolar mais dinâmico e enriquecedor.

2 - Observação e Diário de Campo - Recreio no Pátio da Frente:

Data: 12/04/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Hoje, durante o recreio no pátio da frente, observei as meninas do 1º ano envolvidas em brincadeiras lúdicas e interações sociais. Diferente dos meninos que preferiam atividades de corrida, as meninas optaram por brincadeiras mais calmas e de faz de conta.

Uma das brincadeiras mais notáveis foi a brincadeira de faz de conta com bichinhos de pelúcia. As meninas trouxeram seus próprios bichinhos de pelúcia para o recreio e davam nomes e personalidades a cada um deles. Através da imaginação, elas criavam histórias e diálogos, envolvendo seus "amiguinhos" de pelúcia em aventuras imaginárias.

Além disso, percebi que algumas meninas também se dedicavam a cuidar das meninas mais novas do pré. Elas demonstraram uma atitude cuidadosa e responsável ao brincar de "mamãe" ou "irmã mais velha" com as crianças menores. Essa interação mostra como elas desenvolvem empatia e assumem papéis de cuidadoras, demonstrando comportamentos amigáveis e protetores em relação aos colegas mais novos.

Enquanto as brincadeiras de faz de conta e cuidado com os bichinhos de pelúcia eram mais populares entre as meninas, percebi que algumas crianças ficavam assustadas com a correria e a agitação das brincadeiras mais animadas dos meninos. Essas crianças preferiam ficar em espaços mais tranquilos, afastadas da movimentação intensa, onde podiam aproveitar o recreio de uma maneira mais tranquila e segura.

Essa observação destacou a diversidade de preferências e interesses entre as crianças durante o recreio. Enquanto alguns preferiam brincadeiras ativas e de movimento, outros buscavam atividades mais calmas e imaginativas. Essa variedade de interações e brincadeiras reflete o desenvolvimento social e emocional das crianças, permitindo que elas explorem diferentes aspectos do mundo ao seu redor e criem laços de amizade e cuidado uns com os outros.

3- Observação em Diário de Campo - Recreio no Pátio da Frente:

Data: 19/04/2023

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Durante o recreio no pátio da frente, hoje, pude observar a correria e agitação típicas dos meninos, que se envolveram em brincadeiras de alta energia. No entanto, o que chamou minha atenção foi a participação ativa de algumas meninas nas brincadeiras dos meninos.

As meninas não apenas se juntaram à correria, mas também se mostraram destemidas e dispostas a desafiar e modificar as regras das brincadeiras para favorecerem suas próprias habilidades e vantagens. Essa atitude demonstra a autoconfiança e a capacidade de liderança das meninas, que não se contentaram em apenas observar, mas buscaram uma participação ativa e assertiva nas brincadeiras.

Entretanto, em um determinado momento, os meninos pareceram desistir de brincar com as meninas, talvez devido às mudanças nas regras ou à dificuldade de acompanhar a agilidade e estratégia delas. Mesmo diante disso, as meninas não se deixaram abater e continuaram a brincadeira entre si, adaptando as atividades para que todas pudessem participar e se divertir.

Durante a observação, minha presença no espaço do recreio atraiu a atenção das crianças, que ocasionalmente vinham até mim para solicitar intervenções em situações de conflito. Essa atitude pode ter ocorrido porque as crianças me perceberam como um adulto presente e, por isso, buscaram a minha ajuda para resolver disputas ou equilibrar as brincadeiras.

Durante o período em que observei o recreio, algumas crianças notaram minha presença no espaço e ocasionalmente se aproximaram de mim em busca de intervenções em situações de conflito ou para relatar que outras crianças estavam se envolvendo em atividades que não eram permitidas. Um exemplo disso foi o aluno Miguel, que veio até mim para relatar

que uma colega estava pisando na grama do jardim. Intrigada, perguntei a ele por que não era permitido pisar na grama, e sua resposta ecoou o que outras crianças também mencionaram: "Porque a inspetora briga com a gente, só pode pisar quando vamos molhar as plantas." Ficou evidente que sempre que as crianças acessam o espaço gramado da escola, são repreendidas ou percebem que esses espaços são restritos.

Essa observação destaca a importância do recreio como um momento de interação social, onde as crianças aprendem a lidar com conflitos, respeitar regras e desenvolver habilidades sociais. Além disso, a observação também ressalta a capacidade das meninas de se destacarem em brincadeiras que tradicionalmente são associadas aos meninos, mostrando que gênero não deve ser um fator limitante para a participação em atividades lúdicas.

