

Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco

Silvia Helena Vieira Cruz¹
Celiane Oliveira dos Santos²

Resumo

Várias pesquisas têm indicado que muitas crianças que frequentam a Educação Infantil não estão satisfeitas com a sua experiência escolar: a rotina é percebida como marcada pela repetição da mesma atividade da qual não gostam, a “tarefa”, e boa parte prefere ficar em casa. É bastante evidente que atribuem grande valor à brincadeira, aos brinquedos e às oportunidades para interagir com os amigos. Nesse contexto, destacamos uma pesquisa (SANTOS, 2015) que possibilitou a escuta de crianças sobre o recreio e discutimos as perspectivas delas acerca desse tema procurando entender a grande distância entre estas e a visão dos adultos, bastante impregnada pela ideia de pré-escola enquanto preparação para o ingresso no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação infantil, recreio, perspectivas de crianças, cotidiano da pré-escola

Children’s perspective about day to day life in pre-school: playtime in focus

Abstract

Multiple researches have shown that lots of children that attend to pre-school are not satisfied with their scholar experience: their day to day life is seen as repeating the same activity, which they do not enjoy: the “classwork”. A good share of them would rather stay at home. It’s evident that they value playing, the toys and their chance to interact with their friends a lot. In this context, we point out the research (SANTOS, 2015) that allowed the listening of children about playtime and we discuss their perspectives about this theme, trying to understand the distance between them and the adults’ point of view, the latter being impregnated with the idea of pre-school as a preparation for Primary School.

Key-words: children education, playtime, children’s perspective, pre-school day to day life

¹ Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC).

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é um direito de todas as crianças brasileiras. Direito que não se restringe ao acesso a uma creche ou pré-escola, mas também direito a uma educação de qualidade, como preconiza o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009):

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil precisa garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Vários outros documentos divulgados pelo Ministério da Educação especificam aspectos ou características dessa qualidade: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças (BRASIL, 1995), Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (BRASIL, 1998), Parâmetros nacionais de qualidade na Educação Infantil (MEC, 2006) e Indicadores de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2009). No entanto, várias pesquisas (como CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006 e CAMPOS *et al*, 2011) apontam que as creches e pré-escolas brasileiras ainda enfrentam muitos problemas que prejudicam a qualidade da educação que oferecem, tais como a qualificação e forma de contratação dos profissionais, a ausência ou inadequações do currículo, a precaridade dos materiais e instalações físicas.

Por um lado, uma parcela das instituições que atendem crianças pobres (que muitas vezes são negras), partindo de uma visão preconceituosa dessas crianças e de suas famílias, não se compromete com a qualidade da educação e se limitam a cuidados físicos e/ou ao disciplinamento das crianças. Por outro, instituições onde predomina uma concepção de Educação Infantil como preparação para o Ensino Fundamental se orienta por práticas escolarizantes, que são equivocadas mesmo para as que já frequentam essa segunda etapa da educação básica. Assim, persistem espaços, materiais e práticas pedagógicas inadequadas que desrespeitam os interesses, as habilidades, as curiosidades, os desejos dos bebês e crianças pequenas.

Como as crianças percebem e sentem suas experiências nessas instituições? O presente artigo pretende trazer as perspectivas delas acerca desse tema, dando destaque à brincadeira e, mais especificamente, ao recreio escolar. Com isso, pretendemos contribuir para a compreensão do ponto de vista das crianças acerca da sua experiência escolar, que muitas vezes é bastante diverso da visão dos adultos.

A EXPERIÊNCIA ESCOLAR, NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Várias pesquisas (como CRUZ, 2002; ANDRADE, 2007; ARAÚJO, 2008; CAMPOS e CRUZ, 2006; CRUZ, 2002; MARTINS, 2009; SCHRAMM, 2009 e SILVA, 2006; CRUZ e CRUZ, 2015) têm indicado que as crianças que frequentam a Educação Infantil não estão satisfeitas com a sua experiência escolar.

Um dos motivos para isso é a presença de atividades que elas têm dificuldade de realizar e em relação às quais não têm interesse. Na grande maioria, tais atividades (mais conhecidas como “tarefinhas”) são relativas ao ensino da leitura e escrita. Na pesquisa de Souza (2006), por exemplo, disseram não gostar de fazer um “monte de números” nem escrever, porque “é difícil aprender a escrever”, “é difícil fazer os nomes sem ver”; e um garoto conclui: “Não gosto de tarefa das letras, porque eu não aprendi as letras.”

