

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Anna Cristina Costa da Silva

**INFÂNCIAS EM VINTE MINUTOS!
HISTÓRIAS DE REIVINDICAÇÃO, INSISTÊNCIA, RESISTÊNCIA
E (RE) INVENÇÃO NO RECREIO ESCOLAR**

Porto Alegre
2012

Anna Cristina Costa da Silva

**INFÂNCIAS EM VINTE MINUTOS!
HISTÓRIAS DE REIVINDICAÇÃO, INSISTÊNCIA, RESISTÊNCIA
E (RE) INVENÇÃO NO RECREIO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias

Porto Alegre
2012

CIP - Catalogação na Publicação

SILVA, ANNA CRISTINA COSTA DA
INFÂNCIAS EM VINTE MINUTOS! Histórias de
reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção
no recreio escolar / ANNA CRISTINA COSTA DA SILVA. --
2012.
157 f.

Orientador: GABRIEL DE ANDRADE JUNQUEIRA FILHO.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2012.

1. INFÂNCIAS. 2. RECREIO ESCOLAR. 3. TEMPO. 4.
ESPAÇO. 5. PESQUISA COM CRIANÇAS. I. JUNQUEIRA
FILHO, GABRIEL DE ANDRADE, orient. II. Título.

Anna Cristina Costa da Silva

**INFÂNCIAS EM VINTE MINUTOS!
HISTÓRIAS DE REIVINDICAÇÃO, INSISTÊNCIA, RESISTÊNCIA
E (RE) INVENÇÃO NO RECREIO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 30/08/2012.

Prof. Dr. Gabriel de Andrade Junqueira Filho – Orientador (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Maria Carmen Silveira Barbosa – Examinadora (UFRGS)

Prof^a. Dr^a. Cristianne Maria Famer Rocha – Examinadora (UFRGS; UCI/CR)

Prof^a. Dr^a. Dóris Helena de Souza – Examinadora (PUCRS)

Prof^o Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho – Examinador (UFFS)

*À todas as crianças,
sejam elas pequenas ou grandes...*

Agradeça,

♪ (...) *De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Que eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo (...)* ♪
(Música de Caetano Veloso¹, **na voz** de Maria Bethania)

Às crianças que participaram gentilmente da pesquisa – Rafael R, Bianca MG, Ingrid, Larissa, Daniel, Marilene, Bianca BM, Deyvisson, Ester, Yuri, Viviane, Caroline, Camilly, Hiago, Bruna ML, Jade, Rafael C, Eduardo, Bruna LR, Brenda, Guilherme, Ana Cláudia, Karina, Daiana, Gabrielli e Francine – pela “musicalidade” que seus pensamentos, falas e ações possibilitaram à feitura desta dissertação e às “tardes” da minha vida.

Ao Gabriel, meu orientador, por ser a “criança grande” de Corsaro (em sua sala aconchegante de brinquedos!), mas, principalmente, pelo “conteúdo-linguagem” que é, pois entre livros, filmes, guloseimas exóticas, almofadas, sacudidelas e elogios, além de sua risada farta e escuta sensível ao final das aulas, mostrou-se uma presença viva a ser lida nas páginas desta dissertação.

À Lica, que, não sei se “Por amor & por força”, é interlocutora não somente ao compor minha banca examinadora, mas, principalmente, porque fomentou em mim através da sua disciplina “Pesquisa com crianças”, a necessidade de que a minha escrita pudesse ganhar “o brilho definido” pelas vozes das crianças. Assim, que “eu espalhe benefícios”...

À Cristianne, também professora interlocutora, que eu tive o prazer de conhecer através da potência de sua escrita, que ao propor suas “Desconstruções Edificantes”, me possibilitou o reencontro com um momento bastante feliz da minha vida, junto à “escadaria palaciana” de minhas aprendizagens. Também por me fazer entender que na escola, nada, mas nada está “fora de controle”.

À Dóris, pelo “encontro alegre” antes mesmo das contribuições que trouxe enquanto banca examinadora desta dissertação, mas por também ter sido meu “impulso e rede” quando me encontrava “deslugarizada” na coordenação pedagógica, auxiliando-me a ser “fiandeira” das inúmeras situações de “lã bruta” que eu enfrentava. Obrigada pela oportunidade de poder partilhar também o “sensível” da minha vida profissional.

¹ Trata-se da música “Oração ao tempo”, composição de Caetano Veloso. Apaixonei-me por ela na versão ao vivo, interpretada por sua irmã Maria Bethânia. Esta versão está presente no seu DVD “Tempo tempo tempo tempo”, resultante de um show/turnê realizado em 2005, em comemoração aos seus quarenta anos de carreira. Disponível em: <<http://www.mariabethania.com/> <http://www.dicionariompb.com.br/maria-bethania/>>.

Ao Rodrigo, interlocutor que hoje compõe esta banca, mas que acompanha a minha caminhada acadêmica há mais tempo, pelas orientações, conversas, cafés, discussões, e leituras, que, nos últimos três anos se constituíram em inúmeros “instantâneos de formação”, também por me ensinar as “Concepções Educacionais Contemporâneas” que produzem e são produzidas pela escola.

Aos colegas de orientação Fábio, Lúcia, Alvine, Regina, Fabrícia, Bruna e Daniela, por acolherem semanalmente a mim e as “minhas crianças” da pesquisa, dadas as (des)orientações que o percurso, que é a composição de nossas dissertações, nos traz.

♪(...)Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo (...) ♪
(Música de Caetano Veloso, **na voz** de Maria Bethania)

Aos meus alicerces: meus pais, Fernando e Marlene, pela criança que me deixaram ser, fornecendo-me comidinha para as brincadeiras de casinha e pelas andadas de cavalo nas costas; vocês fizeram “o movimento preciso” para que eu me tornasse o adulto que sou hoje. À minha irmã Denise, por fazer com que as tardes da minha singular infância fossem cheias de brincadeiras – dentro e em cima do guarda-roupa, correndo com salto alto, cantando com a escova de cabelos feito microfone, desenhando nas paredes do banheiro... “um prazer legítimo”...

Ao Marcos, meu grande amor, pelo homem bom, honesto e trabalhador que é; por me mostrar diariamente o quanto vale a pena a vida, igualmente pelas coisas que somente “nós” sabemos... Também, pelos carinhosos churrasquinhos em ensolarados domingos, feitos para nós dois enquanto eu escrevia, escrevia, escrevia...

Às amigas do “encontro do livro”, por compartilharem suas caminhadas comigo, também por tornarem tão evidentes o quanto somos pobres e ricos ao mesmo tempo; pobres de relações interpessoais que nos cristalizam e massacram, porém ricos de força, de boas amizades e de amor.

Aos colegas e às amigas também da escola (e agora? não posso identificar nem a escola, nem vocês!), pelo suporte permanente durante o trabalho de campo (principalmente!), também pela atenção dispensada a mim quando me desejavam “vai dar tudo certo!”. Gurias! Tenham a certeza de que as várias canecas “chiques”, e a mantinha que ganhei, ajudaram-me a embalar esta escrita fazendo com que as noites e os finais de semana respondessem à “quando o tempo for propício”...

À Deus, simplesmente pelo que é em minha vida e na das pessoas que tanto amo!

A vocês todos, meus companheiros nesta jornada, também digo que

♪ (...) *Ainda assim acredito*
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo (...) ♪
(Música de Caetano Veloso, **na voz** de Maria Bethania)

Convido, portanto, àqueles e àquelas que me lêem, sobretudo os (as) que se dedicam ao estudo da infância, para que questionemos as certezas que instituíram modos de conceber as crianças e as infâncias que se pretendem definitivamente verdadeiros, objetivos, preditivos, universais... Sugiro, como contraponto, a constituição de agendas de pesquisa que instituem outros modos de pensá-las – a partir de múltiplas perspectivas, complexas, plurais, historicamente situadas – neste terreno instável da cultura pós-moderna (BUJES, 2005, p. 196).

Os meninos maiores do recreio pegaram, “na mão grande”, a casinha do Papai Noel para brincar. Os pequenos foram recrutados para a “segurança” da moradia. Eram uns seis moradores dentro da casa, todos meninos. No interior, discutiam alto, mas não ao ponto de eu, de longe, poder ouvir. Aproximei-me das frestas da casa, mas não sem antes falar com os pequenos que estavam “à espreita”. Para a minha surpresa, eles estavam decidindo quem iria cozinhar primeiro. Pela questão dos meninos menores apresentarem-se como “seguranças”, imaginei que a brincadeira era outra – mais uma vez uma cena do recreio que me enganava, fui traída pelo meu olhar adulto. Os moradores, ao perceberem minha presença, pediram: “Sora, tira uma foto?”. Tirei. Nem gurias, nem pequenos podiam entrar, pois segundo os seguranças, “os grandes tomaram conta” (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de dezembro de 2011).

RESUMO

Esta dissertação, a partir da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, propõe investigar e problematizar o modo como vivem e o que pensam as crianças entre nove e dez anos de idade sobre o seu recreio, ocorrido no interior de uma escola fundamental pública localizada na cidade de Porto Alegre. Trata-se, portanto, de uma Pesquisa com Crianças, na qual as falas, as ações, os questionamentos e as proposições dos alunos participantes da investigação envolvendo o seu recreio, constituem os dados produzidos e analisados por esta dissertação. A metodologia utilizada envolveu observação participante, conversas informais com os alunos no recreio, encontros sistemáticos em grupos fora do recreio e diário de campo. As contribuições de Corsaro (2009 e 2011), Kohan (2004 e 2008), Elias (1998), Frago e Escolano (2001 e 2005) e Bauman (1998, 2001, 2007, 2010 e 2011) constituíram-se no aporte teórico principal para a análise dos dados produzidos, pois possibilitaram questionar, discordar, mas também compreender os funcionamentos e a importância do recreio para estas crianças, tendo em vista que os tempos e os espaços do recreio são por elas pensados e vividos de modo singular, diferentemente do que é proposto pela escola fundamental. Através de histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção, as crianças mostram aos adultos, os modos pelos quais se organizam e funcionam no interior dos seus recreios ao viverem suas infâncias, e, deste modo, esta dissertação intenciona também sensibilizar o adulto/educador ao problematizar os tempos e os espaços ao recreio destinados, visto que esta escolha realizada pela escola influencia na produção das múltiplas infâncias vividas por seus alunos.

Palavras-chave: Infâncias. Recreio. Tempo. Espaço. Ensino Fundamental. Pesquisa com Crianças.

ABSTRACT

This essay, in the realm of the Studies on Childhoods research line, aims to investigate and question the way children in the bracket age of nine to ten years old live and think their breaks in a Public Elementary School in the city of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil. It is, therefore, a Research with Children, in which the speeches, the actions, the questions and propositions of the involved students about their break time, are part of the data produced and analyzed in this work. The methodology used here involved participant observation, informal talks with the students in their break time, systematic group meetings extra-break and a field journal. Contributions from Corsaro (2009 and 2011), Kohan (2004 and 2008), Elias (1998), Frago and Escolano (2001 and 2005) and Bauman (1998, 2001, 2007, 2010 and 2011) were the theoretical support to the analysis of the achieved data, enabling not only questionings, disagreements and agreements, but also the possibility of understanding the functioning and importance of the break to these children, owing to the fact that the times and spaces are thought and lived by them in a singular way, differently from what has been proposed by the Elementary School. Through stories of claims, insistence, opposition and (re)invention, children show adults the ways they organize themselves and work within their break time moments as they live their childhoods, and, thus, this work also aims to touch the adult/educator as it questions the granted times and spaces to the children, once this choice made by the school affects the development of the multiple childhoods lived by its students.

Key-words: Childhoods. Break Time. Time. Space. Elementary School. Research on Children.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 CONVERSÇÕES INICIAIS.....	15
1.1 MUITAS HISTÓRIAS, MINHAS HISTÓRIAS!	18
1.2 ENTRE O ABRIR E O FECHAR DE PORTAS, EIS A PESQUISA!.....	24
1.3 “ELA TÁ ANOTANDO QUEM INCOMODA NO RECREIO!”: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO DE DADOS.....	34
1.4 “DEIXA EU FICAR COMO EU GOSTO!”: UMA QUESTÃO ÉTICA.....	47
2 DELINEANDO CONCEITOS, EXPLICITANDO CONTEXTOS.....	52
2.1 À ALTURA DAS INFÂNCIAS	53
2.2 A ESCOLA “DITA” FUNDAMENTAL:	65
2.3 OS TEMPOS ESCOLARES: “RELÓGIOS” E “CALENDÁRIOS” PARA ENSINAR E APRENDER	72
2.4 OS ESPAÇOS ESCOLARES: LUGARES PRODUZIDOS PARA ENSINAR E APRENDER	84
2.5 OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DO RECREIO ESCOLAR: DIREITOS E DEVERES	91
3 NA CONTINUIDADE DAS ANÁLISES, MUITAS HISTÓRIAS DE REIVINDICAÇÃO, INSISTÊNCIA, RESISTÊNCIA E (RE)INVENÇÃO NO RECREIO ESCOLAR!	100
3.1 NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA, “ELA É PUTINHA SIM!”	101
3.2 “A PROFESSORA DO GIZ” NA ESCOLA DITA FUNDAMENTAL	104
3.3 AS DIMENSÕES DO TEMPO ENTRE O “SALGADINHO VERDADEIRO” E O “ELA QUER É COMER O NOSSO LANCHE!”	109
3.4 DO “ROLANDO NO CHÃO FEITO UM CACHORRO!” AO “BRINCANDO DE BRIGAR!”, O ENCONTRO E A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO	113
3.5 “TINHA QUE TER TUDO QUE OS PIRRALHOS TÊM”: DIREITOS E DEVERES DO E NO RECREIO ESCOLAR.....	118
3.6 “EU GOSTEI DE ESCREVER, PENA QUE NÃO TEVE MAIS RECREIO!”: OS DESCAMINHOS DA PESQUISA	122
4 DO “É A MÚSICA DA VIDA DA GENTE!” À SENSIBILIZAÇÃO DOS ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
... EM TEMPO... MAIS “MÚSICA” PARA O NOSSO DELEITE	134

REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICE A – Inventário de Pesquisas	142
APÊNDICE B - Roteiro de Conversação da Pesquisa de Campo Piloto	145
APÊNDICE C - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa de Campo Piloto	146
APÊNDICE D - Roteiro de Observação da Pesquisa de Campo.....	147
APÊNDICE E - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos Dados da Pesquisa de Campo – Parte 1	148
APÊNDICE F - Termo de Consentimento de Utilização de Imagem da Pesquisa de Campo – Parte 2	149
APÊNDICE H – Tabela de Equivalência dos Ciclos de Formação.....	154
APÊNDICE I – Planta da Escola	155

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação, cujo título é **“Infâncias em vinte minutos! Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção no recreio escolar”**, investigou como é pensada e vivida a infância no ensino fundamental, especificamente durante os tempos e os espaços do recreio escolar, sob o ponto de vista das crianças que possuem entre nove e dez anos de idade.

O primeiro capítulo, intitulado “Conversações iniciais”, está organizado em quatro partes: “Muitas histórias, minhas histórias”, “Entre o abrir e o fechar de portas, eis a pesquisa!”, “Ela tá anotando quem incomoda no recreio: caminhos metodológicos para a produção de dados” e “Deixa eu ficar como eu gosto!: uma questão ética”. Nas duas primeiras partes, apresento a minha trajetória de vida profissional e de pesquisa que me inspiraram a compor esta investigação, bem como a sua relevância para os estudos educacionais acerca das múltiplas infâncias vividas pelas crianças no interior das instituições de ensino fundamental.

Como terceira parte do primeiro capítulo, trago os caminhos metodológicos utilizados, procurando situar o leitor a respeito das ações escolhidas para a produção de dados durante a pesquisa de campo junto ao grupo de crianças de nove e dez anos na escola de ensino fundamental selecionada. Desse modo, a observação participante, as conversas informais com os alunos no recreio, os encontros sistemáticos em grupos fora do recreio e o diário de campo foram as escolhas que julguei serem adequadas ao desenvolvimento da pesquisa.

Na finalização deste capítulo, proponho uma problematização acerca da identificação dos sujeitos de pesquisa, tendo em vista os princípios éticos necessários que envolvem o compromisso que eu, na condição de pesquisadora, assumo junto àqueles e àquelas que participaram da investigação.

“Delineando conceitos, explicitando contextos” é o segundo capítulo deste estudo e, para organizá-lo, opto por apresentar separadamente em subcapítulos cada um dos principais conceitos (infância, tempo, espaço e recreio) necessários para a compreensão da fundamentação teórica que amparou esta investigação, bem como o contexto (escola fundamental) em que serão analisados. Assim, “À altura das infâncias”, “A Escola ‘dita’ fundamental”, “Os tempos escolares: ‘relógios’ e ‘calendários’ para ensinar e aprender”, “Os espaços escolares: lugares produzidos

para ensinar e aprender” e “Os tempos e os espaços do recreio escolar: direitos e deveres” são os subtítulos que escolhi para nomeá-los, na intenção de que estas escolhas também estabeleçam conversações com os significados atribuídos aos conceitos, tendo em vista sua perspectiva teórica. Também constam, neste capítulo, dados da pesquisa de campo realizada e reflexões à luz da teoria selecionada e apresentada no decorrer deste texto.

O terceiro capítulo desta dissertação, intitulado “Na Continuidade das análises, muitas histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção no recreio escolar”, apresento-o através de histórias que selecionei das vivências que fiz com as crianças no decorrer da pesquisa de campo. Essas histórias são centrais quanto à discussão dos conceitos fundamentais desta dissertação. Assim, “Na infância contemporânea, ‘Ela é putinha sim!”, “A professora do giz’ na escola dita fundamental”, “As dimensões do tempo entre o ‘Salgadinho verdadeiro’ e o ‘Ela quer é comer o nosso lanche!”, “Do ‘Rolando no chão feito um cachorro’ ao ‘brincando de brigar’: o encontro e a ocupação do espaço físico”, “Tinha que ter tudo que os pirralhos têm’: direito e deveres do e no recreio”, e “Eu gostei de escrever, pena que não teve mais recreio!': os descaminhos da pesquisa” constituem um campo fértil para a continuidade das análise já iniciadas no capítulo anterior.

No último capítulo, o “Do é a música da vida da gente!’ à sensibilização do adulto – algumas considerações finais,” trago minhas reflexões sobre as escolhas realizadas durante o percurso de feitura desta dissertação de mestrado, bem como os modos como vejo suas relações com os dados e resultados produzidos.

Resolvi, por conta e risco, ao término das considerações finais, tendo dito o que produzi e aprendi, incluir um “... Em Tempo...”, pois, como em correspondências e documentos oficiais, parecidos com os que atualmente trabalho na escola, é possível, sem que se mexam nos originais, acrescentar informações que julgemos pertinentes. Porém, aqui, esse acréscimo existe não que este documento/dissertação não possa ser mexido e acrescentado, mas porque as histórias que ainda apresento são como presentes, são para o nosso deleite!

Este é o modo pelo qual escolhi apresentar esta dissertação, na intenção de que as proposições aqui apontadas possam fomentar junto aos adultos o exercitar de seus pensamentos em relação aos modos como são produzidas as infâncias na escola fundamental, sensibilizando-os através do que pensam as crianças de nove e dez anos sobre os tempos e os espaços dos seus recreios, e para tal é necessário

que eu, pesquisadora, esteja atenta aos modos de ser e fazer dos meus sujeitos de pesquisa – as crianças, conforme é apontado por Carvalho e Pontes (2003), quando afirmam que:

Ao observar crianças brincando em seus momentos de autonomia, de escolha, de interação com pares, o verdadeiro sentido dessa concepção se impõe ao observador: para acreditar que a criança é efetivamente ativa e agente de seu fazer, é preciso abrir os olhos para enxergar esse fazer (CARVALHO e PONTES, 2003, p. 17).

Registro com fotos. Crianças se organizando em grupos para tirarem fotos. Sei que deveria ter mantido o foco hoje nos cantos e nas crianças sobre as quais ainda tenho dúvidas, mas o sol, lindo, e eles, felizes, se vendo na máquina, me mantiveram envolvida com as poses engraçadas que faziam junto a seus pares. O mais interessante é que eles não queriam aparecer de qualquer jeito: iam “à caça” de um amigo no pátio para sair junto na foto; as meninas passavam batom no banheiro; chamaram também seus irmãos (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2011).

Assim, de olhos abertos, e ouvidos atentos ao potencial ativo e criador das crianças, interessando-me por suas infâncias, podendo também ter o privilégio de compartilhar alegrias como essas citadas, além da crença de que elas são capazes de problematizar e reinventar o seu cotidiano, é que organizei esta dissertação de mestrado em educação, cujo detalhamento apresentarei no decorrer das próximas páginas.

1 CONVERSÇÕES INICIAIS

A vida, segundo Bauman (2011, s.p.), “é dividida em episódios”. Episódios que hoje a constroem de modo fragmentado e instantâneo, através dos inúmeros acontecimentos que cotidianamente nos atropelam, sem que necessariamente os tenhamos percebido. Assim, por vezes, nos falta tempo para conhecer os episódios que compõem nossas próprias vidas, as nossas histórias, dada a liquidez, a fluidez com que estes episódios, fabricados por nós mesmos, nos escapam. A liquidez dos episódios é tamanha que vemos nossa própria vida escapar de nossas mãos, escorrendo por entre os dedos.

Este pensar e viver a vida – de modo fragmentado, permeável, acelerado, líquido, a cada dia com menos oportunidades de vivê-la profundamente, em que até mesmo os laços humanos são vividos de modo virtual e descartáveis, num movimento de conectar/desconectar – fazem com que o momento histórico presente também assuma tais características. É também uma via de mão dupla: se esses modos de vida produzem a história, esta também produz esses modos de vida, essa vida. Um momento histórico em que os tempos, a sociedade, os laços humanos e a própria vida são assumidamente líquidos!

Assim, temos a chamada pós-modernidade, a sociedade contemporânea em que vivemos. Ela surge como uma necessidade criada pelo próprio homem para problematizar outros modos de entender, tratar e explicar as coisas da vida e do mundo, uma mudança da sociedade de produção para a sociedade do consumo, também como outro olhar sobre a ideia salvacionista e universal de educação que a modernidade produziu. É principalmente sobre a educação que desejo falar.

Essas mudanças das mais diferentes ordens anunciavam uma evolução, também uma revolução educacional para aqueles tempos “modernos”, pois essa sociedade datada em outra época, organizava-se diferentemente do que hoje temos e vivemos. Essa sociedade pensava o sujeito de modo universal, com uma diferença no ideal de valoração entre homens e mulheres, assim como entre adultos e crianças, valor este atribuído e considerado frente ao que cada um destes sujeitos era capaz ou propunha-se a produzir.

Desse modo, na intenção de que todos os sujeitos pudessem atingir o ideal de ser um adulto produtivo e, por essa razão de grande importância, visto que para a

modernidade o adulto era o sujeito de maior valor, é que o próprio homem propunha para si e para os outros uma escolarização organizada de modo igual para todos.

O modo padronizado de escolarização foi fomentado pela intenção de que, ao aprenderem as mesmas coisas e do mesmo modo, os sujeitos atingissem sua maioria nos moldes que a sociedade que integravam esperava e acreditava. Essa ideia exemplifica a afirmação de Bauman (2010, p. 57) de que com os ideais modernos, “Um critério novo, revolucionário de fato, havia sido gerado: o consenso”, ou melhor, os movimentos da sociedade moderna encaminharam-se para que os sujeitos acreditassem e aceitassem que o consenso existia e seria a solução para uma escolarização eficaz.

Porém, hoje vivemos em tempos em que é impossível pensar os mais diferentes sujeitos e as múltiplas experiências que experimentam de um modo universal, além de considerar as ponderações de Bauman (2010, p. 21), pois “é de vital importância observar que a estratégia pós-moderna não implica a eliminação da moderna; ao contrário, ela não poder ser concebida sem a continuação desta última”. Nessa continuidade, temos o crescente incentivo ao consumo exacerbado, a imposição do culto ao corpo, o aumento progressivo da expectativa de vida, os avanços tecnológicos e a crescente valorização da criança – exemplos de situações que ocorrem na sociedade e que, conseqüentemente, influenciam e produzem diferentemente os sujeitos. Nesse movimento de produção está também a escola, pois repercutem no seu interior os valores, as discussões, as conquistas e os desdobramentos desses acontecimentos, desses episódios.

Assim, são múltiplas as possibilidades que temos de experimentação, criação, investigação, aprendizagem e vivências no ambiente escolar. Nesse ambiente, diferentes profissionais, famílias, alunos e infâncias convivem cotidianamente, compondo de modo singular o lugar do qual fazem parte, produzindo tempos e espaços também singulares no seu interior.

Deste modo, o recreio, enquanto tempo/espaço/funcionamento escolar, também produz os sujeitos e suas infâncias, pois é fomentador de encontros, desencontros, um provocador de desafios, provocações que se apresentam quando da interação do sujeito com o cenário e entre as pessoas que nele circulam – ele é também uma oportunidade para que o sujeito conheça e cuide de si e dos outros.

Conhecimento e cuidado proporcionados pelos encontros, vivências, que ao afetarem diferentemente os sujeitos, acabam por produzir e imprimir marcas em seus tempos e espaços; marcas resultantes de relações que são múltiplas, multifacetadas e que indicam uma condição produto/produtor, seja para os sujeitos, seja para a própria relação.

A multiplicidade de produções – do ambiente e dos sujeitos – se dá também pela vivência em diferentes tempos, espaços e funcionamentos na rotina escolar. Os momentos de aula, de recreio, de chegada e saída, bem como as salas de aula e o pátio, são apenas alguns exemplos dos diferentes espaços, tempos e funcionamentos que a escola utiliza para organizar os sujeitos, tendo em vista a aprendizagem, seu foco principal.

Em contrapartida, os sujeitos crianças, os sujeitos alunos, aprendem a escola e se aprendem crianças/alunos, aprendem as salas de aula e o pátio, tanto nas tentativas de adaptação ao que propõe e organiza a escola, quanto nas leituras críticas que fazem sobre tudo isso, que resultam, frequentemente, em outras proposições desses espaços e tempos, revelados mais a partir de seus funcionamentos, em suas interações com os ambientes e sujeitos que os frequentam, do que de palavras, de críticas e reivindicações formais orais ou por escrito.

Frente ao exposto, nesta dissertação de mestrado em educação, minha escolha e objeto de investigação incidem sobre o momento do recreio ocorrido separadamente das aulas e de seus professores, que se dá em um lugar comumente denominado pátio, situado neste tempo de características líquidas (BAUMAN, 2001, 2007a, 2007b, 2010), a ser explicitado através do ponto de vista das crianças de nove e dez anos, estudantes dos anos iniciais, no nível de ensino fundamental.

Um momento da rotina no qual, nas “Muitas histórias, minhas histórias!” que vivi, as crianças encontravam-se um pouco mais livres dos olhares (des)atentos dos adultos. Entretanto, Foucault (2009b, p. 200) atenta para o fato de que “a escola tende a constituir minúsculos observatórios para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular”. Assim, mesmo um recreio considerado livre está, de certo modo, regulado pela escola, seja em relação os professores que tomam seus cafés, seja em relação às crianças que brincam no pátio.

Frente a estas relações de “controle regular”, tencionando o “um pouco mais livres” e vice-versa – questões ambivalentes também tratadas por Bauman (1998, 1999) – muitos episódios interessantes se produzem no recreio. Assim, concordo com Bauman quanto ao modo com que ele caracteriza os “episódios” que compõem as nossas vidas, e, conseqüentemente, compõem os recreios que pesquiso, porém os customizo, preferindo, para efeitos desta dissertação, chamá-los de “histórias”...

1.1 MUITAS HISTÓRIAS, MINHAS HISTÓRIAS!

♪ (...) Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo tempo tempo tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo tempo tempo tempo (...) ♪
 (*Música de Caetano Veloso, **na voz** de Maria Bethania*)

(...) ao contar as histórias que pretendo, sei que estarei contando um pouco de mim mesma, estarei me fragmentando para poder permitir que, aos pedaços, eu também seja lida, entendida, assimilada a partir do texto que proponho (...) (ROCHA, 2000a, p. 8).

Inúmeras são as leituras que nós, professores, necessitamos realizar quando objetivamos um exercício qualificado de nossa docência, e a experiência de viver um mestrado é também uma oportunidade de qualificação. O estar “mestranda”, um devir dentre tantos que podemos experimentar, traz-nos (e obriga-nos) a que as leituras realizadas se materializem, fazendo sentido ou não, para a nossa própria produção, ao mesmo tempo em que sejam relevantes para a área de conhecimento a que nos dedicamos e pesquisamos. São tantas as exigências a serem cumpridas, que somente um “acordo” com o tempo, conforme canta Bethânia, pode trazer o ritmo e a composição necessários para a feitura de nossas dissertações.

Em meio às tantas leituras que realizei, dentre elas livros, artigos, dissertações e teses, também aos filmes que assisti, encontrei numa produção acadêmica algo que fez muito sentido para o momento em que me encontro. Ocasão em que os episódios, as histórias da minha vida, também precisam ajudar a compor minhas escritas: o mostrar-se também aos pedaços, como traz o excerto anunciado no início deste texto. Assim, me proponho a apresentar-me aos pedaços, como forma de facilitar ao leitor o entendimento do processo vivido e que vem me produzindo por esse caminho como pesquisadora.

Para contar-me (e por que não musicar-me?!), mostrando-me aos pedaços, necessitei buscar apoio em minhas lembranças, o que me trouxe a certeza de que os caminhos por onde andei, proporcionaram-me inúmeras histórias. Felizes, trágicas, cômicas, enfim, histórias que produziram e produzem a pessoa (mulher, esposa, filha, amiga, professora, pesquisadora...) que hoje sou (estou). Material talvez para uma música de Caetano. Ou, quem sabe também, uma produção de “Steven Spielberg²”, para um bom roteiro de cinema.

A primeira história que trago para este “roteiro” é minha escolha pelo magistério, em nível de ensino médio (2º grau, como se denominava na época). Fui, com orgulho, aluna do Instituto de Educação General Flores da Cunha; talvez, por isto também, a minha identificação com a dissertação de Rocha (2000a, p. 14), que me inspirou no início deste capítulo, e que descreve minuciosamente a arquitetura dessa escola, referindo-se às grandes colunas presentes no seu saguão interno, e nele “uma escadaria ‘palaciana’ que leva ao primeiro pavimento. Nesse grande *hall* de entrada, ficaram ainda reminiscências do ‘prédio museu’: telas gigantescas a óleo colocadas em três das quatro paredes que formam o *hall*”, o que ilustra a afirmação de Frago e Escolano (2001, p. 62) de que “a escola, pois, enquanto instituição, ocupa um espaço e um lugar. Um espaço projetado ou não para tal uso, mas dado, que está ali, e um lugar por ser um espaço ocupado e utilizado”. Assim, reporteime àqueles tempos, ao momento em que pela primeira vez pisava o solo, para mim sagrado (mas também profano!) daquela escola.

É com saudade que lembro! A beleza daquele lugar me inspirava a estudar, me orgulhava por estar em uma escola pública tão bela. Vivi a restauração daqueles quadros em meio às escadarias que usava para conversar com as amigas no recreio e, (eventualmente!), organizar alguns planos de aula para as práticas de ensino. Aquelas telas eram, de fato, o belo contraste de que eu precisava para livrar-me da feiúra que era ouvir de muitos amigos e parentes (mas não de meus pais!) de que passaria fome com a profissão que eu, em tão tenra idade, havia escolhido para seguir – a de professora.

² Diretor, ator, roteirista e produtor de cinema. É um cineasta norte-americano de filmografia extensa, dentre seus filmes, estão “ET, o Extraterrestre” (1982), “A cor púrpura” (1985), “A lista de Schindler” (1993) e “O resgate do soldado Ryan” (1998) – alguns de meus filmes prediletos.

Caminhei por entre os vastos corredores carregada de livros, jogos (fabricados por nós normalistas³, é claro!), cartazes, cadernos. Também saí pela abertura lateral para realizar atividades de Educação Física na Redenção⁴. Foi ali que tive, na prática, a certeza de quanto os espaços tornam-se lugares pela interferência da ação do homem, e que podem, conseqüentemente, transformarem-se em um dos meus territórios preferidos para construir aprendizagens.

Ao ter a possibilidade de lembrar essa história, percebo também que os tempos, assim como os espaços, não podem ser somente entendidos e medidos através de réguas e relógios, mas também compreendidos através do quanto significam para os sujeitos e, às vezes, nós, professores, queremos que as crianças entendam e vivam seu cotidiano através deles!

Entender a criança, seu cotidiano (também nosso), e o modo como ocorre (ou não) a aprendizagem foi o foco de toda a formação recebida nos quatro anos e meio em que fiz o ensino médio “normal” nessa escola. Gostando do que ouvia dos professores e das leituras por eles propostas, quis ampliar minhas aprendizagens e fui estudar Pedagogia Pré-Escolar⁵ na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Novamente me vi submersa em livros, jogos, cartazes, práticas de ensino, porém, neste período, eu já trabalhava em escola de educação infantil e precisei encontrar nos tempos disponíveis, os espaços necessários para dar conta das muitas novidades teóricas e situações que eram discutidas. Eram “Escola da Vila⁶”, “A fome⁷”, o “Creches⁸” e a “Psicanálise⁹”, entre tantos outros

³ Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, ano 2009, p.353, “que ou quem segue ou tem o curso normal”, e o termo “normal” no sentido desta explicação, “diz-se do curso para formação de professores primários” (idem, ibidem).

⁴ Seu nome oficial é Parque Farroupilha, denominado assim através do Decreto Municipal 307 de 19 de setembro de 1935. Antes deste período, em 7 de setembro de 1884, recebera o nome de Campos da Redenção, em homenagem à libertação dos escravos da capital. É por esta razão que o nome “Redenção” ainda é recorrente e comumente usado pelos porto-alegrenses. Em, <http://www.aredencao.com.br/historico.htm> (acessado em 28 de janeiro de 2011).

⁵ Nome oficial do curso. Lembro-me das discussões em aula de que provavelmente o nome mudasse para “Educação Infantil”, tendo em vista que o termo “pré-escolar” sugeria um período anterior à educação proposta pela escola de ensino fundamental, num indicativo de que escola só existisse a partir desse nível de ensino.

⁶ Relatórios que receberam o título “Dos primeiros passos às primeiras letras”. A “Escola da Vila” é uma escola paulista, fundada em 1980, inicialmente de educação infantil, organizada como continuidade da proposta original da Escola Criarte. A escola atualmente, aos trinta anos de funcionamento, tem seu atendimento ampliado para toda a educação básica. Maiores detalhes em: <<http://novosite.vila.com.br>>. Acesso em: 29 jan. 2011.

⁷ Livro “A fome com a vontade de comer – uma proposta curricular de educação infantil”, de Monique Deheinzelin (1995).

⁸ Livro “Creches: crianças, faz de conta & Cia”, de Zilma de Moraes Oliveira (org.) (1995).

⁹ Livro “Psicanálise dos contos de fadas”, de Bruno Bettelheim (1996).

livros, que pela insistente e longa parceria, até apelidos recebiam das alunas! Foram tantas as demandas, que pouco pude usufruir da companhia das amigas ou das escadarias da PUCRS durante os intervalos, tempos esses que eram usados para idas à biblioteca. Que falta os quadros a óleo do Instituto de Educação me faziam!

Ainda durante a graduação surgiu uma oportunidade de prestar concurso para a Prefeitura Municipal de Porto Alegre (PMPA), para trabalhar como monitora em escolas de educação infantil, tendo em vista que, com o curso em andamento, eu não poderia concorrer ao cargo de professora para o nível infantil. Assumi o concurso e realizei o estágio curricular da graduação na escola de educação infantil em que eu trabalhava, em uma turma de Berçário 1¹⁰. Entre fraldas, mamadeiras, histórias infantis, chocalhos e jogos de encaixe, fiz muitas aprendizagens junto aos bebês e suas famílias. Outra oportunidade para mais uma vez aprender que os tempos e os espaços assumem diferentes configurações, se considerarmos a singularidade da relação que cada sujeito estabelece com eles.

Estava por terminar o estágio curricular quando me interessei por um curso de especialização que a PUCRS intencionava oferecer, porém, na Faculdade de Informática, cujo objetivo principal era o de capacitar profissionais ao uso de novas tecnologias aplicadas à educação. Assim, me propus a aventurar-me em uma área nova, pois vi naquele curso a possibilidade de colocar-me em outro lugar, que eu não sabia bem qual seria; a única certeza era de que poucos eram os profissionais que conheciam profundamente o assunto e eu desejava estar entre eles, embora algumas pessoas me questionassem: “Isto vai ter relação com ‘os estudos’ que tu já tens? Mas é na informática!?! O que tu vais fazer com isso depois?”

Questionamentos irritantes que sugeriam uma falta de ordem¹¹ na minha formação, frente à linearidade que acreditavam ser importante na formação dos sujeitos. Sobre esta situação, Bauman (2010, p. 49) afirma que “na verdade, velhos hábitos e qualificações sociais pareciam ser obstáculos no caminho da nova ordem”, entraves que logicamente me fizeram pensar, mas eu insistia nesse propósito e hoje encontro, em Rocha (2005), palavras que dão sentido ao que eu sentia:

¹⁰ Na ocasião do estágio, em 1998, o Berçário 1 das escolas infantis da Prefeitura Municipal de Porto Alegre atendia crianças entre 0 e 1 ano e 2 meses.

¹¹ Como definição para esse termo, utilizarei a definição encontrada em Bauman (1998, p. 15), na qual “ordem, significa um meio regular e estável para os nossos atos; um mundo em que as probabilidades dos acontecimentos não estejam distribuídas ao acaso, mas arrumadas numa hierarquia estrita – de modo que certos acontecimentos sejam altamente prováveis, outros menos prováveis, alguns virtualmente impossíveis.”

Se podemos e queremos, nos permitimos e nos sujeitamos, nos percebemos e nos constituímos de forma diferente não é somente porque somos diferentes. Nossa semelhança reside justamente nisto: na possibilidade e no desejo que temos de ocupar outros lugares (sejam eles de desordem, do caos, do camelo, do leão ou da criança) e neles nos reconhecermos como único lugar possível (porque indivisível) de existência deste ser (ROCHA, 2005, p. 20).

O querer, o permitir estar e produzir-me em outro contexto, conseqüentemente, exigiu de mim horas extras de dedicação, um processo desgastante, porém potente, pois tive liberdade para poder elaborar uma ferramenta e, posteriormente, uma escrita (na companhia de uma colega que se mantém amiga até hoje), sobre formação continuada para professores da área de educação infantil¹², usando como caminho de operacionalização a internet.