4- Observação em Diário de Campo - Quadra durante o recreio:

Data: 26/04/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Hoje, durante o recreio na quadra, observei os estudantes maiores, das turmas do 3º ao 5º anos, aproveitando os diferentes espaços disponíveis para suas brincadeiras. A quadra foi dividida em duas partes, onde cada grupo de estudantes escolheu suas atividades preferidas.

Na primeira parte da quadra, alguns estudantes optaram por jogar futebol. Com recursos limitados, eles improvisaram uma trave no meio da quadra, usando duas pequenas pedras como base. Essa adaptação demonstra a criatividade e a habilidade de adaptação dos estudantes, que conseguiram criar uma forma de jogar futebol mesmo com recursos escassos.

Na outra parte da quadra, alguns estudantes preferiram brincar de uma versão adaptada do vôlei. Nessa brincadeira, eles lançavam a bola para cima e tentavam mantê-la no ar, usando diferentes partes do corpo para mantê-la em movimento. Essa atividade promove a coordenação motora e a colaboração entre os participantes, que se esforçam para manter a bola no ar o maior tempo possível.

No entanto, observei que algumas crianças preferiram apenas observar as demais brincando, sem demonstrar interesse em participar. Mesmo quando convidadas por outras crianças para se juntarem às atividades, algumas delas recusaram, talvez por preferirem outras formas de diversão ou por se sentirem mais confortáveis como espectadoras.

Também notei que, apesar do interesse de alguns estudantes em participar do futebol, alguns dos estudantes que já estavam brincando não permitiram que eles se juntassem à atividade. Esse comportamento pode estar relacionado a questões de competição, territorialidade ou preferência por grupos já estabelecidos.

Além das atividades na quadra, alguns meninos e meninas optaram por brincar na caixa de areia. Essa área oferece oportunidades para brincadeiras criativas e construtivas, onde as crianças podem explorar a textura da areia e criar suas próprias atividades lúdicas.

Essa observação ressalta a diversidade de interesses e preferências entre os estudantes durante o recreio. Enquanto alguns se envolvem em brincadeiras esportivas, outros preferem atividades mais tranquilas ou criativas. É importante respeitar e valorizar as diferentes escolhas das crianças, permitindo que elas explorem e se divirtam da maneira que se sentirem mais confortáveis e felizes.

5-Observação em Diário de Campo - Quadra durante o recreio:

Data: 26/04/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Hoje, durante o recreio na quadra, observei que a área estava sendo utilizada para um jogo de futebol envolvendo todos os estudantes que quisessem participar. Conforme o combinado entre a inspetora e os estudantes, dois dias da semana são reservados para que a quadra seja usada exclusivamente para jogar futebol, e meninos e meninas jogam juntos nesses momentos.

No entanto, notei que, apesar do convite aberto para todos, a participação das meninas no jogo de futebol era menor em comparação aos meninos. Apenas algumas meninas estavam envolvidas na partida, sugerindo que, mesmo com a oportunidade de participar, há uma divisão nas preferências de atividades recreativas entre meninos e meninas.

Além do jogo de futebol na quadra principal, observei que outro grupo de estudantes havia improvisado uma partida de futebol na quadra de areia. Eles criaram suas próprias traves como gols e estavam se divertindo com a brincadeira. Essa iniciativa demonstra a criatividade e o espírito de autonomia das crianças, que encontram maneiras de adaptar o ambiente para atender suas necessidades recreativas.

Como é comum em qualquer ambiente de recreio, alguns estudantes preferiam apenas observar as brincadeiras em andamento. Eles se mantinham na beira da quadra ou em

áreas próximas, talvez desfrutando do prazer de assistir os amigos se divertirem sem necessariamente participar ativamente.

Surpreendentemente, notei que alguns estudantes levaram materiais de estudo, como cadernos e livros, para o espaço do recreio. Essa atitude pode indicar uma variedade de razões, como a necessidade de revisar lições, a vontade de compartilhar interesses acadêmicos com os amigos ou simplesmente o hábito de estar sempre com os materiais escolares.

Essa observação destaca a diversidade de preferências e comportamentos das crianças durante o recreio. Enquanto algumas se envolvem em jogos de futebol, outras preferem atividades mais tranquilas, e algumas optam por assistir às brincadeiras sem participar diretamente. Cada criança tem suas próprias preferências e interesses, e é importante que o recreio ofereça espaço e oportunidades para que todas possam se divertir e aproveitar esse momento de pausa e interação social.

6- Observação em Diário de Campo - Recreio com Materiais Diferenciados:

Data: 10/05/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Hoje, durante o recreio, o espaço foi enriquecido com materiais além das tradicionais bolas. Havia arcos e cordas disponíveis para as brincadeiras das crianças. Notei que os arcos não despertaram tanto interesse, sendo logo descartados, mas as cordas foram um sucesso, proporcionando diversas atividades e desafios para os estudantes.