Outra razão para as crianças não gostarem de fazer tarefas é que frequentemente são motivos de castigos na escola ou em suas casas. Andrade (2007) traz várias falas³ nesse sentido:

Ela [a menina] não termina esse dever dela (...). E ela não termina e ela não vai se embora. Ela fica toda presa [na escola] fazendo dever sozinha, botando na lousa. [Se] ela não faz dever logo, a menina fica no colégio para sempre.

Assim, a forma como vivem a apropriação da escrita, que é uma exigência cada vez mais presente, torna-se um dos mais fortes motivos para as crianças sentirem a experiência escolar como algo a ser evitado. Porém, o que as crianças parecem sentir mais falta é da possibilidade de brincar com os colegas, o que lhes é apresentada como antagonica às atividades escolares. Em

³ O diálogo acontece no contexto do uso de uma adaptação da técnica desenvolvida por Walter Trinca (1997), o Procedimento de Desenho-Estórias, na qual a criança é solicitada a inventar uma história sobre um desenho que fez.

várias pesquisas, como a de Schramm (2009), as crianças expressam que se apropriaram dessa ideia:

Pesquisadora: O que deixa a criança bem contente na escola?

Gabriela: A tia deixando ela brincar todos os dias.

Pesquisadora: E a professora deixa ela brincar todos os dias?

Gabriela: Não, porque ainda vai fazer a tarefa.

Também Martins (2009) ouviu vários depoimentos nesse mesmo sentido: “Eles não foram pra escola porque não queriam. Eles queriam jogar de bola. Não pode jogar de bola na escola porque a escola é o lugar de estudar”.

Diante desse contexto, muitas das crianças expressam vivamente que, se pudessem, não iriam à escola, como se pode constatar na fala de crianças ouvidas por Cruz (2002): segundo elas, a personagem da história⁴ não queria ir pra creche “porque queria ficar na casa dela, brincar de boneca”; outro personagem, que estava indo para casa, “pensava feliz, porque todo mundo tava na creche e ele tava indo embora”. No entanto, em geral os pais aparecem como aliados da escola e não permitem que as crianças fiquem em casa, inclusive várias delas mencionam surras para que frequentem as instituições escolares, como uma das crianças ouvidas por Andrade (2007): “Eles [os meninos] num estudam! Porque eles não querem ir pra escola. A mãe deles fica só batendo neles pra eles irem”.

Por que a Educação Infantil se torna esse lugar a ser evitado? Barbosa (2013), ao tentar compreender a temporalidade nas escolas de Educação Infantil nos dias atuais, fornece uma pista ao pontuar que essa etapa da educação vem atravessando uma crise de identidade institucional. A autora assinala que a Educação Infantil tem feito esforço para se tornar igual ao Ensino Fundamental, desconhecendo sua história, suas especificidades, seus saberes. Destaca que:

A transformação da creche em escola infantil tem sido entendida como a busca de um modelo idêntico ao da escola fundamental, e o fato de o profissional ser o professor, e não o educador leigo traduz em alfabetização precoce, em dividir o tempo entre o brincar e o trabalhar. Tornar-se uma escola de Educação Infantil tem significado, muitas vezes, desconsiderar o pedagógico como a soma dos cuidados e da educação e privilegiar o ensino

⁴ Nessa pesquisa, como em várias das aqui mencionadas, recorreu-se a uma adaptação do instrumento História para Completar, criado por Madeleine B. Thomas, no qual as crianças são convidadas a formularem a continuação de uma história.

sistematizado, as práticas de preenchimento de folhas, o trabalho na mesa e cadeira etc. (p.78).

HORA DO RECREIO!

É bastante evidente em pesquisas realizadas na área de Educação Infantil que, entre as experiências que têm na escola, as crianças atribuem grande valor à brincadeira, aos brinquedos e às oportunidades para brincar e interagir com os amigos. Nesse contexto, a atividade do recreio, configura-se como uma das raras oportunidades na rotina para a realização de brincadeiras e para muitas crianças constitui a principal razão pela qual frequentam a escola (SANTOS, 2015).

Alguns estudos, embora não tenham enfocado o recreio como objeto de pesquisa, registraram a preferência das crianças pelas atividades que ocorrem na área externa, em oposição à sala de atividades. Na investigação realizada por Silveira (2004) o parque foi o local fotografado por quase todas as crianças. Elas disseram que elegeram essas imagens porque esse é o local que mais gostam que ele é o “prêmio” que recebem quando fazem “tudo certo” e esse é o lugar em que podem brincar e se divertir. Na Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil (CAMPOS e CRUZ, 2006), as falas das crianças revelaram a necessidade que elas sentem e o valor atribuído aos brinquedos e brincadeiras nas instituições; com frequência as crianças citaram a possibilidade de “brincar no recreio” como um aspecto importante para uma creche ou pré-escola ser “legal”.