Opção feita pela ainda incipiente (mas visionária) troca de experiências entre educadores infantis através de ferramentas de educação à distância, em uma época de acesso discado de internet, e sem acesso pelas comunidades economicamente desfavorecidas da sociedade brasileira. Sentíamos como uma possibilidade de futuro; intenção que, na atualidade, já é fato.

Logo após o término dessa especialização, assumi novo cargo na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, através de concurso para professor de anos iniciais, e lá se vai quase treze anos até os dias de hoje. No decorrer desse período, estive também atuando como professora na educação infantil, como assessora na Secretaria Municipal de Educação (SMED/POA), mas a maioria do tempo foi no interior da escola fundamental. Cabe relatar que o convite que recebi para atuar como assessora na SMED/POA, auxiliando as escolas infantis, fundamentais e de ensino médio quanto ao uso de um sistema próprio de informática para gerenciamento das informações educacionais, o SIE (Sistema de Informações Educacionais), deu-me a oportunidade para que, finalmente, as minhas “formações” conversassem entre si, também uma forma de resposta/ilustração ao questionamento que me faziam quando do meu ingresso na especialização em Informática Educativa.

No interior da escola fundamental, exercitei-me em diferentes funções e ocupei variados espaços: em sala de aula, no Serviço de Orientação Pedagógica (SOP), e como secretária, a convite de duas equipes diretivas diferentes; o que me

¹² Em dupla, com a orientação da Prof^ª Dr^ª Lúcia Maria Martins Giraffa, sob o título “Site para suporte à formação de profissionais para atuarem em Educação Infantil”, PUCRS, ano 1999.

possibilita ter, atualmente, o olhar pedagógico e administrativo em constante conversação, principalmente quando se trata da problematização dos tempos e espaços escolares.

Também concluí outra especialização, em Gestão dos Processos Pedagógicos – Orientação Educacional, na Faculdade Porto-Alegrense (FAPA). Ao buscá-la, objetivei aprofundar-me nas questões pedagógicas e administrativas tendo como ênfase um enfoque contemporâneo, voltado para as concepções educacionais que hoje pulsam nas escolas. É no decorrer desse curso que se dá o meu encontro também com a linha de pesquisa “Estudos sobre Infâncias”, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cuja dissertação de mestrado apresento.

Esta dissertação tem suas origens ainda em outra pesquisa, realizada para compor a monografia da especialização em Orientação Educacional¹³. Durante o processo de escrita sobre as práticas disciplinares e as de produção de si que circulam na escola entre os alunos adolescentes, que participavam dos projetos de monitoria escolar durante o recreio dos alunos pequenos no turno inverso, percebi que as crianças – sujeitos que diretamente estavam sob o jugo das práticas da orientadora educacional/supervisora escolar e dos adolescentes/monitores durante os seus recreios – precisavam ser escutadas. Escuta sugerida e explicada por Ferreira (2008):

Trata-se de levar a sério a voz das crianças, reconhecendo-as como seres dotados de inteligência, capazes de produzir sentido e com direito de se apresentarem como sujeitos de conhecimento ainda que possam expressar diferentemente de nós, adultos; trata-se de assumir como legítimas as suas formas de comunicação e relação, mesmo que os significados que as crianças atribuem às suas expressões possam não ser aqueles que os adultos que convivem com elas lhes atribuem (FERREIRA, 2008, p. 147).

Crianças escutadas a respeito do que pensavam sobre o recreio que viviam, que experimentavam: uma necessidade, visto que aquele recreio era delas e para elas. Porém, tendo em vista os limites dados pelas exigências de um trabalho monográfico, pelo recorte de pesquisa (orientação educacional de adolescentes

¹³ Monografia de conclusão de curso apresentada à Faculdade Porto-Alegrense (FAPA), como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Orientação Educacional, cujo título foi: “**A potência da Orientação Educacional: problematizando as práticas disciplinares e as práticas de produção de si implicadas nos projetos de monitoria escolar**”, sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Saballa de Carvalho, ano 2010.

participantes de projetos de monitoria escolar) e pelo tempo disponível, as crianças ficaram para outro momento. Ocasão que fomentou e originou esta pesquisa de mestrado, que ocorreria possivelmente na mesma escola onde fiz a pesquisa anterior, porém alguns atravessamentos do destino levaram-me para outros caminhos, trouxeram-me outras possibilidades, cuja justificativa, bem como seus objetivos, explicitarei detalhadamente no próximo capítulo.

Talvez as minhas histórias não sejam suficientemente interessantes para tornarem-se ouro nas mãos de Caetano ou Steven Spielberg, mas para mim, poder recordar situações de um tempo aparentemente líquido, e permitir-me sentir saudades de algumas, soa como um momento de singela prosa e poesia - ao estilo Manoel de Barros¹⁴ de ser, inspirando-me na escrita do roteiro das “Memórias Inventadas¹⁵” deste processo de escrita.

As histórias que contei até agora dão pistas sobre quem eu sou, o modo como venho me produzindo, pois conforme escreve Larrosa (2002, p. 48), “o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

Assim, a exposição das minhas muitas histórias é o campo fértil que fomenta minha pesquisa. Uma exposição necessária, pois contar-me anuncia os sentidos que dou ao que sou/estou, também os sentidos possíveis que minha produção permite que eu dê ao que, nestas páginas, exponho.

1.2 ENTRE O ABRIR E O FECHAR DE PORTAS, EIS A PESQUISA!

Parece que nenhuma indagação nasce de um vazio, sem um território e sem um tempo que fecunda as ideias, as dúvidas, as inseguranças. É a nossa radicalidade histórica que produz o tipo de pergunta que abala nossas certezas, que inquieta, que apaixona, que impulsiona e, muitas vezes, amedronta pelo que sugere como possibilidade (COSTA, 2005, p. 200).

Corroborando com as afirmações ditas por Costa (2005), reconheço que as indagações deste processo de escrita não nasceram de um vazio, tampouco são inquietações surgidas neste momento. Elas são fruto de desejos, incertezas e discussões, que foram aos poucos se delineando com o amparo de inúmeras

¹⁴ Escritor Mato-Grossense.

¹⁵ Fazendo alusão à trilogia “Memórias Inventadas”, Manoel de Barros traz um paradoxo entre a lembrança e a invenção, tendo como palco as suas histórias de infância, propondo reinventá-la.

leituras, pesquisas em bancos de teses e dissertações¹⁶, de alguns ensaios escritos e da potência das conversações realizadas durante os encontros semanais de orientação.

As conversações ocorridas nesses encontros foram o impulso, mas também a sustentação de que eu carecia para, no exercício do meu pensamento, procurar transformar as dúvidas que tinha em possibilidades a serem problematizadas e, conseqüentemente, investigadas.

Assim, para o universo desta investigação, trago as infâncias na escola fundamental, tendo como recorte, a problematização do modo com que uma escola do ensino fundamental promove a vivência das infâncias das crianças durante o recreio, situação que intenciono investigar escutando e considerando o ponto de vista das crianças em relação aos tempos e espaços a ele destinados por sua escola.

Assim, como pergunta de pesquisa, tenho: **Como um grupo de crianças dos anos iniciais da escola fundamental, com idades entre 9 e 10 anos, pensam e vivem suas infâncias durante o recreio escolar, considerando-se os tempos e os espaços a ele destinados e organizados pela escola?**

Tal pergunta justifica-se como relevante aos estudos sobre infâncias, pois as crianças, ao ingressarem e permanecerem no nível fundamental de ensino, são continuamente submetidas a outro/novo modo de organização de espaços e tempos, o que, conseqüentemente, leva-as a viverem suas infâncias de um outro/novo modo. Essa situação é em parte apontada por Barbosa (2006, p. 175), que em sua obra sobre rotinas na educação infantil, sugere que a organização das ações no ensino fundamental “preocupa-se com os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, as atividades de ensino, a avaliação e fragmenta o tempo, para poder controlá-lo e executar o que foi previamente planejado”. Ao fragmentar o tempo, a escola fundamental estaria impondo à criança uma adaptação temporal forçosa, o que de certo modo sugere uma desconsideração para com o fato de que as experiências com o tempo (assim como com o espaço) não são vividas de modo universal, sendo construídas e aprendidas de modo particular pelos sujeitos.

¹⁶ Trago a pesquisa realizada como apêndice A desta dissertação, dada a relevância que esse inventário de pesquisas possibilita para quem inicia a feitura de um trabalho acadêmico.

Também em relação ao modo como as ações no ensino fundamental são pensadas e organizadas, Kramer (2007, p. 20) defende que este “trabalho precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental”, ideário que facilitaria a construção e a aprendizagem da criança acerca das mais diferentes situações que se apresentam; construções e aprendizagens que independem do nível de ensino em que as crianças estejam.

Ao referir-se às infâncias, precisamos considerar também como criança o que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁷, em seu Art. 2º (artigo segundo), indica: “considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”, o que para Corsaro (2010) se amplia, pois pode estender-se aos 13 anos, abrangendo a pré-adolescência.

Por essa razão, por essas variações, utilizo além dos artigos da lei, diferentes autores e obras, incluindo também autores estudiosos da educação infantil, além dos dedicados ao ensino fundamental, visto que, atualmente, encontram-se estudando nesse nível de ensino crianças das mais variadas idades a partir dos seis anos. Falo também em idade cronológica, mas saliento que, na perspectiva teórica que adoto, isto não é o mais relevante, também porque elas estão juntas nos recreios.

A ida destas crianças para o pátio configurada diferentemente dos momentos de aula usual e, insistentemente, chamada de “hora do recreio”¹⁸ tal qual está organizada, apresenta-se para as crianças dos anos iniciais como algo a ser construído e aprendido, pois o momento do brincar, tão estimulado na educação infantil, em diferentes tempos e espaços, acaba reduzido e confinado na escola fundamental para, principalmente, este momento da rotina, e é, em tempo (cronológico), o menor momento do seu turno escolar¹⁹. É por esta razão que o título desta dissertação faz referência a esse tempo seguido de ponto de exclamação,

¹⁷ Trata-se da Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre a proteção integral das crianças e dos adolescentes, na intenção de garantir seus direitos e deveres.

¹⁸ Expressão que nos remete a reflexões como: recreio do quê? Recreio para quê? Recreio de quem? Qual o significado do termo “hora do recreio” no contexto do ensino fundamental, diante da organização produzida por esse nível de escolaridade aos espaços e tempos?, por exemplo.

¹⁹ O turno escolar das escolas municipais de Porto Alegre tem quatro horas e meia, e o recreio é de vinte minutos.

como forma de problematizar o pouco tempo destinado ao recreio frente à necessidade que as crianças têm de brincar.

Se o tempo e o espaço são compreendidos de modo particular pelas crianças, se a vivência da infância é um direito delas e, se o brincar integra essa condição, como se pode reduzir e confinar o tempo e o espaço da brincadeira, da recreação, para o menor momento da rotina escolar das crianças? Essa redução e confinamento – mesmo que se possa pensar no recreio como o lazer dos presidiários, o banho de sol, ele continua sendo o menor tempo – está de que modo relacionado às sucessivas mudanças que a sociedade vem produzindo? Frente a isso, Barbosa e Carvalho (2009b, p. 94), sugerem que é “importante questionar de que maneira a escola tem trabalhado com essa instabilidade que a sociedade contemporânea nos apresenta. Como o tempo e o espaço têm sido vivenciados na escola?” Portanto, estando o recreio da escola fundamental situado em um espaço e um tempo históricos, culturais e socialmente determinados, estarão influenciando diretamente a produção das infâncias das crianças que estão nesse contexto, e, embora exercitando outro papel social – o de aluno (do ensino fundamental) – continuam tendo o direito a viver e a produzir singularmente as suas infâncias na escola pela condição de serem crianças.

Interessa-me falar também que nessa singularidade, ao viver as infâncias no recreio, não somente o brincar é responsável pela sua produção, embora queiramos garantir às crianças o direito de brincar onde quer que estejam. Se assim pensássemos, estaríamos buscando um consenso, uma padronização, que na sociedade contemporânea em que vivemos, não se aplica. Isso me parece tolher inclusive as crianças de viver, de produzir sua infância de jeitos que extrapolam a brincadeira, o jogo, o brincar. Também um “confinar” a infância à brincadeira, deixando de enxergar outros funcionamentos das crianças quando estão entre elas num momento como o do recreio.

Tendo em vista o exposto, e em consonância com a pergunta de pesquisa, tracei os seguintes objetivos:

- Observar os modos como a escola pensa e organiza o recreio escolar das crianças dos anos iniciais da escola fundamental (1º ao 5º ano);
- Conhecer a opinião das crianças entre 9 e 10 anos de idade sobre o recreio escolar tal qual ele foi pensado e organizado pela escola;

- Investigar como, do ponto de vista das crianças entre 9 e 10 anos de idade, elas (re)pensam e (re)organizam os tempos destinados ao seu recreio escolar;
- Investigar como, do ponto de vista das crianças entre 9 e 10 anos de idade, elas (re)pensam e (re)organizam os espaços do recreio escolar;
- Sensibilizar os adultos ao problematizar os modos como as vivências dos tempos e dos espaços do recreio da escola fundamental influenciam a produção das infâncias das crianças entre 9 e 10 anos de idade.

Cabe salientar que os objetivos traçados destinaram-se a organizar um processo de investigação voltado para a pesquisa *com* crianças, onde suas falas tivessem garantido um lugar de destaque. Deste modo, Delgado e Müller (2005, p. 353), salientam que “é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto”, exercício que eu, na condição de pesquisadora, me propus a experimentar.

A busca da troca de hierarquia quanto aos olhares sobre a pesquisa, privilegiando o ponto de vista das crianças, foi a possibilidade que busquei de, no entendimento de crianças como protagonistas que são, poder considerá-las como personagens principais desta pesquisa para a compreensão do contexto educativo e social investigado. Um modo de deixar evidente que a criança é competente para pensar e problematizar o seu cotidiano, de ser ouvida e de falar aquilo que lhe acontece. Não apenas ouvir, mas escutar, dando-lhe a atenção merecida: uma apreciação rara e necessária.

Frente a tal consideração sobre privilegiar as falas das crianças em detrimento das dos adultos, principalmente se estivermos pensando-as em relação aos contextos do ensino fundamental, é que também se apoia esta investigação, pois, como pensar e cogitar a possibilidades de melhorias nos modos de se viver o recreio escolar das crianças, se não soubermos o que elas pensam sobre o que lhes é proposto? Afinal, o recreio escolar da escola fundamental está a serviço de quem?

Assim, estar nos recreios, observando, ouvindo, escutando, conversando, enfim, inserindo-me nesse contexto, mostra-se como uma possibilidade de, ao conviver com os protagonistas deste cenário ‘fundamental’ de pesquisa, aproximar-me daquilo que lhes acontece.

O percurso até decidir-me pela “Pesquisa com Crianças” envolveu, além das muitas leituras proporcionadas pela disciplina que levava este mesmo nome, ministrada pela Prof^a Dra Maria Carmem Silveira Barbosa, outra situação que eu, quase ao apagar das luzes do primeiro ano de mestrado decidi viver, ou melhor, arriscar-me, visto que eu não estava ainda satisfeita com os rumos que meu trabalho adquiria. É nesse momento que nasce a ideia de realizar uma pesquisa de campo piloto²⁰, em uma rede de ensino diferente da que eu vivo diariamente.

Arrisquei-me a viver esse momento como uma tentativa e possibilidade para um *start* na pesquisa que efetivamente eu faria após a qualificação do projeto. Com certeza, a ida a um campo diferente do que eu conheço e atuo, produziu, conseqüentemente, novas reflexões e rumos para o percurso de elaboração do projeto, pois, até esse tal “apagar das luzes” eu não estava segura se faria a pesquisa na rede pública ou na rede privada de ensino. E eu não teria um verão tranquilo se tal decisão ficasse para maio, momento em que o projeto seria apreciado pela banca.

Pensava na rede privada pela novidade que representava para mim, que sempre trabalhei em escolas públicas. Pensava na rede pública porque seria, talvez, mais fácil de, em caso de eu querer ou precisar identificar meus sujeitos, ser mais tranquilo para obter as autorizações. Ainda bem que o Gabriel, depois do susto que eu lhe proporcionei, entendeu o meu momento e me deixou ir, como um presente, dentro de um ano de trabalho, tanto estudantil quanto profissional, tão intenso. Era uma tentativa para que alguma porta se abrisse frente às inúmeras dúvidas que eu tinha e portas que se fechavam.

Fui. Da minha ida, guardo principalmente o momento em que duas crianças estudantes do ensino fundamental me apresentaram o pátio e deram inúmeras explicações sobre os nomes que identificam os locais. Porém, o *start* se dá no momento em que elas me dizem que existem recantos do pátio onde brincam que são chamados por elas e entre elas diferentemente dos nomes adotados pela escola

²⁰ Foram em número de três as visitas, onde pude conversar com as crianças, suas professoras, a coordenadora e a diretora. Dentre os muitos espaços que a escola oferece além dos das salas de aula, o espaço do pátio é o que mais me sensibilizou, principalmente pelos modos como ele é utilizado para os “recreios” das crianças da escola como um todo, pois tanto a educação infantil, quanto o ensino fundamental fazem uso deste espaço sem delimitação rígida dos tempos, podendo haver, inclusive, integração entre os níveis de ensino. Assim, os tempos nessa escola são marcados pelas combinações entre professores e alunos de acordo com a rotina de suas aulas. Tempos de recreio que acontecem em um pátio de espaços privilegiados, se considerarmos a flora e a fauna nativas presentes.

e já instituídos pela prática como sendo os “corretos”. O fato de as próprias crianças me contarem que os nomes corretos são usados quando em presença dos adultos e não quando estão entre elas, me fez pensar que se elas reinventam e ressignificam nomes. A que outras tantas coisas elas dão tratamento parecido em relação ao seu momento de recreio, fugindo de uma lógica adulta sem que os próprios adultos, seus professores, saibam?

A conversa com essas duas crianças acerca do modo como veem e pensam o pátio utilizado para a sua recreação, inspirou-me a pensar que, do mesmo modo, as crianças da escola fundamental pública poderiam estar agindo na tentativa de poder escapar dos controles de seus adultos responsáveis. Tal constatação é explicada por Barbosa e Carvalho (2009b, p. 94), pois “apesar das tentativas de controle engendradas nos currículos escolares, os alunos demonstram, cotidianamente, outras formas de pensar e vivenciar os tempos e os espaços”, e isto se dá independentemente de o espaço escolar ser público ou privado. Assim, outros tantos escapes poderiam ser verificados, principalmente se eu optasse por pesquisar na escola pública, uma vez que a quantidade de crianças que circulam e compartilham o mesmo recreio é maior.

E assim a escolha foi feita. Precisei traçar outros caminhos, abrir portas, fechar portas, conhecer novas terras, aprender talvez o óbvio que eu ainda não tinha aprendido, e retornar. Um percurso gostoso pela possibilidade de aventura-me por outras terras e, finalmente, o retorno ao palco que conheço, mas que tem a capacidade de mostrar-se desconhecido, na possibilidade de ser novo a cada dia.

É com alegria que lhes digo que meu palco de pesquisa se constituiu no interior dos recreios do turno da tarde de uma escola fundamental pública – na escola onde trabalho atualmente – pertencente à rede municipal de ensino do município de Porto Alegre, localizada em uma zona de periferia da cidade.

Essa escola tem seu regimento interno e proposta político-pedagógica baseados no Caderno Pedagógico 9 (Porto Alegre, 1999) – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã da Prefeitura de Porto Alegre, que organiza o ensino fundamental de nove anos por ciclos de formação²¹. Eles totalizam três, sendo que cada um possui três anos de duração. O primeiro ciclo é nomeado Ciclo A, e se refere à etapa que corresponde à infância (de seis a oito anos e onze meses); o

²¹ Ver apêndice H sobre a equivalência entre os ciclos e os nove anos de escolarização previstos em lei.

segundo ciclo como sendo o Ciclo B, referindo-se à pré-adolescência (de nove a onze anos e onze meses) e o terceiro ciclo intitulado Ciclo C, dedicado à adolescência (dos doze aos quatorze anos e onze meses). Cabe salientar que, na prática, esses intervalos de idade são bem flexíveis em relação ao que prevê a proposta.

Além do nível fundamental de ensino, ela também atende ao nível infantil, possuindo turmas de Jardim A (dos quatro anos aos quatro anos e onze meses) e Jardim B (dos cinco anos aos cinco anos e onze meses). São atendidos ainda os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)²², distribuídos em seis Totalidades²³ de Conhecimento.

Atualmente, se considerarmos todos os níveis de ensino que a escola atende em seus três turnos de funcionamento, temos quarenta e sete turmas, totalizando aproximadamente um mil e cem alunos. Os profissionais que nela trabalham – seja no turno regular das aulas, seja nas atividades de turno inverso – se considerarmos professores, funcionários, estagiários, guardas e oficinairos, somam cento e três profissionais. Considero importante relatar que, em relação às crianças pesquisadas, os professores que são responsáveis por elas durante seus turnos regulares de aulas são: professora referência²⁴, professora volante²⁵, professora de Artes, professor de Educação Física e professora de Espanhol.

Quanto aos aspectos físicos²⁶, a escola possui cinco prédios de alvenaria, construídos ao redor de uma área coberta²⁷, que funciona como saguão. O prédio A é composto por dois pavimentos, onde se encontram as salas da secretaria, supervisão escolar, direção, orientação educacional, biblioteca, laboratório de informática, sala dos professores, laboratório de aprendizagem²⁸, sala para

²² Conforme o Caderno Pedagógico nº 8, que organiza a proposta de ensino da EJA na rede municipal de ensino de Porto Alegre.

²³ Ver também no apêndice H sobre a equivalência entre os nove anos de escolarização que compõe o ensino fundamental e as seis totalidades de conhecimento da EJA.

²⁴ Conforme o Caderno pedagógico nº 9, é o regente de turma, um profissional generalista que possui a maior parte da sua carga horária dedicada a uma turma nuclear naquele turno.

²⁵ Também chamado de “itinerante”, é também considerado com regência de classe, porém divide sua carga-horária entre várias turmas, também um profissional generalista que apoia o trabalho em sala de aula. (Porto Alegre/RS, 1999).

²⁶ Ver apêndice I – planta-baixa da escola.

²⁷ Refiro-me a este saguão como sendo “área coberta” por ser assim que, usualmente, a escola como um todo o chama.

²⁸ Serviço oferecido no turno inverso ao das aulas regulares, como apoio às dificuldades de aprendizagem que os professores detectam em sala de aula.

atividades múltiplas²⁹, um depósito/almojarifado e um banheiro para professoras). O segundo prédio, o prédio B, é uma construção térrea que abriga o refeitório, a cozinha, a sala dos funcionários, a sala de artes e o laboratório de Ciências.

Quanto ao prédio C, são dois pavimentos onde estão distribuídas a maior parte das salas de aula que a escola possui, além da sala de línguas estrangeiras, um depósito, a Sala de Integração e Recursos (SIR)³⁰ e as salas diferenciadas³¹ para o atendimento das turmas de educação infantil. O prédio D também abriga salas de aula, porém em um número menor, por possuir apenas o pavimento térreo. Nele também se encontram salas especiais para a educação infantil, a brinquedoteca e a sala do apoio pedagógico. O último prédio, o prédio E, abriga os banheiros separados por gênero, tanto para alunos quanto para professores.

A escola possui duas quadras poliesportivas (somente uma é coberta), horta, pracinha, estacionamento, campo de grama, guarita, quiosque e área coberta entre os prédios, além de uma mata nativa com açude e taquaireira.

Descrevi os espaços da escola, assim como seus recursos humanos, pelo seguinte motivo: a escola, com estas dimensões e com a quantidade de espaços físicos diferenciados que possui, que poderiam estar a serviço das crianças durante os vinte minutos de recreio, os mantêm fechados a chave. Assim, as crianças só usufruem dos serviços e dos inúmeros espaços internos se estiverem acompanhadas de um adulto. Nos prédios, como exceção, temos abertos os banheiros – com as funcionárias para garantir a limpeza dos mesmos durante o recreio - visto que é o momento da rotina escolar em que as crianças os utilizam sem estarem acompanhadas de seus professores.

Desse modo, esta pesquisa com crianças, pensada, estruturada e realizada nos recreios desta escola, se configura a partir do momento em que os professores trazem as crianças até a área coberta e alguém da equipe diretiva chaveia as portas dos prédios. Isso tudo se dá através da seguinte rotina: as crianças, em sua maioria, deslocam-se das salas de aula rumo ao pátio externo acompanhadas de seus professores e utilizando-se de filas; após o esvaziamento dos prédios, os mesmos

²⁹ Sala maior que as salas de aula, equipada com projetor de multimídia, cadeiras empilháveis, espelho, barra de apoio, televisão, home theater e cortinas.

³⁰ Destinada ao atendimento educacional especializado dos alunos com necessidades educativas especiais; atendimento que se dá no turno inverso ao de suas aulas.

³¹ Salas com mobiliário próprio para crianças pequenas, closet, banheiros adequados à faixa etária e acesso à pracinha (parque infantil).

são fechados à chave para impedir a circulação de crianças nos seus interiores, visto que são poucos os adultos presentes ao recreio das crianças.

Em outras palavras, as crianças, durante o recreio, só podem usufruir dos espaços físicos externos, ao ar livre, e isto quando não são colocados cadeados em alguns locais (como no pátio onde fica a figueira de que eles tanto gostam) para que elas não escapem dos olhares reguladores dos adultos – o que faz com que o meu palco de pesquisa encontre-se entre o abrir e o fechar de portas que, de certo modo, regulam as possibilidades das produções das infâncias durante os recreios na escola fundamental. Assim, há a regulação das brincadeiras nos espaços ao ar livre, de modo a garantir que todas as crianças ali estejam – crianças confinadas aos espaços livres do pátio, de modo a serem vigiadas, controladas.

Olhar para um palco de pesquisa com essas características após ter percorrido largamente sobre a importância em se pesquisar as crianças em seus contextos de recreio, considerando-as como protagonistas de suas histórias, e tendo traçados, dentre meus objetivos um, que intencionava a sensibilização dos adultos através do que dizem as crianças pesquisadas, não foi uma tarefa fácil. Realmente impossível ser fácil para mim escutar a voz desses protagonistas *experts* em confinamento dentro de minha própria escola, uma vez que eu, também professora desse lugar, podia e posso ser colocada como também um algoz do cárcere.

Assim, os desafios trazidos pelos modos com que os adultos da escola organizam o confinamento do lado de fora, esse “estar trancado do lado de fora”, como os “banhos de sol” das penitenciárias – intencional ou não, por necessidade/imposição do sistema ou não – fazem com que os dados produzidos através da metodologia sejam a possibilidade para que os sujeitos da pesquisa possam tornar público os meios pelos quais sobrevivem e se reinventam nesse lugar.

Portanto, que cada episódio vivido, que cada história trazida pelas vozes das crianças de nove e dez anos dessa escola, seja o impulso para que os adultos sensibilizem-se com o que elas dizem, pois muito temos a aprender com elas, sobre o que dizem a respeito do modo como propomos recreios a elas.

1.3 “ELA TÁ ANOTANDO QUEM INCOMODA NO RECREIO!”: CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA A PRODUÇÃO³² DE DADOS

É uma tarde ensolarada de inverno. O vento gelado sopra e sacode levemente as folhas das árvores. O relógio indica que são 15h e 15min e, como de costume, o relógio-sinaleiro automático da escola toca, dando início ao recreio dos alunos do ensino fundamental³³. Dezesesseis turmas acompanhadas por seus professores dirigem-se, em fila, ao pátio da escola. São aproximadamente trezentas e noventa crianças entre seis e doze anos que iniciam seu recreio ao mesmo tempo. Crianças correm no corredor e aumentam a velocidade ao cruzarem pela porta de entrada dos prédios em direção ao pátio. Seus professores, após separarem-se delas, apressam o passo rumo à cafeteira localizada na sala dos professores. Na entrada do prédio administrativo, uma das vice-diretoras distribui os brinquedos de que a escola dispõe para o recreio (cinco cordas, dez elásticos, duas bolas, alguns piões e uma caixa de giz branco). Duas funcionárias paradas na porta dos banheiros ocupam-se do cuidado com a limpeza dos mesmos. O guarda se fecha na guarita. Após caminhar no interior dos prédios para conferir se todas as crianças encontram-se no pátio, a outra vice-diretora chaveia as portas de entrada dos prédios de onde saíram as crianças. Rapidamente acabam-se os brinquedos, mas não a procura por eles. Enquanto caminho e anoto lembretes no meu diário de campo, avisto perto da janela da biblioteca, em um dos bancos, Rafael R. vestido de bermuda, casaco de abrigo e chinelos de dedo, conversando com outro menino, ao mesmo tempo em que com uma mão mexe nos seus cabelos crespos e com a outra mão arruma seus chinelos de cor lilás nos pés. Resolvo aproximar-me e Rafael R. sorri, em resposta ao meu cumprimento:

Menino³⁴: Ela tá anotando quem incomoda no recreio!

Rafael R.: Iii... Que nada!

Menino: É o que, então?

Rafael R.: É pesquisa do recreio. É pesquisa no nosso recreio pra aula dela lá da faculdade.

Menino: Eu não sabia!

Rafael R.: Porque tu é pequeno.

Menino: Iii, mas eu sou mais alto que tu!

Rafael R.: Mas eu sou da B1x³⁵, e sexta-feira eu vou ser detetive.

Anna Cristina: Mas, Rafael, o que é ser detetive?

Rafael R.: Ah, é detetive, não “X9”. (O menino observa-o atentamente).

Anna Cristina: O que é ser “X9”?

Rafael R.: É ser do mal, é dedar os outros, é contar coisas pra diretora.

Anna Cristina: E tu vai fazer o que como detetive?

³² Julgo importante esclarecer que opto por usar “produção de dados” ao invés de “coleta de dados”, tendo em vista que um pesquisador ao planejar suas ações, realiza escolhas, e estas estão também relacionadas consigo, com o modo como vê, interage, conhece e problematiza a realidade investigada. Desse modo, não há uma “coleta pura e simples”, mas uma produção.

³³ Participam desse recreio, alunos do primeiro (três turmas), segundo (quatro turmas), terceiro (quatro turmas), quarto (três turmas) e quinto (uma turma) anos, além da turma de progressão (uma turma) do primeiro ciclo.

³⁴ Em todas as situações em que o nome da criança for suprimido ou substituído por termos como “menino”, “criança” e “menina”, indica que trata-se de alguém que não está entre as crianças pesquisadas, mas que dada a importância de sua interação com os pesquisados, é imprescindível que suas falas componham a descrição da cena.

³⁵ Em função da escolha por identificar somente o primeiro nome das crianças e, neste diálogo, o aluno cita a sua turma, substituo o numeral que a identifica por uma letra. Mantive a letra “B” e o numeral “1” que também constituem o nome da turma. O “B” indica que é uma turma de segundo ciclo e o “1” refere-se ao primeiro ano do ciclo.

Rafael R: Procurar um monte de coisas para botar no meu caderno. Aquele... (sugerindo cumplicidade comigo)

Menino: Que caderno?

Rafael R.: Surpresa. Sexta-feira tu vê.

Menino: Mas eu também quero.

Rafael R.: Eu já disse, tu não pode. Tem que ter 9 ou 10 anos pra ser detetive³⁶ do recreio.

Dito isso, Rafael R. retira seus chinelos lilás dos pés, veste-os nos pulsos pelas tiras e se põe a correr rumo ao campo de grama. Em seguida, o menino que o acompanhava, após vê-lo se afastar alguns metros, corre também na sua direção (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de agosto de 2011).

Trago a descrição desse momento do recreio para apresentar os caminhos metodológicos utilizados durante a pesquisa de campo (observação participante, diário de campo, encontros sistemáticos em grupos e conversas informais – cujas descrições estão nas próximas páginas deste capítulo), também como forma de exemplificar a afirmação que faço sobre esta pesquisa ser “com” crianças e não sobre crianças ou para crianças, pois a participação efetiva delas, enquanto sujeitos realmente ativos nesta investigação, mostrou-se de suma importância para a produção de dados. Importância presente nos diálogos estabelecidos, em que é possível perceber o quanto em uma pesquisa com crianças, o ato de ouvir a fala, conversar com elas e estar atenta às suas ações, pôde me indicar os contornos que a pesquisa foi adquirindo ao longo dos dias em que convivemos.

Explicar ao seu par (o menino “pequeno”) os funcionamentos da pesquisa (“É pesquisa no nosso recreio pra aula dela lá da faculdade”), os critérios para a participação dela ou não (“Eu já disse, tu não pode. Tem que ter 9 ou 10 anos pra ser detetive do recreio.”), além de colocar-se em um lugar de cumplicidade (“Aquele...”) comigo (pesquisadora), mostram que as crianças (neste caso Rafael R.) sabem o que lhes acontece e as afeta - indicando que as conversas, situações e combinados em relação à pesquisa no recreio estão integradas à sua rotina, permitindo-lhes explicar o modo como vivem esta situação, bem como a relação estabelecida com os demais envolvidos na investigação.

Para tal, a primeira providência que tomei para a produção de dados com as crianças foi preocupar-me em realizar esta investigação inserindo-me nos seus contextos, no caso, os seus recreios realizados no pátio da escola sem a presença

³⁶ Referindo-se ao uso de um “caderninho” pelo grupo de crianças que deu seu consentimento para participar da pesquisa, cujo nome foi sugerido por Jade, uma das crianças, sendo aceito pelos demais. Maiores detalhes no capítulo “Eu gostei de escrever, pena que não teve mais recreio!”, que trata dos descaminhos desta pesquisa.

de seus professores, porém na companhia de dois adultos da equipe diretiva. Segundo Graue e Walsh (2003, p. 29), “se é importante estudar as pessoas em contexto³⁷, é particularmente importante estudar as crianças em contexto”, como forma de trazer à produção de dados, falas e situações que sejam resultantes da ação delas em espaços onde possam controlar, além de estarem adaptadas, pois “a maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais tem um controle muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas” (idem, ibidem), razão pela qual os recreios realizados no pátio da escola sem a presença de seus professores são um local privilegiado para perceber as crianças tomando decisões mais espontaneamente, sozinhas e entre elas (ou umas com as outras).

Outra providência que tive no decorrer da investigação foi considerar que as crianças, na condição de sujeitos de pesquisa (mas não somente nessa situação), apresentam competência para analisar e propor coisas que poderão fazer com que os rumos da investigação sejam repensados, problematizados e modificados, visto que é um direito seu interferir nos ambientes em que atuam e nas propostas de trabalho/investigação de que participam.

Assim, uma investigação com tais pressupostos, necessitou de caminhos metodológicos que além de valorizar a voz e o pensar das crianças, considerassem inúmeras outras manifestações do seu universo, do seu repertório – suas atitudes, interações entre elas, com os adultos e com o ambiente –, pois as crianças também são produtoras dos lugares que ocupam, de si e das pessoas com as quais convivem. Importa, inclusive, afirmar que as vozes das crianças participantes da pesquisa estabeleceram diálogos com as vozes de outras crianças e adultos presentes no recreio, e neste aspecto, também me incluo. Vozes que conversaram com as perspectivas que eu tinha como pesquisadora durante a convivência no campo, bem como quando dos momentos de análise dos dados produzidos (por nós!).

Frente à importância da participação das crianças na pesquisa, Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 19) afirmam que “É de salientar, a este nível, que a participação efectiva da criança poderá ser promovida através de diferentes formatos

³⁷ Segundo Graue e Walsh (2003, p. 25), “um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo entre as categorias analíticas dos acontecimentos macrossociais e microssociais”, sendo este aprendido quando da interação com outros sujeitos que nele também estejam envolvidos, visto que contextos são relacionais.

de escuta, nomeadamente a observação e o registro, a documentação fotográfica ou a análise das produções das crianças”; afirmação que me auxiliou quanto às escolhas metodológicas que delinearei a seguir, visto que necessitei utilizar diferentes formatos de escuta para aproximar-me do que elas pensavam e viviam no e sobre os seus recreios.

Meu maior desafio na delineação dos caminhos metodológicos estava em como realizar a seleção dos participantes, também quanto à adesão destas crianças de nove e dez anos em uma pesquisa proposta por mim, pesquisadora e também professora da escola, justamente para um momento da rotina em que elas têm a oportunidade de estarem um pouco mais livres dos olhares dos profissionais que as acompanham diariamente. Preocupação que foi progressivamente diminuindo à medida que percebi que as experiências vividas diariamente nesse lugar poderiam contribuir de alguma forma nas decisões e posicionamentos que eu necessitava assumir.

O fato de enxergar através da janela de minha sala os recreios dos diferentes turnos de funcionamento da escola, além do contato próximo que tenho com os registros escolares, fez-me concluir que o turno da tarde concentrava o maior número de crianças na faixa etária da pesquisa, mais especificamente concentradas nas três turmas de quarto ano. Turmas estas que, em se tratando dos estudos que envolvem as infâncias dos zero aos dez anos, concentram o maior número de sujeitos que há mais tempo vivem a experiência de estar em escola.

Localizados os sujeitos, fui até cada uma das três salas de aula, expliquei a pesquisa e entreguei o Termo de Consentimento Informado para todas as crianças com idade entre nove e dez anos, o que totalizou sessenta e quatro³⁸ autorizações entregues. Sanadas as dúvidas apresentadas pelas crianças, reafirmei a importância da participação delas, mas que para tal, duas condições deveriam acontecer ao mesmo tempo: o desejo delas em participar, e estarem devidamente autorizadas pela família, visto que o termo por mim elaborado contemplava, além da assinatura

³⁸ A composição deste grupo de sessenta e quatro crianças, considerando-se somente as com a idade pesquisada é: Turma 1 com vinte crianças (10 meninas e 10 meninos), a Turma 2 também com vinte crianças (8 meninas e doze meninos) e a Turma 3 com vinte e quatro crianças (11 meninas e 12 meninos). Os nomes Turma 1, Turma 2 e Turma 3 são fictícios, servindo apenas para diferenciar as turmas de quarto ano que são em número de três, também pelo cuidado de que ao identificá-las, estarei de algum modo, identificando também aqueles alunos que não participaram da pesquisa.

da direção (representando a autorização da Secretaria de Educação para o desenvolvimento da pesquisa), a assinatura da família e a delas também.