As crianças, por iniciativa própria, criaram desafios e jogos com as cordas. Elas se envolveram em atividades individuais, em duplas e também em trios. As cordas foram utilizadas para pular, criar formas geométricas no chão, fazer movimentos rítmicos e desafiar os colegas em habilidades motoras.

Observei também que os estudantes cooperavam e auxiliavam uns aos outros durante as brincadeiras com cordas. Quando uma criança tinha dificuldade em executar uma determinada tarefa, seus colegas se prontificavam a ajudar, incentivando e criando um ambiente de apoio mútuo.

Além disso, a inspetora presente no local sugeriu uma brincadeira chamada "4 cantos". Nesse jogo, quatro cantos do espaço foram marcados, e cinco crianças participaram. Uma delas ficou no meio, sem estar em nenhum canto específico, enquanto as demais ocuparam os cantos. Com um sinal pré-combinado entre elas, as crianças tinham que trocar de

lugar rapidamente, e quem ficava sem um canto deveria ocupar o centro. Esse jogo promoveu a agilidade, o raciocínio rápido e a interação entre as crianças.

A diversidade de atividades com os materiais diferenciados e a criação de jogos espontâneos pelas próprias crianças demonstram sua capacidade de inventar e adaptar brincadeiras de acordo com seus interesses e habilidades. A presença da inspetora também contribuiu para a diversão e o envolvimento das crianças, fornecendo sugestões de jogos e supervisionando as atividades de forma segura.

Essa observação ressalta a importância de oferecer materiais diversos e incentivar a criatividade e a cooperação entre as crianças durante o recreio. O ambiente lúdico e as atividades variadas proporcionam oportunidades valiosas para o desenvolvimento físico, social e cognitivo das crianças, além de fomentar a alegria e o prazer nas interações durante esse período de lazer na escola.

7- Observação em Diário de Campo - Quadra durante o recreio:

Data: 17/05/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Durante o recreio na quadra, as brincadeiras habituais prevaleceram, com destaque para o futebol, a leitura e as brincadeiras com corda, que são atividades recorrentes entre as crianças. Algumas preferiram apenas observar as partidas de futebol, enquanto outras aproveitaram esse momento para se envolver em atividades mais calmas, como ler.

Entretanto, um grupo se organizou para brincar de esconde-esconde, proporcionando uma mudança nas atividades recreativas do dia. A brincadeira atraiu a participação de diversas crianças, incluindo algumas que normalmente ficam no pátio por serem pequenas e talvez se sintam mais seguras e confortáveis participando na quadra nesse contexto específico.

A escola oferece diversos espaços e elementos que servem como esconderijos, tornando a brincadeira de esconde-esconde ainda mais empolgante e divertida para as crianças. As árvores, muretas, pilastras, latões de lixo e até mesmo atrás das portas são os esconderijos mais disputados pelas crianças durante o jogo.

Essa observação mostra como a quadra é um espaço versátil que permite a realização de várias brincadeiras e atividades lúdicas. As crianças têm a liberdade de escolher entre as opções disponíveis, seja o futebol, a leitura ou o esconde-esconde, dependendo de suas preferências e interesses.

O jogo de esconde-esconde na escola se desenrola em meio a uma variedade de espaços e elementos que se tornam esconderijos empolgantes para as crianças. As árvores, muretas, pilastras e até mesmo atrás das portas se destacam como locais disputados durante o jogo. Algumas crianças experimentam frustração quando não conseguem se esconder a tempo ou quando outros selecionam os mesmos esconderijos. No momento da descoberta, ocasionalmente revela-se mais de uma criança no mesmo esconderijo, criando um instante de surpresa e risos. Além disso, há colegas que, por brincadeira ou por inocência, revelam a localização dos outros, às vezes atrapalhando a dinâmica da brincadeira. Esses momentos efêmeros de recreio se transformam em uma explosão de emoção, onde a alegria e a competitividade se entrelaçam em poucos minutos de diversão intensa.

Essa observação também destaca a importância de oferecer um ambiente propício para brincadeiras diversas e criativas, onde as crianças possam explorar diferentes atividades, desenvolver habilidades sociais e físicas, além de desfrutar do tempo livre de maneira saudável e prazerosa.