A pesquisa realizada por Andrade (2007) também evidenciou, por meio das falas das crianças, que “um bocado de recreio” torna a escola um lugar feliz. Martins (2009), ao identificar as concepções de crianças da Educação Infantil sobre o brincar, revelou que quando estimuladas a falar sobre onde brincam na escola, as crianças mencionaram as brincadeiras que acontecem nos espaços externos, “no recreio”. Os estudos de Araújo (2008) corroboram a predileção das crianças pelas áreas externas, pois ao desenharem a escola, as crianças fizeram a opção pelos espaços externos em detrimento dos espaços internos (sala), em 90% das suas produções.

Na Educação Infantil, Barbosa (2006) assinala que a hora do recreio é uma atividade regular da rotina, que se repete todos os dias, a partir das significações que lhe são atribuídas pelo currículo da escola. O recreio é formatado, então, de acordo com elementos implícitos na rotina, como: o espaço, tempo, materiais, tipo de intervenção pedagógica.

De acordo com a perspectiva de Ferreira (2002), os espaços nas instituições destinadas aos cuidados e à educação de crianças pequenas, estão vinculados à produção de sentidos por aqueles que neles habitam. A noção de espaço não se reduz, portanto, aos termos topográficos, geométricos e descritivos que o compõem, mas expressa conteúdos que se circunscrevem nas ordens social, relacional e histórica.

De igual modo, porque todas as relações que se inscrevem no espaço, inscrevem-se também na duração – e as formas concretas e simbólicas dos espaços não se concretizam senão no e pelo tempo –, falar do agora do Jardim de Infância⁵ é dar conta da *dimensão materialmente temporal* desses espaços, uma vez que pela sua manutenção e estabilidade, ruptura e descontinuidades se constituem em signos visíveis e reconhecidos da ordem social instituída. (p.119).

No âmbito legal, o recreio é considerado um direito da criança. O Artigo 31º da Convenção sobre os direitos da criança, de 1989 consagra à criança o direito ao recreio: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias para a sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (BRASIL, 1990). Deste modo, o recreio é um direito de todas as crianças que frequentam instituições educacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), dentre vários aspectos, destacam que as instituições de Educação Infantil devem prever condições para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem, dentre outras condições, os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas, chamando a atenção para a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

O documento Parâmetros de Qualidade Nacionais para a Educação Infantil (2006) destaca que, para favorecer o crescimento e o desenvolvimento das crianças e para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que as crianças sejam apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos

⁵ O termo Jardim de Infância é utilizado para designar a pré-escola em Portugal, país de origem da autora citada.

e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Também os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006) destacam que os espaços de recreação e vivência possibilitam a interação das crianças por meio de jogos, brincadeiras e atividades coletivas. Além disso, propiciam uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato e o próprio reconhecimento, pela criança, de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento).

Bassedas, Huguet e Solé (2007) destacam que, muitas vezes, os espaços destinados ao recreio nas instituições de Educação Infantil não são reconhecidos em seu potencial. As escolas os consideram somente como espaços para as crianças correrem e descontraírem-se, mas é necessário que outras experiências sejam vivenciadas pelas crianças.

Delalande (2012) destaca que o recreio se caracteriza como lugar de um enriquecimento cultural específico nos processos de transmissão e transformação cultural nos primeiros anos escolares das crianças. A autora ressalta que no espaço do recreio a criança realiza a aquisição da *cultura infantil*, definida como “o conjunto dos conhecimentos, saberes, competências e comportamentos que uma criança deve adquirir e dominar para fazer parte de um grupo de pares” (p.76). Observa, ainda, que o recreio costuma ser percebido como um momento de pausa pelos professores, que o percebem como um modo das crianças recriarem as forças necessárias ao trabalho na sala.

Pesquisas contemporâneas sobre o recreio descrevem uma socialização horizontal vivenciada pelas crianças que completa a realizada a partir dos adultos e se apoia nesta para se organizar. Delalande (2012) destaca ainda os vínculos entre as aprendizagens do recreio e as que as crianças fazem em outros lugares. A autora enfatiza que, desde o maternal, as crianças descobrem no pátio de recreio a necessidade de fazer amigos, de ser educado, corajoso, solícito, afetuoso etc. Aprendem ainda a fazer parte de um grupo para se proteger, passam pela experiência das relações com o sexo oposto, das histórias de amor e de amizade.