Muitas foram as expressões de estranheza, mas também de alegria ao saber que, mesmo que de modo simbólico, o termo contemplava a assinatura delas: modo que eu encontrei para registrar e destacar desde o início da pesquisa que a opinião delas era importante. Uma novidade, pois os bilhetes/autorizações que a escola envia às famílias costumam solicitar apenas o ciente de seus responsáveis. A partir deste momento, expressões espontâneas das crianças como “Eu vou assinar também!”, “Então, eu posso assinar?”, “Bah, que legal!”, além de vários sorrisos que eram para mim indícios de que o medo inicial de não ter interessados em participar da pesquisa podia me conceder uma trégua.

No retorno das autorizações, vinte e seis continham todas as assinaturas, além de virem acompanhadas por frases do tipo “Sora, eu assinei, tá?”, “A minha mãe deixou!”, “Minha avó (família) assinou, empresta uma caneta pra mim assinar?”, “Tá aqui; quando é que tu vai nos pegar?”. Das crianças que receberam o Termo de Consentimento, porém não participaram da pesquisa, algumas não quiseram (parte delas a família havia autorizado - quatro) e outras, embora quisessem, a família não autorizou (cinco). Das vinte e seis crianças autorizadas, dez eram da Turma 1 (oito meninas e dois meninos), quatro da Turma 2 (três meninas e um menino) e doze da Turma 3 (oito meninas e quatro meninos).

Embora não esteja nas minhas intenções um recorte por gênero, ficou evidente neste caso que o interesse em participar foi mais expressivo entre as meninas (73% meninas e 27% meninos). Outro aspecto que percebi foi que das crianças autorizadas, a maioria (69%), encontrava-se com dez anos, o que futuramente, nos resultados da pesquisa, faria com que os dados obtidos ficassem mais próximos do que pensam e vivem as crianças que há mais tempo encontram-se na escola fundamental obrigatória. Assim temos:

Após recolhimento das últimas autorizações – Levantamento final:

Turma1 – 10 alunos autorizados – com 9 anos (Bianca BM, Bianca MG, Daniel) e com 10 anos (Bruna ML, Deivisson, Ester, Francini, Larissa, Marilene e Viviane)

Turma2 – quatro alunos autorizados – todos com 10 anos (Caroline, Ingrid, Jade e Yuri)

Turma3 – 12 alunos autorizados – com 9 anos (Brenda, Camilly, Daiana, Eduardo, Rafael R.) e com 10 anos (Ana Cláudia, Bruna LR, Gabrielli, Guilherme, Hiago, Karina, Rafael C.)

Consegui a participação de 40,6% das crianças!
(DIÁRIO DE CAMPO, 08 de julho de 2011).

Com as crianças devidamente identificadas, inicia-se a minha inserção nos recreios, com a frequência de três vezes por semana, durante os seus vinte minutos de duração. Inserção que se deu de julho a dezembro de dois mil e onze, e que teve como facilitador da convivência os encontros³⁹ sistemáticos em grupos, realizados com as crianças em horário anterior ao recreio, com duração aproximada de meia hora. Os grupos foram organizados respeitando-se a constituição original das turmas, portanto, três grupos, com propostas e objetivos que intencionavam aproximar-me das crianças, conhecer e ser conhecida por elas, além de estabelecer um repertório em comum que me auxiliasse nas conversas durante o recreio.

Optei por respeitar as turmas de origem ao reunir as crianças, como forma de deixá-las mais à vontade, pois já convivem em sala de aula e no recreio desde o início do ano letivo, sendo eu, a única pessoa menos familiar presente aos encontros, visto que, ao frequentarem os diferentes espaços que compõem a escola, passam obrigatoriamente pelo balcão da sala onde trabalho, muitas vezes observando o que faço, porém sem um contato mais próximo. Sendo as propostas organizadas e aplicadas igualmente em cada grupo, temos:

1º encontro (julho) – desencadeador da conversa: Que pesquisa é esta?

2º encontro (julho) – desencadeador da conversa: Como é o recreio? (acompanhado de pedido, feito por mim, para que desenhassem sobre o assunto)

3º encontro (agosto) – desencadeador da conversa: O que tem ou o que tu fazes no recreio? (acompanhado do pedido, feito por mim, da escrita de uma lista sobre o assunto da conversa, além da marcação do item que cada uma considerasse o mais importante da sua lista)

4º encontro (agosto) – desencadeador da conversa – O que tu querias que tivesse no recreio? (acompanhado de pedido, feito por mim, da opção de desenho ou escrita sobre o assunto da conversa)
(DIÁRIO DE CAMPO, em julho e agosto de 2011).

³⁹ Planejei quatro encontros com cada grupo, que foram realizados em uma sala de aula vazia disponibilizada pela escola. Entretanto, mais se fizeram necessários. Desse modo, cito inicialmente estes quatro e no decorrer do texto apresento os demais, visto que opto por descrever a metodologia utilizada na ordem em que foi pensada/utilizada.

A decisão por também incluir os encontros sistemáticos em grupos no decorrer da pesquisa, mas principalmente no início, corrobora com as ideias dos autores Graue e Walsh (2003, p. 116), que ao discorrerem sobre um conhecimento prévio quando se pretende uma investigação com crianças, afirmam que “a ignorância não nos vacina contra o preconceito. O conhecimento é importante. Quanto mais se sabe sobre a parte do mundo que se vai explorar, melhor”, onde eles tecem críticas aos pesquisadores que optam por ir ao campo sem conhecimentos, sob o pretexto de não estarem sob a influência do que sabiam ou observaram.

Portanto, considerei que a possibilidade de acrescentar momentos para conversar com as crianças, para além dos vinte minutos que tínhamos durante o recreio, seria um modo para nos conhecermos e nos aceitarmos como parceiros de pesquisa, visto que durante os recreios, os tempos a elas destinados, além do número de crianças que compartilham o mesmo espaço físico – vinte e seis dentro de um grupo de cerca de trezentas e noventa crianças – poderiam dificultar nossa proximidade.

As informações obtidas em cada encontro⁴⁰ trouxeram-me subsídios para fomentar os encontros seguintes, o que qualificou as conversas que envolviam cada pergunta utilizada como desencadeadora das discussões, bem como se mostraram como um bom motivo para “puxar conversa” ao encontrá-los no recreio, aliás, o que inicialmente dava-se mais pela combinação que fizemos no primeiro encontro: “quem primeiro encontrar o outro (referindo-se a elas e a mim) dá um oi!”, o que fez com que eu fosse identificada e cumprimentada rapidamente por elas, pois eu precisava lembrar de vinte e seis rostos, e elas de apenas um!

É fato que nos primeiros dias eu somente conseguia responder aos tantos “ois” que recebia. Em decorrência do combinado “quem primeiro encontrar o outro dá um oi”, elas tiveram a ideia de que eu poderia anotar no meu caderno (termo utilizado pelas as crianças ao referirem-se ao meu diário de campo) os nomes de quem me cumprimentava primeiro.

Percebi que a ideia era boa e coloquei-a em prática: o que para elas representava uma alegre competição, para mim era a possibilidade de relacionar seus nomes aos seus rostos rapidamente, além de poder visualizar a procura ou não pelo contato comigo no recreio. Em meio a tantos cumprimentos, seguia minhas

⁴⁰ As informações resultantes dos segundo, terceiro e quarto encontros apresentam-se como apêndices desta dissertação.

caminhadas no recreio, que, aos poucos, passaram a ser acompanhadas por algumas crianças.

As caminhadas e conversas informais no recreio são frutos também da minha opção pela observação participante, o que segundo Corsaro (2009, p. 85) “requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como membro do grupo.”, o que reforça minha intenção de realmente poder conviver com elas, concebendo-as em interação com o ambiente, seus pares⁴¹, outros adultos, consigo e comigo.

Seria inconcebível apenas observar, mesmo sabendo que ao conversar para entender seus pontos de vista, estarei estabelecendo uma aproximação com o que realmente pensam, pois, por mais próximos que estejamos, as lentes que uso para vê-las são lentes adultas, embora a postura em campo deva ser a de um adulto atípico⁴², algo fundamental quando trata-se de pesquisas com crianças.

Desse modo, o objetivo da observação participante é possibilitar que o pesquisador faça parte do ambiente e contexto da pesquisa, ao mesmo tempo em que mantém certo distanciamento – a distância de interferir o menos possível no contexto, já que interferências são inevitáveis, pois segundo Wenez (2005, p. 68) “a observação participante trazia a necessidade de o pesquisador estar simultaneamente distante e próximo do objeto a ser pesquisado”. O que estaria em consonância com o que sugere Bussab e Santos (2009, p. 112) em relação à adequação necessária entre a estratégia de observação e os interesses de estudo, “a fim de garantir uma apreensão mais realística possível da realidade em questão e de explicar o contexto teórico inevitavelmente subjacente”, também pela importância em perceber e captar os acontecimentos do meio.

⁴¹ Em Corsaro (2011, p. 127) “uso o termo pares especificamente para referir a coorte ou grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. Deste modo, os colegas de sala de aula, os amigos, os companheiros de brincadeiras (do recreio, por exemplo) são considerados pares das crianças com as quais convivem e compartilham suas vidas.

⁴² A expressão “adulto atípico”, cunhada por Corsaro e também por ele chamada de “uma espécie de criança grande” (CORSARO, 2005, p. 451), é definida como a adoção de uma postura diferenciada por parte do adulto em relação às crianças, diferentemente de relações onde o adulto busca dominá-las. Conversar de modo simples sobre as temáticas dos seus universos, demonstrando interesse sobre o que elas dizem e fazem, além de estar disponível para participar de suas brincadeiras (se convidarem e/ou permitirem), são bons exemplos de como caracterizar este adulto, pois, segundo o autor “é necessário adentrarmos sua brincadeira, estarmos dispostos a sujar nossas calças e a sujar de barro nossos sapatos” (idem, 2011, p. 229).

O fato de eu, pesquisadora, também fazer parte do ambiente, buscando estar próxima do ponto de vista dos meus sujeitos e com o apoio do roteiro de observáveis⁴³, possibilitou que eu descobrisse e olhasse outros aspectos sobre o problema, pois, além de permitir que alguns questionamentos que eu tinha fossem respondidos no decorrer da investigação – o que já era esperado -, também desconstruíram e ampliaram desde o início da pesquisa as ideias que eu tinha sobre a realidade do recreio nesta escola. Recreio que antes eu apenas avistava através da janela da minha sala de trabalho, e que agora dele fazia parte.

Também optei pelo uso do diário de campo, pela possibilidade que traz ao pesquisador de lembrar-se de situações vivenciadas, bem como consultá-lo sempre que desejar, quando ainda imerso no campo. Possibilidade descrita por Barbosa e Carvalho (2009a, p. 47), quando explicam as opções metodológicas de suas pesquisas de campo:

Falas, situações vivenciadas e/ou observadas, descrição de lugares e pessoas, organização de cronogramas de pesquisa, reflexões conceituais, questões, indicações de leituras, dúvidas, enfim, uma gama de pensamentos que hoje, junto com os demais materiais, se converte em dado e memória do que foi pesquisado (BARBOSA e CARVALHO, 2009a, p. 47).

Deste modo, também para mim, o diário de campo se constituiu em uma memória auxiliar que serviu de apoio no decorrer do processo de investigação, quando, para me organizar e fazer um bom aproveitamento do tempo, optei por acrescentar fotos⁴⁴ do espaço⁴⁵ físico e do rosto⁴⁶ das crianças com seus respectivos

⁴³ O roteiro de observáveis que organizei para auxiliar a pesquisa de campo apresenta-se como apêndice desta dissertação.

⁴⁴ A opção pelo registro fotográfico na composição do meu diário de campo deu-se durante minha participação como aluna do “Curso Intensivo de Fotografia e Educação do olhar”, ministrado pelo Profº Dr. Alexandre Santos, da UFRGS, organizado pela SMED/POA em 09 de abril do ano de 2011, quando ouvi e anotei a seguinte frase dita por este professor: “**a fotografia não tem somente um autor, nem é uma cópia fiel da realidade**”. Neste momento, percebi que as fotos, mesmo que feitas por mim e com a intenção de simplesmente apoiar a escrita do meu diário de campo, podem trazer em si problemáticas que não são somente minhas, mas das crianças também, podendo fomentar outras tantas discussões nossas. (grifos meus)

⁴⁵ As fotos são dos espaços ocupados pelas crianças durante o recreio, porém foram feitas sem a presença delas, fora do horário de funcionamento da escola, pois o objetivo era registrar somente detalhes dos aspectos físicos do lugar.

⁴⁶ O registro fotográfico do rosto das crianças foi feito no primeiro encontro de grupo, quando expliquei às crianças que o meu objetivo era ter as fotos delas no diário de campo para poder lembrar mais facilmente de todos os participantes da pesquisa.

nomes, desenhei a planta-baixa⁴⁷ do pátio e coloquei um calendário⁴⁸ do ano vigente, anotações dos encontros sistemáticos em grupos e do recreio, propriamente dito, além de acrescentar nele as fotos que fiz dos recreios no último mês da pesquisa de campo⁴⁹ – providências que também produziram os materiais que hoje analiso. Percebi, à medida que o usava, a cada visita às suas páginas, que os registros por mim realizados traziam conhecimentos para além do que eu visualizava, pois nele encontrei também meus funcionamentos como pesquisadora a além do modo como eu e as crianças funcionávamos juntos.

Dos diversificados registros realizados no diário de campo, cito também as conversas informais, por permitirem ouvir o ponto de vista das crianças de modo mais espontâneo, pois em uma pesquisa inserida no recreio, seriam inviáveis conversas gravadas em meio às brincadeiras de trezentas e noventa crianças.

Essas conversas, feitas sem uso de gravador, mas com anotações/descrições das falas para posterior registro no diário de campo ao término do recreio, foram a opção que encontrei para possibilitar que a espontaneidade característica das crianças fosse preservada, além da preocupação de não subtrair minutos do precioso momento livre que o recreio representa durante as tardes em que estão na escola. Foram conversas individuais e, em vários momentos em duplas ou trios, quando elas se agrupavam sem que eu interferisse nessas configurações de agrupamentos, acontecendo naturalmente no decorrer da convivência, à medida que as crianças estavam familiarizadas com a minha presença.

Em relação às conversas, Graue e Walsh (2003, p. 143) explicam que “Muito do que é aprendido, sê-lo-á através de conversas curtas ao longo do dia. Aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito nestas breves interações”. Quanto mais conversávamos, mais necessidade eu sentia de encontrá-las, em parte motivada pelas frases “E tu não vai pegar mais a gente?”, “A gente vai voltar lá naquela sala pra desenhar e conversar?”, “Por que tu não nos tira

⁴⁷ Quanto à planta-baixa, senti necessidade quando percebi que era recorrente entre as crianças a escolha pelos mesmos lugares para a realização de determinadas brincadeiras, então desenhei: “As gurias do elástico, excepcionalmente hoje,, migraram para a sombra, junto ao pessoal da sapata” (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de agosto de 2011).

⁴⁸ Coloquei um calendário anual para facilitar a visualização do tempo cronológico destinado à pesquisa, com a intenção de recorrer a ele toda vez que surgissem dúvidas em relação ao aproveitamento do tempo. Marquei nele as datas dos encontros ocorridos fora do horário dos recreios, também os meses em que se deu a pesquisa.

⁴⁹ Usei, no último mês de pesquisa, algumas fotos para servirem de apoio à escrita que eu realizava ao término dos recreios.

da aula toda semana?”⁵⁰ e tantas outras que sugeriam que as breves conversas no recreio poderiam ser potencializadas se o insistente pedido das crianças fosse atendido. Assim, acrescentei mais quatro encontros, agora com todas as vinte e seis crianças reunidas, porém com espaços de tempo maiores entre eles:

5º encontro (agosto) – conversa sobre a utilidade do meu diário de campo; entrega de um “caderninho” personalizado às crianças (com foto, nome e turma), para que os que desejassem fazer registros também o fizessem (era insistente nas crianças o querer saber o que eu anotava, além de vários manifestarem o desejo de ter um; combinei de o caderno ficar na escola e a utilização, ou não, ser livre – situação presente no excerto que inicia este capítulo, em que o menino “mais velho” faz alusão à existência de algo especial)

6º encontro (setembro) – um grupo de cada vez (retomei o critério inicial de agrupamento em virtude do grande número de crianças que me procurou para conversar sobre os acontecimentos no período⁵¹: “bah, sora, eu gostei do caderninho, mas o recreio acabou” – Rafael R.). O cancelamento do recreio deu-se principalmente por um tiroteio ocorrido na calçada da escola em horário escolar. Na compreensão deles, a inexistência do recreio tornou desnecessário o caderno; quando o recreio tornou a acontecer, o uso do caderno já não era algo importante para eles.

7º encontro (outubro) – conversa sobre o ser ou não criança⁵², motivado pelas discussões e programações que a própria escola faz durante o “Mês da Criança” e entrega de lembrancinhas (*cupcakes*⁵³ feitos e enfeitados por mim) alusivas ao dia da criança⁵⁴.

⁵⁰ Penso que esta fala em especial merece uma reflexão: Será que um dos motivos das crianças para participar da pesquisa estaria em poder sair da sala, trocando-a por situações mais interessantes a elas? Ou seria uma forma de ampliar seus tempos de recreio?

⁵¹ As crianças ficaram por quase três semanas sem ter recreio, em função dos tiroteios no bairro (no entorno da escola), motivados por rumores de que grupos rivais de outros lugares da cidade estariam por invadir a região, na intenção de assumirem o controle do tráfico de drogas. Esse acontecimento gerou insegurança nas famílias e na escola quanto à ocupação dos espaços externos. Tal situação aparece detalhadamente no capítulo destinado aos descaminhos da pesquisa.

⁵² Sobre a discussão de ser ou não ser criança, boa parte das falas envolvia o fato de achar que em algumas situações eles são e em outras não: “pra ganhar presente eu sou” (Caroline), “e pra querer a pracinha eu também sou” (Bianca BM), “pra chorar tipo criancinha eu não sô” (Deyvisson). Quando perguntei se o dia da criança era todo dia, fizeram silêncio, até que Yuri disse: bah, quanto presente...

⁵³ As falas que ouvi no recreio - “Sora, tava bem bom o teu bolinho!” (Daniel), “Teu bolinho vai ficar guardado no meu coração!” (Ingrid) e “Eu nunca comi bolo enfeitado pequeno!” (Rafael R.) - responderam a dúvida que eu tinha sobre presenteá-los ou não: as relações estabelecidas entre nós é o que tínhamos de mais potente para pensar a pesquisa.

⁵⁴ “Dei, antes do recreio, de presente pelo Dia das Crianças, um *cupcake* feito e enfeitado por mim. Amei os sorrisos deles, principalmente o do Rafael C., que sempre vejo jogando futebol no recreio e até então nunca havia se aproximado de mim para ter mais contato” (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2011).

8º encontro (dezembro) – apresentação de uma montagem de fotos acompanhada de fundo musical, que apoiaram o diário de campo e que foram produzidas no recreio; conversa sobre o que pensam da montagem e entrega de pequenas lembranças (o “caderninho” personalizado com foto e guloseimas); finalização da pesquisa.
(DIÁRIO DE CAMPO, de agosto a dezembro de 2011).

Considero que este último encontro merece ser apresentado com maior riqueza de detalhes que os demais, pois, foi por mim pensado e organizado com o intuito de fazer uma devolutiva às crianças ainda em processo de pesquisa.

O fato de trabalhar em escola, nessa escola, possibilita-me saber que com o término do ano letivo e início do próximo, algumas crianças transferem-se para outros estabelecimentos, outras não progridem de ano, outras trocam de turno, além de considerar que o tempo de dois meses em férias poderia não fazer sentido para uma devolutiva posterior (ao pensar nos modos com que as crianças apropriam-se e vivem as questões de tempo) – situações que dificultariam reunir as crianças para uma conversa sobre o que vivemos durante a pesquisa.

Assim, reuni todas as crianças da pesquisa em uma sala que a escola dispõe para atividades múltiplas, expliquei que, conforme havíamos conversado anteriormente, naquele encontro aconteceria a nossa despedida, e que eu tinha várias surpresas. Dentre elas, estava uma apresentação das fotos do recreio (que eles insistentemente pediam para ver), cuja organização deu-se através do *Movie Maker*⁵⁵, com um fundo musical⁵⁶ que muitos conheciam, tanto a letra quanto a música. Ao assistirem a apresentação, teceram os seguintes comentários:

Camilly: Eu não apareço de frente!

Deivisson: Isso é pra emocionar a gente! Tá bonito!

Bianca MG: É a música da “Vida da Gente”! (referindo-se à trilha sonora de abertura de uma novela que passava à época da realização da pesquisa de campo).

Camilly: Claro, são as fotos da vida da gente, a sora é esperta.

Bianca MG: Aparece eu comendo o lanche do meu primo que eu cuido!

⁵⁵ Programa de computador (Windows) que permite a edição de vídeos através dos inúmeros recursos que oferece (inclusão de imagens com ou sem movimento, músicas, textos, etc).

⁵⁶ Utilizei a música “Oração ao tempo” na versão cantada por Maria Bethania, cujas referências já as apresentei ao iniciar esta dissertação. As crianças conhecem-na cantada por Maria Gadu (versão que também aprecio), porque é a música de abertura da novela “A Vida da Gente”, que na época elas assistiam, porém minha escolha está ligada ao fato de a versão escolhida ser ao vivo e apresentar a vibração do público que assiste Maria Bethânia, também porque em alguns momentos os instrumentos musicais, por suas batidas, reforçam e a presença da frase “Tempo, tempo, tempo”, além da frase que a intérprete acrescenta ao contexto: “Muito obrigada por estarem aqui hoje!”. Avaliei que a versão escolhida contribuía para a conversa sobre a pesquisa devido ao fato de reforçar a questão do tempo frente ao trazido pelas fotos, que estavam ali representando o espaço físico e o lugar – questões-chave desta pesquisa.

Guilherme: Eu só joguei futebol!
Rafael C.: Eu também!
Yuri: E eu também!
Karina: Bah, como a gente faz coisa!
Rafael C.: A gente brinca um monte!
Bianca MG: Mas vocês fazem sempre a mesma coisa! Só futebol! Só futebol!
Rafael C.: Isso é brincar, é se divertir também.
Daniel: Que bonito, sora! Tu vai fazer mais filme com as outras fotos?
Anna Cristina: Puxa, não. Foi um jeito de mostrar um pouco do que eu vi no recreio de vocês. Era muita coisa.
Camilly: Muita coisa? A gente só brinca!⁵⁷
Anna Cristina: Sim, muita coisa, muito tempo, pois era inverno quando a gente começou a pesquisa e de lá para cá anotei bastante coisa.
Camilly: Bah, é mesmo!
Deivisson: E eu nem vi o tempão desta pesquisa! Vai ter ano que vem?
Anna Cristina: Não. Lembra que eu disse que o combinado com o meu professor era até o final do ano?
Deivisson: Ah, tá! Passa pra gente de novo?
Anna Cristina: Então tá, levanta a mão quem quer ver novamente!
Bianca MG: Sora, faz assim, quem quer fica e quem não quer vai pra aula.
Anna Cristina: Então, tá. Levanta a mão quem quer ver novamente. Agora quem não quer. (só a própria Bianca G. levantou a mão)
Deivisson: Ela mesma fala, ela mesma levanta a mão.
Bianca MG.: É que eu me emociono! Vou ficar então!
 Repeti a apresentação. Bateram palmas ao final. Disse que pretendia mostrar também aos professores e perguntei o que achavam.
Daniel: Que legal!
Bianca MG: Eles vão gostar, porque quem canta a música é da idade deles. (referindo-se à voz de Maria Bethania)
Camilly: E tu sabe a idade de quem canta?
Bianca MG: A idade eu não sei, mas sei que eles conhecem a música e conhecem a gente.
 (DIÁRIO DE CAMPO e TRANSCRIÇÃO DE GRAVAÇÃO⁵⁸, 19 dezembro de 2011).

Do encontro com eles à concordância para a apresentação aos professores, surge a necessidade de elaboração de mais um Termo de Consentimento Informado,⁵⁹ especificamente para a exibição das fotos, pois até então a ideia era somente usá-las como apoio ao diário de campo. Na prática, aumento de trabalho para mim, porém um trabalho bem recompensado ao ver a alegria deles frente à possibilidade de mais uma vez assinarem simbolicamente um documento que envolve suas vidas, além da importância que representava ser visto de modo tão bonito (percebível no diálogo anterior) pelos seus professores.

⁵⁷ Sobre este aspecto de que “só brincam”, julgo importante problematizar que não é só de brincadeira que os recreios são constituídos, embora a criança se refira aos recreios como só brincadeiras. Acredito que as demais situações do recreio, como as de conflito, se submetidas à apreciação das crianças, provavelmente fomentariam outras falas, visto que pelos diálogos estabelecidos ao longo da convivência no campo, não só às brincadeiras eles se referiam.

⁵⁸ Único momento em que utilizei a gravação das vozes.

⁵⁹ O segundo Termo de Consentimento Informado encontra-se como apêndice desta dissertação.

O fato de ter estudado diferentes perspectivas metodológicas (Corsaro, Graue e Walsh, entre outros autores) para pensar esta metodologia de pesquisa com crianças e poder colocar o que foi planejado em prática, possibilitou que eu também aprendesse que outros caminhos para a pesquisa seriam indicados pelas próprias crianças, através da nossa convivência. A cada conversa, a cada ideia trocada, eu fui me sensibilizando com suas questões: pude pensar, duvidar, errar, acertar, reformular, adaptar, inventar, e conseqüentemente ir construindo os caminhos metodológicos, também com a participação das crianças.

Um desafio, mas realmente um encontro potente.

Encontro que desejo aos professores dessas crianças, não somente pela influência do que assistiram na apresentação, já no apagar das luzes do do ano, nem pelo email que enviei⁶⁰, mas pelo que representa o estar com elas. Quanto ao encontro, já é uma outra história!

1.4 “DEIXA EU FICAR COMO EU GOSTO!”: UMA QUESTÃO ÉTICA

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras⁶¹ dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (KRAMER, 2002, p. 11).

⁶⁰ “Importante: andei pensando em **como sensibilizar os adultos da escola** (professores, equipe diretiva, etc.) e tive a ideia de, por e-mail, perguntar algo simples, do tipo ‘como era o recreio da minha infância?’, mais para fazer com que eles se debruçassem sobre o assunto. Pensei na infância de Kohan. O olhar de um outro lugar que não é somente o adulto que hoje são. Pensei nisso porque os professores não participam do recreio das crianças, pois coincide com os horários de lanche na sala dos professores. Acho que isto pode ser o começo para contemplar o meu último objetivo da pesquisa. **Talvez o mais difícil deles**. Se o professor é conteúdo para seus alunos (JUNQUEIRA FILHO, 2006) e viveu os recreios da sua infância em épocas diferentes da dos seus alunos, como fica a questão do ensinar modos de ser e viver recreios aos seus alunos hoje em dia? Como dizer ‘o recreio não é para isso é para aquilo’ se estão a falar de recreios situados em tempos e espaços diferentes? Acho que é por aí que eu vou! - Enviei e-mail para todos os professores da escola que tem ligação com o turno da tarde – turno da pesquisa. Foram quarenta e dois os emails enviados e dez os respondidos” (DIÁRIO DE CAMPO, Anna Cristina, 14 de novembro de 2012, grifos meus).

⁶¹ Em relação à questão autor/autoria, entendo que aqui o uso dos termos está relacionado ao fato de que as crianças pensam, criam, inventam, e, portanto, têm o que dizer, não são “bobinhas”, tão menos são bonecos manipulados por ventríloquos. Embora eu saiba/acredite que junto a tal modo de pensar coexistam as discussões filosóficas de que o autor/autoria não existam, pois o que é dito, seja por um adulto ou por uma criança, é frutos dos discursos circulantes na sociedade. O que dizemos e escrevemos está impregnado de tantas outras coisas, de tantos outros. Porém, entendo que neste caso, dizer que as crianças são autoras não está desconsiderando as influências de tudo que é feito e dito ao seu redor.

Logo no início da tarde, assim que o relógio-sinaleiro tocou, Rafael C. me procurou na entrada do prédio administrativo e disse:

Rafael C: Hoje, sora, eu não vou jogar. Quero tirar uma foto com o Guilherme. Tu tira, sora?.

Anna Cristina: Sim! Mas ele quer tirar?

Rafael C: Ahã.

Já no recreio, enquanto eu olhava Daniel desenhar no chão um coração com o meu nome dentro (e me perguntando se o “Anna” tinha realmente “o ‘n’ dobrado), sou chamada por Rafael C. para a feitura da foto. Saímos à procura de Guilherme e o encontramos na seguinte situação:

Guilherme: Essa gurria não me larga! (Enquanto Karina e outra menina que não faz parte da pesquisa o abraçam e puxam).

Anna Cristina: Será que é por que tu estás todo bonito?!

Guilherme: Mas eu vim com essa roupa pra tirar foto com o meu amigo! Me solta, gurria!

Rafael C: Sai, sai gurria, a gente vai tirar foto! (Elas não o largavam, e todos eles riam muito).

Guilherme: Suas chatas! Para de mexer na minha roupa! Deixa eu ficar como eu gosto!

Elas soltaram. Os meninos tiraram as fotos, mas não sem antes arrumarem muito bem as suas roupas novas e abraçarem-se, em meio a belos sorrisos! (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de dezembro de 2011).

Aqui nesta dissertação as crianças estão presentes! Elas pensam, falam, agem e elas têm nome – seus próprios nomes! Isto, por si só, já é um bom motivo para deixar muitos pesquisadores e comissões de ética⁶² preocupados, com “os cabelos em pé”, conforme diz o dito popular. Porém muitas foram as razões que me levaram a assumir tal postura, decidindo que seria importante apresentá-las como sujeitos que possuem um nome próprio, que sabem indicar muito bem como é que gostam de estar. Apresentação cercada de cuidados, de responsabilidades, fomentada principalmente pela leitura do excerto que introduz este texto.

As questões apontadas por Kramer (2002) a respeito da ética na pesquisa com crianças muito preocupam os pesquisadores (também a mim no decorrer do mestrado), pois em cada opção feita está implícito o compromisso que estes têm com os dados produzidos, visto que neles estão, em parte, os sujeitos pesquisados, e, analisando a situação, diríamos que é justo que o “dono da voz” receba os créditos, os méritos pela sua fala. Porém a situação não é tão simples, pois são

⁶² Como, por exemplo, a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que é ligada ao Conselho Nacional de Saúde (CNS), dedicando-se a examinar os aspectos éticos quando as pesquisas envolvem seres humanos, principalmente na área da saúde, como a genética e a biossegurança, por exemplo. Fazem a indicação de anonimato, dada a natureza das pesquisas que examinam, onde identificar os sujeitos pode comprometer tanto a saúde física e/ou mental dos mesmos, quanto os rumos da própria pesquisa. Posiciona-se diferentemente a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que abre à possibilidade de identificação dos sujeitos em pesquisas etnográficas, sob a condição de que os direitos do pesquisador fiquem subordinados aos direitos dos pesquisados. Informações disponíveis em: <<http://www.abant.org.br/>> e <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.html>.

dados que não pertencem ao pesquisador, ao mesmo tempo em que ele possui autorização para o seu uso. Entretanto, também o pesquisador está presente nos dados, pois a escolha da amostra e o modo como fará o seu tratamento indica quem é este pesquisador, o que pensa e como ele se produziu naquele lugar.

Na reflexão acerca dos rumos desta pesquisa, é possível pensar que, primeiramente, existe um compromisso com os sujeitos, existe uma tentativa de equilíbrio para o funcionamento das relações interpessoais, buscando, sem dúvida, que nenhum dos sujeitos envolvidos seja prejudicado pela sua participação na investigação.

Reforçando o cuidado com as questões éticas que envolvem as investigações com crianças, Graue e Walsh (2003) afirmam que a conduta ética tem ligação estreita com a atitude desempenhada no campo e com a interpretação feita sobre os dados. A entrada no campo representa a entrada no modo de viver dos investigados, muitas vezes com riscos de uma intromissão que está para além da permissão consentida.

Quanto à necessidade de obtenção de permissão que se atravessa na relação entre pesquisador e pesquisado, o cuidado maior deverá ser, principalmente, a com o tratamento dispensado aos dados, pois embora os dados sejam representações do próprio trabalho de campo, a análise das informações é sempre pessoal, sempre do pesquisador.

Ao relatar, o pesquisador expõe informações que são parte da vida dos sujeitos – é uma intromissão inevitável e sabida de antemão pelo adulto que opta por participar de uma pesquisa, uma vez que “Evidentemente, não existe ‘risco zero’. (...) Quiséssemos o “risco zero”, não faríamos pesquisa (e nem entraríamos em qualquer interação humana!)” (LA TAILLE, 2008, p. 275). Entretanto, para a criança, o aceite assume outros contornos, tem outra dimensão, uma vez que seu entendimento sobre a situação não pode ser comparado ao de um adulto, dada a especificidade de seu desenvolvimento e de suas vivências.

Pensando-se ainda em participação na pesquisa de campo, é de fundamental importância respeitar o posicionamento dos pais ou responsáveis ao optarem ou não pela participação de suas crianças, visto que a pesquisa envolve sujeitos que legalmente não respondem pelos seus atos, por serem menores de idade de acordo com o Código Civil Brasileiro. Assim, é preciso ter zelo para com o Termo de

Consentimento Informado⁶³, pois nele, além de informações acerca das intenções da investigação, também necessita apresentar alternativa para que o adulto responsável pela criança possa desligá-la a qualquer momento da pesquisa, sem necessidade de fornecer explicações.

Do mesmo modo, é o aceite das crianças, que embora possam não ter uma assinatura reconhecida legalmente como é o caso do adulto, têm os mesmos direitos a receber explicações, bem como a negar-se a participar ou continuar participando do processo (logicamente após o seu responsável permitir sua adesão). Direitos reforçados por Oliveira-Formosinho e Araújo (2008, p. 25) quando pontuam que existe a “necessidade de apresentar à criança uma explicação credível e significativa acerca das intenções subjacentes à investigação, bem como garantir uma oportunidade real e legítima para que a criança se negue a tomar parte em tal processo”.

Quanto à identificação dos sujeitos, opto por revelar parcialmente suas identidades, pois a Constituição da República Federativa do Brasil, em seu “Art. 5º, incisos IV, IX e XIV⁶⁴”, abre à possibilidade de identificação. O receio, mas também o desafio maior, foi cogitar a hipótese de encontrar um modo de poder identificar estes sujeitos sem submetê-los a uma exposição desnecessária, ao mesmo tempo em que não lhes sejam negados os créditos que por direito são seus, uma vez que eles têm nome, sobrenome, endereço, ideias próprias e etc.

Assim, divulgarei o primeiro nome de cada criança, usando as iniciais do sobrenome somente quando existam duas com o mesmo primeiro nome, na crença de que essa é a escolha mais apropriada, tendo em vista que trata-se de uma pesquisa com crianças e que meus sujeitos merecem ter suas vozes saindo de suas próprias bocas, e não de bocas nomeadas com nomes fictícios.

Julgo importante salientar que tal posicionamento só foi possível de ser adotado porque as falas das crianças que por toda esta dissertação estão presentes, não constituem situações que firam direitos fundamentais como a dignidade e a liberdade (LA TAILE, 2008). Também porque à medida que as falas foram sendo

⁶³ Esse termo, assim como o segundo que também foi apresentado aos pais e as crianças, constam como apêndices desta dissertação.

⁶⁴ Esses incisos, explicitados no Capítulo I (dos direitos e deveres individuais e coletivos, integrante do Título II (dos direitos e garantias fundamentais), apresentam-se na vigente Constituição Federal (1988), com a seguinte redação: IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional.

registradas, eram conferidas e legitimadas por elas, além de que, no nosso último encontro de grupo, apresentei a elas os modos pelos quais eu vinha entendendo a pesquisa. Assim,

Quanto ao princípio da liberdade, acrescentaria que, após a pesquisa realizada, o sujeito deve ser avisado do papel ingênuo que desempenhou e perguntado se ele aceita, ou não, que os dados que forneceu à sua revelia sejam empregados para o estudo (idem, ibidem, p. 277).

Frente ao que foi exposto, o Termo de Consentimento Informado contém, além das explicações sobre as intenções de investigação, inclusive esclarecimentos quanto à identificação parcial dos nomes das crianças. Nele foram inclusos também espaço para assinatura das crianças junto à dos seus pais/responsáveis, pois embora a assinatura delas não tenha validade legal (pelo fato de estarem com idades entre nove e dez anos), fiz questão de registrar, simbolicamente através da escrita de seus nomes próprios, a importância contida no aceite e na participação delas.

Ninguém gosta de ser chamado de qualquer coisa, por qualquer nome, e se os direitos fundamentais estão preservados (também através de uma metodologia cuidadosa para com as crianças), por que não as deixar do modo como aponta Guilherme?: “Deixa eu ficar como eu gosto!”. Eu, Anna Cristina, grafada com dois “n”, gosto de ser chamada pelo meu nome... Deixem-me então, “ficar” e fazer como eu gosto...

Ética é também questão de respeito.

2 DELINEANDO CONCEITOS, EXPLICITANDO CONTEXTOS

Uma boa teoria é uma narrativa coerente que nos permite ver uma parcela do mundo por outros olhos. A teoria é um mapa, um guia. (...) A teoria permite-nos ver de forma interligada o que antes nos parecia desligado. (...) o perigo da teoria é poder funcionar como uma venda, limitando o que podemos ver e o modo como vemos (GRAUE e WALSH, 2003, p. 42-3).

Produzir uma fundamentação teórica aprofundada mostra-se importante quando se pretende elaborar um estudo, como é o caso desta dissertação. Portanto, estabelecer conversações com diferentes autores, diversificando e aprofundando conhecimentos é condição *sine qua non*⁶⁵ para o progresso e êxito da pesquisa.

Progresso e êxito que poderão ocorrer se, através das escolhas teóricas que fizermos (dentre as múltiplas possibilidades que temos disponíveis nas produções acadêmicas), essas servirem de suporte quando da seleção dos caminhos metodológicos necessários e adequados visando a responder nossos questionamentos de pesquisa.

Embora saibamos que nossas escolhas são um recorte necessário frente ao que há disponível sobre nosso objeto de pesquisa, precisamos estar também disponíveis para realizar ajustes, exclusões e acréscimos sempre que necessário, pois a experiência no campo fomenta outras necessidades e aprofundamentos teóricos não previstos antes desse momento.

Tenho clareza de que as escolhas que fiz, que também demonstram as preferências que tenho, não são a única fundamentação teórica possível de orientar esta investigação, porém para este momento de trajetória, são as escolhas que julgo pertinentes fazer, tendo em vista que os conceitos de infância, tempo e espaço não são entendidos e percebidos de modo universal.