8- Observação em Diário de Campo - Recreio no Espaço das Quadras e Parquinho:

Data: 14/06/2022

Horário: 9h50'

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu -

Descrição:

Durante o recreio no espaço das quadras e parquinho, as brincadeiras habituais foram realizadas, com a utilização de bolas, arcos e cordas. Alguns estudantes se divertiam com uma brincadeira semelhante ao vôlei na quadra de areia, localizada próxima ao parquinho da escola. No horário do recreio, o parquinho permanece fechado, com grades que o cercam.

Notei que a brincadeira na quadra de areia tinha um objetivo peculiar: errar a bola de propósito para que ela caísse dentro do parquinho. A partir desse momento, as crianças aproveitavam a oportunidade para pular a grade e entrar no parquinho. Esse "erro" era na verdade uma estratégia, pois eles sabiam que poderiam se divertir dentro do parquinho, mesmo que de forma rápida, durante o tempo em que buscavam a bola.

Dentro desse intervalo de tempo, enquanto estavam no parquinho, os estudantes aproveitavam para interagir com os brinquedos disponíveis. Eles passavam pelo balanço, subiam no escorregador e exploravam outros elementos do parquinho antes de retornarem para a quadra de areia.

Essa observação mostra a criatividade das crianças em aproveitar ao máximo o tempo e os recursos disponíveis durante o recreio. Ao adaptar a brincadeira de vôlei para a situação específica, eles conseguiram criar uma oportunidade para explorar o parquinho, mesmo que temporariamente e de maneira não convencional.

Essa interação com o parquinho também evidencia o desejo natural das crianças de explorar e se divertir com diferentes tipos de brinquedos e atividades. Apesar de o parquinho permanecer fechado durante o recreio, o desejo de aproveitá-lo levou os estudantes a encontrar uma maneira criativa de entrar no espaço e desfrutar brevemente dos brinquedos.

Essa observação ressalta a importância de oferecer um ambiente de recreio variado, com opções diversas de brincadeiras e espaços de lazer. O interesse das crianças em explorar diferentes atividades e a criatividade em adaptar as brincadeiras são aspectos fundamentais para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a socialização, o exercício físico e a imaginação durante esse período de pausa na rotina escolar.

9 - Observação Diário de Campo: o recreio e dos espaços da escola após 12 meses das oficinas do brincar

Data da Observação: 05/07/2023

Horário: 9:50

Local: Escola Municipal Foz do Iguaçu

Descrição:

Após um ano das oficinas do brincar na escola, retornei para observar como as mudanças na gestão e nas normas afetaram os recreios e espaços da escola. Ao chegar à escola, percebi que os recreios ainda estão divididos por turmas e idade, mantendo a organização anterior. No entanto, algumas mudanças significativas chamaram a minha atenção.

No pátio e na quadra, pude notar que as atividades mudaram desde a minha última visita. A gestão escolar foi renovada no início do ano, e em conjunto com os funcionários, tem disponibilizado materiais diversificados para as crianças. No pátio, observei brinquedos de montar e encaixes, bambolês, cordas, ursinhos de pelúcia e um conjunto de pequenos brinquedos, como carrinhos e animais. No espaço da quadra, notei a ausência de bola, mas em vez disso, havia jogos gigantes, jogo da velha, dominó, ludo, cordas, bambolês e até uma caixa de som com um grupo de estudantes se aventurando na criação de passos de dança durante o recreio.

Conversei com a inspetora responsável pelo espaço da quadra, e ela relatou que não é mais permitido apenas o futebol na quadra. Agora, os estudantes têm acesso a jogos de tabuleiro, jogos gigantes e brinquedos diversificados. No entanto, notei que ainda existem pequenos grupos de estudantes brincando de chutar pedras e tampinhas, demonstrando que a cultura do futebol ainda está presente nos recreios, mesmo que o espaço e a bola não sejam mais disponibilizados oficialmente.

Quanto ao parquinho, que foi revitalizado e agora conta com brinquedos novos, descobri que ele continua fechado durante o horário do recreio. Sua utilização só é permitida se for agendada pelos professores e estiver de acordo com o planejamento de aula. Em uma conversa com uma professora que planejava momentos de tempo livre com os estudantes da turma integral II, foi informado que o parquinho não poderia ser utilizado. Isso levanta a questão das restrições aos espaços disponíveis para exploração na escola.

Apesar das melhorias na diversificação das atividades durante o recreio, com a disponibilização de novos materiais, ainda existem restrições significativas em relação aos espaços da escola. O parquinho, mesmo após revitalização, permanece limitado em seu acesso, e algumas áreas, como o jardim de mel, foram fisicamente restringidas para garantir um uso controlado. É importante continuar acompanhando como essas restrições afetam a experiência dos estudantes na escola e se há maneiras de tornar os espaços mais acessíveis e inclusivos.