Para Delalande (2011) o recreio na escola maternal e nos primeiros anos do Ensino Fundamental pode ser analisado como uma microssociedade, na qual cada criança deve encontrar o seu lugar para integração numa brincadeira. Desse modo, as crianças devem ser consideradas não apenas em sua relação de dependência da autoridade e do saber dos adultos, mas também em sua participação ativa na vida social e cultural do grupo. São capazes, pois, de organizar o momento do recreio de modo partilhado e de estabelecer dentro dele práticas culturais que lhes são próprias.

As crianças demonstram, dessa maneira, serem capazes de fazer do recreio uma “microssociedade” ou mesmo “uma cidade, a se entender por tal um espaço compartilhado de legitimidade para agir e produzir a si mesmo como sujeito social” (RAYOU, 1999 apud DELALANDE, 2012, p.73). Nesse sentido, desconstrói-se, a imagem comum de uma criança imatura a socializar e valorizam-se competências infantis que supõem uma certa maturidade.

O RECREIO, NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS

Na pesquisa realizada por Santos (2015), as crianças da pré-escola de uma instituição pública de Educação Infantil tiveram a oportunidade de revelar suas perspectivas acerca do recreio como atividade da rotina. As crianças foram escutadas por meio de entrevistas individuais e coletivas utilizando desenhos realizados por elas e histórias a serem completadas. Nas entrevistas coletivas foram formados grupos de quatro crianças (duas meninas e dois meninos), na faixa etária de cinco e seis anos de idade.

De modo geral, as crianças entrevistadas atribuíram grande importância ao recreio na rotina. Referem-se a essa atividade como uma das raras oportunidades para a realização de brincadeiras na escola e, conseqüentemente, como a principal razão pela qual frequentam a instituição. Assim, quando questionadas sobre a possibilidade de não existir o recreio na rotina, as crianças expressaram sentimentos de tristeza, como mostra o seguinte trecho de entrevista:

Pesquisadora: E se não tivesse a hora do recreio?

Júnior: As crianças iam ficar tristes.

Pesquisadora: Por quê?

Taís: Porque a tia não deixa.

Pesquisadora: A tia não deixa ir para o recreio?

Ester: Deixa.

Natanael: Mas quem não terminou a tarefa, não pode ir não!

Júnior: Mas tem que ter recreio mesmo pra as crianças brincar!

Taís: Mas se ficar correndo na sala, aí não vai para o recreio.

Natanael: É, não pode desobedecer a professora!
Taís: Se ficar correndo na sala, vai ficar sem recreio, de castigo lá na sala!
(Entrevista coletiva)

O diálogo apresentado acima oferece alguns elementos para a compreensão de como as crianças, por meio de suas experiências cotidianas, constroem significados acerca da rotina. Neste sentido, percebem a sala como lugar de fazer tarefa e de obedecer à professora, já o recreio é o lugar de brincar. O tempo da sala parece estar orientado pelo tempo do adulto, revelando, dessa maneira, uma postura adultocêntrica e hierárquica nas relações/interações adulto-criança.

Situação semelhante foi evidenciada por Francisco (2005), ao analisar os modos como os adultos e as crianças utilizam o espaço do parque, em uma instituição pública de Educação Infantil. A pesquisadora evidenciou que o espaço do parque é um lugar por excelência para a brincadeira, revelando uma dicotomia entre a centralidade excessiva dos adultos na sala e a ausência de propostas e participação dos adultos no parque.

Uma dicotomia entre os espaços escolares – sala de atividades *versus* espaço externo – é revelada, ou seja, a sala é o espaço do trabalho e o recreio, área externa, é o lugar da brincadeira. O recreio, desse modo, algumas vezes é utilizado como forma de controle das crianças, uma espécie de “moeda de troca” pela professora, conforme afirmou uma criança: “mas quem não terminou a tarefa, não pode ir não!”.

Para as crianças pesquisadas, caso não existisse recreio na rotina, as seguintes soluções seriam adotadas:

As crianças iam mudar de escola!
E se essa escola não tivesse mais parquinho, aí eu ia pra outra, e se a outra tivesse eu icava lá estudando.
A gente ia ficar mudando de escola até ficar no segundo ano, até ficar grande!
As crianças iam mudar de escola!
As crianças iam chorar muito!