Não sendo universais, permitem-me pensar, inclusive, que a escola dita “fundamental”, também não seja universal nos modos como venha a produzir ou a inventar as infâncias das suas crianças. Deste modo, além de conceituar infância, recreio, tempo e espaço, conceitos fundamentais a esta investigação, optei por incluir neste capítulo algumas considerações importantes acerca do que entendo por “escola fundamental”, como forma de aprofundar o contexto em que estes conceitos foram pesquisados.

⁶⁵ Do latim, “sem o qual não pode ser”.

2.1 À ALTURA DAS INFÂNCIAS

O que é infância? A pergunta ressoa sem parar. Será que conseguimos levar a interrogação até onde ela consiga, de verdade, fazermos-nos interrogar? Será que nos perguntamos mesmo pela infância? Será que conseguimos interrogarmo-nos sobre nossa relação com a infância, sobre o que somos em relação à infância? Será que algo infantil nos atravessa com a pergunta? (KOHAN, 2004, p. 51).

Larissa: Eu queria ser criança pequena de novo!

Viviane: Eu também!

Deivisson: Mas eu nem sabia que vocês já são crianças grandes! (Risadas - ao ponto de dobrar o tronco sobre as pernas!) (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de agosto de 2011).

O questionamento sobre o que é infância, tem insistentemente povoado minhas reflexões e leituras nestes últimos tempos, principalmente após minha imersão no campo de pesquisa. Não que anteriormente isso não acontecesse, mas hoje, este questionamento tem outra intensidade, provocando-me de uma forma ainda por mim não experimentada, pois, as interrogações trazidas por Kohan (2004), se pensadas em relação ao que dizem as crianças da pesquisa sobre a sua condição de criança, reforçaram em mim o compromisso de estar na companhia delas consciente de que o que sou e penso em relação à infância estará presente e, conseqüentemente, influenciando nossas relações.

Os contornos dessas interrogações começaram a se delinear quando do contato com o texto “A infância da educação: o conceito devir-criança”, de Kohan (2004), de cujo texto foi extraído o excerto que inicia este capítulo. Excerto que em mim soou como uma intensa provocação, que trouxe para os conhecimentos que eu já tinha uma infinita gama de interrogações, uma vez que me provocava a pensar o que de fato era/sou em relação à infância.

Na reflexão sobre tais questionamentos, outros foram se apresentando: será que o conceito de infância em que cremos poderá ter relação com a infância que tivemos (ou não!)? Será que o que achamos/conhecemos sobre o assunto projeta coisas para a dita infância atual? Será que esta dita infância atual influencia/reforça as lembranças que temos das vivências da nossa infância? E, se por acaso acharmos que não tivemos infância? E se também acharmos que as crianças, nos dias de hoje, também não têm infância? O que resta (se é que resta!) em mim dos tempos vividos na minha infância? E se... E se... De que infâncias estamos falando, afinal?

Essas tantas perguntas, num misto de desconforto e motivação, foram a estranha, mas perfeita companhia que eu precisava para adentrar no campo com olhos mais livres (e curiosos!), podendo então compreender o que Kohan (2004) traz com suas interrogações: um deslocamento das zonas de conforto e ignorância em que, por vezes, estamos imersos, fazendo com que a falta de respostas e certezas absolutas sejam o motivo para seguirmos pensando. No caso desta pesquisa com crianças, pensando em como apresentar concepções de criança e infância que estejam adequadas ao que de fato se apresenta.

Pensar tais conceitos também durante a imersão no campo enriqueceu as leituras que fiz das situações vividas, pois percebi claramente que as crianças pesquisadas além de pensarem sobre suas infâncias, também pensam e interferem nas infâncias de seus pares, através do que dizem e no modo com agem, produzindo também uma cultura⁶⁶ que lhes é própria, e deste modo, impossível pensar em infância como uma realidade universal.

Frente a tais considerações, julgo importante salientar que falo e falarei de uma infância plural e no plural, portanto, *infâncias!* Refiro-me a infâncias que são múltiplas, vividas de modo particular pelos sujeitos, e que por suas singularidades nos modos de ser e de agir, tornam inviável considerarmos como algo único e universal, no qual um simples modo de considerá-las, defini-las ou vivê-las sirva indistintamente a sujeitos que viveram em diferentes épocas e lugares. Ou até mesmo na mesma época e lugar, mas de diferentes jeitos, como os muitos jeitos que vi durante os recreios:

Pela primeira vez desde que iniciou a pesquisa o Hiago me procurou logo no início do recreio (na entrada do prédio onde trabalho) para dar “oi” e seguiu para o seu futebol. Fiquei muito feliz. Das outras vezes o encontrava já na quadra descoberta jogando, e eu é que o cumprimentava primeiro. Vi Yuri correndo no areião junto com as crianças pequenas (mais ou menos a metade da altura dele! Muito bom!). Os pequenos fugiam dele, e ele por vezes diminuía o passo, dando a oportunidade de as crianças pequenas “o vencerem”. Seguindo minha caminhada, encontrei Gabrielli na área coberta (acho que vem pouco às aulas, pois é raro vê-la!). Ela mostrou-se tímida quando me encontrou; percebi que ficou à espera que eu desse “oi” primeiro, então cumprimentei. Ela sorriu, saiu correndo e se escondeu atrás dos prédios dos banheiros. Percebi que me observava de longe. Fiz o mesmo. Estranho, mas nos acompanhamos à distância neste recreio. (DIÁRIO DE CAMPO, 07 de outubro de 2011.)

⁶⁶ Quanto a esta produção de cultura que é própria das crianças, Corsaro (2011) denomina-a de cultura de pares; assim, “Definimos cultura de pares como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com outras crianças” (p. 151). Esse autor, enquanto um estudioso das infâncias e suas culturas, também faz referência, dentro dessa cultura, à cultura de pares pré-adolescentes, uma vez que para ele, “a infância inclui a pré-adolescência, que é geralmente definida como o período entre os 7 e os 13 anos” (idem, p. 214).

Jade: Oi, sora!

Anna Cristina: Oi, gurias!

Caroline: Oi, sora! A gente tá procurando alguém para ficar conosco no recreio!

Anna Cristina: Me expliquem melhor isso.

Caroline: A sora não sabe... Tu não ficava com ninguém no recreio quando tu era como a gente?

Anna Cristina: Não.

Jade: Conversar.

Caroline: Ficar con-ver-san-do, sora! (pausadamente; ironizou e sorriu!)

E saíram correndo de mãos dadas!

(DIÁRIO DE CAMPO, 01 de agosto de 2011.)

Brincar ou não com crianças da sua idade, optar por correr quando a maior parte dos meninos vai para o futebol, observar situações ou brincadeiras quando poderia também estar participando ativamente, além de arriscar-se a enganar o adulto através de um jogo de palavras com duplo sentido indicam que as infâncias são vividas de modo singular no recreio escolar pesquisado, consequência dos diferentes jeitos com que cada um dos sujeitos de pesquisa se constitui criança hoje.

Sobre estes diferentes jeitos, busco em (FRANCO, 2006, p. 72) contribuições para tais ideias, quando a autora questiona-se que “se a representação de ‘infância’ não é natural, nem eterna, mas criação de uma época, como manter um olhar específico sobre ela e em nosso tempo?” Vivendo o hoje, mas com os olhos também em outros tempos: talvez seja esta uma possibilidade de que entendamos a infância enquanto criação, invenção, ou também como sugere Kohan (2004, p. 67), para que possamos “desdobrar potências impensadas para a infância”, como um novo início para se pensar também a educação.

Este outro pensar acerca das infâncias, também como potência para se refletir sobre a educação, vem sendo largamente discutido em pesquisas acadêmicas, e entre as que li, destaco Junqueira Filho (2000)⁶⁷, Barbosa (2000)⁶⁸, Straub (2002)⁶⁹, Delgado (2003)⁷⁰, Carvalho (2005)⁷¹, Momo (2007)⁷² e Fernandes

⁶⁷ Tese de Gabriel de Andrade Junqueira Filho, “Linguagens geradoras: uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil”, PUCSP.

⁶⁸ Tese de Maria Carmen Silveira Barbosa, “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

⁶⁹ Dissertação de José Luiz Straub, “Brincadeiras – práticas culturais de governo da criança”, Porto Alegre, UFRGS.

⁷⁰ Tese de Ana Cristina Coll Delgado, “Toma-se conta de crianças – os significados do trabalho e o cotidiano de uma creche domiciliar”, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

⁷¹ Dissertação de Rodrigo Saballa de Carvalho, “Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos”, UFRGS.

⁷² Tese de Mariângela Momo, “Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola”, UFRGS.

(2009)⁷³ que, apresentam-nas como decorrência de um processo histórico, cultural e social complexo, caracterizado e vivido de modo singular pelas crianças, fruto de um pensar contemporâneo que necessita e possibilita problematizações e proposições.

Discussões que também hoje percebo como importantes para esta pesquisa, principalmente quanto ao disciplinamento⁷⁴ dos corpos das crianças, percebidos nos recreios através do modo como elas se permitem ou não brincar, frutos da imposição de rotinas que, muitas vezes, são consequência de propostas pedagógicas inadequadas às suas necessidades e possibilidades, indicando que as múltiplas infâncias não foram pensadas quando da elaboração da proposta. Um modo de pensar que está ancorado em outros tempos, visto que a humanidade nem sempre se interrogou sobre a existência (ou não) da infância.

O questionar-se sobre as infâncias (plural e grafada no plural), é relativamente recente se considerarmos a existência da humanidade, e assim, torna-se necessário que seja feita uma retomada histórica, visando contextualizar e, conseqüentemente, facilitar a compreensão acerca das infâncias que abordo nesta investigação. Para tal, inicio caracterizando a sociedade primitiva, na qual não existia a separação entre a vida familiar e social, assim como a separação entre crianças e adultos. As crianças participavam com os adultos tanto das atividades de lazer quanto das atividades destinadas ao sustento da família – atividades desenvolvidas conjuntamente com também com outras famílias da comunidade.

Esse panorama se mantém até a Idade Média, pois, neste período, crianças e adultos seguem partilhando os mesmos espaços sociais e, por consequência, a “existência da infância era desnecessária” (POSTMAN, 1999, p. 50), tendo em vista que não havia de fato diferenciação entre eles nos espaços em que atuavam, nem nas vestimentas por eles (excluir) utilizadas. Também em relação a essa época, Straub (2010, p. 19), indica que “antes do século XIII ou XV não existiam os sentimentos de infância como hoje conhecemos”, muito menos a valorização da criança enquanto sujeito de direitos que é, o que ratifica o fato de a existência das múltiplas infâncias ser relativamente recente na história da humanidade, embora a

⁷³ Tese de Suzana Beatriz Fernandes, “Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola: escolarização, infância e experiência”, UFRGS.

⁷⁴ Entenda-se por disciplinamento dos corpos a produção de corpos dóceis, contidos, obedientes, visto que para Foucault (2009b, p. 164), “O poder disciplinar é com efeito um poder, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor (...) A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”.

criança, enquanto ser de “presença inevitável”, estivesse ali presente, também atuando, porém não chegando a sair do anonimato, tampouco sendo considerada como um ser que vive de modo singular esse momento de vida.

Segundo Ariès (2006), precursor dos estudos voltados para a história da infância, esse anonimato se mantém até meados do século XVII, mesmo que as lentas aparições das crianças tenham se dado a partir do século XIII, sob a forma de anjos nas imagens das igrejas, posteriormente através de efígies funerárias (aproximadamente séculos XV/XVI) e, finalmente, como criança viva através de pinturas (século XVII). Anonimato, pois a criança aparece basicamente como figura decorativa, e não como um sujeito. É na transição entre os séculos XVII e XVIII que mudanças significativas se dão quanto ao lugar ocupado pela criança, o que nos indicaria um início para se pensar a existência ou a emergência da infância, tempos até então marcados pela sua “ausência”. Avançando nesta temática, Redin (2000, p.15) acrescenta que a “criança é uma invenção recente nesse universo, enquanto personagem central de organização da família, bem como o caráter privado da vida familiar é contemporâneo de uma transformação da cidade”.

Desse modo, com o advento da modernidade, gradativamente a vida familiar foi tornando-se mais privada e separada da vida pública e, conseqüentemente, os lugares ocupados por cada pessoa na família, na própria casa e na sociedade vão se redefinindo: é “normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre os membros da família, e mais particularmente entre a mãe e a criança – o sentimento de família” (ARIÈS, 2006, p. XXI). É dessa época que a ideia de criança, enquanto ser dependente, ingênuo, frágil e alguém que é educado para transformar-se em um adulto “de valor”, tem seu momento de ascensão - crença de criança enquanto alguém que ainda não é. Um “miniadulto”, a caminho de ser adulto.

Havendo a separação também entre adultos e crianças, surge a necessidade de que alguém se ocupe do cuidado e da educação das mesmas, pois a sociedade produtiva as considera um obstáculo ao crescimento econômico. É nesse momento que a escolarização torna-se necessária, passando a escola a ocupar um lugar central na educação das crianças, mesmo que inicialmente não houvesse idade mínima nem obrigatoriedade de escolarização e que também não atingisse a todas as classes sociais, pois somente as famílias com condições financeiras abastadas ou em ascensão dispunham de recursos para investir em suas crianças. Nas

camadas mais desfavorecidas, as crianças continuam a viver, a trabalhar e realizar suas aprendizagens diretamente junto aos adultos – para a minha surpresa, também revolta, durante a convivência no campo, algumas crianças fizeram referência às atividades desempenhadas por elas que caracterizam trabalho (fora do ambiente ou da companhia familiar e com remuneração).

Assim, o sentimento de infância, motivado pelo reconhecimento da presença das crianças e, conseqüentemente, sua valoração, não chega a todas as camadas da sociedade em um mesmo tempo. Embora com tempos de ocorrência diferentes entre as classes sociais, é na modernidade que a concepção de infância emerge.

A abordagem histórica sobre a infância, primeiramente trazida por Áries (2006), na qual inicialmente a infância não existia, e depois passa a existir com a crença de ser um período em que a criança precisa de cuidados especiais (pela sua fragilidade, pelo seu ainda não ser), e posteriormente criticada e problematizada por outros pesquisadores, traz a invenção da infância de crianças situadas em território europeu, o que, em certa medida, oferece discordâncias em relação ao período em que a infância aparece como importante aqui no Brasil, até porque, na condição de colônia de Portugal, não era considerado um lugar para investimentos: tanto os recursos naturais quanto os habitantes estavam a serviço da Coroa Portuguesa, incluindo-se as crianças.

Somente a partir do Brasil Imperial (período marcado pelo fato histórico conhecido por Independência do Brasil), quando o país adota como modelo cultural europeu, é que essa concepção de infância descrita por Áries (2006) chega ao Brasil. Segundo Straub (2010, p. 31), “modelo esse que exigia eliminação da infância das crianças das famílias patriarcais a partir dos sete anos, onde ao completar tal idade, a criança passava a vestir-se como um adulto”.

Atualmente, as intensas mudanças sociais, culturais, estéticas e políticas que a humanidade vem produzindo, fomentadas principalmente por uma necessidade de consumo exacerbado, que caracterizam a pós-modernidade, fazem com que a relação da criança consigo, com os outros sujeitos e com o mundo, também sofra alterações, o que, conseqüentemente, atravessa a infância atual de diferentes modos. Como exemplificação das mudanças, Belloni (2009) cita:

Brinquedos tecnológicos, tecnologias de informação e comunicação, tecnologias de reprodução humana, clonagem, fármacos e outras técnicas estão mudando os modos de ser de crianças e adolescentes, o papel e o

estatuto da infância nas sociedades contemporâneas e desestabilizando limites e oposições tidos como garantidos na modernidade (p. 136).

Essas sucessivas mudanças é que tornam impossível a continuidade de que pensemos a infância do modo como ela era pensada na modernidade, pois a velocidade com que as estruturas, os conceitos e os valores tem-se alterado na contemporaneidade, inviabilizam a manutenção de antigas ideias e ideais afiançados por outra época.

Em consequência dessas mudanças, Belloni (2009, p. 126) acrescenta que é a partir do século XX que as crianças são alocadas em outra condição: “de seres sob tutela a cidadãos com direitos; de adultos inacabados, em formação, dependentes e sem voz, a cidadãos plenos e consumidores reais e potenciais”, o que as coloca em um lugar central na família, na escola e com valor considerável na economia da sociedade, pois enquanto cidadã de direitos, a criança também passa a ser consumidora e a gerar lucros para o mercado. Crianças consumidoras e consumidas também por marcas de salgadinhos – problemática que motivou a escrita de “Salgadinho Verdadeiro”, a ser apresentada quando da continuidade da análise dos dados desta dissertação.

Do mesmo modo, encontramos em Quinteiro (2005, p. 33), referência ao consumo ligado à infância (neste caso, brasileira) quando a autora afirma que o último ano da década de 70 é indicado como “um marco na produção educacional acerca da criança e da infância brasileira, subsumida a sociedade do adulto, orientada pelas rígidas regras do mercado capitalista, no qual a infância parece ser apenas mais uma de suas mercadorias”, o que afiança tal perspectiva anteriormente explicitada.

Essa autora, ao continuar discorrendo sobre seus estudos relacionados à infância no Brasil, pondera sobre o fato de a escola, assim como a infância, ser também resultado das necessidades capitalistas, como reflexo da caminhada histórica que a sociedade atual apresenta em sua constituição, e que, portanto, seria de fundamental importância conhecer os elementos que ajudaram a compor esta história. Assim sendo,

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola, e toda gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da

educação, da infância, da pedagogia e da escola. Neste sentido, tanto a infância quanto a escola, podem ser consideradas “artefatos” culturais, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista (QUINTEIRO, *idem*, p. 38).

Concordando com as afirmações de Quinteiro (2005) a respeito do modo como ela acredita que possam ocorrer investigações que envolvam a infância, é que optei por apontar, neste texto, a caminhada histórica que a inexistência/existência/invenção do conceito de infância teve ao longo dos tempos, ilustrando também a trajetória no Brasil. Pois, qualquer pesquisa, datada e inserida em determinado contexto histórico e cultural, traz em si também marcas de outros tempos, outros contextos. Tempos e contextos que necessitamos conhecer para entender o porquê dos acontecimentos.

Muitas são as informações disponíveis sobre a vivência da infância nos dias de hoje, fomentadas em grande parte pela disseminação do ideário de que a criança é “a alma do negócio”⁷⁵ (tida como um nicho de mercado consumidor em expansão), porém é insistente ainda a ideia de criança que vive sua infância com vistas a vir a ser (um adulto), ao invés de considerá-la alguém que já é: criança. Esta situação é também trazida e explicada por Belloni (2009), que problematiza o fato de ainda hoje ocorrer certa desconsideração em relação à?) multiplicidade da infância atual:

Apesar de uma quantidade significativa de informações e estudos sobre a infância, ela continua ainda pouco conhecida. Quase meio século após o trabalho fundador de Ariès, persiste ainda uma tendência, tanto nos trabalhos científicos quanto na definição de políticas, de considerar as crianças como elas deveriam ser em vez de procurar compreender como são de fato as crianças reais, sujeitos de suas histórias, como os adultos, e vivendo situações extremamente diferenciadas. (...) a infância contemporânea só pode ser compreendida em toda a sua complexidade com base em abordagens interdisciplinares (BELLONI, 2009, p. 114).

É justamente em abordagens interdisciplinares que a compreensão do que seria esta infância (no plural) poderá dar-se mais próxima à realidade, problematizada por teorias de diferentes áreas do conhecimento, como é o caso da filosofia e da sociologia da infância, minhas principais escolhas para a problematização deste assunto.

⁷⁵ Refere-se ao documentário “Criança, a alma do negócio”, de Estela Renner (roteiro e direção) e Marcos Nisti (produção executiva), produzido no ano de 2008 por Maria Farinha Produções. O documentário propõe uma reflexão crítica à sociedade do consumo em que vivemos, além de problematizar os efeitos que a publicidade impõe ao consumo infantil e, conseqüentemente, à vivência da infância.

Amparada por elas foi que busquei conhecer as infâncias das crianças convivendo com elas, pois como diz Corsaro (2011, p. 138), “as crianças são as melhores fontes para se compreender a infância”, e, para tal, é importante pesquisá-las em situações da sua vida cotidiana, nas ações que realizam dentro dos ambientes em que convivem com adultos, entre seus pares e em interação com as múltiplas linguagens existentes.

Portanto, interessei-me em pesquisar o recreio da escola para conhecer, a partir dele, como as crianças de um grupo “vivem de fato e como é efetivamente a infância em nossa sociedade” (ZEIHER, 2004, p. 173), além de “compreender melhor a situação das crianças reais em nossas sociedades contemporâneas” (BELLONI, 2009, p. 113), situação que inclui também a vivência da infância na escola fundamental, mais precisamente no recreio, meu campo de pesquisa. Convivência que se mostrou importante, não somente por tratar-se de uma pesquisa com crianças, mas principalmente pela relevância dos diálogos estabelecidos sobre o modo como elas vivem suas infâncias no recreio escolar, justamente quando a própria escola decide sobre suas vidas sem, muitas vezes, lhes fazer perguntas para tomar tais decisões.

Considerando as crianças como sendo fundamentais para a compreensão das múltiplas infâncias no recreio escolar, busco nas afirmações de Corsaro (2011) o entendimento de que:

As crianças são membros ativos de suas infâncias; no entanto, a infância é uma categoria ou forma estrutural permanente que nunca desaparece, embora seus membros mudem de modo contínuo e sua natureza e conceito variem historicamente. Como forma estrutural, a infância se interrelaciona com outras categorias estruturais, tais como classe, sexo e faixas etárias. Assim, os planos e as mudanças dessas categorias afetaram a natureza da infância (p. 346).

Ao compreender a infância enquanto categoria permanente, embora seu conceito e seus membros variem, conforme afirma Corsaro (2011), retomo meus questionamentos iniciais provocados pelo texto de Kohan (2004), pois precisei buscar na história da humanidade, na minha própria história, e no recreio escolar o que de infância existia. Na busca, encontrei diferenças, semelhanças, fragilidades e potencialidades nos modos de pensar, agir, enfim, múltiplos jeitos de viver as infâncias, de ser criança – de estar no mundo! Provas de que a pergunta “o que é infância?”, e os outros tantos questionamentos que em decorrência dela surgiram, só

podem ser respondidos se pensarmos que ela, mais que uma etapa quantificável da vida humana, é acontecimento (KOHAN, 2004; LARROSA, 2005). É singularidade. É multiplicidade.

Por esta razão é que o texto de Kohan (2004), com suas inquietantes perguntas, me provocou, pois nasci em um tempo e num espaço em que era insistente a ocorrência de falas vindas dos adultos no sentido de abreviar o tempo da infância ou descaracterizar a criança: “quando tu cresceres... aí tu serás...”, “deixa de ser criança!”, “as crianças de hoje não são mais crianças!”, “sai, tu é criança, isso é assunto de adulto, vai brincar!”, “para de brincar, que a coisa é séria!”, “tu tá na escola, tu já não é mais criança!”, e assim tantas outras frases que poderiam estar compondo esta escrita e que, logicamente, fabricaram a infância e formataram as crianças da minha época. Época em que crianças e infâncias eram medições meramente cronológicas, pois enquanto passagem para a vida adulta estavam fadadas a rapidamente se extinguir pela imposição dos tempos milimetricamente marcados pelos relógios e calendários dos adultos. Algo muito diferente do que acredito hoje, também diferente do modo como pensei esta pesquisa, porém em alguns momentos parecido com muitas das falas que ouvi das crianças – provas do quanto as relações estabelecidas entre os sujeitos de diferentes idades, gêneros e classes sociais produzem além de si, o outro.

Frente a tais considerações, é na companhia de Kohan (2004) que explano os sentidos do que concebo como possibilidades de se problematizar e entender a multiplicidade das infâncias, pois

Em certo sentido, há duas infâncias. Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos (...) existe também uma outra infância, que habita outra temporalidade, outras linhas, a infância minoritária. Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação (...) somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias. Uma e outra não são excludentes (KOHAN, 2004, p. 62-3).

Deste modo, as crianças pesquisadas (mas não só elas), ao viverem suas infâncias, habitam os dois lugares: a majoritária quando vivem o que é comum aos seus pares, como, por exemplo, crescer, ir para a escola, poder brincar no recreio; porém o modo singular com que elas apropriam-se das situações que vivem, o modo

como aprendem o que vivem é o que determina a infância que é só sua, a da sua experiência, portanto, a minoritária.

O diferencial desta concepção está justamente em poder pensar naquilo que é particular, o poder pensar a criança de modo singular, visto que ela não é “nem antiga nem moderna, não está antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear nem evolutivo, nem genético nem dialético, nem sequer narrativo” (LARROSA in BUJES, 2005, p. 187), o que faz com que cada um de nós tenha a sua infância, o seu modo de ser criança respeitado e valorizado igualmente junto aos sujeitos de diferentes épocas. Então, *a criança é* “um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento” (idem, ibidem).

Assim, a infância enquanto categoria (CORSARO, 2010) resiste. E reside em mim, em cada um de nós (KOHAN, 2004), desde que nas lembranças, nos acontecimentos do passado, nós a buscamos. É uma busca de outra/nova forma, numa intensidade jamais vivida, pois se trata do resgate de uma infância que ao mesmo tempo em que não existe materialmente, pode estar ressignificada, contribuindo para problematizações do tempo presente, uma vez que habitamos as duas temporalidades.

Avançando nesta reflexão, na certeza de que tais ressignificações e problematizações nos possibilitam estar em estado de permanente produção (e, conseqüentemente, de produção do outro), e fomentado em parte pelo desejo de tornar-se, Kohan (2008) afirma que:

Então, sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo, pelo menos a sua possibilidade, um novo mundo em estado de latência. **Somos nascidos a cada vez que percebemos que o mundo pode nascer novamente e ser outro**, completamente distinto daquele que está sendo. O nome de uma faculdade chamada criação, transformação, revolução, isso é a infância (p. 47 – grifos meus).

O entendimento de que as lembranças da infância, assim como os sentimentos e as experiências vividas nesse tempo nos acompanham e ajudam a compor o sujeito que hoje somos, trazem-nos a necessidade de exercitarmos o pensamento sobre o fato de que as infâncias vividas no interior dos recreios das escolas de ensino fundamental estejam também constituindo os modos de ser e agir das crianças – vivências que poderão acompanhá-las durante os diferentes momentos de suas trajetórias de vida:

Eduardo me acompanha na caminhada por alguns minutos. Nas mesas, seguem as cartinhas, porém hoje, em uma das mesas, um menino pequeno desenha em algumas folhas enquanto outros três olham com atenção. Aproximamo-nos.

Eduardo: O teu desenho é perfeito!

Menino desenhista: Aprendi com o meu pai! (sorrindo, orgulhoso) e ganhei as folhas da sora porque me comportei.

Eduardo: Ah!

Anna Cristina: E vocês, quem mais desenha?

Os meninos respondem “Não! A gente não se comportou!” e seguiram interessadíssimos olhando. Afastamos-nos. Eduardo sinaliza com os olhos na direção do menino mais próximo do desenhista:

Eduardo: Ele ali desenha também, mas não sei quem ensinou isso pra ele. Ele tá sem pai. Ele tinha que ganhar folha também.

(DIÁRIO DE CAMPO, 01 de novembro de 2011)

Considerando-se esse entendimento, a escola necessita comprometer-se com o recreio de seus alunos e eu, na condição de professora e pesquisadora da infância no ensino fundamental, sinto-me com o compromisso de propor reflexões aos meus pares, como uma tentativa de que esse nível de ensino possa repensar suas concepções acerca da infância a partir do que pensam e propõem suas próprias crianças. Outras perspectivas para a existência e vivência da infância na escola.

Além da possibilidade de outras perspectivas para a compreensão e vivência da infância, também a escola precisa enxergar-se como em permanente processo de constituir-se escola, acompanhando o desenvolvimento de seus sujeitos que diferentemente vivem suas infâncias, tendo em vista que o ser humano “há que constituir-se como sujeito e é nisto que o outro deve intervir. [...] Doravante, o mestre é um operador da reforma do indivíduo e na formação do indivíduo como sujeito. É o mediador do indivíduo com a sua constituição de sujeito” (FOUCAULT, 2004, p. 160). Desse modo, é importante que o recreio seja pensado pelos professores como mais uma possibilidade de intervenção, visto que desejando ou não, o que ocorre no recreio intervém no modo como as crianças constituem-se sujeitos.

Sendo a escola “dita” fundamental, na figura de seus professores/educadores, “um dentre tantos outros” a intervirem junto às crianças, ela não pode eximir-se desta função que também é sua – a de educar –, e cuja interferência não deva dar-se da mesma maneira a todas as crianças, em função de que o sujeito universal da modernidade não se aplica à realidade contemporânea que temos.

Os sujeitos são outros, as infâncias hoje são outras, a escola “dita” fundamental precisa acompanhar esses diferentes movimentos da vida, pois conforme Kohan (2008, p. 49), “somos sempre algo novo, estamos em permanente devir, não há como renunciar à infância”. Por isso, também a escola “dita” fundamental não pode renunciar, mas ser propositiva, problematizando e sensibilizando-se com o que dizem e fazem suas crianças, e procurando, então, estar à altura das infâncias delas.

2.2 A ESCOLA “DITA” FUNDAMENTAL⁷⁶:

No que diz respeito à escola, estamos em um momento de questionarmos nossas concepções e nossas práticas escolares. Esse questionamento é fundamental, pois, algumas vezes, durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, podemos correr risco de desconsiderarmos que a infância está presente nos anos/séries iniciais do ensino fundamental e não só na educação infantil (NASCIMENTO, 2007, p. 28-9).

Reuni as crianças da Turma 3 para nosso encontro no Laboratório de Ciências, pois era a única a sala disponível no momento. A presença do esqueleto móvel chamou a atenção dos quatro. Cercaram o esqueleto, abraçaram, ficaram surpresos com a quantidade de ossos das mãos e começaram a compará-lo com os colegas de modo pejorativo, situação que não agradou Yuri.

Yuri: Assim não dá!

Jade: Não dá por quê? É brincadeira! Parece a minha mãe!

Yuri: Por quê? Que tua mãe...

Jade: A minha mãe se estressa no serviço e vem descontar em casa.

Caroline: Com a patroa dela?

Jade: É. Aí ela não deixa eu sair pra rua, mas eu PRECISO BRINCAR (gritou).

Yuri: É, aí quer brincar aqui e com a cara dos outros.

Caroline: E porque a tua mãe não faz como a minha. A minha quando se estressa no serviço, ela quebra os pratos.

Jade arqueou as sobrancelhas, arregalou os olhos e sorriu, enquanto Yuri mostrava-se um pouco mais satisfeito com os rumos que a conversa tomava.

Caroline: Dependendo da aula, e da sora que é, da vontade de fazer que nem minha mãe!

Ingrid: Tá pessoal, chega, vamos se ajeitar logo pra tirar uma foto, já que a gente nunca vem aqui.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011).

Será que em algum momento de sua história os anos iniciais da escola fundamental brasileira estiveram à altura das infâncias? Esse é um questionamento que me faço e que trago para compartilhar neste processo de escrita, juntamente

⁷⁶ Segundo o dicionário Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, ano 2008, p.258, “que serve de fundamento, o que importa, o essencial”.

com esse diálogo em que as crianças pesquisadas evidenciam que a escola e a família não estão sensíveis à necessidade que elas têm de brincar, também a de ocupar diferentes espaços.

É com Nascimento (2007), cujas ideias foram expressas anteriormente, que inicio as reflexões teóricas sobre a escola fundamental, pois concordo com a autora quando ela afirma que vivemos um tempo em que precisamos nos interrogar se nossas ações e crenças são coerentes para com as infâncias das crianças que são atendidas no nível fundamental de ensino. Precisamos nos interrogar insistentemente, pois se “dependendo da aula e da sora que é” a aluna diz ter vontade de imitar a mãe quebrando os pratos, está posto que nem sempre a escola fundamental atende às crianças como deveria.

Falo em escola “dita” fundamental porque acredito que assim como tantos outros termos, este represente somente em parte o que a sua invenção e proposição pretendia representar. É fundamental em que e para quem?

O ensino fundamental foi regulamentado com esta nomenclatura quando da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBN 9394/96⁷⁷, de 20 de dezembro), substituindo a LDBN de 1971 (LDBN 5692/71⁷⁸, de 11 de agosto), que o intitulava “ensino de 1º grau”. Esse nível de ensino tornou-se obrigatório dos sete aos quatorze anos já na LDBN de 1971, porém foi na LDBN de 1996 que esta obrigatoriedade foi amplamente reforçada, passando o ensino a ser chamado “fundamental” pela importância atribuída à sua obrigatoriedade. Cabe salientar que o ensino fundamental integra o que o Ministério da Educação do Brasil chama por Educação Básica, composta também pelos níveis de ensino infantil e médio, porém somente o ensino fundamental é de caráter obrigatório.

Atualmente, o ensino fundamental que antes era organizado em oito anos de escolarização, foi ampliado para nove anos, através do Projeto de Lei 3.675/04⁷⁹ e

⁷⁷ Lei brasileira que estabelece as diretrizes e bases para a organização da educação em todo o território nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 nov. 2010.

⁷⁸ Lei de diretrizes e bases da educação nacional que denominou o ensino “primário” como sendo o “1º grau” e o ensino médio como “2º grau”, além de estabelecer um núcleo comum entre estes dois níveis de ensino, além de uma parte diversificada respeitando as peculiaridades regionais. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

⁷⁹ Projeto de lei cuja intenção era a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. Disponível em: <<http://www3.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2006/11274.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

posteriormente regulamentado pelas Leis 11.114/05⁸⁰ e 11.274/06⁸¹, em que a matrícula passou a ser obrigatória a partir dos seis anos de idade, incluindo, portanto, a escolarização compulsória aos alunos de seis anos que anteriormente integravam o último ano do nível destinado à educação infantil. Esse novo modo de organizar o ensino fundamental obrigou tanto as escolas públicas quanto as privadas a se adaptarem, e, para tal, o prazo máximo foi o ano de 2010. Essa adaptação inicialmente quanto ao público atendido trouxe implicações também à adaptação dos tempos e espaços escolares, bem como ao seu currículo.

É fato que, independente da inclusão de mais este ano de escolarização obrigatória na caminhada escolar do aluno, a infância das crianças já estava sendo produzida no interior das escolas fundamentais e com a inclusão de mais este ano, ainda mais. Antes tínhamos as crianças de sete anos, agora também as de seis (além das de oito, nove, dez...), porém a discussão é sobre de que modo e em que circunstância (LARROSA, 1998) a “escolarização”, também da infância está sendo produzida, e diante disso, podemos, por exemplo, perguntar: na escola fundamental o momento do recreio faz parte do processo de escolarização, sendo considerado tão educativo quanto o da sala de aula? Ou o recreio é um momento de descanso, um intervalo para depois retomar a escolarização? Que infâncias estão sendo produzida nos recreios da escola fundamental? O que pensam as crianças sobre os seus recreios, tendo em vista que também esses colaboram na produção de suas infâncias?

Importa também dizer que há certa em relação ao momento da infância em que a criança vive, pois não é o fato de o ensino tornar-se obrigatório que faz com que as crianças de seis anos (mas não somente elas, mas também as crianças pesquisadas) passem a atuar e a responder a um ensino fundamental que as concebe da mesma forma que os sujeitos que há mais tempo o frequentam, trazendo também para os primeiros anos do ensino fundamental a ideia de aula e escola em que as competências de leitura e escrita estariam opostas ao brincar, tão valorizado no nível da educação infantil.

⁸⁰ Em consonância com o proposto pelo Projeto de Lei 3.675/04, propõe a alteração de alguns artigos da LDBN 9394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 16 nov. 2010.

⁸¹ Lei também em consonância com os princípios do Projeto de Lei 3.675/04 e Lei 11.114/05, porém propondo nova redação a alguns artigos e estabelecendo o ingresso obrigatório na escola fundamental de nove anos aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 16 nov. 2010.

Tanto a desconsideração, quanto a importância que o brincar tem na infância das crianças pesquisadas, aparecem claramente em suas falas, ao mesmo tempo em que também são percebidas e problematizadas por elas:

“Eu queria que o meu recreio fosse ali”. (Bianca BM). Referindo-se à pracinha do Jardim B (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).

“Como eu queria ficar no Jardim! Eles têm pracinha!” (Ingrid). Falou estando sentada em um banco de concreto próximo à tela que separa o pátio destinado aos recreios do ensino fundamental e a pracinha utilizada para os recreios da educação infantil. Enquanto isso as crianças do jardim B brincavam nesta pracinha (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).

“Até a pracinha fica fechada.” (Rafael C.). Durante o encontro de grupo, disse ao descrever como é o recreio, em tom de reclamação (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

No recreio todas as crianças que encontrei da pesquisa, ao serem questionadas sobre o que estavam fazendo, reponderam estar “brincando”, somente Rafael R., de pés descalços, respondeu “correndo, sora” (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

Desse modo, além da desconsideração do momento de vida em que as crianças se encontram, também se percebe claramente uma separação entre as propostas curriculares da educação infantil e as do ensino fundamental, caracterizando e reforçando uma descontinuidade, e até mesmo um antagonismo educativo, pois, se considerarmos o ensino e a aprendizagem “do ponto de vista da criança, não há fragmentação. Os adultos e as instituições é que, às vezes, opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-los: a experiência com a cultura” (KRAMER, 2007, p. 19).

Sendo a experiência com a cultura universal uma possibilidade de aproximar e relacionar os níveis de ensino, acredito que também o trabalho com a cultura produzida pelas próprias crianças possa indicar caminhos para que a escola fundamental e a educação infantil aproximem-se, uma vez que, conforme Nascimento (2007),

faz-se necessário definir caminhos pedagógicos nos tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura infantil, valorizando as trocas entre todos os que ali estão, em que as crianças possam recriar as relações da sociedade na qual estão inseridas, possam expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, espaços e tempos que favoreçam a construção da autonomia (NASCIMENTO, 2007, p. 30).

Anna Cristina: Como é o recreio de vocês?

Hiago: Eu só bato cartinha.

Brenda: Eu não faço nada, fico sentada conversando. Vou me desenhar com a Bruna.

Rafael C.: Eu sempre tenho ideias no recreio. Aí, brinco de Grenal⁸².

Rafael R.: Fico sentado no banco perto de quem bate cartinha, mas não tenho quase cartinha.

Camilly: Bah, desenhar como é não tem graça. Tem graça pensar o que falta.

(DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).

Aproximar-se da cultura produzida pelas crianças, participar de suas conversas, além de valorizar suas experiências e opiniões, como as situações apresentadas nesse diálogo (atentando inclusive para o fato de que elas têm direito a discordarem de nós, adultos), vem ao encontro do que Nascimento (2007) aponta como necessidades que devem compor as propostas pedagógicas das escolas, sejam elas infantis ou fundamentais.

Assim, a autora sugere novas definições para os tempos e espaços da escola e da sala de aula, como forma de facilitar a compreensão das situações e do mundo por parte da criança; considero coerente reforçar a ideia de que os modos de pensar e fazer escola para os anos iniciais do ensino fundamental estejam intimamente relacionados às culturas infantis, bem como a uma preocupação crescente em minimizar, e, posteriormente, acabar com abismos entre os níveis infantil e fundamental de ensino.

Um abismo que não se justifica entre esses níveis, se considerarmos o público-alvo, pois os atores principais são as crianças na vivência de suas infâncias. Assim, “educação infantil e ensino fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção, seriedade e riso” (KRAMER, 2007, p. 20). Acredito que as afirmações trazidas por Nascimento (2007) e Kramer (2007) representam avanços, visto que só será possível extinguir a distância entre os níveis de ensino (com vistas à continuidade educativa) quando de fato o ensino proposto estiver à altura das infâncias das crianças que ali estão.

Portanto, a ampliação dos conhecimentos acerca das crianças e das múltiplas infâncias por elas vividas, possibilita que os profissionais que atuam junto a elas aproximem-se de suas culturas e, conseqüentemente, as entendam melhor, pois conforme Junqueira Filho (2006),

⁸² Nome dado à clássica disputa entre os times de futebol Grêmio e Inter, dois times bastante populares aqui no Rio Grande do Sul.

(...) a criança é um signo-linguagem de sua família, de sua comunidade, dos produtos culturais que consome, da religião em que está sendo criada, da escola que frequenta, da sociedade da qual faz parte. A criança representa em parte, cada uma destas instituições-linguagens, na medida em que, é a partir delas que está se produzindo, produzindo as próprias instituições e por elas sendo produzida (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 47).

Corroborando com esse princípio, de que a criança em parte representa as instituições das quais participa, tendo em vista que ela produz e é produzida nesses e por esses lugares, é que precisamos pensar que escola “dita” fundamental é a que queremos, pois se não for de “fundamental” importância respeitar o momento de vida em que as crianças estão (com todas as suas especificidades, fragilidades e potencialidades), o modo como estão constituídas, além de considerá-las propositoras de suas próprias vidas, de nada adiantará sua obrigatoriedade de ingresso, se considerarmos um coerente e adequado processo de ensino e aprendizagem, intenção maior de uma nação quando fixa suas diretrizes e bases para a educação de seu povo.

Sendo assim, reforço a ideia de que para educar é imprescindível conhecer, ouvir e interagir com as crianças, sob pena de que estejamos a dar continuidade ao abismo entre os níveis, mascarado através da organização de proposta curriculares inadequadas aos seus interesses, necessidades e possibilidades.

Uma pedagogia para a infância, que possa habitar também o ensino fundamental com vistas à continuidade educativa entre esses dois níveis de escolaridade, necessita valer-se da produção e da criação peculiares do universo e cultura infantis, além de considerar os tempos e os espaços em que a criança está inserida. Assim, avançando nesta discussão, trago o questionamento de Kramer (2007, p. 16), quando a autora pergunta se “nossas propostas curriculares garantem o tempo e o espaço para criar?”, estando, portanto neste movimento de invenção/reelaboração, “o potencial da brincadeira, entendida como experiência de cultura” (idem, ibidem).

Garantias nós não temos, principalmente se considerarmos a velocidade com que os ideais, valores e crenças se esvaziam e são substituídos na sociedade contemporânea, porém se nos propusermos, conforme sugere Kohan (2008), a não renunciarmos à infância, estando em constante devir, talvez possamos perceber através de nossas próprias lembranças e experiências (revisitadas permanentemente), o quanto estar à altura das infâncias contemporâneas necessita

ser “fundamental” nessa escola de ingresso compulsório, visto que os tempos vividos no interior dos espaços por ela disponibilizados são experimentados e lembrados diferentemente pelos sujeitos e constitui-se um direito poder viver diversamente os diferentes momentos de vida.

Se pretendermos coerência no interior da escola fundamental, começemos, então, a desconstruir a ideia de universalidade das coisas, agregando ideias como multiplicidade e singularidade: de infâncias, de escolas, de tempos, de espaços e de propostas que investiguem e procurem contemplar e adequar-se às necessidades e aos interesses desses sujeitos.

No que diz respeito a esta pesquisa com crianças, a escolha foi especificamente pelos tempos e espaços do recreio da escola fundamental, prioritariamente sobre os modos como as crianças entre nove e dez anos pensam e vivem estes momentos, também em como vivem suas infâncias no interior deste recreio, tendo em vista que com tal idade, elas já estão há, pelo menos, quatro anos submetidas às organizações de espaços e tempos impostas pela escola, fator que se constituiu um diferencial quando da escolha pela faixa etária desta pesquisa. Sob este aspecto, destaco a conversa que apresento a seguir:

Menino: Oh, sora da secretaria, é verdade que tu vai colocar balanço no recreio?

Anna Cristina: Não! Eu trabalho aqui e também faço uma pesquisa no recreio, com a ajuda de crianças de 9 e 10 anos. Quem te falou sobre colocar balanços?

Menino: Ah, tá todo mundo dizendo por aí.

Anna Cristina: Todo mundo quem?

Menino: Ahhhh, uns guri aí, mas o meu colega que tá na pesquisa disse que era tudo mentira. Oh, sora, deixa só eu com 11 anos entrar! Eu também sô criança!

Anna Cristina: Que pena, mas não posso deixar, porque é uma combinação que eu fiz com o meu professor.

Neste momento, o menino olha com estranheza o fato de eu ter um professor, fica pensativo e calado por alguns segundos.

Menino: Ahhhh. Tu é professora e não se pode mentir prum professor, nem pro teu. Se não dá, não põe meu nome, mas põe aí que não gosto de ter recreio no inverno porque eu sinto frio.

Deu-me o braço e disse “deixa eu me aquecer”. Estava com uma camiseta da manga curta e um casaco que não fechava na frente. Fizemos de braço o trajeto entre a área coberta e o campo de grama, aproveitando o sol, apesar do ventinho frio que soprava. No campo encontrou um dos seus irmãos e foram brincar juntos (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de agosto de 2011).

Em relação à faixa etária pesquisada, o menino do diálogo não foi incluído na investigação (embora afirme que é criança), porém ele traz dados que obteve através da conversa com o colega participante (de que a pesquisa não envolvia colocar balanços no recreio), além de demonstrar o que aprendeu ao longo dos anos em que está na escola (que não se deve mentir para um professor), o que vem a indicar o quanto eles aprendem modos de ser e de agir no contato com seus pares e com o lugar, ou seja, o quanto eles aprendem as instituições e o quanto se pode aprender sobre as instituições a partir deles.

Deste modo, essas crianças são também, segundo Larrosa (2002, p. 52 e 54), “sujeitos pedagógicos”, que ele inclusive denomina como sendo uma “produção pedagógica do sujeito”, pois eles mostram-se como o resultado do cruzamento entre três fatores: os discursos⁸³ históricos, os discursos pedagógicos que se pretendem científicos e as práticas que identificam as instituições como um lugar que os captura.

Cruzamentos e capturas que possibilitam aos alunos pesquisados propor “quebrar os pratos” também na escola quando esta que se diz “fundamental” lhe dá aulas⁸⁴ desinteressantes, e coragem para afirmarem que a resposta para a pergunta sobre “como é o recreio?” é sem graça, quando o que consideram como mais importante em relação ao seu recreio é “pensar o que falta”.

2.3 OS TEMPOS ESCOLARES: “RELÓGIOS” E “CALENDÁRIOS” PARA ENSINAR E APRENDER

O que chamamos “tempo” nada mais é do que o elemento comum a essa diversidade de processos específicos que os homens procuram marcar com ajuda de relógios ou calendários (...) o tempo existe independente de qualquer sequência de referência socialmente padronizada, ou de qualquer relação com processos específicos (ELIAS, 1998, p. 84).

Yuri: Sora, antes tinha pra gente brincar no recreio, o túnel de cimento lá junto com a árvore. Tu lembra? Ah, tu não era daqui!

⁸³ Em Foucault (2009, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual queremos nos apoderar”, estando para além de ocultar ou manifestar o desejo, pois é inclusive o próprio objeto do desejo. Deste modo, o principal no discurso não está no que significam as palavras, mas a função que o discurso exerce sobre as ações dos sujeitos. Sobre este conceito, Sommer (2007, p. 2) explica que “em Foucault, os discursos são práticas organizadoras da sociedade [...] os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível”.

⁸⁴ Aqui, poderíamos pensar em expressões como “organizar aulas”, “propor aulas”, mas opto pelo termo “dar aulas”, visto que é uma expressão usual nas escolas fundamentais em se tratando do trabalho dos professores em relação às crianças.

Anna Cristina: Era, mas fui daqui antes de vocês nascerem e depois quando vocês vieram estudar eu saí. Agora voltei pra escola.

Caroline: Como assim? E deu tempo pra tudo isso?

Ingrid: Mas a escola parece tão novinha! Bah, não tô entendendo.

Anna Cristina: Sim, deu tempo porque a escola tem onze anos e vocês têm dez!

Os quatro juntos: Que tri!

Ingrid: Tá... Mas ainda não entendi esse negócio.

Caroline: É que as mães ficaram grávidas quando a escola começou, e quando a gente nasceu a escola tava fazendo um ninho!

Yuri: Tá, a escola... Porque a árvore tem mais idade que tu, sora.

Jade: As mães ficaram grávidas juntas...

Caroline: Ah, tu não quer saber a idade de nada, quer saber de gravidez. (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

Conforme a afirmação de Elias (1998), o tempo é um elemento que existe independentemente da nossa vontade e da nossa necessidade de organização social. Ele está posto; porém nós é que procuramos entendê-lo e utilizá-lo como uma ferramenta que sirva como um denominador comum de organização para as mais diversas situações – uma ferramenta de padronização das nossas vidas.

Essa necessidade de padronização da vida é possível entender através da conversa das crianças. Nessa conversa nós precisamos estabelecer comparações entre diferentes épocas, situações e quantidades para que achássemos um denominador comum quanto à compreensão da passagem de tempo (frente às dúvidas: “E deu tempo para tudo isso?” e “Tá... mas eu ainda não entendo esse negócio.”) desde a criação da escola até o momento atual, considerando-se todos os acontecimentos que na conversa marcaram essa passagem cronológica do tempo.

Quanto à fala “Mas a escola parece tão novinha. Bah, não tô entendendo” dito por Ingrid ao sugerir a existência de um descompasso entre a idade da escola – ou melhor, à grandeza que esta quantidade lhe sugere – e o fato de seu estado de conservação ser bom – o que lhe sugere uma relação direta entre estado físico e idade – dúvidas que para os seus colegas já estavam explicadas, indica-nos que as apropriações que as crianças fazem em relação ao tempo não se dão igualmente e no mesmo momento. Se o entendimento acerca do tempo dá-se de diferentes maneiras pelas crianças, como sugerir a elas propostas universais para a vivência de suas infâncias durante sua estada na escola?

Ao assinalar anteriormente a necessidade de que seja também problematizada e repensada a escola fundamental com propostas de ensino e aprendizagem oferecidas de modo universal a todo e qualquer sujeito, remetemo-nos ao olhar sobre a singularidade e a multiplicidade que os compõem. Esse outro

modo de olhar muitas vezes é acompanhado de algumas falas de professores/educadores, que são largamente difundidas no interior da escola, tais como “cada um tem o seu tempo para aprender” ou até mesmo “é preciso respeitar o tempo de cada um”. É fomentada por esta recorrência de falas que chego até as reflexões envolvendo o conceito de tempo, propostas por Elias (1998) e cujo excerto selecionei para introduzir esta discussão.

Conforme esse autor, a existência do tempo não está condicionada às determinações e organizações do ser humano e suas vivências. O tempo não para, não acelera, não diminui, não se estende. Ele simplesmente existe e se impõe enquanto presença inevitável na vida cotidiana da humanidade.

No entanto, no decorrer do seu processo civilizatório, o homem sentiu a necessidade de criar ferramentas para melhor entendê-lo, demarcá-lo, tendo em vista a impossibilidade de que o tempo se sujeite às necessidades do homem. Nesse entendimento, a tentativa de demarcação estabelecida pelo homem, principalmente através da invenção dos relógios e dos calendários, foi uma das possibilidades encontradas para de certo modo estruturar e facilitar as relações interpessoais, tornando possível a vida em sociedade; o que de fato organiza, regula e propõe e, conseqüentemente, ensina modos de ser e viver. Deste modo, a organização do tempo seria um modo de orientar e regular as ações dos sujeitos em relação a si, aos outros e ao mundo que os cerca.

Tal modo de organizar e regular a vida social dos sujeitos remete-nos a uma das dimensões que caracterizam o tempo, a de caráter universal, explicada pelo fato de que todos os sujeitos têm em comum o fato de viverem inseridos no curso dos acontecimentos, como na explicação dada por Caroline à Ingrid: “É que as mães ficaram grávidas quando a escola começou e quando a gente nasceu a escola tava fazendo um aninho!”, sugerindo que tanto a construção da escola, quanto a gravidez de suas mães aconteceram no mesmo intervalo de tempo, embora independentes.

Assim, segundo Elias (1998, p. 31-2), “o tempo traduz os esforços envolvidos pelos homens para se situarem no interior desse fluxo, em que determinadas posições, medem durações de intervalos, velocidades de mudanças etc”. Cabe salientar que nem sempre essa dimensão universal do tempo foi pensada ou problematizada: o debruçar-se sobre a questão só emerge como fator importante com o advento da modernidade.

Com o ato de questionar-se sobre a dimensão universal do tempo, surge o que Bauman (2001, p. 128-9) aponta como sendo a “história do tempo”, sugerindo que “a modernidade é o tempo em que o tempo tem uma história” – história que se configura a partir da percepção acerca das necessidades humanas frente às demandas provocadas pelo intermitente curso dos acontecimentos. Estas necessidades humanas, uma vez verificadas e percebidas, acabam por explicitar diferentes modos de compreensão e aprendizagem do tempo, o que impôs à humanidade uma maior organização e regulação da vida em sociedade, o que em certa medida provocou mudanças consideráveis nas relações sociais.

Porém, esta regulação do tempo para que a convivência em grupo seja possível, faz com que os diferentes compassos biológicos dos seres humanos sejam “regulados e estruturados em função de uma organização social diferenciada, que obriga os homens a se disciplinarem, até certo ponto, pautando seu relógio fisiológico num relógio social” (Elias, 1998, p.42), o que nos remete insistentemente, a uma valoração maior da dimensão universal do tempo, em função dessa necessidade de convivência.

Se existe um tempo que está posto e que se impõe, como será possível, no interior da escola fundamental, atribuir o devido valor às falas recorrentes dos professores/educadores que indicam diferenças nos modos de se considerar o tempo dos alunos, das crianças? Como poderia o tempo, um elemento que se impõe primeiramente como um denominador comum e universal de organização e regulação da vida, ser entendido, respeitado e potencializado na escola também como algo de apropriação individual do ser humano? Haveria então uma discrepância entre a proposição de relógios e calendários criados para organizar a vida coletiva e os ditos tempos de cada um? Será que os tempos de recreio propostos pela escola fundamental contemplam as especificidades das múltiplas infâncias que no seu interior circulam? Como as crianças pensam os tempos do seu recreio escolar?

Jade: Eu queria 45 minutos pro recreio.

Ingrid: Por quê?

Jade: Porque só vinte minutos é pouco!

Ingrid: Ah, nem adianta...

Jade: Não dá tempo pra correr, pra brincar com as amigas.

Yuri: Tá, 40 minutos pra mim já servia!

Jade: Tá, meia hora então.

Yuri: Sora, dá pra ter um recreio deste?

Anna Cristina: Vocês já conversaram com as professoras sobre o assunto?

Jade e Caroline: Não.

Anna Cristina: Por que não?

Yuri: A Ingrid já disse. Não adianta.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011).

Através da proposição dessas questões, e da conversa estabelecida entre as crianças – quando observamos que o relógio social busca regular o relógio biológico das crianças (“Porque só vinte minutos é pouco!”), também a constatação de que a dimensão universal do tempo se impõe pela necessidade de convivência (quando dizem que não adianta tentar mudar o tempo do recreio) – intenciono trazer para o interior da escola fundamental algumas reflexões também sobre outra dimensão do tempo, uma dimensão subjetiva, visto que, como já anteriormente foi sinalizado, o tempo não é aprendido de maneira igualitária por todos os sujeitos, e deste modo, as crianças não o vivem ou o entendem de modo universal.

Entretanto, o estar na escola é estar inevitavelmente em grupo e, para tal, o tempo é um dos modos utilizados para organizar e regular esta convivência. Assim, quando ouvimos o dito “respeito ao tempo de cada um”, poderíamos entendê-lo como “respeito à apropriação do tempo objetivo/universal feita diferente e individualmente por cada um”. Portanto, não sejamos ingênuos e românticos a ponto de achar que respeitar os tempos de cada um seja permitir que cada um dos sujeitos viva em um tempo somente seu, e no caso desta pesquisa, que cada criança de nove e dez anos da escola fundamental possa decidir quando realizar o seu recreio no pátio, desconsiderando as organizações da escola.

Frente a isto é que, os relógios, ao demarcarem períodos e intervalos, bem como os calendários que trazem em si os dias e as atividades propostas para o ano letivo, podem ser considerados ferramentas de ensino e aprendizagem, tendo em vista que indicam o funcionamento do cotidiano escolar, influenciando e moldando situações, ações e sujeitos, enfim, a própria vida. É preciso que fique claro que não se trata de uma defesa ou crítica aos relógios e calendários escolares, tendo em vista sua importância como ferramenta que auxilia a escola a organizar a convivência entre os sujeitos; o que interessa problematizar são as maneiras como estas ferramentas são propostas pela escola e como ensinam modos de funcionar às crianças, além da necessidade de participação delas quando de suas elaborações.

Também explicando esta conjuntura, encontramos em Frago e Escolano (2001), uma afirmação que nos ajuda a entender este funcionamento e que será também apresentado por mim através seguintes registros do campo:

(...) o relógio, incorporado ao edifício-escola é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 43-4).

Viviane: Oi, sora.

Anna Cristina: Oi, querida!

Viviane: Oh, sora, a gente nunca mais teve recreio!

Anna Cristina: Nunca mais?

Viviane: Ah, na aula é menos tempo ainda. Aí não te vejo.

Sorrimos e nos abraçamos. A aluna procurou-me na sala onde trabalho. Além da questão dos tiros, hoje ainda choveu! As minhas colegas de sala disseram: “Que legal, Anna!” e “Que coisa mais boa essas crianças!”. Também acho!

(DIÁRIO DE CAMPO, 09 de setembro de 2011).

“Era todo mundo buscando os filhos antes do horário e a gente ficou sem recreio um tempão”. (Jade) (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de setembro de 2011).

Daniel: O recreio começou e quase não teve. Não bateu pra começar nem pra terminar. (o não “bater” para o recreio refere-se ao relógio-sinaleiro que a escola utiliza para anunciar seu início e fim).

Ester: Minha mãe ficou com medo, aí não me trouxe hora nenhuma.

Bruna ML: Eu também. Mas no dia ela me buscou antes da aula da última sora.

Neste dia, as crianças me procuravam no recreio para continuar falando sobre o dia do tiroteio. Falavam todas ao mesmo tempo.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12 de setembro de 2011).

Podemos perceber que a demarcação e ordenação da sequência temporal proposta (presente na fala “antes da aula da última sora”) ou imposta (em “sem recreio um tempão”) pela escola, acabam por ensinar desde cedo às crianças os modos como a escola e a sociedade funcionam (como em “nunca mais teve recreio” e “sem recreio um tempão”) e, conseqüentemente, o funcionamento que é esperado que elas internalizem (estranhar o fato de o relógio-sinaleiro não anunciar o início e fim do recreio, por exemplo) e reproduzam.

Portanto, as instituições que as crianças integram, como a família, a igreja, o clube, etc. e, dentre estas a escola, representam importantes lugares para o exercício da convivência em grupo e demais aprendizagens da vida, entre elas, inclusive a do tempo, visto que sozinho, nenhum sujeito é capaz “de forjar, por si só, o conceito de tempo” (ELIAS, 1998, p. 13).

Junto a esta afirmação, de que a escola propõe aprendizagens ao organizar os tempos escolares, também é possível perceber que tanto o conceito de tempo, compreendido através de seus usos, quanto as instituições, sejam elementos que integram os sujeitos, sendo aprendidos pela criança desde a infância ao viver em sociedade. Deste modo, segundo Elias (1998, p. 14) “ao crescer, com efeito, toda criança vai se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo”, o que demonstra que inevitavelmente aprendemos o tempo e as instituições, dentre elas a escola, quando da convivência com outros sujeitos.

Além das considerações sobre os modos de marcar e, conseqüentemente, ensinar o tempo, outro aspecto relevante nas afirmações de Frago e Escolano (2001) é o fato de que também o espaço, aliado ao tempo, formam uma combinação potente e interdependente que ensinam funcionamentos aos indivíduos, também ambos apontados por Elias (1998) como os elementos principais utilizados pela humanidade para organizar as aprendizagens dos sujeitos para tornar possível a convivência em grupo.

Frente à perspectiva teórica exposta, de que não existe somente a dimensão universal, mas também uma dimensão subjetiva para o tempo, além da sua relação dinâmica com o espaço, é possível concordar com as afirmações de Bauman (2001, p. 131) quando ele declara que a relação entre tempo e espaço “deveria ser de agora em diante processual, mutável e dinâmica, não pré-determinada e estagnada”. Posicionamentos que diferem, por exemplo, do que afirmavam primeiramente Newton⁸⁵ (quanto ao tempo ser objetivo), e posteriormente Kant⁸⁶ (quanto ao tempo ser subjetivo), pois ambos o “representam como um dado natural, porém num dos casos trata-se de um dado ‘objetivo’, independente da realidade humana, e no outro, de uma simples representação ‘subjetiva’, enraizada na natureza humana” (Elias, 1998, p. 9).

Portanto, as afirmações de Bauman (2001) aludem para a relação entre tempo e espaço na contemporaneidade, como uma justaposição de características dinâmicas e modificáveis, enquanto conceitos pensados como organizadores da vida cotidiana nesta sociedade de características líquidas e instáveis. Estando as crianças da pesquisa inseridas neste mundo e, portanto, vivendo estas

⁸⁵ Trata-se de Isaac Newton, cientista inglês (1643-1727).

⁸⁶ Trata-se de Immanuel Kant, filósofo prussiano (1724-1804).

características da sociedade moderna, posso afirmar que também elas (igualmente nós adultos) precisam adaptar-se ao modo dinâmico e instável como as relações de tempo e espaço se apresentam:

Anna Cristina: Oi, Daniel!

Daniel: Oi, sora!

Anna Cristina: Com anda este jogo? (futebol no campo de grama)

Daniel: Pelo jeito tá difícil.

Anna Cristina: Por quê?

Daniel: Porque eles resolveram juntar esse monte de gente mais aquela guria grandona no mesmo lugar e aí ninguém joga.

Anna Cristina: Por que tu achas que eles fizeram isso?

Daniel: Pra aproveitar o tempo, senão ninguém ia conseguir jogar. Eu já tava no banco quando a guria grandona deu a ideia.

Incrível, mas eram aproximadamente uns vinte e oito meninos e uma menina utilizando o campo de grama ao mesmo tempo.

(DIÁRIO DE CAMPO, 14 de outubro de 2011).

“Como os alunos da B23 não tão hoje na escola, a gente tem mais tempo pra jogar futebol; a gente vai usar então as duas quadras ao mesmo tempo!” (Rafael C.) (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2011).

Vi Bianca MG ensaiando uma torcida na quadra coberta, porém ela estava fazendo isto no meio da quadra, o que desagradou os guris, que justamente hoje tinham para eles as duas quadras disponíveis. Quando terminou o recreio, perguntei o motivo das ações dela e ela respondeu que era “Pra atrapalhar mesmo o tempão de jogo que eles tiveram. Não to nem aí pro jogo” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2011).

Estas concepções contemporâneas a respeito da relação tempo e espaço, aliadas à necessidade de que o adulto perceba o que as crianças já vêm propondo para a vivência de suas infância no recreio – por exemplo, os diferentes modos para otimizar o tempo de recreio, como nos registros anteriormente apresentados – poderão ser o impulso de que a escola fundamental necessita para pensar e propor reflexões em relação a seus tempos e espaços, uma vez que ambos encontram-se imbricados.

Portanto, “resumidamente, toda mudança no espaço é uma mudança no tempo, e toda mudança no tempo é uma mudança no espaço” (ELIAS, 1998, p. 81) o que torna impossível considerá-los de modo dissociável, visto que para que o sujeito compreenda o tempo, é preciso considerar o seu contexto, sendo neste caso bastante relevante os usos que são propostos para o espaço nesta conjuntura de inserção. Importa acrescentar que entendo as concepções trazidas sobre o tempo como um potente aporte teórico de problematização dos questionamentos por este texto apontados, principalmente se pensarmos que os tempos de recreio propostos

pelos adultos possam não estar adequados aos tempos “necessários” das crianças para brincarem, também ação que é importantíssima para a sua convivência com seus pares.

Quanto aos tempos necessários sei que, vida afora, qualquer que seja a realidade das crianças, elas não terão obrigatoriamente suas necessidades atendidas e vão ter que viver com essas limitações, encontrar soluções para isso. No entanto, porém, a escola precisa estar atenta para as fragilidades que vinte minutos de recreio podem significar dentro de uma rotina escolar de quatro horas e meia.

Pensando-se nos tempos propostos pela escola para organizar as aprendizagens das crianças, dificilmente vemos alusões ao momento do recreio, exceto quando as tão faladas “horas” de recreio invadem as quase intransponíveis paredes das salas de aula do ensino fundamental, fomentadas pela necessidade de resolução de algum conflito que a convivência durante o recreio tenha ocasionado. Este tempo, especificamente destinado à recreação escolar e que é incomum estar acompanhado por uma proposta de escola, mostra-se provavelmente como o momento de maior liberdade de ação dos alunos, modo de talvez compensar o excesso de disciplinamento dos corpos e concentração que são exigidos das crianças nos longos tempos de trabalho a que são submetidas em sala de aula. Momento da rotina que se configura geralmente como um tempo mais livre dos olhares adultos de seus professores.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil⁸⁷ (PCNs), referentemente aos anos iniciais do ensino fundamental, são trazidos aspectos relevantes quanto à organização dos tempos escolares, onde o horário deva “obedecer ao tempo mínimo estabelecido pela legislação vigente para cada uma das áreas de aprendizagem do currículo” (BRASIL, 2007, p. 63). Partindo-se desta orientação, cada instituição escolar de ensino fundamental “poderá fazer a distribuição horária mais adequada” (idem, ibidem), desde que em consonância também com o seu projeto político-pedagógico. Porém, nos tempos a que se referem os PCNs não são tratados especificamente os tempos que a escola poderá destinar ao recreio escolar.

Desta maneira, é possível entender e acrescentar que as escolhas feitas pelas instituições de ensino fundamental acerca das decisões de como organizar seus tempos, e nisto incluem-se algumas marcações rigorosas de horários em seus

⁸⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2011.

relógios, bem como a indicação de seus dias de funcionamento no calendário letivo⁸⁸ estão a ensinar modos de ser e agir para seus alunos, através de um tratamento universal que dão a esses tempos. Esta imposição de um tempo universal é explicada por Elias (1998):

É essa uma das fontes do poder coercitivo que o “tempo” exerce sobre o indivíduo. Este é sempre obrigado a pautar seu próprio comportamento no “tempo” instituído pelo grupo a que pertence e, quanto mais se alongam e se distanciam as cadeias de interdependência funcional que ligam os homens entre si, mais severa a ditadura dos relógios (ELIAS, 1998, p. 97).

Assim, o tempo milimetricamente marcado e que é intencionalmente destinado ao recreio escolar, também é um modo de ensinar: uma aprendizagem que envolve, por exemplo, entender que a escola, ao hierarquizar as diferentes situações do cotidiano, atribui maior valor às aprendizagens realizadas dentro da sala de aula do que às realizadas durante os momentos de recreação.

Aprende que na escola fundamental as vivências estabelecidas no recreio não são algo que este nível de ensino seleciona como uma prioridade para a vivência das infâncias das crianças. Não somente valoriza menos o brincar, mas as organizações, interações, articulações desses outros tantos jeitos de ser no recreio que vão além das brincadeiras e que revelam tanto seus tantos jeitos de serem crianças e de estarem vivendo e produzindo suas infâncias fora e dentro da escola, pois recreio não são somente brincadeiras.

Resta-nos pensar sobre em quais argumentos se apoiam as instituições que decidem por esse ou outro modo de organização dos tempos escolares, bem como se há ou não participação das crianças – os destinatários, mas nem sempre os maiores beneficiados por estas escolhas.

Exercitar o pensamento acerca das múltiplas dimensões do tempo que se apresentam em eterna conversação entre si, vai ao encontro também das concepções de infâncias vividas pelas crianças e já desenvolvidas nesta dissertação, fundamentadas principalmente por Kohan (2004, 2008) e cujas relações mostram-se explicadas no excerto abaixo:

⁸⁸ Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira, Art.24, inciso I, “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”, orientação que deve ser obedecida por todas as redes de ensino fundamental (públicas ou privadas) do país.

Afinal, nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo. Nesse sentido, o novo que afirmamos diz respeito também a uma ruptura na experiência do tempo, uma vida temporal mais intensiva do que extensiva, um outro tempo para o ensinar e o aprender, para além das etapas, das fases, dos desenvolvimentos; um tempo de intensidades mais do que de extensões sucessivas. O novo, no tempo – como na educação e em quase todas as outras coisas – é questão de experiência (KOHAN, 2008, p. 61).

O desafio, portanto, estaria na tentativa de, entendendo as infâncias como múltiplas e em conversação com as diferentes dimensões que o tempo possui, seja possível propor pequenas rupturas⁸⁹ nas ditaduras dos relógios e calendários, como forma de proporcionar às crianças outras possibilidades de experiência com os tempos escolares, e, conseqüentemente, outras formas de viver suas infâncias dentro e fora da escola. Percebi que se o adulto não proporciona essas rupturas, as próprias crianças encontram modos para que isso eventualmente ocorra, mesmo as crianças que já estão há mais tempo sob as orientações e organizações da escola, como é a situação das crianças de nove e dez anos da pesquisa:

“O recreio mais curto, mas o melhor recreio da minha vida!” (Bruna L.) Referindo-se ao banho de chuva proporcionado pelo temporal que caiu de repente. Ela e Larissa riam e se abraçavam enquanto se molhavam na chuva. A festa foi geral também na quadra de futebol descoberta e no campo de grama, para o desespero dos adultos que tentavam fazê-las sair da chuva. O sinal da escola tocou assim que a chuva começou, porém o tempo que os adultos levaram para fazê-los sair da chuva foi para além do tempo que eles teriam de recreio. Uma pequena e bonita revolução! Até eu tive vontade de entrar na chuva! As fotos ficaram lindas! (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de dezembro de 2011).

Nesse dia, vi poucas crianças da pesquisa. As que estavam, aproveitaram muito bem o tão prometido banho de mangueira que foi dado pelos dois supervisores educacionais. O tempo combinado já havia se esgotado e as crianças seguiam pedindo água, dizendo que ainda não estavam molhadas. Ao término do banho, vieram contentes (e bem molhadas!) me dizer “sora, tinha que ser o tempo todo e todos os dias!” além de “A gente nem quis o futebol!” o banho de mangueira durou quase uma hora (DIÁRIO DE CAMPO, 21 de dezembro de 2011).

⁸⁹ Quando falo em pequenas rupturas nas ditaduras dos relógios e calendários, estou propondo que sejam pensados momentos em que o imprevisto, o flexível e o inusitado tenham espaço dentro da organização que a escola, para funcionar, necessita adotar. Quanto ao pesquisado para esta dissertação, o recreio escolar da infância vivida na escola fundamental, por que não estender um pouco a permanência das crianças no pátio quando, depois de dias chuvosos e frios de inverno, tem-se um dia maravilhoso de sol e elas o estão aproveitando com alegria? Sabendo-se de antemão o quanto as crianças apreciam o lugar onde se localiza a figueira centenária da escola e também entendendo os motivos para a colocação do cadeado ali (por segurança, dada a queda de um aluno no turno inverso que subiu sem permissão) por que não combinar com eles o uso regular e sistemático desse espaço ao menos uma vez por semana durante o recreio? E assim tantas outras coisas que juntos podemos pensar ao conversarmos principalmente com as crianças, as reais usuárias do lugar durante o recreio escolar.

Impossível não reconhecer que, muitas vezes, o inusitado é que dá o brilho para o duro cotidiano escolar. No caso desta pesquisa, sensibilizar o adulto que organiza esses tempos, através da consulta, da escuta, da observação e valorização do que for dito e proposto pelas crianças – sujeitos desta investigação – mesmo quando o jeito de propor não necessariamente é o que gostaríamos, já representa para mim pequenas rupturas, tão necessárias para a vivência da infância na escola fundamental. Entre fugir, esconder-se, molhar-se, sorrir, obedecer e desobedecer ordens, elas vão abrindo belas e importantes frestas no cotidiano da escola e de suas próprias vidas. Essas atitudes das crianças, por exemplo, seriam indicativos de protesto, de resistência, de reivindicação, de sem saber e sem intenção chamar a atenção dos adultos para o que lhes desagrada.

Sabe-se, portanto, que os tempos da escola fundamental, tão firmemente marcados por relógios e calendários, não são elaborados pelas crianças (embora pudessem tê-las como interlocutoras para pensar os espaços e tempos da escola, participando desde o princípio das reflexões e tomadas de decisão a esse respeito), porém, a mim interessa de fato o que elas pensam sobre estas escolhas de tempos (também de espaços) feitas pelos adultos para elas, bem como o modo como lidam com estas escolhas que não fizeram, mas que acabam por ensinar-lhes muitas coisas acerca de suas próprias vidas, ensinando-lhes como elas “precisam” agir para serem aceitas, aprovadas neste mundo.

Mundo no qual um tempo de recreio que seja ou nos pareça breve, não necessariamente seja um momento que possibilite experiências menos intensas, mas um tempo breve que esteja provocando nas crianças o que a modernidade líquida de Bauman (2010, p. 61) assinala “talvez o maior medo de todos, contudo, fosse o horror de uma nova e crescente incerteza”; a incerteza de não saber se nos próximos minutos de recreio lhes será permitido experimentar mais uma vez as delícias e os desafios do brincar, que muito caracterizam e marcam suas experiências infantis.

As crianças querem brincar no recreio, mas vivem e experimentam muito mais coisas do que as brincadeiras. Elas pouco se referem às outras coisas, porém nós, adultos, que as enxergamos temos um compromisso no sentido de possibilitar às crianças respostas-benefícios de diferentes maneiras a partir do que é entendido pelos adultos através das falas e ações delas. Assim, penso que, se as concepções acerca dos tempos de recreio fossem somente sobre a importância do brincar,

pouco sobrar do recreio desse grupo de crianças e desta pesquisa se retirássemos tudo o que não tem relação com brincadeiras, mas que constituem sim os seus recreios.

2.4 OS ESPAÇOS ESCOLARES: LUGARES PRODUZIDOS PARA ENSINAR E APRENDER

Esperavam-me (do lado de fora da porta do prédio administrativo) para dar “oi”: Bianca MG, Caroline, Marilene, Bianca BM, Larissa, Daniel e Deivisson (uma surpresa!). Aos empurrões, ele disputava juntos aos colegas de pesquisa e de outras crianças que pela porta desejavam passar, a possibilidade de ser o primeiro a cumprimentar, visto que somente a metade da porta é aberta para que eles passem. Quando enfim consegui passar pela porta, recebi além dos “ois” um abraço “quase coletivo”, complementado pela frase dita por Deivisson: “amanhã é Dia do Professor e não tem recreio!” (sábado). Enquanto era abraçada, fomos nos dirigindo à área coberta, pois precisávamos liberar a porta tendo em vista que outras crianças ainda tentavam sair do prédio. Já na área coberta, Caroline interessou-se pela sapata⁹⁰ pintada no chão (de linhas bem desgastadas). Marilene caminha devagar em direção às mesas e senta-se na primeira, colocando seus pés no banco. Bianca BM e Larissa unem-se a outras crianças que estão pulando elástico⁹¹ próximo ao campo de grama. Daniel caminha junto com as duas, mas opta por sentar no banco e observar tanto quem pula elástico quanto quem joga futebol no campo. E Deivisson... Este já tinha corrido em “alta velocidade” para o seu costumeiro jogo de futebol na quadra descoberta localizada atrás dos banheiros. Observei à distância uma situação que ocorria próxima à janela da biblioteca: crianças pequenas colocando um cão pequeno (não sei se é o Scooby) para mamar em uma cachorra maior que chamam de Laica (a única de coleira), com os cães fugindo e ao mesmo tempo voltando para junto das crianças. Também apreciando a cena, Bianca MG, sentada sozinha no chão perto deles, observando e rindo, a ponto de se curvar para frente. Depois que as crianças pequenas “desistiram” dos cães e começaram a brincar de pegar⁹² neste mesmo lugar, Bianca MG chamou Laica e Scooby (?) para brincar (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de outubro de 2011).

A arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 45).

⁹⁰ A “sapata” é também conhecida como “amarelinha”.

⁹¹ A brincadeira de “pular elástico” consiste em: duas crianças uma de frente para a outra e afastadas entre si, ficam dentro do elástico amarrado em suas duas pontas e o sustentam com suas pernas, formando um retângulo ao seu redor. Este espaço formado permite que uma terceira criança “pule o elástico”, ora dentro, ora fora das linhas laterais que se formam. À medida que os movimentos combinados entre elas são executados sem prender uma de suas pernas no elástico, a altura do mesmo é aumentada. Quando a criança erra, troca de lugar com uma das duas que o sustentam.

⁹² Usa-se “brincar de pegar” como sinônimo de “brincar de pega-pega”.