As falas das crianças revelam que a existência do recreio se constitui o principal motivo para continuarem frequentando a instituição. Por conseguinte, tudo indica que ir à escola significa ter a possibilidade de brincar, conforme revelou Maria quando indagada sobre o que poderia acontecer caso não tivesse recreio na rotina: “As crianças iam ficar sem nada”.

As crianças também foram capazes de manifestar o desejo de ter um recreio melhor, referindo-se a um recreio idealizado, como mostram os seguintes trechos:

Beatriz: [...] Eu queria que tivesse um recreio mais bom, mais do que esse colégio.

Pesquisadora: E como seria um recreio bom para as crianças?

Beatriz: Eu queria escorregador, patinete, piscina, brinquedo, brinquedo de areia, balde de areia... Que tão quebrado... [outra criança riu timidamente]

Beatriz: Pedir a Deus a orar, e pedir mais brinquedo pra cá, mais novo, ou que ninguém quebre...

Pesquisadora: E você Maria?

Maria: Pedir a Deus pra ter brinquedo mais novo, e um hospital de brinquedos....

(Entrevista coletiva)

Crianças em um recreio legal (Beatriz)



Fonte: arquivo de pesquisa

Ao mesmo tempo em que expressam seus desejos em relação a um bom recreio, os grupos demonstraram claramente suas insatisfações com o recreio

oferecido pela escola, referindo-se aos equipamentos e brinquedos quebrados. Portanto, a existência de equipamentos e brinquedos em boas condições de uso é uma condição necessária apontada pelas crianças para que o recreio seja bom. O desenho a seguir, realizado por Natanael, expressa os sentimentos de uma criança em relação aos brinquedos quebrados da escola.

“João e a escola que ele não gostava daqueles brinquedos”



Fonte: arquivo de pesquisa

As crianças expressaram de maneira muito clara a necessidade que sentem e o valor que atribuem às brincadeiras e aos brinquedos durante a atividade do recreio. Para elas, para ser legal o recreio precisa ter: “brinquedo”, “brincadeiras”, “brinquedo de areia”, “balde de areia (que tão quebrado)”, “patinete”, “skate”, “câmera”, “bola”, “bonecos”.

Na opinião das crianças: “não é legal não ter nada pra gente brincar.”. A estória criada por Natanael durante a entrevista individual mostra que a existência de brinquedos no recreio é imprescindível para tornar uma escola legal:

Pesquisadora: Natanael, agora conta uma história sobre o teu desenho?

Natanael: Uma escola aqui, aí tinha um menino, e aí ele gostava muito do recreio, aí ele ficava até acabava o recreio e ele não ia pra sala. Ele era novato e tinha acabado de chegar, ele pensou que essa escola era muito legal, mas não tinha nenhum brinquedo, aí ele ficou chorando....

(Natanael – Entrevista individual)

A existência de equipamentos no recreio também foi apontada como importante pelas crianças. O recreio para ser bom precisa ter: “escorregador”, “trenzinho”, “parquinho”, “gangorra”, “balançador”. Kishimoto (2001) lembra que, se o brincar é uma atividade social e cultural, seu espaço deve ser construído pelas crianças. Nesse sentido, o equipamento por si só não constrói o espaço do brincar, são as crianças, com auxílios de elementos fixos ou móveis, que devem construí-lo.

Um espaço arborizado também foi considerado relevante pelas crianças. Para elas, ter árvores no espaço do recreio é fundamental para a garantia do bem estar de todos que interagem nesse ambiente da escola.

Chama a atenção o quanto as crianças demonstraram preocupação com a violência física que podem sofrer durante o recreio, especialmente agressões cometidas pelas crianças maiores. Diante desse contexto, elas expressam claramente o desejo da presença dos adultos, como mostram o seguinte trecho de um diálogo:

Pesquisadora: E o que tem que ter no recreio para que ele seja bem legal?

Natanael: Alguma pessoa pra ficar olhando as crianças!

Taís: Ou alguma coisa pra deixar as crianças danada de castigo.

Ester: Sim, tem que ter adulto!

Natanael: Mas tem que ser dois adultos!

Pesquisadora: Mas por que tem que ter adulto no recreio?

Taís: Porque senão bate.

Pesquisadora: Quem que bate?

Taís: Os menino grande!