Assim como o tempo, o espaço também produz, propõe (e impõe) modos de ser e de agir aos sujeitos, constituindo-se, conforme a afirmação anterior, como um programa que ensina padrões culturais e pedagógicos a serem aprendidos pelas crianças. Assim, sabem, por exemplo, que uma porta aberta no recreio não significa necessariamente que tenham autorização para entrar, embora queiram, principalmente quando tal porta é de um prédio que não é o lugar onde estudam e que também abriga a sala destinada ao recreio (descanso) dos professores. Pulam sapata na área coberta porque é ali que elas estão pintadas. Vão ao campo e quadras jogar bola porque elas existem em um número tão reduzido que não sobram outras para uso no restante do pátio. Portanto, vivem na prática que as relações estabelecidas com o lugar, ou melhor com a ordem imposta por ele, determinam suas possibilidades de ação no recreio (mas não somente nele).

Do mesmo modo como importou a esta pesquisa saber o ponto de vista das crianças e o que pensam sobre as escolhas feitas pela escola fundamental acerca do tempo destinado ao recreio, a opinião delas também é central a respeito do espaço físico destinado a esse momento da rotina.

Na perspectiva teórica por mim selecionada, é possível encontrar referências ao espaço como algo que não pode ser percebido pelos sujeitos. Numa primeira leitura, tal afirmação pareceu-me um tanto avessa à realidade, pois através de nossos olhos enxergamos cenas e objetos que conseguimos descrever. Porém a explicação dada por Frago e Escolano (idem, p. 78) é complexa, pois “a percepção é um processo cultural. Por isso, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços”. Assim, quando nos referimos ao que o olhar percebe em relação ao espaço físico, estamos nos referindo a um lugar – desse modo, o local selecionado para o recreio escolar constitui-se como um lugar percebido pelas características que o distinguem de outros lugares, do ponto de vista de quem os organiza ou o utiliza.

Em relação às características que podem ser atribuídas ao espaço quando este se constitui num lugar, Bauman (2001, p. 120) problematiza os espaços vazios, que seriam principalmente “vazios de significado. Não que sejam sem significado por que são vazios: é porque não têm significação, nem se acredita que possam tê-la, que são vistos como vazios (melhor seria dizer não-vistos)”, um lugar cuja percepção humana não detectou, por não reconhecê-lo como importante.

Essa é uma questão bastante relevante em relação aos lugares destinados ao recreio escolar: será que mesmo nas escolas (como no caso da escola onde se deu a pesquisa) onde há uma preocupação (ao menos por parte da direção) com esse momento da rotina, o espaço físico não seria vazio de significado para as crianças? Será o espaço físico onde ocorre o recreio das crianças pesquisadas um lugar percebido de fato por seus professores, ou um espaço vazio, no sentido atribuído por Bauman (2010)?

Sob este aspecto, percebi que as crianças pesquisadas pensam e também problematizam a importância dada pelos adultos aos seus lugares de recreio, principalmente quando estes as impedem de experimentá-lo, pois julgam que tais adultos não acreditam ou não reconhecem a importância do lugar em si, o que não necessariamente seja verdadeiro:

“Antes tinha o mato, agora não tem; eu queria que voltasse. Eu fico parado porque não tem nada de bom. Eu fico pa-ra-do. Agora é que o recreio perdeu a graça.”. (Rafael R). Referindo-se à centenária figueira localizada entre o campo de grama e a quadra poliesportiva coberta, cujo acesso eles deixaram de ter durante os recreios (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

Crianças pequenas chamando a atenção para um pato que nadava no açude da escola. Eu e Bianca MG caminhávamos juntas e rapidamente fomos verificar, pois estranhamos um pato no açude.

Crianças pequenas: Sora, tem um pato no açude!

Anna Cristina: Onde?

Crianças pequenas: Olha ali, oh! Já tá perto da taquaireira! Ali atrás da árvore! Acho que veio pelo muro. (O muro é de concreto vazado).

Bianca MG: É verdade! Um pato! Achei que fosse como as histórias que inventam por aí que um guri caiu de cabeça daquela árvore, foi pro hospital e quase morreu.

Anna Cristina: E é verdade sobre a queda do guri.

Bianca MG: Sério?

Anna Cristina: Sim, foi um dia pela manhã.

Bianca MG: Ah... Então por isso que a diretora trancou essa árvore.

Anna Cristina: Bianca, tu também brincava aqui?

Bianca MG: Ahã. Esse baita espaço com cadeado. Que pena! (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011).

Karina, que passou por mim correndo atrás de Guilherme, me avisou que tinha um menino pequeno subindo na tela do campo de grama tentando “entrar na figueira”, algo que não “deve” acontecer. Quando cheguei lá, o menino já vinha voltando pelo mesmo caminho. Quando questionado sobre a situação, respondeu que pulou para buscar a bola, visto que o cadeado estava fechado e “a diretoria nem fica mais aqui”, frase que disse com desdém (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de dezembro de 2011).

O “Agora o recreio perdeu a graça!”, “Esse baita espaço com cadeado. Que pena!” e o desdém presente em “a diretoria nem fica mais aqui”, indicam para as

crianças, o não poder utilizar, experimentar, brincar nessa centenária figueira que se localiza em um lugar privilegiado de mata nativa é indicativo de que o adulto considere-o sem importância, vazio de significado. Desconforto e descompasso que não precisariam existir se o hábito dos adultos da escola de conversar com as crianças, explicando-lhes o porquê do cadeado ao limitar o lugar do recreio – poucos adultos para auxiliar no recreio, o que torna frágil a segurança para quem brinca na figueira (e não porque a figueira não é importante) – fosse uma prática diária.

Na continuidade desta reflexão, Bauman (2001, p. 122), afirma que o vazio de significado atribuído a um lugar, “está no olho de quem vê e nas pernas ou rodas de quem anda. Vazios são os lugares em que não se entra e onde se sentiria perdido e vulnerável, surpreendido e um tanto atemorizado pela presença de humanos”. Esta situação de restrição ao uso do pátio, se pensada também à luz da afirmação de Bauman (2001), possibilita-me elucubrar que realmente o vazio de significados de um lugar depende do modo como o enxergamos, mas também das possibilidades que temos ou não de experimentá-los, vivê-los.

Tendo em vista o exposto, provoca-nos pensar e problematizar a relevância do que é vivido nos lugares onde ocorre o recreio, pois esse é um momento da rotina escolar que costuma não ser planejado ou organizado previamente, tampouco conta com o envolvimento dos professores de sala de aula. A não participação dos professores de sala de aula no recreio das crianças do ensino fundamental e, conseqüentemente, a falta de familiaridade com o lugar, podem facilitar a não percepção – por parte dos professores – do recreio como um lugar significativo para potentes aprendizagens das crianças, remetendo-nos à probabilidade de considerá-lo irrelevante ou de menor importância quando elaboram a rotina diária das crianças, seus alunos. Sobre o mesmo tema, destaco também os seguintes registros da pesquisa de campo:

“Elas não tão nem aí pra gente quando a gente diz que quer que abra o mato pra gente brincar”. (Brenda). Referindo-se à direção da escola, pois estas são as professoras que circulam no recreio (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

“Antes todo mundo ficava no matinho e adorava, mas como tá fechado, não tem como. Agora só na Educação Física. É por isso que eu adoro aquele professor!”. (Ingrid). Referindo-se ao fato de que esse professor eventualmente realiza suas aulas neste lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de agosto de 2011).

Importante: não é difícil entender porque a ÁRVORE é tão importante para eles!!! – Escrevi este recado no diário para me lembrar do quanto a figueira estava linda com o sol batendo na sua enorme copa. Fotografei-a, também as crianças observando-a pela tela e o cadeado que a tranca. Lembrei-me do que conversamos num dos encontros do grupo de orientação : “crianças presas do lado de fora” (DIÁRIO DE CAMPO, 14 de outubro de 2011).

As crianças têm muito a dizer sobre o que é proposto pelos adultos através da organização dos lugares, e isto não é diferente entre as crianças pesquisadas. As leituras que fazem sobre as ações dos adultos, condenando (“Elas não tão nem aí”) ou elogiando publicamente (“É por isso que eu adoro aquele professor!”) ajudam-nos a entender as consequências daquilo que os próprios adultos produziram para elas, muitas vezes sem compartilhar os motivos de suas ações. Considero que a recorrência das falas sobre a árvore “trancada” com cadeado fizeram-me prestar mais a atenção naquele lugar, e assim pude perceber de fato a beleza que eu, além deles, também via na frondosa figueira.

É também por esta razão que considero fundamental ouvir as crianças, visto que não há tradição de participação delas na gestão dos espaços escolares, do que eu particularmente discordo, visto que para a existência da escola (se pensarmos sua constituição física), os principais destinatários (também usuários) têm pouca ou nenhuma participação e opinião quando da composição do lugar. Como não opinar se as propostas para organização e usos do lugar também produzem seus modos de ser e agir? Afinal, como as crianças lidam com o modo (arbitrário) com que a composição do lugar dos seus recreios lhes é apresentada? Saliento, portanto, as afirmações de Frago e Escolano (2001) quanto à arbitrariedade presente nas construções físicas que compõem os lugares:

Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional mas retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo física e lírica (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 39).

Assim, é possível perceber que o espaço traz em si também uma dimensão educativa, pois sua arquitetura produz cultura, história e tradições através de sua materialidade e dos diferentes signos; o sujeito, ao ocupar e interagir com este aspecto material acaba por elaborar uma noção subjetiva em relação a ele, a noção de espaço-território, explicada por Frago (2005) ao diferenciar as noções objetivas e subjetivas do espaço:

A constituição do espaço como lugar [...] É o resultado de sua ocupação pelo ser humano. O espaço se projeta, se vê ou se imagina, o lugar se constrói [...] Nesse sentido, a instituição escolar ocupa um espaço que se torna, por isso, um lugar. Um lugar específico, com características determinadas, aonde se vai, onde se permanece umas certas horas de certos dias, e de onde se vem. [...] Desse modo é que surge, a partir da noção objetiva – a de espaço-lugar -, uma noção subjetiva, uma vivência individual ou grupal, a de espaço-território (FRAGO, 2005, p. 17).

Eduardo e Rafael R. brincam juntos no areião entre os prédios: correndo, puxando um ao outro pelas roupas e sorrindo muito; são advertidos por uma funcionária da limpeza de que parassem com a “brincadeira sem graça” pois “os pequenos é que brincam aí e vocês tão atrapalhando eles”. Daniel, em pé na área coberta brinca com um pião. Vi as meninas brincando entre si, aliás os grupos de brinquedo delas tem variado pouco, assim como os lugares onde ficam no pátio: Ana Cláudia e Bruna LR (comem lanche trazido de casa nos bancos próximos ao refeitório); Karina, Daiana e uma menina que não é da pesquisa (caminham de braços dados no corredor e ao redor dos banheiros); Larissa, Ester e Bianca BM (pulam elástico perto do campo de grama); Bruna ML e Marilene (conversam sentadas literalmente nas mesas – os bancos foram acimentados bem mais baixos que a altura em que foi fixada a mesa!); Jade, Ingrid e Caroline (correm literalmente o tempo todo atrás dos meninos e estes fogem!). Importante: retomar as leituras do Corsaro. Percebo que as duplas ou grupos de brincadeira entre as meninas da pesquisa tendem a manter as companhias da turma da sala de aula (de um modo geral). Já os meninos se misturam para jogar futebol (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de outubro de 2011).

Deste modo, o espaço escolar constitui-se, enquanto um lugar construído para ensinar e ser aprendido, como um elemento fundamental no que se refere às aprendizagens sociais e espaciais da criança, sejam individuais (como Daniel brincando sozinho com um pião) ou grupais (como os grupos de meninas citados), pois a questão trazida no excerto anterior, de que a noção subjetiva ocorre quando da interação do sujeito com o seu grupo, junto à descrição deste momento do campo, direciona-se para o fato de que os modos como a escola pensa, propõe, exclui, inclui e controla seus espaços podem facilitar (o pião da escola que foi emprestado para que Daniel, que não possui este brinquedo pudesse brincar), ou dificultar (“os pequenos é que brincam aí e vocês tão atrapalhando eles” além dos bancos e mesas fixados inadequadamente) a vivência das múltiplas infâncias que nesse lugar circulam – evidências que reforçam a necessidade de que as crianças sejam consultadas sobre os lugares que lhes são propostos.

Assim, é possível construir um lugar de recreio que seja significativo para as crianças, sem perguntar o que elas pensam, visto que o recreio é delas e para elas? A escassez ou a falta de perguntas às crianças sobre os lugares construídos para

que elas vivam os seus recreios, as suas infâncias, já traz em si indícios das relações esperadas que se estabeleçam neste lugar.

Mesmo quando não há questionamentos e reflexões, e o lugar de recreio não é planejado, é possível afirmar que ele comunica uma intenção, pois “o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 64). Portanto, o espaço sempre informa, indicando a serviço do que e de quem ele está organizado, cumprindo sua função de regulador e organizador da vida social junto ao tempo.

A escola também educa as crianças através do seu pátio, “Assim, todo educador, se quiser sê-lo, tem que ser arquiteto. De fato, ele sempre o é, tanto se ele decide modificar o espaço escolar, quanto se o deixa tal e qual está dado. O espaço não é neutro, sempre educa” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 75). Considero razoável que também as crianças, ao viverem e produzirem suas infâncias durante o recreio escolar, possam ser arquitetos dos espaços-territórios que ocupam!

Também em relação aos espaços físicos escolares, considerados como sendo educativos, os Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros ao discorrerem sobre o tempo, também fazem alusão ao espaço, ao afirmar que:

No dia-a-dia devem-se aproveitar os espaços externos para realizar atividades cotidianas, como ler, contar histórias, fazer desenho de observação, buscar materiais para coleções. Dada a pouca infra-estrutura de muitas escolas, é preciso contar com a improvisação de espaços para o desenvolvimento de atividades específicas de laboratório, teatro, artes plásticas, música, esportes, etc. Concluindo, a utilização e a organização do espaço e do tempo refletem a concepção pedagógica e interferem diretamente na construção da autonomia (BRASIL, 2007, p. 64).

Este documento, ao tratar do espaço escolar, refere-se ao localizado externamente, e sugere que ele seja aproveitado para as mais diferentes situações da vida cotidiana escolar, evidenciando as possibilidades de usos do pátio para a aula propriamente dita, embora no dia a dia, as crianças da escola fundamental utilizem o espaço externo quase que exclusivamente para o recreio escolar. Entretanto, o documento não discute ou orienta os usos do espaço em relação a esse recreio, desconsiderando de certa forma a sua importância como momento também educativo.

Frente a isso é que se torna importante que a escola fundamental exercite seu pensamento e reflita sobre o seu espaço escolar enquanto um programa educativo, discussão sinalizada por Rocha (2000b), ao afirmar:

Portanto, creio que pesquisar o espaço escolar – a arquitetura que o constitui, a lógica que o constrói, a pedagogia que em parte dele deriva e que ao mesmo tempo o sustenta e movimenta, e, claro, a mutação que o mesmo vem sofrendo ao longo dos tempos e das pedagogias, para, dizem, melhorar o resultado obtido dentro e fora da escola – é um exercício não somente útil como necessário (ROCHA, 2000b, p. 119).

Concordando com a necessidade dessa discussão, é que selecionei os lugares do recreio escolar para que através da observação e da escuta do que pensam as crianças, algumas constatações, contribuições ou surpresas tornassem-se evidentes pelos seus múltiplos olhares e falas, pois este é um lugar de múltiplas produções e acontecimentos: um lugar onde as crianças aprendem e ensinam sobre si, sobre o outro e sobre o próprio mundo; aprendizagens que pude constatar durante a pesquisa de campo.

Embora as concepções acerca do tempo e do espaço tenham sido apresentadas separadamente nesta dissertação, dada as especificidades das dimensões que as caracterizam, tempo e espaço relacionam-se, conforme já afirmado anteriormente. Tendo em vista o exposto, importa reafirmar que para compreender o tempo no contexto em que esse é produzido, é preciso considerar o espaço como algo extremamente relevante no que diz respeito à configuração das relações sociais, visto que ensinamos (e as crianças aprendem!) a convivência em grupo também através das modelagens propostas e estabelecidas para o lugar.

Deste modo, os inicialmente chamados “espaços do recreio” devem ser considerados, pelas construções e inferências das crianças, como sendo os seus “lugares de recreio” escolar. Lugar que é seu por direito. Lugar que é dever da escola proporcionar e organizar.

2.5 OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DO RECREIO ESCOLAR: DIREITOS E DEVERES

Quase todas as instituições dão os mesmos títulos às “horas de”, mas é importante ter em conta que, por exemplo, quando o item hora do recreio está assinalado, aparece por um lado, um horário (o início e o término das atividades), algumas vezes, o local para a sua execução, mas deixa-se em aberto o que vai acontecer durante o recreio. Qual a concepção de recreio

que há sob tal proposta? Serão brincadeiras dirigidas? Jogos recreativos? Que proposta está presente na atividade e não fica explicitada nas rotinas? (BARBOSA, 2006, p. 172).

“Vamos lá, pro pátio é hora do recreio, já falei! É pra brincar lá na rua!” (Frase da vice-diretora que costuma verificar se os prédios estão desocupados para que sejam fechados durante o recreio). Eduardo, que estava comigo e viu a cena disse: “Pra gente nem precisa mandar que a gente já saiu pro recreio! Se der a gente até sai antes!” (deu uma bela risada). Após fechar os prédios, esta vice-diretora se encaminhou para junto da outra vice que estava na área coberta que interliga os prédios para entregar brinquedos e giz para as crianças. Eduardo disse que não costuma pedir brinquedos porque são poucos, e completou dizendo “Eu deixo pros pequenos!”. No prédio dos banheiros, quatro funcionárias da limpeza conversavam animadamente em frente ao bebedouro. Uma orienta as crianças quanto a não entrar no banheiro correndo, enquanto é abraçada por Eduardo, que a partir deste momento ficou ali (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de agosto de 2011).

As reflexões propostas por Barbosa (2006) quando se refere à rotina na educação infantil, são também perfeitamente aplicáveis em se tratando, principalmente, dos primeiros anos do ensino fundamental. Em proporções maiores do que no nível infantil, o fundamental traz para o interior de seus muros uma organização de seus tempos em um modo rigidamente delimitado quando do planejamento das propostas de trabalho.

Aí, inclui-se também o recreio escolar – recreio que neste caso é de vinte minutos no pátio externo entre os cinco prédios que compõem a escola – com o agravante de que geralmente não há uma proposta clara de escola indicando as crenças e intenções da instituição sobre os modos de organizar os tempos e os espaços desse momento da rotina, tampouco são feitos registros dos acontecimentos ocorridos nessas horas, ou melhor, nesses minutos de recreio.

Porém, independentemente da existência ou não de uma proposta específica para o recreio, o tempo destinado (presente no “é hora de recreio, já falei!” e “Se der a gente até sai antes!”), também o que é proposto no espaço físico (prédios e portões fechados, distribuição de brinquedos na área coberta, funcionárias da limpeza nos banheiros), nos indicam que o modo como ele é organizado, intencionalmente ou não, constitui uma proposta! Intenção ou falta dela que também educa, pois ensina às crianças modos de ser e agir, o que podemos perceber quando Eduardo diz “Pra gente nem precisa mandar que a gente já saiu!”, por exemplo. Deste modo, se o recreio ensina modos de ser, como não nos preocuparmos com “as horas” destinadas também a ele, como nos questionamentos feitos anteriormente por Barbosa (2006)?

A falta de clareza nos registros, também nas propostas, bem como sobre quem são os profissionais que acompanham as crianças durante seus recreios, sugerem certa desconsideração, até menosprezo em relação a esse momento da rotina escolar, porém quando da organização do calendário escolar o tempo destinado ao recreio geralmente aparece incluso no cômputo das horas totais atribuídas ao trabalho pedagógico.

Afinal, o momento de recreio é ou não é pedagógico? Se estiver incluso como momentos de trabalho pedagógico, como se justificam a falta de propostas e de clareza acerca do que a escola pensa e propõe para o recreio das crianças? Além desses questionamentos, é possível pensar também que a escola, ao organizar seu calendário contemplando o recreio junto aos tempos exigidos por lei para o trabalho pedagógico, acaba, conseqüentemente, configurando-o como um direito do aluno e, assim, é seu dever a oferta do recreio com uma proposta pedagógica que o justifique.

Não são somente estes questionamentos, mas inclusive outras considerações que nos auxiliam a pensar e problematizar motivos que poderiam fazer do recreio⁹³ escolar um direito das crianças, e, para tal, é necessário remeter-nos à sua origem etimológica, pois este vocábulo se origina do termo “recrear⁹⁴”; este “vem do latim *recreare*, e parece indicar a possibilidade de proporcionar recreio, de divertir, causar alegria, prazer ou brincar” (WENETZ, 2005, p. 106).

Estando o recreio etimologicamente relacionado aos significados de uma prática prazerosa e recreativa, e sendo esta prática relacionada também ao termo “recriar⁹⁵”, o recreio constitui-se como também um espaço de invenção, de criação, de trocas, de novas elaborações para as vivências cotidianas e, conseqüentemente, um espaço privilegiado para a brincadeira, algo tão necessário às crianças na vivência de suas infâncias. Quanto a este brincar tão necessário à constituição da criança, Brougère (2008, p. 61), afirma que “a brincadeira aparece como a atividade

⁹³ Segundo o dicionário Aurélio (2008, p. 418) a definição de “recreio” é dada como “1. Divertimento, prazer. 2. Coisa(s) que recreia(m). 3. Lugar de recreio (1) [sin. De 1 a 3: recreação] 4. Período para se recrear, especialmente em escolas”.

⁹⁴ O termo “recrear”, segundo o dicionário Aurélio (idem, ibidem), é apresentado como “1. Proporcionar recreio ou prazer a. p. 2. Sentir prazer ou satisfação. 3. Divertir-se. [C.: 12A. Cf. recriar.]”.

⁹⁵ Para o termo “recriar”, temos como definição “1. Criar de novo. 2. Restabelecer. [C.: 1. Cf. recrear.]”, de acordo com o dicionário Aurélio (idem, ibidem).

que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização”, auxiliando-a a compreender o mundo, além de situar-se nele:

Jade, Larissa e Ester saem do sol e levam o elástico com que brincam para junto das crianças menores que pulam sapata na área coberta. Essas crianças menores param de pular sapata e saem em busca de um elástico para pular também. Colocaram-se ao lado das meninas da pesquisa e procuram fazer igual. De longe, avistei alguns meninos em fila, ao lado do campo de grama. Chegando lá, eles estavam enfileirados frente a uma lixeira, que servia como cesta de basquete. Guilherme desiste do seu jogo de futebol na quadra e fica observando o basquete. Um de cada vez jogava a bola e depois ia para o final da fila. Todas as crianças, inclusive Guilherme vibravam a cada bola que entrava na cesta (e não eram muitas!). Levaram mais tempo decidindo o que e como fariam do que com o jogo propriamente dito (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de agosto de 2011).

As crianças menores aprendendo a pular sapata ao observarem as meninas da pesquisa e Guilherme divertindo-se ao assistir o jogo de basquete dos menores na lixeira da escola, sem que necessariamente os adultos presentes no pátio interferissem em suas brincadeiras – dizendo-lhes o quê e como agir – aponta-nos que é possível no recreio todos aprenderem e compreenderem o mundo através de seus pares, estando na companhia somente deles, salvo situações de conflito (que não se configuram nessa descrição), nas quais seja prudente que o adulto interfira. Esses exemplos sugerem-nos aprendizagens nas brincadeiras sem interferência de adultos, mas também em outras situações do recreio as crianças pesquisadas aprenderam com seus pares.

Frente a tais considerações, para efeitos desta pesquisa, reafirmo e defino o recreio escolar como um momento de recreação inserido na rotina da escola fundamental, ocorrido externamente aos horários das aulas, quando as crianças encontram-se mais livres dos olhares adultos, interagindo com seus pares e intermediadas pelas possibilidades que os tempos e os espaços do recreio lhe permitem, além de o mesmo acontecer fisicamente em espaços mais amplos que os da sala de aula. O termo recreio se aplica nesta pesquisa também pela recorrência do uso do mesmo na escola pesquisada. Já o termo pátio, como sinônimo de recreio, mostra-se aplicado como sendo de uso apenas na Educação Infantil, embora na escola pesquisada também se verifique a aplicação de “hora do recreio” como referência ao momento de pátio desse nível de ensino (que a escola também possui).

Deste modo, a escolha pelo vocábulo “recreio”, tão comumente utilizado no interior das escolas fundamentais, viria também (mas não somente) reforçar a

necessidade do brincar⁹⁶, independente de sua ocorrência com hora e lugares delimitados. A importância dada ao brincar é garantida também em lei, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA⁹⁷), quando aponta no Art.16, inciso IV que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: (...) IV - brincar, praticar esportes e divertir-se (...)”, também estando presente no Art. 71, onde se lê que “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”, que dispõe sobre a importância de que o que lhe for ofertado seja adequado à sua condição, ao seu desenvolvimento. Assim, o fato de a escola fundamental propor⁹⁸ um recreio, poderá ser uma possibilidade de que a brincadeira, a recreação e o lazer estejam resguardados, ao menos na escola, enquanto um direito das crianças:

Bianca MG: Quero comida no recreio! Onde se viu cinco bolachas água e sal para cada um? Onde estão as verbas? Bah, vocês nem sabem!

Marilene: Eu também acho que falta comida, mas na hora do lanche.

Bianca MG: Por que é que não fazem menos comida no almoço, já que não é todo mundo que come e deixa o dinheiro pra gastar mais em lanche porque aí é uma coisa que todo mundo come?

Marilene: Tu quer recreio ou tu quer comida?

Bianca MG: Os dois!

Marilene: Então tu quer comer e brincar ao mesmo tempo:

Bianca MG: É!

Marilene: Daí a gente vai ter que escolher: ou come ou brinca.

Bianca MG: Não! Junta o tempo do lanche com o tempo do recreio. Pra ficar grandão!

Deivisson: Tá... Lá vem a Bianca sonhando!

O almoço do turno da tarde é antes do horário de entrada; assim nem todas as crianças do turno participam deste momento. Já o lanche é dentro do horário de aula e toda a turma se dirige ao refeitório. O lanche das crianças da pesquisa é depois do recreio, e a maioria não traz lanche de casa.

⁹⁶ Quanto ao brincar, que é direito das crianças e que muito aparece nas falas delas, acrescento que tem criança que quer conversar, namorar, que quer ficar observando as outras, e tantas outras possibilidades que não são somente brincar. Insisto novamente nesta questão por ela ser central nesta pesquisa, ainda que as mesmas refiram-se mais a ele. Entendo todas as situações como reveladoras das crianças em seus processos de produção de suas infâncias na hora do recreio.

⁹⁷ Trata-se da Lei 8.069/90, sancionada em 13 de julho de 1990, com o objetivo de dispor sobre a proteção integral da criança e do adolescente, no que tange aos seus direitos e deveres. Para efeito desta lei, é considerado “criança” até a faixa etária dos doze anos e “adolescente” entre doze e dezoito anos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 12 nov. 2010.

⁹⁸ Quando defendo a ideia de que sejam pensadas propostas para o recreio, não estou me referindo à recreio dirigido, pois acredito que este seja um momento que deve privilegiar a brincadeira livre. Digo proposta no sentido de que a escola pense e problematize junto aos professores a questão da continuidade educativa entre os momentos em sala de aula e a ida ao pátio para o recreio, não somente porque em muitas escolas (ou na maioria delas) ele está contado na carga horária letiva, mas, principalmente, porque os acontecimentos na sociedade, no mundo, na vida estão interligados – e com a vida das crianças na escola não é diferente.

(DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011).

A conversa entre Bianca MG e Marilene alerta para uma discussão ainda não problematizada nesta dissertação: o modo como as crianças entendem os direitos que possuem. Para elas, o comer e o brincar são colocados em patamar de igualdade, inclusive propondo mudanças que, em última análise, ampliam o tempo para o brincar. É um sonho, também meu!

Porém a prática na escola “dita” fundamental não nos revela isto, ao contrário, o termo “recreio” está fortemente relacionado a um tempo cronológico breve da rotina, além de distinto – e por que não dizer contrário e antagônico? – do que é vivido em sala de aula, como se fosse adequado reservar os momentos de brincadeira para somente estes “breves minutos” entre as aulas. Sobre essa situação, Borba (2007) aponta uma possível justificativa, quando relata que:

A brincadeira está entre as atividades frequentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isto ocorre? Ora, esta visão é fruto da ideia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso menos importante, uma vez que não é vinculada ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental. Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à “hora do recreio”, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaços e disciplina: não pode correr, pular, jogar bola, etc. Sua função fica reduzida a proporcionar o relaxamento e a reposição de energias para o trabalho, este sim sério e importante. Mas a brincadeira também é séria! E no trabalho muitas vezes brincamos e na brincadeira também trabalhamos! (BORBA, 2007, p. 35).

Nesta perspectiva, o recreio escolar, ao proporcionar um momento singular de recreação entre a criança e seus pares⁹⁹, teria uma função educativa importante na escolarização das crianças, ainda mais se houvesse a desmistificação de que esta recreação é improdutiva e até mesmo oposta à ideia de trabalho, crença de que não gera os resultados que uma escolarização formal exigiria. Também em relação a esta situação, Wajskop (1999, p. 77) ao escrever sobre o espaço que a escola pública destina ao brincar, assinala que “o período de recreio, em oposição ao horário de trabalho em sala de aula, é representado pela mestra como momento em

⁹⁹ Também contribuiu para o entendimento deste conceito já anteriormente explicitado, além das obras de Corsaro (2005, 2011), a leitura na íntegra da entrevista dada por ele à Fernanda Bagatini em 2008, para a Revista Pátio, publicada sob o título “Cultura se constrói brincando”, onde ele, além de reafirmar o que considera como cultura de pares, também ressaltando a importância que as brincadeiras têm na produção desta cultura.

que as crianças podem ‘gastar energias’, demonstrando uma concepção inatista e biológica da brincadeira”.

Em contraponto a esta ideia de que o recreio esteja em oposição ao trabalho desenvolvido em sala de aula, e conseqüentemente o brincar também se oponha ao trabalho (pedagógico, por exemplo), trago o Parecer 02/03¹⁰⁰ da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) no Distrito Federal, aprovado em 19 de fevereiro de 2003, em resposta à consulta sobre o “Recreio como atividade escolar”, que orienta o seguinte:

À vista do exposto, a Câmara de Educação Básica encaminha aos órgãos gestores dos sistemas de ensino as seguintes orientações: (...) **2ª.)** A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica. **3ª.)** Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da frequência. E, a frequência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica.(...) (Parecer 02/03 do CNE).

Enquanto eu ia em direção às quadras poliesportivas procurar as crianças da pesquisa, três crianças pequenas me abordam, procurando a “professora do giz”¹⁰¹. Então indiquei onde ela estava: circulando pelo pátio, “lá perto do campo de grama” com um saco de tecido verde escuro bem grandão pendurado no ombro, já sem brinquedos, porém com giz. As crianças saem correndo na direção da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

Portanto, quando for computado o tempo destinado ao recreio juntamente à carga-horária exigida em lei para o cumprimento dos dias e horas letivas da escola fundamental (que atualmente são oitocentas horas anuais), necessariamente deverá este ser acompanhado por docentes (como é o caso da escola pesquisada, em que as crianças estão acostumadas a procurar pela “professora do giz” quando querem desenhar, por exemplo – indicando a presença de docente no recreio) e proposta coerente, tendo em vista a exigência de que em toda atividade educativa escolar seja aferida a frequência do educando, sendo esta, nos termos da orientação dada a esta consulta, de “responsabilidade do corpo docente”.

Ainda falando-se da responsabilidade e do dever que o corpo docente tem em relação ao direito que a criança/aluno tem ao recreio escolar (quando este consta

¹⁰⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf>. Acesso em: 29 out. 2010.

¹⁰¹ Trata-se de uma das vice-diretoras da escola. Mais detalhes no capítulo “A professora do giz na escola fundamental”.

dentro da carga-horária de aula), cabe trazer ao conhecimento do leitor que impedir o aluno de participar deste momento, assim como “descontar um tempo” do horário de saída em função da não oferta de recreação por qualquer que seja o motivo, constitui-se em uma ilegalidade, pois segundo o ECA, trata-se de uma infração ao seu Art.16, inciso V¹⁰², constituindo-se em privação de liberdade e discriminação. Também quanto a estes esclarecimentos, o Conselho Municipal de Educação de Gravataí/RS, através do Parecer 07 /2008¹⁰³, ao estabelecer as regras para a elaboração e o cumprimento do calendário escolar de suas escolas, esclareceu que:

(...) 15. O recreio consiste em direito de todo estudante matriculado. (...) cada Escola, dentro de suas especificidades, deve organizar sua proposta de atendimento ao recreio. 16. Em hipótese alguma o estudante pode ser alijado da participação no recreio escolar, seja por punições disciplinares ou de aprendizagem, e, quando por impossibilidade climática da realização do recreio no pátio, este momento deve ocorrer dentro da sala de aula ou em outro espaço coberto, e não serem subtraídos os minutos referentes a esta atividade, liberando os estudantes mais cedo (...) (Parecer 07/08 do CMEG/RS).

Assim, o recreio escolar, tanto em sua origem etimológica, quanto no seu embasamento legal, está relacionado à recreação necessária à criança no interior da escola, podendo constituir-se num momento educacional adequado às múltiplas infâncias, fundamentado em princípios políticos, sociais e culturais coerentes com o projeto de escola, não necessariamente atrelado a tempos e espaços determinados. Teoricamente falando, é perfeito; na prática, nem tanto:

Eduardo: Eu quero sinuca!

Rafael R.: É “I-S-N-U-Q-U-E”. (soletrou) Se escreve com “Q”.

Guilherme: Não é assim. É com “C”. É sinuca com “C” no fim.

Rafael R. Tá, tá. A gente tá falando da mesma coisa, se usa taco, mesa e bolas coloridas.

Eduardo: É bem capaz que vão botar um jogo de adulto aqui!

Brenda: **Eu não quero nada. Tá bom. Se eu quiser mais não dá tempo.**

Daiana: Vocês ficam discutindo, mas o que falta mesmo é o “Fernando e Sorocaba¹⁰⁴”!

Eduardo: É... Pode deixar que eles vão vir cantar pra til! (deu risada)
(DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011 – grifos meus na fala).

¹⁰² Redação dada pelo ECA: “Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:(...) V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;(...)”

¹⁰³ Disponível em: <<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/conselho/index.php?pagina=7>>. Acesso em: 30 out. 2010.

¹⁰⁴ Trata-se de uma dupla de cantores sertanejos.

Essa ida a ao campo, ao recreio olhado para além das janelas da minha sala de trabalho nessa escola, podendo estar com as crianças pesquisadas nos seus contextos de vivência, me auxiliou a compreender a ideia de que os modos como a escola fundamental organiza (ou não) os seus espaços e tempos de recreio escolar são um signo do seu funcionamento, de suas crenças, de seus ideais. Funcionamentos que as crianças aprendem rapidamente, embora nem sempre estes lhe agradem, chegando ao ponto de preferir que não se ampliem as ofertas de brincadeiras (“Eu não quero nada. Tá bom”) – ação que gosta de fazer – pois já sabe de antemão que o recreio de vinte minutos continuará o mesmo e, conseqüentemente, para brincar mais, “não dá tempo”, conforme anunciou Brenda.

3 NA CONTINUIDADE DAS ANÁLISES, MUITAS HISTÓRIAS DE REIVINDICAÇÃO, INSISTÊNCIA, RESISTÊNCIA E (RE)INVENÇÃO NO RECREIO ESCOLAR!

Muitas são as histórias que podemos contar quando da imersão no campo de pesquisa, especialmente quando esse campo é vivido na companhia das crianças e no contexto em que elas vivem. Estar junto em seus recreios, presenciar o que lhes acontece, também o modo como lidam com os acontecimentos e as explicações que dão sobre as mais diferentes situações vividas, constituíram-se oportunidades únicas que puderam então, trazer para o interior desta dissertação, as histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção do recreio que hoje conto.

Dessas oportunidades únicas, emergiram várias histórias que me fizeram questionar, entender e ampliar os significados que eu, enquanto pesquisadora, mas também professora dessa escola, tinha sobre os modos como as crianças vivem e pensam os tempos e os espaços de recreio.

Algumas dessas histórias, já as apresentei anteriormente; entretanto, selecionei outras para dedicar um tempo e um espaço de reflexão maior, em virtude do que elas representam frente ao modo como a vida é organizada e vivida na sociedade contemporânea em que todos nós estamos inseridos. Reivindicamos direitos, insistimos e resistimos quando acreditamos que estamos certos e (re)inventamos a nós e as situações quando já não é mais possível continuar como estávamos, e com as crianças pesquisadas não é diferente.

Deste modo, a vida em sociedade, organizada pelos adultos, estrutura-se com regras, normas e valores comuns (fomentados pela necessidade de convivência) e o recreio das crianças também. Assim,

o recreio da escola pode ser analisado como uma **microssociedade**, no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar para a integração numa brincadeira. A distribuição dos papéis na brincadeira cria relações de dependência entre os jogadores e constrói uma ligação de solidariedade entre as crianças que a superam, partindo da atividade lúdica (DELALANDE, 2011, p. 70 – grifos meus).

Mesmo mais livres dos olhos dos adultos, as crianças organizam-se e são propositivas ao viverem seus recreios junto aos seus pares, e nesta vivência que compartilham, colocam dentro do recreio as práticas sociais que vivenciam também

fora dele (que surgem não necessariamente a partir de brincadeiras, mas, muitas vezes, de confrontos, conflitos, enfrentamentos, agressões físicas, discussões verbais, estratégias e atitudes diversas), sob a leitura do que as práticas que lhe são próprias da infância lhes permitem fazer. Assim, não é uma reprodução pura e simples da sociedade e das situações vividas dentro e fora do recreio, é uma reprodução interpretativa (CORSARO, 2011) pois:

O termo interpretativo captura os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade e aponta para o fato de que as crianças criam e participam de suas próprias culturas de pares pela apropriação criativa do mundo adulto para resolver suas preocupações. O termo reprodução envolve a ideia de que a criança não se limita a internalizar a sociedade e a cultura, mas também contribui ativamente para a reprodução e a mudança da cultura. O termo também indica que a criança é, por sua participação muito ativa na sociedade, restrita pela produção social (p. 347-8).

Em breves palavras, as crianças pensam e vivem os seus tempos e espaços do recreio escolar pautando suas ações à luz da reprodução interpretativa que fazem, criando uma sociedade à parte, porém inserida na sociedade maior, global, contemporânea da qual todos nós fazemos parte. É sob esta perspectiva que as histórias que agora apresento serão tratadas, histórias independentes e correlacionadas ao mesmo tempo, porém trazidas em partes, grandes partes de um quebra-cabeça maior que é a feitura desta dissertação, e também das infâncias em produção por estas crianças fora e dentro da escola, das quais pude conhecer algumas partes que agora compartilho.

3.1 NA INFÂNCIA CONTEMPORÂNEA, “ELA É PUTINHA SIM!”

O relógio-sinaleiro toca e começa o recreio. Chego ao pátio e vejo ao lado da porta por onde saí, na janela da secretaria, três crianças. Elas conversavam em tom alto, pareciam estar se desentendendo, o que chamou minha atenção. Parei para ouvi-los, discretamente. Tratava-se de um menino de dez anos de idade, uma menina de oito anos e outra menina que não sei precisar a idade, mas em altura era como o menino. A menina de oito anos, que em altura era mais baixa que as outras duas crianças, olhava para cima, na direção dos olhos deles, acompanhando a discussão que se travava:

Menino: Ela é putinha sim!

Menina maior: Ela não é, não!

Menino: É, sim!

Menina maior: Não é, não!

Enquanto isso, a menina de oito anos, que observava a discussão, foi alterando sua fisionomia: enrugou a testa, fechou parcialmente os olhos,

cerrou os dentes, e apertou firmemente os lábios, até que resolveu falar, em tom furioso, gesticulando fortemente com as mãos, (colocando os braços ao longo do corpo e as mãos espalmadas para cima), e dirigindo-se ao menino: **Menina menor:** Para de dizer assim porque eu nem sou tua mulher! (falando a palavra mulher com uma abertura exagerada dos lábios).

As outras duas crianças pararam de discutir e o menino, sem olhar para ela, e dirigindo-se somente à menina maior, respondeu:

Menino: Ela é putinha, sim! Porque eu tenho dez anos, ela tem oito anos, eu não quero nada com ela e ela fica atrás de mim! Então ela é putinha, sim!

Terminado o diálogo, o menino virou-se de costas e saiu caminhando pelo areião, em direção ao campo de grama. As meninas nada falaram, apenas acompanharam com os olhos a caminhada do menino. Depois foram juntas desenhar com giz no chão da área coberta (DIÁRIO DE CAMPO, 13 de julho de 2011).

Um choque de realidades. Um choque na trajetória da história da infância, anteriormente abordada no capítulo “À altura das infâncias”. Se pensarmos a infância como ingênua, como entender o fato de o menino saber explicar os motivos pelos quais nomeia pejorativamente a menina de oito anos?

No capítulo “À altura das infâncias”, pudemos acompanhar a caminhada histórica que o conceito de infância trilhou. Primeiramente não existia (por não haver a separação na vida social entre crianças e adultos), depois passou a existir considerando as crianças como ingênuas, graciosas e seres que não têm nada a comunicar; porém, é deste momento contemporâneo da história, no interior dos recreios que acompanhei, que as crianças têm sim muito a dizer, a fazer e a produzir, e assim, também considerar que outra criança possa ser “putinha sim”.

Concordando-se ou não com o que é dito pelas crianças, é fato que os posicionamentos das três durante a discussão comunicam o que elas vivem nos mais diferentes lugares e instituições por onde circulam, colocando por terra a tal ingenuidade de outros tempos e que tantos adultos ainda insistem em atribuir a elas. A criança do recreio da escola em que sou professora e da pesquisa que realizei está chamando a outra de “putinha”, porém não é algo gratuito, mas sim algo fundamentado nos valores sociais da sua experiência, pois “as crianças muitas vezes ampliam e transformam a cultura material e simbólica que primeiro recebem da família em suas interações com os colegas” (CORSARO, 2011, p. 152).

Essa história, assim como as outras, demonstra um momento singular da vivência das infâncias, principalmente se considerarmos que no recreio pesquisado são aproximadamente trezentas e noventa crianças brincando ao mesmo tempo, e

que dessas, somente a opinião de vinte e seis é o alvo das análises, dado o recorte desta pesquisa.

Assim, nem todas as crianças são capazes ou têm necessidade de fornecer explicações como as feitas por este menino (“eu não quero nada com ela e ela fica atrás de mim!”) e pela menina menor (“eu nem sou tua mulher!”), visto que esse diálogo só pôde ser travado porque algo em comum as crianças que discutiam possuíam, e, sem sombra de dúvidas, o repertório delas era comum. Exceto pela idade das crianças protagonistas dessa cena, poderíamos pensar que se tratava de uma discussão entre adultos, que se referiam pejorativamente a possíveis parceiros de um relacionamento amoroso, na qual o percurso naturalizado/esperado das relações seria a de o homem ir à procura da mulher e não o inverso. Sobre a situação ser parecida com a cultura adulta, Corsaro (2011) explica que:

A reprodução interpretativa reflete a participação crescente das crianças em suas culturas, que começa na família e se espalha para outros ambientes à medida que as crianças criam uma série de culturas de pares integradas, com base na estrutura institucional da cultura adulta (p. 56).

O repertório comum baseado na cultura adulta (demonstrado através da propriedade com que tratavam o assunto), a singularidade da situação (visto que discutiam por algo ocorrido somente entre elas) frente à multiplicidade das infâncias que habitam e coexistem no recreio (elas discutiam enquanto outras crianças brincavam, por exemplo) remete-nos à infância minoritária de Kohan (2004), uma vez que a história descrita foi vivida por elas e não por outras crianças do pátio, pertencendo e compondo somente suas infâncias.

Na continuidade de pensarmos as infâncias como experiência, outros dados podem compor e problematizar esta história, como, por exemplo, o fato de eles discutirem o assunto em um lugar do pátio que sabiam de antemão que nenhum adulto ocupa, visto que nesse horário os adultos estão entregando brinquedos na área coberta.

Coincidência ou não, é fato que os adultos não estavam fisicamente presentes para auxiliarem/interferirem na discussão e, assim, as três crianças resolveram a situação valendo-se de suas experiências de vida, expondo seus argumentos, suas lógicas, e, conseqüentemente, produzindo uma cultura infantil que lhes é própria, “sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e as

interações com o mundo adulto” (DELALANDE 2011, p. 71), uma vez que não é somente a presença física que determina o quanto o mundo adulto está a compor a “sociedade infantil” (idem, ibidem).

Assim, as construções das infâncias como as entendemos nos dias de hoje as colocam em eterna transformação (DELALANDE, 2007), uma vez que elas mesmas afetam e são afetadas pelas diferentes culturas em que estão inseridas, não sendo possível então delimitar com segurança o seu final. O que podemos, sim, afirmar sobre as infâncias contemporâneas é que são múltiplas, podem ser entendidas como continuidade cronológica e como experiência, além de considerar as crianças que as vivem como sujeitos capazes, autores de suas próprias vidas, que junto aos seus pares também produzem cultura.

3.2 “A PROFESSORA DO GIZ” NA ESCOLA DITA FUNDAMENTAL

Duas crianças pequenas, com idades entre seis e sete anos me chamam enquanto eu iniciava uma tímida conversa com a Brenda e a Bruna LR. Das duas crianças pequenas, a menor em altura era a mais falante, movimentando-se enquanto me perguntava:

Criança pequena: Cadê a professora?

Anna Cristina: Qual delas?

Criança pequena: É que eu queria giz!

Anna Cristina: Entendi. Ela hoje está de folga.

As alunas Brenda e Bruna LR. disseram que quando a “professora do giz” não vem, não tem giz nem brinquedo (DIÁRIO DE CAMPO, 10 de agosto de 2011).

Importante: Ao longo desses dias no recreio, percebi que as crianças seguem falando “a professora do giz”, tanto as da pesquisa quanto as demais. Mesmo que sejam duas vice-diretoras que circulem no recreio, não as chamam do mesmo modo, fazendo a seguinte diferenciação: “a professora do giz” como sendo a que entrega os brinquedos (e giz!) e a que fecha os prédios e portões no recreio como sendo “a diretora” (DIÁRIO DE CAMPO, 17 de agosto de 2011).

Daniel: Oh, sora (pausa), tu me dá giz?

Professora do giz: Claro! O meu nome é (...) ¹⁰⁵!

Daniel pega o giz e vai desenhar com a sua irmã no chão da área coberta, sentam-se no meio-fio do calçamento e se põem a desenhar. Aproximo-me dos dois e pergunto:

Anna Cristina: Oi, Daniel! Eu ouvi tua conversa com a professora (...), tu já sabias o nome dela?

Daniel: Sim. Mais ou menos.

Anna Cristina: Como assim?

Daniel: É que o nome é difícil, o da outra diretora também.

¹⁰⁵ Utilizarei os caracteres “(...)” para indicar que suprimi parte da fala, assim como é feito quando se deseja suprimir informações de excertos que não sejam relevantes para o contexto. Precisei desse recurso pois em alguns diálogos as crianças refere-se ao nome próprio de professores que não são os sujeitos desta pesquisa.

(DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2011).

Uma criança me encontra no recreio logo que cruzo a porta do prédio e me pergunta:

Criança: Oh, diretora, cadê a professora do giz?

Anna Cristina: Querida, a professora do giz é que é da direção!

Criança: Então, por que ela não fica na sala dela?

Anna Cristina: Ela fica, mas também vem no recreio dar o giz.

Criança: Então ela se finge de professora pra cuidar da gente!

Saiu correndo. Não sei o nome dessa menina, mas sei que ela está seguidamente no banheiro na hora do recreio passando batom junto com a Caroline (DIÁRIO DE CAMPO, 24 de outubro de 2011).

O pátio onde acontecem os recreios é enorme, e não estou exagerando: as crianças têm espaço para correr, brincar e comer mesmo com a presença de dezesseis turmas juntas. São dezesseis turmas a ocupar bancos, mesas, quadras poliesportivas, campo de grama, banheiros, árvores baixinhas (porque a grande árvore dos sonhos deles, a figueira, está “presa”), a pular sapata e elástico, a bater cartinhas¹⁰⁶, a pedir bolas, piões, a reclamar, a discutir, a brigar a tapas, a pedir giz para desenhar no chão, a sorrir... A questão que fica é: quem são os adultos que as acompanham? O lugar é grande e as crianças são muitas...

Impossível controlar/acompanhar todas as crianças do lugar ao mesmo tempo, mas o importante é que ela está lá: “a professora do giz”, conforme indicam as crianças. Não somente ela (pois as funcionárias da limpeza também estão, porém com orientações de zelar pelos banheiros somente, em virtude de seus contratos de trabalho), mas principalmente ela, porque já os espera na área coberta com os poucos brinquedos que a escola possui e, claro, giz.

A sua presença marcante (tanto que é seguidamente procurada pelas crianças) representa para elas poderem expressar-se livremente pelo chão, por exemplo, desenhando com o giz fornecido. É alguém que permite e incentiva a brincadeira, mas também é alguém que não permite outras tantas coisas, sob o ponto de vista das crianças pesquisadas:

“O cara nem brigou direito e ela vem com assuntinho se a gente não tem outro jeito de resolver os problemas! Aí, de conversinha, já perdi meu recreio”. (Rafael R, em tom furioso) (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de novembro de 2011).

Brenda: Bah... Como é muito braba!

¹⁰⁶ Consiste em, com a mão em formato de concha, tentar com apenas uma batida na pilha de cartas, desvirá-las de suas posições originais. A pilha é composta pelas cartas que os participantes colocaram na disputa. Todas as cartas que, por ventura, forem desviradas com esta batida, passam a pertencer a quem as desvirou.

Anna Cristina: Mas tu viu o que aconteceu?

Brenda: Até que eu vi. Um machucou o outro e feio (pequena pausa) e ela gritou lá de longe e foi neles. Nem parece aquela sora do giz.

Anna Cristina: Por que não parece?

Brenda: Ah (pequena pausa) ela tá com outra cara! Mas ainda bem que alguém avisou ela da briga!

(DIÁRIO DE CAMPO, 14 de dezembro de 2011).

Por qualquer que seja o motivo, eles sabem onde buscar a “professora do giz”, tendo-a como referência de adulto com quem podem contar, seja pela oferta de brinquedos, seja evitando agressões físicas. Ao iniciar o recreio, encontram-na na área coberta próxima à entrada do prédio administrativo – ela é da diretoria, por isso ingressa no recreio por ali. Depois sabem que a encontram caminhando e conversando com as crianças pelo pátio, muitas vezes acompanhada da outra vice-diretora que a encontra após conferir se todas as crianças estão no pátio e os prédios estão trancados.

Inicialmente, as crianças amontoavam-se do lado de fora da porta do prédio administrativo (que também possui quatro salas de aula) à espera dos brinquedos. Porém isto dificultava a circulação: as crianças que estudam no prédio não conseguiam sair porque as dos outros dois prédios (de salas de aula) também ali estavam – muitas vezes, as crianças ainda no corredor queriam receber os brinquedos.

O fato de os brinquedos não serem entregues dentro do prédio, embora as crianças seguissem insistindo, ensinou-os que ali não era o lugar e que, então, pelo fato de esta professora caminhar até o primeiro pilar de sustentação da área coberta, o lugar instituído seria o lado de fora. Instituído, aprendido e, conseqüentemente, uma combinação sem que fosse necessário combinar (!). Um dia cheguei a pensar naquelas cenas de pessoas disputando comida na África. Porém aqui, crianças com fome de brincar, de se divertir, e o saco de brinquedos, o caminhão da ONU¹⁰⁷. É fato que assim como o caminhão, a professora do giz não avança muito em sua investida pelo território sem que os brinquedos se esgotem logo.

Gostaria de retomar o fato de que os adultos não são o meu foco nesta pesquisa no recreio escolar, mas sim as crianças de nove e dez anos, porém é impossível negar sua presença, assim como das outras crianças que pelo pátio

¹⁰⁷ Trata-se da Organização das Nações Unidas, uma organização mundial composta pela maioria dos países do mundo (da qual o Brasil faz parte), que dentre suas atividades, leva alimentos à regiões/países carentes do planeta, como fomento ao progresso social e respeito aos direitos humanos. Maiores detalhes disponível em: <www.onu-brasil.org.br>.

circulam, pois as pesquisadas estão na companhia de todos eles, uma vez que “não somos realmente indivíduos” (BAUMAN, 2011, s.p), pois “um precisa do outro” (idem, ibdem), se entendermos que a autonomia tanto do indivíduo quanto da sociedade é irreal, dado o momento da história em que vivemos em que estamos todos interligados – em rede.

Também porque, conforme as discussões legais já apresentadas nesta dissertação, se faz necessário problematizar a presença ou não de professores no recreio, uma vez que segundo a legislação, quando nas tão chamadas horas pedagógicas letivas o recreio está incluso, a presença deles é um modo de não ferir a lei, o que não significa que caso o recreio não se apresente contado nas horas letivas seja desconsiderada a necessidade da presença de adultos (sejam professores ou não) junto às crianças. É um estar junto para não deixar as crianças sozinhas nas suas hipóteses – ouvindo, confrontando e problematizando – uma vez que é pedagógico, sem desvalorizar o fato de que elas também aprendem longe dos nossos olhos adultos.

Essa escola, assim como toda a rede de ensino da qual ela faz parte, opta por incluir as horas destinadas ao recreio nas horas letivas obrigatórias por lei. Não tenho ideia se as duas professoras que estão no pátio sabem dos detalhes dessa exigência legal, eu mesma não sabia até estudar para esta dissertação, mas entendo que elas permanecerem ali representa a tentativa de estar no controle da situação, representa saber explicar aos responsáveis pelas crianças como foi que seu filho se machucou, por exemplo. É um controle necessário, em se tratando de uma instância reguladora dos corpos como é a escola. A diferença está, segundo o que acredito, no modo como essa regulação interfere nas relações dos adultos presentes no pátio junto às crianças.

Defendo que a postura adotada tanto pela “professora do giz” quanto pela professora que elas nomeiam como “a diretora” é o que mais importa: a de adulto atípico (CORSARO, 2005, 2011). Parece estranho por toda a descrição já feita desses dois adultos que eu as coloque em patamar de igualdade quando falo em uma postura de adulto diferenciada, visto que um expressivo número de crianças se refere à “professora do giz” como alguém diferente (que, portanto, não combina com ser também diretora – “Então, porque ela não fica na sala dela?”, diferentemente da outra professora que também frequenta diariamente o recreio.

Não as coloco, nem poderia, mas atribuo a ambas posturas que dificilmente as crianças esperariam de duas pessoas da direção, uma vez que para as crianças pesquisadas (não somente mas principalmente para elas), um adulto que ocupa uma função na direção da escola é alguém que representa a lei, e convenhamos, nossa sociedade os ensina muito bem quem é a lei e como ela age junto às populações menos favorecidas economicamente, seja polícia ou quem com ela disputa o controle dos lugares.

Essa diferença de poder, dada pelas funções que eles atribuem a elas, também aos lugares que realmente elas ocupam junto a eles, eu atribuo ao fato de que os vinte minutos de recreio são também para esta “diretora” (como eles mesmos chamam) pouco tempo para a convivência com as crianças, pois o tempo gasto em conferir prédios e portas, trancando-os e trancando-se do lado de fora, a impeça de ser vista como alguém que também brinca, que dá risada junto e que, inclusive, coloca seus pés no barro quando o campo de grama está molhado:

“Sora, tu vê só, aquela diretora chutou a bola pros guris pequenos!” (Gabrielli) Mostrou-se surpresa com a atitude da professora, ao devolver a bola para o jogo agindo como eles (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de setembro de 2011).

“A diretora trouxe um giz colorido hoje!” (Marilene) Eu e ela conversávamos sobre o que faço com o que anoto no recreio e ela, ao enxergar esta professora entregando giz para algumas crianças, fez esse comentário e seguiu conversando comigo. As crianças desenhavam no calçamento existente ao lado da mesa onde Marilene estava sentada (DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2011).

“Anna, tu viu que a diretora também tem elástico no pescoço?” (Bianca MG). Chamando minha atenção para a possibilidade, até então improvável para ela, de que o brinquedo pudesse ser pego também com essa professora (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de dezembro de 2011).

Dada a importância da presença dos adultos nessa microssociedade que se constitui o recreio escolar, uma vez que as crianças absorvem os valores e as atitudes do mundo adulto e os ressignificam a partir de suas culturas de pares infantis, podemos afirmar que “ a criança aprende também a intervir sobre si, em parceria acolhedora e estimulante com sua professora ou professor” (JUNQUEIRA FILHO, 2006, p. 53).

Se eu, com a idade que tenho, com o tanto de infância que ainda habita em mim de outros tempos, dos meus tempos na escola fundamental (no meu caso, ainda chamado de ensino de 1º grau!), ouvisse as expressões “a professora do giz”

e a “outra é a diretora”, lembraria com certeza de alguém que enchia o quadro-negro de coisas para copiar e da outra, como alguém que ocupa uma função de contato inatingível para mim. Nunca as imaginaria no recreio, mas aqui nesta pesquisa é o contrário.

Aqui, são justamente esses adultos que as acompanham, que dividem as tristezas, mas também as alegrias que a convivência nos traz. São esses adultos que entre xingamentos, sorrisos e abraços fazem com que a dita escola fundamental faça sentido para essas crianças.

Escola fundamental é de fundamental importância para as crianças se compartilha, se conversa, se ouve, se orienta, se é firme, se ensina e aprende junto, se quer ser feliz estando na companhia das crianças!

3.3 AS DIMENSÕES DO TEMPO ENTRE O “SALGADINHO VERDADEIRO” E O “ELA QUER É COMER O NOSSO LANCHE!”

Enquanto caminhava no recreio, procurei pelo aluno Rafael R, pois ele havia sinalizado durante o último encontro que não fazia nada no recreio e ficava sentado “no primeiro banco olhando quem bate cartinha”, acrescentando a fala de que se eu quisesse encontrá-lo era só ir até esse banco. Percorri o pátio e não o encontrei, mas avistei algumas crianças que haviam ido para o campo de grama mesmo com o chão embarrado. Encontrei com a “a professora do giz” no meio do caminho, relatei o fato e a minha vontade de encontrá-lo, embora sem sucesso. Ela respondeu-me que, no início do turno, o tinha visto almoçando na escola. Terminado o recreio, uma criança me chamou. Era o Rafael R, à minha procura por solicitação da professora:

Rafael R.: Que foi, sora?

Anna Cristina: Onde é que tu estavas hoje? Te procurei no banco e não te vi.

Rafael R: Eu tava no campinho.

Anna Cristina: Então era tu no canto do campo?

Rafael R: Era. Senão todo mundo ia querer e não ia dar pra todo mundo.

Anna Cristina: Como assim? Dar o quê pra todo mundo?

Rafael R: Ah, era que o salgadinho era verdadeiro¹⁰⁸. (mostrou o pacote vazio) Aí é pouco! Aí, nem deu tempo de brincar.

Anna Cristina: E quem eram os outros que estavam contigo?

Rafael R: Era meu irmão, minha irmã e uma amiga da minha irmã.

Anna Cristina: Ah, tá. Agora vai pra aula porque a tua profe já foi.

Rafael R: Tchou, sora! Amanhã vou tar no banco!

Então saiu correndo, com a boca e as mãos sujas de farelo de salgadinho “verdadeiro”. Corria, pulava, corria, pulava! (DIÁRIO DE CAMPO, 01 de agosto de 2011).

¹⁰⁸ Refere-se principalmente ao salgadinho “Ruffles” da Elma Chips, que é fabricado desde o ano de 1986; também outros salgadinhos da marca são cobijados, mas não com tanta intensidade. Isso por si só já daria uma bela discussão sobre o consumo de marcas pelas crianças, porém essa discussão não é meu objetivo, embora eu a considere bastante pertinente.

Eu e Bianca MG caminhávamos em direção à quadra coberta e passamos por um menino (sete anos mais ou menos) cercado por várias outras crianças. O menino segurava um pacote de salgadinhos. De repente ele saiu correndo, antes de abrir o saco. As crianças correram atrás.

Bianca MG: Isso é porque é bom.

Anna Cristina: Bom?

Bianca MG: Do bom, do verdadeiro.

(DIÁRIO DE CAMPO, 17 de outubro de 2011).

Vi, de longe, um cão pequeno que não é nem a Picorrucha nem o Scooby comendo salgadinho dado por um menino. Aliás, o menino dá seu salgadinho ao cão incentivado por Bianca MG, que também come junto. Quando o recreio terminou, cruzei com Bianca MG encaminhando-se para fila, e perguntei sobre eles e o cão comerem salgadinho juntos. Ela respondeu:

Bianca MG: É. Ele também gosta.

Anna Cristina: Então era igual aquele que tu diz que é bom?

Bianca MG: Não! Aquele a gente come, não dá pro cachorro!

(DIÁRIO DE CAMPO, 01 de novembro de 2011)

Encontramos, nessas citações do diário de campo, referências a “salgadinho verdadeiro” como sendo um alimento de qualidade melhor e associado a uma marca famosa e, em geral, mais cara, mas não seriam verdadeiros os demais salgadinhos que eles também consomem durante seus recreios? Para nós, adultos, sim, pois temos condições de aprofundar a questão do que seria verdadeiro ou falso como algo dissociado do ser bom ou ruim, por exemplo, porém para eles que seguidamente provam seus sabores, suas texturas, seus cheiros, e são procurados por outras crianças para forçosamente participarem – entenda-se, dividirem – do lanche, a diferença é nitidamente demarcada, e marcada como ou é bom ou não é nada, uma vez que sobre os outros salgadinhos nada expressam verbalmente, porém também os compartilham, inclusive com os cães.

Há uma grande procura também porque são raros no recreio: são raros porque são caros, se pensarmos no poder aquisitivo da comunidade na qual a escola está inserida. As crianças pesquisadas raramente levam lanche de casa, comendo basicamente o que é ofertado pela escola, e, no caso das turmas de quarto ano das qual eles fazem parte, isto se dá após as brincadeiras no recreio. Assim, quando um “salgadinho verdadeiro” surge no recreio (vindo de casa, pois não são permitidas vendas de alimentos nas escolas municipais de Porto Alegre) ele é motivo de celebração, mas também de preocupação, de cautela, de discrição.

Ele não alimenta só o corpo, mas também alimenta o ego, conferindo outro status à criança que o tem em seus domínios. Ela precisa selecionar quem a acompanhará no ritual de consumi-lo e muitos são os candidatos, dada à ampla

divulgação que é feita entre as crianças quando avistam que alguém trouxe esse salgadinho. A criança também precisa encontrar um lugar seguro, tranquilo, que garanta que o ritual de abertura do pacote não seja mais um motivo de preocupação e de risco. A situação se parece com aquelas promoções imperdíveis de alimentos que estão na entressafra. Assemelha-se aos concursos públicos, parecendo também a seleção para o mestrado e doutorado, pois, todo mundo quer se “alimentar” daquilo que para si, e para seus pares, é tido como melhor, o tal “do bom, do verdadeiro”, expressos pelas palavras de Bianca MG.

Porém, toda essa discussão nos aponta para uma questão ainda mais séria, expressa pelas palavras de Rafael R, quando, após contar detalhadamente os modos pelos quais conseguiu compartilhar seu salgadinho somente com seu *petit comité*¹⁰⁹, pronuncia “Aí, nem deu tempo de brincar”. Comer o “salgadinho verdadeiro” fez com que os vinte minutos de recreio – quantidade de minutos distante do necessário para brincar, tanto do ponto de vista das crianças pesquisadas quanto do meu – parecessem representar um espaço de tempo menor, pois em função do que o consumo da marca representa para essas crianças nesse recreio, elas se sentem na obrigação de usarem boa parte do tempo selecionando com quem vão compartilhá-lo, em detrimento da utilização do tempo para suas brincadeiras. Novamente lembro o caminhão da ONU chegando: tem, chegou, mas nem todos terão a oportunidade de alimentar-se naquele dia, pois não tem o suficiente para todos, apenas para alguns.

Parece horrível ter que comparar um salgadinho que não supre as necessidades nutricionais de ninguém a comidas verdadeiramente necessárias à sobrevivência humana, porém vejo que o grau de importância atribuído pelas crianças assume valores parecidos, uma vez que elas abrem mão de algo tão importante como é o tempo para brincar, em função de comer o tal salgadinho. Assim, o ato de alimentar-se no recreio, e também de alimentar-se com seus pares de “salgadinho verdadeiro”, que poderia ser visto e vivido como algo também lúdico, passa a configurar-se como uma questão de preocupação, de cautela, de controle, de seleção, em que o ato de compartilhar só passa a ser gostoso depois que a criança, enfim, conseguiu eliminar alguns de seus pares.

¹⁰⁹ Do francês: pequeno grupo de pessoas: agrupamento com um número reduzido de pessoas, com fins específicos.

Na continuidade das problematizações acerca das dimensões que o tempo pode assumir no recreio escolar sob o ponto de vista das crianças pesquisadas (mas não somente), apresento uma segunda história:

Quando estava terminando minha conversa com Ingrid, na qual ela me explicava sobre a gincana que eles venceram, vi uma movimentação diferente nos bancos que ficam ao lado da tela que divide o pátio do recreio do ensino fundamental do da educação infantil. Ao me aproximar, vi que os alunos da Turma1 estavam acompanhados de sua professora referência:

Daniel: Oi, sora! Tu viu que a nossa sora tá aqui?

Anna Cristina: Oi, pessoal! Tô vendo sim, mas por que será que a professora (...) está aqui?

Viviane: Por que ela quer o meu lanche! (sorrindo muito)...

Daniel: Não! É porque ela quer conversar com a gente!

Francine: Ah, ela nos trouxe pra cá e aí já ficou com a gente!

Professora (...): Faz uma pergunta pra mim também! Faz! Faz! (modificando sua voz ao falar comigo, enquanto seus alunos riam)

Anna Cristina: Não posso, a pesquisa é com as crianças!

Professora (...): Eu sou criança também! (exagerando ainda mais a mudança na voz, sugerindo ser uma criança pequena – quanto mais ela mudava a voz, mais eles riam e outras crianças foram se aproximando para ouvir).

Daniel: Olha a sora! (e seguia rindo)

Viviane: Ela quer é comer o nosso lanche! (dito isto, abraçou a professora e ofereceu os biscoitos de Francine).

O relógio-sinaleiro tocou e as crianças disseram em coro “Ahhhh!”. É a primeira vez que vejo uma professora de sala de aula no recreio junto com as crianças da sua turma, e, conseqüentemente, com as outras crianças da escola (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de dezembro de 2011).

Igualmente como na história anterior, a questão do alimentar-se utilizando os tempos destinados às brincadeiras no recreio, apresenta-se como algo importante no contexto pesquisado, porém a diferença está no modo como compartilharam esses tempos junto aos seus pares.

Os vinte minutos são os mesmos, o pátio de recreio também, mas as relações estabelecidas com seus pares, não. Na primeira situação, é preciso escolher um lugar afastado para compartilhar o lanche, algo que não foi fácil, tanto que ocupou todo o tempo de recreio do menino. Porém, na segunda situação, a ausência da necessidade de ter que selecionar entre seus pares quem serão os eleitos para comer, além de não precisarem procurar outro espaço físico para que a partilha do lanche acontecesse, faz com que seja possível pensar que mudanças nas relações possam significar também mudanças nos modos como as crianças vivem e pensam os tempos, também os espaços de recreio.

Isto é percebido quando na primeira situação é dito que não sobrou tempo para brincar em virtude de todas as atitudes tomadas para a partilha do salgadinho,

porém no segundo caso, em nenhum momento as crianças indicam que não puderam brincar por ter que dividir o lanche com a professora e vários colegas. Elas reclamaram (“Ahhhh!”), mas pelo desejo de que aquela atmosfera lúdica se estendesse, e não porque, de fato, não puderam brincar no recreio, diferentemente da situação vivida por Rafael R.

Assim, um tempo universal de dimensões objetivas, como é o caso dos tais vinte minutos de recreio, é compreendido pelas crianças de modo subjetivo (ELIAS, 1998), pois cada uma delas os vive e os entende de um modo inicialmente individual, particular, porém a escola, ao determinar esse tempo de recreio, as ensina que o seu relógio biológico deve ser pautado por um relógio que é social (FRAGO e ESCOLANO, 2001), uma vez que o tempo é um dos elementos que estrutura o funcionamento da escola, e é também estruturante, porque se agrega a outros elementos que compõem a vida escolar, como o espaço e o currículo (ESCOLANO, 2008). Um currículo escolar que é também invisível, pois, inclusive, ensina modos de ser às crianças pelas imposições também de tempos que a elas fornece.

Pelas crianças pesquisadas, mesmo estando há mais anos que outras sob as organizações da escola fundamental, os tempos ainda apresentam-se em boa parte com dimensões diversas, dados os modos e as situações em que suas infâncias são postas à prova em um recreio desses, pois ao parecer curto, longo, pouco, muito, ou entre um “salgadinho verdadeiro” e outro, o que elas querem mesmo é que seus recreios continuem sendo um momento para compartilhar a vida com os seus pares. Para elas é a intensidade do vivido, das relações interpessoais estabelecidas, que realmente marcam seus relógios e calendários de ensinar e de aprender com/o mundo.

3.4 DO “ROLANDO NO CHÃO FEITO UM CACHORRO!” AO “BRINCANDO DE BRIGAR!”, O ENCONTRO E A OCUPAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO

Um menino de aproximadamente oito anos vem sendo trazido pela mão por um adulto para sentar-se em um banco no interior do prédio administrativo. O menino chora, resiste e o adulto lhe diz:

Adulto: Eu já não te falei que não é para brigar no recreio?

Menino: Mas ele chamou minha mãe de puta!

Adulto: Mas não é pra brigar! Não dá para resolver de outro jeito?

Menino: Mas ele chamou minha mãe de puta!

Adulto: Se cada vez que chamarem a tua mãe de puta tu for brigar, tu vai viver brigando e rolando no chão feito um cachorro!

Menino: Mas, sora...

Adulto: Tu vai passar por isso outras vezes, é por isso que tem que encontrar outro jeito de resolver.

Menino: Eu vou parar, sora!

Rafael R, que acompanhou a cena, diz: “É... eles tavam se pegando pra valer no chão, que nem cachorro. Os que tavam perto iam se machucar também”. As crianças que brigaram aos tapas e xingões desentenderam-se no futebol, e a partir da briga, ambos não queriam que o outro continuasse jogando naquele lugar (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).

Vi de longe uma briga. Eram dois meninos agarrados pelas roupas, se puxando, caindo no chão e levantando (fazendo isto do banheiro à área coberta), pegando nos cabelos e tentando fugir um do outro. Enquanto isto outras crianças os cercavam e pareciam dizer algo. Por impulso fui separar, e as crianças responderam “não é briga sora, a gente tá brincando de brigar”. Fiquei surpresa. Depois do acontecido, Eduardo e o irmão de Rafael R. faziam o mesmo para me mostrar como é que funciona a “brincadeira”. Era tão real que, de longe, parecia uma confusão séria. Parecia o GTA¹¹⁰ (DIÁRIO DE CAMPO, 18 de outubro de 2011).

Nem sempre a convivência é pacífica no recreio, assim como não é em muitos dos lugares que frequentamos quando da convivência em sociedade. Deste modo, se o recreio da escola fundamental é um lugar de disputas, é também lugar de resistência. Foi justamente pelo diferencial que essas duas histórias apresentam que as selecionei, uma vez que tanto a disputa quanto a resistência estão intimamente relacionados ao espaço físico disponível para a brincadeira, e conseqüentemente, ao quanto estão vinculadas ao lugar.

Nessas duas situações de conflito (numa, aparente conflito), a ocupação do espaço físico pelas crianças traz também a interferência do adulto, pois nesse recreio, a interação entre adultos e crianças é mais frequente em situações extremas (as de conflito), em função do elevado número de crianças que circulam no pátio (aproximadamente trezentas e noventa crianças) e o reduzido número de adultos que realmente as acompanham (dois adultos – a “professora do giz” e “a diretora”). Em vários momentos mais tranquilos, vi essas duas professoras conversando e brincando com as crianças, porém logo já eram solicitadas por outras crianças para interferir em conflitos.

Assim, o adulto está nesse recreio para a gestão do espaço-lugar (FRAGO, 2005), não a do tempo especificamente, embora saibamos que são dois conceitos relacionais – o tempo cronológico do recreio está dado, são vinte minutos marcados

¹¹⁰ “**Grand Theft Auto – San Andreas**”. Um violento jogo de luta (vídeo game), onde virtualmente, através do roubo de automóveis, as mais diferentes situações da vida são resolvidas com violência (socos, tiros, puxões, roubo). Algumas versões apresentam cenas de nudez. Jogo popular entre os meninos da pesquisa; os que não jogam, dizem conhecer. Novamente, pauta para uma boa discussão sobre consumo infantil!

pelos toques do relógio-sinaleiro, também pelo fechar e abrir das portas – porém o que é feito nesse tempo, quanto à ocupação do pátio pelas brincadeiras das crianças é o que absorve a atenção dos olhares dos adultos. E, como no caso dos recreios que analiso, a gestão dos espaços pelos adultos – de noções objetivas –, está relacionada, em boa parte, às tentativas das crianças de também gerenciarem seus espaços-territórios, porém com noções subjetivas (idem, ibidem).

Essas diferenças quanto ao modo como é visto, sentido e vivido um mesmo lugar, deve-se à organização e ocupação do mesmo: o lugar passa a ser das crianças, e é por isso que o recreio é também um palco de disputas e resistências – disputa dele e nele para se imporem, enquanto sujeitos singulares que as crianças são. O que ocorre é que, se o lugar é teu, tu organizas e gerencias de outro jeito, do teu jeito, muitas vezes impondo condutas e opiniões, e, no caso das crianças no recreio, não é diferente. Elas também querem que seus modos de pensar e organizar os espaços prevaleçam, e estando no coletivo, nem sempre a aceitação é tranquila, o que podemos perceber na primeira história relatada, o desentendimento em um jogo de futebol gerou tapas e ofensas à mãe alheia, além do desejo de ambos de que o outro saísse daquele jogo, daquele lugar.

Nesses casos, a interferência do adulto (além de necessária, sob pena de que as agressões continuem) é aceita pelas crianças da pesquisa, pois além da opinião de Rafael R, que estava ao meu lado no desenrolar da cena, os outros meninos da pesquisa que estavam na quadra ao lado e viram a confusão começar também me disseram ao final do recreio, “Ainda bem que tem sora pra se meter!” (Rafael C) e “Tá certo, senão é sempre os mesmos brigando naquela quadra” (Deivisson). Chamou-me a atenção a distribuição feita do espaço, quanto à “naquela quadra”, o que me explicaram, não sem antes parar para pensar (não sei se realmente queriam me responder):

Rafael C: Na nossa quadra, dos grandes, não tem briga e se tem, a gente mesmo resolve.

Anna Cristina: Resolvem como?

Deivisson: A gente fala, se o cara não ouve, a gente mesmo tira ele e é claro que ele não vai reclamar na diretoria, senão a gente não deixa nunca mais ele usar a quadra.

Anna Cristina: Tá, mas por que vocês acham que foi certo um adulto se meter na quadra do lado?

Rafael C: Pra parar com essa coisa de ofender mãe, sempre dá confusão. É uma quadra parada que a gente mesmo podia tá usando.

Deivisson: Ora, porque eles ainda não sabem resolver que nem nós! (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).

É justamente sobre este aspecto, sobre a resolução de conflitos dar-se de outro modo no recreio (mas não somente nele), é que trago a segunda história, uma simulação, como em um jogo de vídeo game, que faz com que as simulações os preparem para outros momentos, uma preparação que eu, concordando ou não com os motivos que fomentam sua ocorrência, está posta.

Uma simulação da própria vida, portanto, uma realidade para eles.

Então, recreio é para isto, um lugar para também “Brincar de brigar”. Digo para isto, porque talvez seja o momento em que realmente eles possam viver e problematizar os conflitos através da brincadeira. Assim, seria romântico demais achar que o recreio, enquanto um momento de lazer, de recreação, de brincadeira, não traria à tona, temáticas¹¹¹ como esta, aliás, o que só vem a confirmar a necessidade que as crianças têm em viver/experimentar para poder entender os conflitos sérios que vivem em casa, na comunidade e na própria escola.

Assim como eu, outros adultos se surpreenderiam ao ver crianças brincando de brigar, porém se considerarmos o contexto pesquisado, nele isto é algo que está naturalizado pela insistência com que se dão as brigas, tanto que para as crianças pesquisadas, isso não chama atenção. Elas, de longe, sabem muito bem diferenciar quando uma briga é séria (no sentido de machucar fisicamente) ou não. Já eu, não, pois para mim é igualmente sério saber que elas brigam, seja simulação ou não, dado o grau de refinamento dos gestos e palavras que são ditas.