(Entrevista Coletiva)

Na presente pesquisa, a necessidade de supervisão adulta foi bastante expressa pelas crianças, ao relatarem inúmeras ações violentas ocorridas na hora do recreio, tais como: “bater”, “ficar puxando o cabelo das outras porque dá dor de cabeça”, “bater nos outros”; “puxar o cabelo”, “dar murro no olho”,

“dar murro no dente”, “jogar areia nos outros”, “jogar areia no olho no nariz”, “dar murro”, “empurrar na parede”, “bater no coração”, “botar os braços na corrente”, “arengar”, “jogar coisas duras nas crianças”, “dar língua”, “puxar a orelha”, “pegar a perna”, “puxar o braço”, “brigar com os amigos” “bater na barriga”; “maltratar”, “empurrar o colega”. No entanto, os professores não estavam presentes durante o recreio e apenas uma funcionária era designada para observar as crianças nesse período.

As brincadeiras “livres”, em muitos casos, são vistas pelos professores como descanso de atividades dirigidas realizadas na sala e não como forma de socialização e integração das crianças. Essa compreensão, conforme Kishimoto (2001), torna difícil justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola. Desse modo, para os professores o recreio serve para descansar e brincar e a sala de atividades para estudar e trabalhar, definindo-se então a função da Educação Infantil: estudar. Segundo a pesquisadora, “o modelo da escolarização, com suas normas e regras, exerce uma violência simbólica, desrespeitando as necessidades infantis” (p.238).

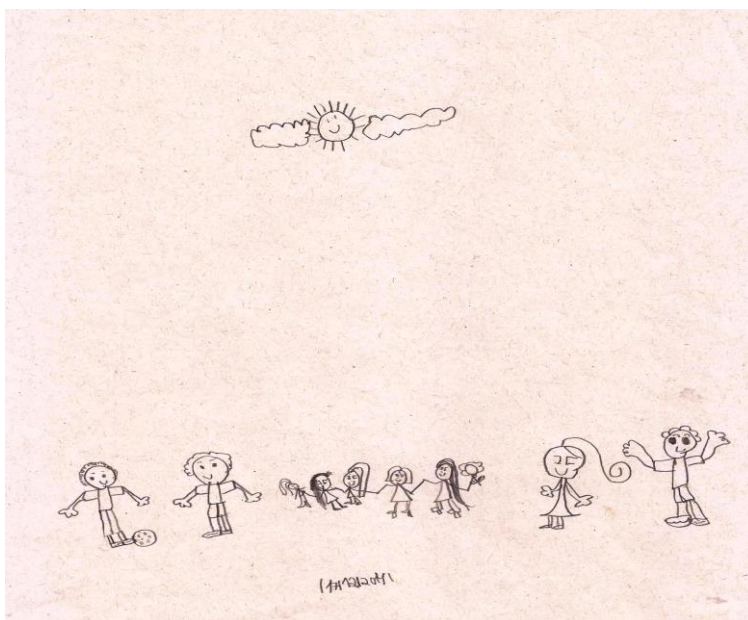
Para Richter e Vaz (2010),

Apesar de esses períodos de parque aparecerem declarados como “ocasiões privilegiadas de educação”, tanto os discursos dos professores quanto as suas ações distinguem esses momentos dos demais, estabelecendo uma espécie de contraposição entre “tempo de trabalho” e “tempo livre”. Nessa relação, os *momentos de parque*, além de se configurarem como períodos de renovação das energias para as demais atividades, acabam por dispensar a exigência de um acompanhamento mais cauteloso por parte dos professores. Nesses termos, o *olhar* adulto poderá apenas, afastar as crianças de locais inconvenientes ou evitar feridas “expostas”. A ausência de uma aproximação mais cuidadosa acaba por deixar as crianças entregues à ambiguidade do “espontâneo”, expostas ao risco da violência que se materializa e permanece em marcas que se colocam, principalmente, sobre o corpo. (grifos das autoras).

Outra opinião recorrente entre as crianças é que para o recreio ser legal é preciso ter amigos, “conversar com os amigos”, “se divertir com os amigos”, estabelecer, portanto, relações amistosas. A valorização das amizades também foi expressa pelas crianças nos desenhos e nos títulos das histórias. As expressões das crianças revelam que a possibilidade de vivenciar experiências e situações interativas amistosas entre elas é algo necessário no espaço e

tempo do recreio. Talvez a ênfase na amizade expresse também o quanto as crianças não gostam das violências que acontecem no recreio, já mencionadas. De acordo com Ferreira (2002), a amizade pode ser vista na pré-escola como “uma propriedade sócio-afetiva emergente da participação ativa da criança em estruturas temporais e espaciais que as constroem e como uma base para a sua inclusão na organização social do grupo” (p.296).

“O recreio da amizade” (Maria)



Fonte: Arquivo de pesquisa

A importância dos amigos nos momentos de vulnerabilidade durante o recreio foi outro ponto de destaque nas falas das crianças, como mostra a entrevista a seguir:

Maria: Ela tava brincando aí ela ia levando uma queda, aí ela foi brincar de pega-pega, ela caiu.

Pesquisadora: E o que aconteceu quando ela caiu?

Maria: Aí machucou o joelho dela.

Pesquisadora: e quem ajudou a menina?

Maria: foi o amigo dela. (Entrevista individual)

Nas perspectivas das crianças, portanto, um recreio para ser “legal” é aquele em que elas se sentem felizes e, conseqüentemente, desejam prolongar essa experiência prazerosa na escola, como mostram as seguintes falas:

Ficar feliz! Ficar feliz para sempre, e a gente ficar alegre, e ficar feliz a cantar na escola... (Beatriz)
Eu queria ficar no recreio até de noite! (Maria)
Eu fico mais feliz no recreio! (Beatriz)
Na sala a gente só fica pintando... (Kaio)
Eu queria ficar no recreio até o mundo se acabar! (Maria)
Até suar! (Kaio)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conjunto de várias pesquisas realizadas com crianças que frequentam creches e pré-escolas brasileiras indica que, do ponto de vista delas, a qualidade desses espaços se traduz, basicamente, em interações amigáveis, apropriação de conhecimentos interessantes, boa alimentação, segurança, “boniteza”, alegria e, especialmente, brinquedos e brincadeiras.

No contexto atual, em muitas instituições elas não encontram o que almejam e têm direito. O fato de da maioria das instituições pesquisadas não possuir brinquedos de uso individual ou coletivo em bom estado, adequados para as diversas idades e em quantidade suficiente para o número de crianças é agravado por outro, também grave: muitas das crianças que as frequentam não possuem em suas casas os brinquedos por elas desejados e a presença deles na creche ou pré-escola seria quase a única chance disso se concretizar.

Por outro lado, para muitos professores, especialmente da pré-escola, a brincadeira não parece compatível com a função que atribuem à escola: ensinar, preparar para o ensino fundamental. Assim, as interações e brincadeiras das crianças não são permitidas (ou permitidas com limitações) na sala de atividades e o recreio constitui-se numa das raras oportunidades na rotina para que elas aconteçam.

Na pesquisa de Santos (2015) evidenciou que o brincar “livre” no recreio, embora explicitamente desejável pelas crianças, revela-se desafiante para elas, uma vez que elas não dispõem de materiais e brinquedos para a realização de suas brincadeiras e os equipamentos existentes não apresentam boas condições de uso. Além disso, o risco de acidentes era iminente, limitando ainda mais as experiências lúdicas das crianças.

A ausência de acompanhamento pedagógico durante o recreio, recorrente em outras escolas da mesma rede municipal, expressa a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão educativa dessa atividade pela equipe de profissionais da escola. A dicotomia aula *versus* recreio parece reproduzir um divórcio típico do modo de produção capitalista – atividade produtiva *versus* lazer –, em que o trabalho é a atividade principal e, conseqüentemente, mais valorizada. Reproduz-se, então, a lógica da fábrica na escola: o recreio não tem importância para a pedagogia porque não é o tempo do trabalho produtivo. “Não está sob o foco da pedagogia porque não é lócus de aprendizagem escolar. Seria, talvez, lugar de uma liberdade temida, porque difícil de controlar” (TIRIBA, 2008, p.42).

A despeito de todas as dificuldades evidenciadas, as crianças vivenciam como podem o período do recreio: realizam brincadeiras, conversam, fazem amigos, interagem com seus pares, transgridem normas estabelecidas, ajudam seus companheiros em momentos difíceis e produzem cultura. Ademais, definem uma ordem social própria, com relativa autonomia. Em outras palavras, a existência do recreio pode criar condições, socialmente contextualizadas, para o exercício da cidadania, colocando em prática uma política horizontal entre indivíduos ou grupos sociais (FRANCISCO, 2005). Não é à toa que as brincadeiras com os pares, que acontecem primordialmente quando elas não estão com a professora, são os aspectos considerados mais importantes pelas crianças nas instituições de Educação Infantil.

Vale apontar que a própria existência do recreio já é a expressão de uma lógica própria de outras etapas da educação básica (em que o trabalho pedagógico se concentra no *ensino* de conteúdos e é centrada na ação do/a professor/a) que se instalou na Educação Infantil. Nessa etapa inicial, a *educação* deveria ter como foco as crianças, seus desejos, curiosidades, interesses e suas formas peculiares de agir e se apropriar do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico que temos acumulado. Nesse sentido, as *brincadeiras* e as *interações* deveriam ser os eixos norteadores do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, conforme determinam as DCNEI (BRASIL, 2009). Certamente, se assim fosse, não estariam tão presentes avaliações e desejos como os de Maria:

Sem o recreio na escola “as crianças iam ficar sem nada...”

“Eu queria ficar no recreio até o mundo se acabar! ”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. C. de. **A rotina da pré-escola na perspectiva das professoras, das crianças e de suas famílias.** 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição de educação infantil em tempo integral: o que dizem as crianças?** 2008. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: Rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

_____, M. C. S. **Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade.** In: MOLL, Jaqueline (Org.). Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades. 2ªed. Porto Alegre: Penso, 2013.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação Infantil.** Artmed: Porto Alegre, 2007.

BRASIL. **Decreto Nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças. Brasília, 21 de novembro de 1990.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução n. 5, de 17/12/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2006. 2v.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de educação infantil. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Parâmetros nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2006c. 2 v.

CAMPOS, G. V. **Culturas infantis**: crianças plurais, plural da infância no cotidiano da educação infantil. 2013. 162f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAMPOS, M. M. C. **Por que é importante ouvir a criança?** A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.p.43-51.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. **A qualidade da Educação Infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cadernos de pesquisa. São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, M. M et al. **A qualidade na educação infantil**: um estudo em seis capitais brasileiras. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: FCC, n. 142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

CRUZ, S. H. V. **Fala, menino! Uma experiência de pesquisa sobre o cotidiano da creche comunitária na perspectiva da criança**. Educação em Debate (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n.44, p. 20-35, 2002.

_____. **“A gente não quer só comida”**: falam as crianças. In: Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, S. H. V. e CRUZ, R. C. de A. A perspectiva de crianças sobre a creche. **Revista Eventos Pedagógicos**. V. 6, n. 3. (16. ed.), edição especial temática, p. 155-175, ago./out. 2015/2015

DELALANDE, J. **As crianças na escola**: pesquisas antropológicas. In: FILHO, A. J. M. F.; PRADO, P. D. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **O pátio de recreio**: lugar de socialização e de cultura infantis. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A (org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campina, SP: Autores Associados, 2012.

FERREIRA, M. M. M. **“- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”** – as crianças como atores sociais e a (re) organização

social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736f. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, 2002.

_____. **Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte (s) das crianças no Jardim de Infância.** In: SAMENTO, Manuel J.; CERISARA, Ana Beatriz (Orgs.). Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004, p. 55-104.

_____. **Branco demasiado branco:** reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FRANCISCO, Z. F. de. **“Zê, tá pertinho de ir pro parque?”** O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil. 2005. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil.** In: Orientações Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, jul. 2001. Disponível em <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022001000200003&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 18 set. de 2014.

MARTINS, C. A. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na Educação Infantil.** 2009. 285f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará - UFC. Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Orgs.). **A escola vista pelas crianças.** Porto: Porto Editora, 2008.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. **Momentos do parque em uma rotina de educação infantil:** corpo, consumo, barbárie. São Paulo, Educação e Pesquisa, v.36, n.3, p. 673-684, set./dez. 2010.

SANTOS, C. O. dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza.** 2015. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2015.

SCHRAMM, S. M. de O. **A construção do eu no contexto da educação infantil influências da escola e a perspectiva da criança sobre esse processo.** 2009. 269 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira Fortaleza-CE, 2009.

SILVA E ARAÚJO, A. N. B. **Recre (i)ar o espaço escolar:** contributos das crianças. Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Instituto de Estudos da Criança – Universidade do Minho, Braga, 2007.

SILVEIRA, D. de B. **A escola na visão das crianças.** In: 27ª Reunião Anual da ANPED – GT 07, Caxambu/ MG, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 22 mai. 2013.

SOUZA, M. M. S. de **Qualidade na educação infantil:** o olhar da criança sobre a pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza-CE, 2006.

TIRIBA, L. **Crianças da Natureza.** MEC/SEB, Currículo em movimento. Brasília, 2010 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>> Acesso em: 10/mai/2015.

_____. **Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia:** educação e vivência do espaço. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Nº 8. Jun. 2008.

*Recebido em novembro de 2015
Aprovado em abril de 2016*