Considero que ambas as situações constituem conflitos verdadeiros, uma vez que visualmente não havia diferença: as crianças que brigavam ocupavam o espaço físico da mesma forma, a plateia se comportava de modo igual. Nas duas, rolavam no chão “feito um cachorro”¹¹² e a plateia nada fazia para separar, vivendo a situação como algo natural, que faz parte da rotina. Isso é o que aproxima as duas histórias: o

¹¹¹ Como contribuição para estas discussões, cito os filmes “O Senhor das Moscas” (de Peter Brook, França), “A Guerra dos Botões” (Yves Robert, França), e “Os Meninos da Rua Paulo” (Zoltán Fábri, Hungria), todos da década de 60, que assisti por sugestão do Gabriel (meu “cinéfilo” orientador), pela intensidade com que trazem as disputas e resistências entre as crianças.

¹¹² Acredito que o uso do termo “rolando no chão feito um cachorro” e depois seu novo aparecimento como “feito um cachorro”, deva-se ao fato de que a circulação de cães da vizinhança – como Scooby, Laica, Picorrucha entre outros – no pátio da escola é recorrente. Por vezes, os cães também disputam o “território” com outros cães. Algumas famílias deixam seus cães soltos na rua e estes acompanham as crianças quando estas se dirigem à escola. Existe um GT – Grupo de Trabalho – entre os professores para tratar da guarda responsável dos animais, mas as ações ainda estão em fase inicial.

viver de modo naturalizado as brigas presentes no lugar, como justificativas para a ocupação de seus territórios.

O que as diferencia é a intenção do ato. Para quem as observa de fora, as entende como situações de agressão física, bem como dificuldades das crianças em resolver seus conflitos através do diálogo, porém ao aproximar-se dos argumentos das crianças, é possível perceber que são disputas/conflitos completamente diferentes. Assim, é de fundamental importância escutar as crianças, pois, tanto numa situação quanto na outra, as crianças tinham razão nos seus argumentos, o que, no entanto, não justifica o uso da violência.

A maioria dos conflitos mediados por adultos no recreio não envolvia agressão física, mas sim reclamações do tipo “Só ele quer brincar aqui!”, “Só os guris da B(...) é que querem jogar aqui na quadra!”, “Só elas ficam com a corda o tempo todo” entre outras. Relato essas reclamações, pois, estando no pátio (mais um adulto por ali), era seguidamente procurada pelas crianças para ouvi-las, algumas vezes seguidas da frase “Anota pra dizer pra diretora!”, o que me obrigava explicar e retomar as razões da minha presença no recreio.

Dada a recorrência da situação e o avanço no convívio com as crianças da pesquisa, elas próprias já saíam explicando, e em outras situações, mediando! Foi neste momento que percebi que principalmente as meninas pesquisadas adotam essa postura de mediação quando se deparam com situações de conflito entre crianças menores: elas procuram resolver/interferir (inicialmente) do mesmo modo como veem que os adultos do recreio fazem. Mediavam com as falas “Ei, não briga, o que foi?” (Jade), “Tem que resolver de outro jeito!” (Camilly), “Ninguém te disse que não é pra bater nos outros?” (Bianca MG), e quando viam que não estavam conseguindo ajudar (como viam os adultos fazer), usavam a seguinte frase de impacto “Então, se não tão se acertando, não vão poder brincar mais aqui!”, ocupando o lugar até que as crianças menores resolvessem ceder.

E cediam, pois a utilização “daquele” lugar era fundamental para suas brincadeiras. Assim, vi na prática exemplos da reprodução interpretativa estudada e caracterizada por Corsaro, pois o ato de ocupar o lugar para forçar a resolução do conflito, diferentemente do modo de mediação que estavam adotando parecido ao dos adultos, é a indicação de que eles agregam atitudes que são próprias da sua cultura de pares infantis a uma cultura maior.

Digo principalmente as meninas, pois são elas que mais circulam pelo pátio no recreio, uma vez que a maioria dos meninos pesquisados (Deivison, Yuri, Rafael C, Guilherme e Hiago) faziam seus recreios na quadra de futebol, onde os grupos de brinquedos (os times) oscilam pouco. Eduardo, Rafael R e Daniel eram os meninos da pesquisa que não dedicavam seus recreios ao futebol, circulando pelo pátio, ou melhor, “voando pelo pátio” (Eduardo e Rafael R) ou observando as brincadeiras (Daniel), sem intervirem nas disputas¹¹³, porém avisando os adultos, como eles mesmos diziam “Sora, sora, o bicho tá pegando ali!” e logo voltando para suas brincadeiras.

Achar modos mais pacíficos para a ocupação do lugar (como quando tentam auxiliar outras crianças a compartilharem sem brigas o mesmo espaço físico), resolver situações sem a intervenção do adulto (sob pena que uma confusão na quadra de futebol ocupada pelos “grandes” possa significar a impossibilidade de usá-la em outros momentos), se pensarmos no potencial das crianças pesquisadas, é pensar o espaço, sim!

Um espaço físico de recreio que educa as crianças pela sua disposição, que vira lugar pela ocupação feita, e que se torna território pelos sentidos atribuídos a ele. Um território que se estabelece através de encontros e desencontros, mas que acima de tudo constitui-se em um campo fértil para as mais diferentes brincadeiras.

3.5 “TINHA QUE TER TUDO QUE OS PIRRALHOS TÊM”: DIREITOS E DEVERES DO E NO RECREIO ESCOLAR

“Tinha que ter tudo que os pirralhos têm!” (Hiago). Disse isso durante o encontro de grupo antes de iniciar o recreio, referindo-se aos brinquedos e ao tempo maior de brincadeira que os alunos dos Jardins B (Educação Infantil) da escola têm na pracinha. Acho essa fala fundamental para as minhas análises (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de agosto de 2011).

¹¹³ Sobre este aspecto, quanto às disputas das crianças ao organizarem as brincadeiras, julgo importante considerar o trabalho precursor de Florestan Fernandes – “As trocinhas do Bom Retiro” – em que escreveu: “Inicialmente, as crianças podem reunir-se só para brincar. Depois, pouco a pouco, os contatos vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca, manifestando-se a consciência grupal pela intolerância para com os estranhos ao grupo. Nesta fase inicial da formação do grupo tem particular importância os jogos e as rodas infantis. À medida que os contatos se estreitam e se desenvolve a unidade do grupo, as atividades tomam outra direção” (FERNANDES, p. 160). Situações de intolerância, disputas, resistências e formações de grupos de brinquedo que ele, só pode perceber porque colocou as crianças na condição de sujeitos de pesquisa, dando visibilidade às suas produções, às suas culturas.

Ele quer tudo que os “pirralhos” têm. Na verdade, “quer-porque-precisa¹¹⁴” de tudo que as crianças menores possuem e usufruem enquanto estão na escola – uma escola cujo interior coexistem dois níveis de ensino da educação básica – o infantil e o fundamental – e, conforme o menino, não dá tratamento parecido às infâncias de suas crianças.

Digo parecido porque reconheço que as especificidades existentes entre os dois níveis precisam ser respeitadas e tratadas de modo singular, também que os recursos financeiros e materiais para fazer funcionar uma escola com mais de mil alunos talvez sejam complicadores quanto a ter pracinha disponível para todos, porém do ponto de vista do menino, e me arrisco a dizer da maioria das crianças, as diferenças não fazem sentido.

Nos momentos vividos fora do horário escolar oficial (das 13h10min às 17h40min), mesmo estando no pátio da escola aguardando o início do seu turno, elas comem e brincam juntas, compartilhando os mesmos lugares e brinquedos, tanto que antes de o relógio-sinaleiro tocar indicando o início do turno de suas aulas, bem como após esse mesmo relógio indicar o fim do turno escolar, não há separação entre o que será compartilhado por elas. Porém, no horário que a lei as obriga a estarem oficialmente na escola, há fragmentação das mais diferentes ordens; fragmentação das suas vidas.

Na escola, elas avistam todos os dias uma pracinha com vários brinquedos em ótimo estado de conservação e pintados de cores vivas, tão vivas quanto o desejo que elas têm de estarem neste lugar, uma vez que onde moram, no entorno da escola, a praça pública não apresenta esses brinquedos. E mais, seus pares, muitas vezes amigos de brinquedo fora da escola, porque tem menos idade, estão autorizados a usufruir deste oásis, inclusive em horários para além dos vinte minutos que elas têm para serem crianças, para conviver mais livres. Assim, para elas, é inconcebível que uns possam desfrutar do oásis que é a pracinha dentro do deserto que é o seu entorno.

Poderíamos discorrer sobre tantas outras coisas que poderiam estar relacionadas às reclamações de Hiago, mas é na desigualdade no brincar que moram suas reclamações. Reclama do lugar onde vive seu recreio escolar, um lugar que não tem (mas poderia!), “ter tudo que os pirralhos têm!”. Reclama pontualmente

¹¹⁴ Expressão cunhada por Junqueira Filho (2006) que indica um querer para além dos caprichos e modismos, mas querer e saberes que indicam desejos e necessidades das crianças.

do recreio, não somente porque participa de uma pesquisa nele, mas porque a escola fundamental já o ensinou que é o momento do recreio o horário mais apropriado para que ele brinque, e, é por isto, por estar há anos sob as organizações dos relógios e calendários de ensinar e aprender proporcionados pela escola, que Hiago não cogita reclamar do uso da pracinha para além do recreio.

Porém, as crianças não desistem facilmente daquilo que desejam (ainda bem!); elas reivindicam, resistem, insistem e encontram outras formas para viver e brincar no recreio (e não somente nele), pois conforme Delgado e Muller (2006, p. 14), elas fazem isto “para garantir suas infâncias”, e que, portanto, os adultos precisam “entender como as crianças resistem e reinterpretem a realidade” (idem, ibidem) enquanto buscam garantir o seu direito à vivência de suas infâncias.

Para tal, a presença dos adultos no recreio das crianças somente enquanto presença física não basta: é preciso estar, de fato, com as crianças em seus recreios, colocando-se, na medida do possível, como um adulto atípico, sendo um pouco a “professora do giz” e “a diretora”, surpreendendo-as justamente porque se interessam por elas e por suas brincadeiras. Do lugar de onde falo, de quem conviveu e as escudou ao longo de sete meses no recreio, impossível não estar sensibilizada com as reclamações, mas também com as soluções que as crianças pesquisadas propõem. Faço então, a *mea culpa*¹¹⁵, pois também sou um adulto que trabalha nesse lugar e que até então não estava atenta a essa microssociedade que existe bem ao lado da minha janela.

Sabemos, conforme já discutido nesta dissertação, que é dever a oferta de recreio para a escola fundamental que o tem inserido na carga-horária letiva, e que frente a isso, ele passa a ser um direito da criança. Compreendemos que brincar, para as crianças, está para além deste direito: é uma necessidade. Não ignoramos que as crianças também aprendem no recreio, mesmo que tal aprendizagem por muitos não seja considerada oficial. Temos, assim como recursos materiais e financeiros limitados, também tempos e espaços físicos. Uma infinidade de saberes que não representam nada, ou quase nada, se não estiverem a serviço da produção das infâncias das nossas crianças, pois um nível de ensino que se diz fundamental é também por isso responsável.

¹¹⁵ Do latim, “minha culpa”, como reconhecer que erra.

Entretanto, nem sempre sabemos o que fazer com todas as exigências reais e legais que a sociedade atual impõe também para a escola fundamental – e que, por vezes, a impedem de concretizar as demandas indicadas pelas crianças– muito menos se pensarmos essas exigências à luz do que estudamos e acreditamos. Assim, não somente as crianças estão trancadas do lado de fora¹¹⁶ no recreio sendo observadas pelos adultos igualmente trancados do lado de fora com elas (com a diferença que quem passou as chaves nas trancas foram os adultos), também trancada está a escola, presa à masmorra por ela construída.

É preciso que se criem planos e linhas de fuga para fugir dessa masmorra, e para tal, talvez precisemos aprender um pouco com as crianças obrigadas a aprender e viver essa masmorra: reivindicando, insistindo, resistindo e (re)inventando:

Ingrid: Sora Anna! Nós ganhamos cinco mil reais na Gincana Solidária dos colégios, aí a gente quer uma praça!

Anna Cristina: Oi Ingrid, que legal!

Ingrid: Nós, da nossa turma e um pouco de ajuda dos alunos da B,...(referindo-se à Turma1 desta pesquisa) conseguimos!

Anna Cristina: E a turma B... (Referindo-me à Turma3 da pesquisa)?

Ingrid: Ah, eles também, mas bem, mas bem pouquinho.

Anna Cristina: E como foi, me conta!

Ingrid: Era assim: todo o tempo a gente foi fazendo um montão de coisas e a minha sora foi botando no blog, até a gente ganhar.

Anna Cristina: Que coisas, gurá?

Ingrid: Ah, desenho, foto, tarefas. Muito trabalho! Aí a gente ganhou e quer comprar uma praça pra botar aqui no recreio!

Anna Cristina: Parabéns pra vocês!

Abraçamos-nos. Um abraço bem apertado! Fiquei muito, mas muito feliz, pois trabalho na escola, sei da gincana, mas não tinha ideia do tamanho do envolvimento deles com ela. Uma felicidade maior ainda em saber que eles mesmos transformaram seus trabalhos em algo bom para todo mundo. Imagina... Uma praça no recreio das crianças do ensino fundamental... (DIÁRIO DE CAMPO, 02 de dezembro de 2011).

¹¹⁶ Refiro-me ao princípio arquitetural do “*Panóptico de Bentham*”, descrito por Foucault (2009b) da seguinte forma: “O “*Panóptico*” de Benthan é a figura arquitetural dessa composição, o princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; ela tem duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre, outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. **Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário, um escolar.**” (p. 190 – grifos meus). Com esta descrição, o autor compara de certa forma, o ambiente escolar a uma masmorra, porém com seu princípio inverso: onde o excesso de claridade é que possibilitaria o controle, indicando que a questão do estar continuamente visível, constitua-se uma armadilha para o sujeito.

Assim, do “Tinha que ter tudo que os pirralhos têm”, dito por Hiago em agosto, ao “Nós ganhamos cinco mil reais na Gincana Solidária dos colégios, aí a gente quer uma praça!”, dito por Ingrid em dezembro, muitos exemplos de reivindicação, insistência, resistência e (re)invenção as crianças pesquisadas têm a nos ensinar.

Após a conversa com Ingrid, fiquei sabendo que elas poderiam ter gasto o dinheiro da gincana em festa, em passeios, ou qualquer outra coisa que quisessem, pois os cinco mil reais da Gincana Solidária 2011 das escolas da rede municipal de Porto Alegre previam que o destino da premiação seria de inteira responsabilidade da equipe, o que, de março a maio era por elas sinalizado como passeio. Porém, segundo a professora referência, já em outubro, quando eles apresentavam larga vantagem na pontuação em relação às outras escolas/equipes participantes, sinalizaram que, caso vencessem, queriam comprar uma outra praça (pracinha, parque infantil) para a escola.

Logicamente as crianças não venceram as tarefas da gincana sozinhas, elas puderam contar com adultos (principalmente a professora referência da Turma2) que sensíveis às suas demandas as auxiliaram com o blog, mas que acima de tudo as escutaram e possibilitaram que o protagonismo existente nelas fosse potencializado.

Os cinco mil reais não compram uma praça como a da educação infantil, mas compram brinquedos suficientes para mostrar para os adultos – ainda enclausurados na masmorra escolar – que até o deserto que representa o recreio das crianças pesquisadas dá frutos. Frutos que a “professora do giz” faz questão que sejam pagos pelas mãos das próprias crianças, em cerimônia a ser realizada quando da inauguração dos brinquedos e, conseqüentemente, entrega do cheque como pagamento à empresa construtora.

Se existiam dúvidas quanto ao potencial das crianças pesquisadas serem capazes de pensar ou não os tempos e os espaços dos seus recreios, os diálogos estabelecidos acerca do que acham principalmente sobre seus direitos e a decisão pela compra da praça para o “pátio dos grandes”, nos dão a resposta.

3.6 “EU GOSTEI DE ESCREVER, PENA QUE NÃO TEVE MAIS RECREIO!”: OS DESCAMINHOS DA PESQUISA

Yuri: Ficou todo mundo sentado no chão!

Ingrid: Eu gostei de escrever, pena que não teve mais recreio!

Yuri: Foi triste!

Antes mesmo de entramos na sala para o encontro de grupo, os dois já começaram a me contar o que aconteceu no dia dos tiros na calçada da escola.

(DIÁRIO DE CAMPO, 14 de setembro de 2011).

Bianca BM: O bom foi que a gente usou o caderninho pra brincar nos bancos, sem ir pros portões.

Bianca MG: Sora, era gente correndo pra tudo que era lado!

Foi tão marcante a situação dos tiros que as crianças seguem me encontrando e falando do dia da correria. Graças a Deus, o dia do tiroteio não era meu dia de trabalho na escola; fico com pena deles!

(DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2011).

Considero importante, quando nos propomos a fazer pesquisa, poder dedicar um momento do processo de escrita para não só pensar nos descaminhos, mas para inclusive compartilhá-los. Em se tratando de uma pesquisa com crianças, uma modalidade de investigação que ainda não é popular na comunidade acadêmica, mas que vem ganhando aos poucos mais adeptos, o compromisso é ainda maior. É poder pensar e dividir aquilo que não deu certo, porém sob o ponto de vista das próprias crianças. E assim, compartilho a história do “caderninho”, uma prática que não foi adiante, tanto que Ingrid diz “Eu gostei de escrever, pena que não teve mais recreio!”, ao referir-se também ao fato de não poder mais fazer uso do caderninho.

Os usos do caderninho não foram por mim pensados antes da entrada no campo, eles nasceram de algo que para mim parecia recorrente na fala das crianças: o fato de eu estar escrevendo sobre o recreio delas com elas. Elas me viam escrever, e muito; escrevia durante os encontros de grupo, no recreio, mas principalmente depois, naquele tempo existente entre o relógio-sinaleiro tocar e elas, de fato, reunirem-se com suas professoras para a ida ao refeitório ou às salas de aula. Esse tempo era quase outro recreio de vinte minutos, pois elas deixavam para esse momento suas idas ao banheiro, ao bebedouro e também àquela última corridinha pelo pátio. E assim, eu escrevia no meu diário de campo, que para elas era o “caderninho”.

Inicialmente, ouvia algumas frases tímidas a esse respeito, como “O que tu escreve aí, sora?”, “Dá pra mim ver?”, “Teu professor olha o teu caderninho?”, além de outras com teor bem parecido. À medida que nosso grau de intimidade foi aumentando, elas foram ampliando e aprofundando os questionamentos para “Oh, sora, deixa eu tirar daí a parte que eu bato nos guris, tá?”, “Bah, a sora vai é escrever um livro, de tanto que escreve!”, “Deixa eu escrever também!”, “Mas ela disse que escreveu aí contigo!”, “Garanto que só tem o nome das gurias aí”, tanto

que em uma das oportunidades sugeriram que eu escrevesse o nome deles na ordem em que os ia encontrando (e pediam para ver), visto que eu disse que naquele caderninho só eu escrevia. Percebi que uma pesquisa nossa, a nossa pesquisa do recreio, realizada com as mãos de vinte e sete pessoas, não estava combinando com um caderninho único. É neste ponto que surge a ideia de proporcionar aos que desejassem também escrever o seu próprio caderninho.

Conforme já relatei no capítulo metodológico, os outros vinte e seis caderninhos foram apresentados às crianças durante o quinto encontro de grupo, recebendo o apelido de “Detetives do Recreio¹¹⁷”, uma sugestão de Jade que foi aceita pelos demais. Combinamos que usariam o caderno somente os alunos que desejassem, podendo escrever, desenhar, pintar, colar, enfim, registrar nele aquilo que julgassem importante no recreio, colocando data no registro.

Outro motivo que me fez pensar em também incluir na metodologia o caderninho como oportunidade de registro do recreio, foi lembrar que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, seria oportuno utilizar diversificados instrumentos para a escuta das crianças pesquisadas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008; GRAUE e WALSH, 2003), uma vez que também durante os encontros de grupo, algumas crianças manifestaram sentir-se mais à vontade desenhando e escrevendo do que propriamente expressando-se oralmente:

“O que não pode no recreio: buli¹¹⁸; carro de professor; o pátio não tar enopado; não pode arrancar os galhos das árvores; não pode subi nas grades; não pode ter lixo; não pode ter agarramento¹¹⁹; não pode ter arminha”. Junto à sua lista, desenhou dois meninos lutando (escrito “buli” ao lado) e um outro menino olhando para o chão onde escreveu “posa¹²⁰” (CADERNINHO DE RAFAEL R., s.d.).

¹¹⁷ O que as crianças fizeram com a questão do uso do termo “detetive” é mais um exemplo do que Corsaro (2011) nomeia por reprodução interpretativa, pois eu usaria o termo “investigadores” ou “pesquisadores”, dado o meu contexto de produção desta dissertação. Porém as crianças não, elas se apropriaram de algo que é comum entre os adultos na comunidade em que estão inseridas (a relação polícia e detetive, por exemplo), “processam” a informação e a devolvem ao meio já com características suas. O ser “detetive” (e não X9, como Rafael R explicou ao seu amigo – presente no capítulo metodológico) é a leitura que as crianças conseguem fazer a partir do seu repertório. Cabe, inclusive, pensar que sugerir um nome para o grupo é reconhecer que somos diferentes, até mesmo pelo recorte que foi feito: crianças de nove e dez anos, serem alunos do quarto ano, do turno da tarde, entre outras características que as diferem das demais.

¹¹⁸ Por, *bullying*.

¹¹⁹ Por, agarramento.

¹²⁰ Por, poça d’água.

“O que tem que ter no recreio: campo de vôlei, gira-gira, vai-e-vem, balanços, escorregador, abrir o mato, vai ter que pedir uma praça”. Abaixo da sua lista, desenhou alguns brinquedos de praça (CADERNINHO DE RAFAEL R., s.d.).

“Hoje na hora do recreio, estava andando com as minhas amigas Ester, Marilene e Larissa. Hoje na hora do recreio vi gurias brincando com o guri mais divertido do colégio e o nome dele é (...)”. Hoje na hora do recreio, os guri me incomodaram e eu bati neles. Hoje na hora do recreio, as gurias estavam inticando¹²¹ com o guri que eu chamo de cueca chuja¹²². Te adoro prof Anna, ass. Ingrid” (CADERNINHO DE INGRID, 12 de setembro de 2011);

“Sexta-feira dia 16/09/11 eu estava conversando com minhas amigas no que que elas repara em um guri” (CADERNINHO DE INGRID, 16 de setembro de 2011).

“Hoje na hora do recreio brinquei com as minhas amigas e a Ingrid correu de trás dos guris e a Marilene correu atrás do (...) e hoje foi um pouco legal” (CADERNINHO DE LARISSA, 14 de setembro de 2011).

“Hoje é sexta-feira e hoje no recreio tinha gente correndo, jogando bola, batendo cartinha, corda e mais: hoje a Ingrid não correu atrás dos guris (CADERNINHO DE LARISSA, 16 de setembro de 2011).

Não somente essas crianças escreveram, mas dezessete das vinte e seis procuraram pelo caderno enquanto a oferta dele existiu. Mesmo por um período curto, é possível perceber que seus conteúdos estão em consonância com o que elas apresentaram de outras formas, que não por escrito, durante o decorrer da pesquisa de campo. Assim, a presença de regras (como as da lista de Rafael R), as fragilidades (quando este mesmo menino aponta que é preciso voltar a “abrir o mato” e “ter que pedir uma praça”), os interesses (conforme citam Larissa e Ingrid) bem como os funcionamentos (conversar sobre “guris” com as amigas e anunciar a presença dos carros dos professores atrapalhando o recreio, por exemplo), me indicaram que a confecção do tal “caderninho” não foi em vão.

Porém, de uma hora para outra a situação muda, ou melhor, nos obriga a mudar: alguns tiroteios que as crianças presenciaram no entorno da escola por várias noites seguidas; em um dos dias, a troca de tiros foi também na calçada da escola, à tarde, no horário de aula delas, o que, por alguns dias, obrigou a escola, por motivo de segurança, a suspender os recreios no pátio. É por esta razão que trago, no início deste texto, a fala de Bianca BM, que mesmo frente ao problema, ainda conseguiu encontrar algo de positivo na situação: “O bom, foi que a gente usou o caderninho pra brincar nos bancos, sem ir pros portões”, uma lição para mim

¹²¹ Por, provocando.

¹²² Por, suja.

– que não estava no dia – pois não tenho a mínima ideia de qual seria minha reação se lá estivesse.

Com as movimentações policiais mais tranquilas no entorno da escola, os recreios recomeçaram, porém a insegurança e o medo se mantêm:

“Deu medo em quase todo mundo!” (Eduardo)
 Bruna LR, Ana, Daiana e Karina disseram que as mães ficaram com medo e então elas não vieram às aulas.
 Estas falas foram durante o encontro de grupo com a Turma1.
 (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de setembro de 2011).

Crianças orientadas, tanto pelas famílias, quanto pela escola a ficarem longe dos portões, inclusive o transporte escolar passou a entrar no estacionamento da escola para evitar a circulação das crianças na calçada. Uma funcionária da limpeza orientando a filha a ficar sentada nos bancos conversando com as amigas (“Não fica perto do portão, vai sentar e conversar com as gurias, come o lanche!”). Vi várias mães olhando pelos muros de concreto vazado o desenrolar do recreio, muitas estavam na calçada do lado de fora do muro da pracinha dos Jardins e por ali gritavam aos filhos que estavam no pátio do ensino fundamental – quando não pediam para as crianças da Educação Infantil darem recados. Aproximei-me de Marilene, Bianca BM, Larissa e Bruna ML, que estavam em bancos próximos; mais prestavam a atenção na movimentação do que conversavam entre si. As falas das mães eram unânimes: “Te cuida!”, “Senta pra conversar!”, “Sai de perto do muro!”. Somente uma pronunciou a seguinte frase: “Se tu ouvir barulho de tiro corre pra dentro do prédio!”. O que me chamou a atenção foi o fato de que todo mundo sabia que os cuidados eram por conta dos ânimos exaltados na comunidade no entorno da escola (e que principalmente à noite, seguiam alguns tiros), mas somente esta mãe pronunciou a palavra “tiro”. Não ouvi nenhuma criança usar a palavra. Puxa... e os prédios ficam fechados...
 (DIÁRIO DE CAMPO, 03 de outubro de 2011).

Frente ao medo que tanto os adultos quanto as crianças tinham acerca de que os tiroteios pudessem recomeçar – pois mesmo com menor frequência, a polícia seguia percorrendo a comunidade à procura “dos caras” (segundo as crianças) – os primeiros recreios que se seguiram foram tensos, com as crianças brincando entre si, mas com os olhos direcionados aos muros vazados e portões.

Para algumas crianças, o caderninho serviu como apoio, como possibilidade de expressão, também nesse momento, porém, se o medo é tão grande que ninguém se autoriza a pronunciar determinadas palavras, por pensarem ou fazerem lembrar as situações vividas, porque eu, pesquisadora, mas também professora da escola iria manter um caderninho que leva na capa a palavra “detetive”? Será que entre as crianças da pesquisa não existem famílias investigadas pela polícia? Se sim, como posso colocar essa criança em uma posição de “detetive”, que nesse

momento está tão ligada ao medo, à insegurança, à possibilidade de prisão de alguns membros de sua família?

Assim, não pude manter o caderno, não consegui, mesmo sob protesto de alguns, que reclamaram muito da minha decisão. Nossas intenções, em ter caderninhos e com um nome de grupo (no caso, Detetives do Recreio), eram boas, porém, por uma infelicidade do destino, ou melhor, pelos diferentes movimentos que a sociedade contemporânea nos possibilita e nos impõe, os acontecimentos dessas duas sociedades (uma micro, outra macro) se cruzam, numa complexa rede em que, para sobrevivermos, é preciso saber a hora de “bater em retirada”.

Os vários dias sem recreio também colaboraram para que a novidade representada pelo uso do caderno fosse aos poucos abrandada, mas eu continuava incomodada por não fornecer o caderno aos insistentes, até que Deivisson, que não estava entre as crianças que optaram pelo uso do caderno diz o seguinte: “Oh guri, pensa que agora, ao invés de escrever, tu vai ter mais tempo para bater corrida no pátio!”, o que de certo modo, confortou Rafael R, mas não sem antes dizer: “Mas o caderno é bonito!” Então entendi que o apego era também pelo gesto de carinho que aquele “presente” representava: um caderninho colorido, com o nome do grupo e o deles, a turma, sua foto, além de um lápis pendurado – algo feito especialmente para eles, algo de fato seu. Assim, combinei que, no último dia da pesquisa eu o devolveria para que eles pudessem brincar nas férias, “para fazer o que quisessem!”.

Por algum tempo, mesmo quando as mães já não frequentavam mais o muro da escola durante os recreios, continuava recorrente entre as crianças pesquisadas as conversas sobre os tiros, bem como as consequências disso em sua rotina escolar:

Todos correndo muito! Parece-me que tem relação com os ânimos ainda alterados com a situação dos tiros. Relatam que ainda circulam pouco na rua (Ana, Karina, Daiana, Gabrielli). Ester e Bianca BM me procuraram sorrindo, depois seguiram para brincar. Disseram que queriam corda, mas que não tinha mais. Muita agitação, correria desesperada! (DIÁRIO DE CAMPO, 05 de outubro de 2011).

Ester: Quando não teve mais recreio, a gente não brincava, ficava na aula ou não vinha.

Larissa: Eu até vinha na aula, mas não pude ir no banheiro, foi ruim não poder sair da aula pro recreio.

Marilene: A gente só teve um pouco de Educação Física, aí a professora e as diretoras mandaram entrar. Aí a outra professora mandou sentar no chão.

Larissa: Uma mãe veio avisar da confusão e todo mundo veio buscar os alunos. Só cinco ficaram na aula.

Ingrid: A gente não teve mais recreio, era todo mundo preocupado na sala de aula.

Enquanto conversávamos no solzinho, avistamos algumas crianças bem pequenas brincando com os cães, corriam e os abraçavam.

Ingrid: Eles não tão nem aí, não se preocupam.

Anna Cristina: Por que tu achas isto?

Ingrid: Ah, acho que é porque são crianças.

Anna Cristina: E vocês aqui conversando não são?

Marilene: É que criança pequena se preocupa menos!
(DIÁRIO DE CAMPO, 11 de outubro de 2011).

Tiros! Confusão. Sentar-se às pressas no chão. Falta às aulas. Impossibilidade de ir ao banheiro mesmo precisando. Preocupação. Medo. Insegurança. Deixar de brincar com seus pares. Deixar de viver o recreio no pátio. Depois agitação. Correria acentuada. Um caderno que não pode mais ser usado... Interfaces adultas de uma sociedade macro que interferem nas organizações da microssociedade das crianças (em seus recreios, no caso desta pesquisa), que se intromete tanto ao ponto de as crianças pesquisadas manifestarem, através das palavras de Marilene (“É que criança pequena se preocupa menos!”), algo que sob o meu ponto de vista, está longe de estar à altura das infâncias que eles merecem: muita, mas muita preocupação, numa situação em que ser criança “grande” significa também preocupar-se mais com a vida, ou com a iminência da falta dela.

4 DO “É A MÚSICA DA VIDA DA GENTE!”¹²³ À SENSIBILIZAÇÃO DOS ADULTOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
Tempo tempo tempo tempo
 Vou te fazer um pedido
Tempo tempo tempo tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
Tempo tempo tempo tempo
 Entro num acordo contigo
Tempo tempo tempo tempo
 Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
Tempo tempo tempo tempo
 És um dos deuses mais lindos
Tempo tempo tempo tempo
 (...) Peço-te o prazer legítimo
 E o movimento preciso
Tempo tempo tempo tempo
 Quando o tempo for propício
Tempo tempo tempo tempo
 De modo que o meu espírito
 Ganhe um brilho definido
Tempo tempo tempo tempo
 E eu espalhe benefícios
Tempo tempo tempo tempo
 O que usaremos pra isso
 Fica guardado em sigilo
Tempo tempo tempo tempo
 Apenas contigo e migo
Tempo tempo tempo tempo
 E quando eu tiver saído
 Para fora do teu círculo
Tempo tempo tempo tempo
 Não serei nem terás sido
Tempo tempo tempo tempo
 Ainda assim acredito
 Ser possível reunirmo-nos
Tempo tempo tempo tempo
 Num outro nível de vínculo
Tempo tempo tempo tempo (...)
 (Música de Caetano Veloso, **na voz** de Maria Bethania, ao vivo – grifos meus)

“Como é que a gente consegue colocar um espelho nesta altura que as crianças não conseguem se enxergar!”, “Como é que pulam sapata sem sapata!”, “Olha a altura destas mesas, eles tem mais é que sentar em cima!”, “Eles brincam...”, “Então é por isso que querem praça, casinha...”, “A gente não sabe porque a gente não tá ali para ver”, “EU fui um dia! Eles até brincaram dizendo que

¹²³ Fala de Bianca MG, já descrita em seu contexto quando da apresentação da metodologia.

eu fui para comer o lanche deles!”, “Ah, mas eu não respondi o email! Tu podes me mandar de novo pra mim responder?”, “Eu respondi!”, “Eu quero responder!”, “Meu Deus...”, “Tu tem ideia de coisas que a gente pode já ir providenciando no verão, que já dê para ir fazendo antes da volta às aulas?” – todas falas proferidas em um momento singular dessa pesquisa, cujo momento e efeitos eu tinha medo em viver. São falas dos adultos da escola, principalmente de professores que atuam no turno da tarde, no qual alguns são professores diretos das crianças pesquisadas, também membros da equipe diretiva da escola.

Todas essas falas foram proferidas durante a apresentação das fotos, a mesma feita às crianças, acompanhadas da música da epígrafe que, segundo Bianca MG, é cantada por alguém que “é da idade deles!” (referindo-se aos adultos mais velhos, uma vez que a cantora é Maria Bethania), na verdade uma explosão de ideias não prevista por mim, pois, minha intenção era compartilhar com os professores (meus colegas!), ao apagar das luzes da pesquisa – e do ano letivo, pois já estávamos no dia vinte e três de dezembro e já passava das dezesseis horas, véspera das férias – o que as crianças tinham visto do produzido e que tinham autorizado que eles vissem.

Assim como para as crianças, achei que uma devolutiva dos dados aos meus colegas da escola, mesmo que parcial, dentro do ano letivo seria o mais adequado, visto que com a mudança de ano, alguns professores, assim como as crianças, também se transferem de escola. Como outro fator importante, pensei na velocidade com que os acontecimentos nos atropelam, e que no retorno das aulas poderia “ter perdido o sentido” mostrar os recreios de um ano que já é passado. E eu, os queria no presente e como presente!

Eu havia solicitado para a coordenação pedagógica da escola um momento para apenas mostrar a apresentação aos professores, sem maiores detalhes sobre os dados produzidos na investigação, dizendo-lhes que a minha pesquisa de campo se encerrava e que eu queria compartilhar alguns dos materiais que vimos e produzimos, o que gentilmente foi concedido pela supervisora escolar. Eu queria de algum modo agradecer publicamente pela oportunidade de estar ali, com aquelas crianças que muito me ensinaram e que, por vezes, não são vistas como potentes aprendizes neste lugar.

Para a minha surpresa, a sensibilização foi dada através do olhar à “fala” de quem nada precisou dizer para sensibilizá-los, não oralmente. Tendo-os visto em interação com seus pares, também com o lugar, os professores tiveram a oportunidade de conhecer um pouco do que vivem as crianças estando longe dos seus olhos e que “mesmo” longe, viviam, aprendiam e eram felizes, apesar do pouco que tinham. Afinal, estavam mostrando que “customizam” as oportunidades que lhes dão para serem crianças na escola fundamental, sendo capazes de reivindicar, insistir, resistir e reinventar os seus líquidos tempos e os sólidos espaços dos seus recreios, cujos episódios não são alvo do olhar de seus professores.

O não ver talvez possa ser explicado pela música que tanto as crianças quanto os adultos conhecem: “E quando eu tiver saído, para fora do teu círculo, tempo, tempo, tempo, tempo, não serei nem terás sido” – estar longe dos recreios das crianças, dos tempos aos recreios destinados, faz com que sua existência de fato não seja vista como algo significativo, e o que não é vivido não captura os professores. “É a música da vida da gente”, não tão conhecida assim pelos professores quanto a aluna Bianca MG supunha.

Assim como eles, eu não posso me colocar fora deste movimento de invisibilidade, afinal, sou professora dessa escola também e minha janela permanecia “fechada” até que fui sujar meus pés de barro no recreio, o que até então meus saltinhos pouco sentiam. Também, porque iniciei esta pesquisa intencionando sensibilizar os adultos, como se fosse algo externo a mim.

Tendo compartilhado das infâncias produzidas no recreio, tendo a oportunidade de estar mais próxima dessas vinte e seis crianças, respeitando e considerando o que disseram, acredito, assim como na música, “ser possível reunirmo-nos (...) num outro nível de vínculo”, do que os que eu antes tinha com elas e com os recreios da minha escola. Principalmente por estar ali, preciso ir além do que constatar e escrever esta dissertação, embora não exista nada que me obrigue a tal, além de minha própria consciência.

Não me vejo fazendo uma pesquisa *pro forma*, um mestrado só para dizer que fiz, ou para contar-me “aos pedaços” em meu *Curriculum Lattes*, tão menos autorizo-me a jogar fora o dinheiro de impostos públicos (e muito bem pagos também por mim!), pois estar em uma universidade pública e de qualidade, mesmo que sem bolsa para estudar, exige que pensemos nisso também quando se pesquisa.

Pesquisa tem que ser coerente com seus princípios, tem que servir para mexer com as estruturas que já estão postas, ou que, ao menos, se dizem postas. Usemos então a fluidez e fragmentação da sociedade, do mundo, a nosso favor: pesquisa tem que entrar nas frestas do cotidiano, nos episódios da vida para nos contar histórias que nos façam pensar, e as histórias vividas com essas crianças fizeram isso comigo – me fizeram pensar no quão pequena sou se não usar esta pesquisa para mexer com o meu trabalho na escola. Mil pensamentos guardados de nada valem, ao menos para mim, uma quase “justiceira”, segundo alguns professores disseram quando da minha banca de qualificação do projeto.

Agora vejo, no decorrer desta dissertação, que meu orientador de certo modo também é um “justiceiro”, pois passou o tempo todo, depois do apagar das luzes da pesquisa de campo, me provocando, me desacomodando, dizendo que achava que eu devia contar o quanto esta pesquisa segue mexendo com minhas atitudes na escola, no quanto as crianças pesquisadas seguem presenças vivas no meu dia a dia, também na possibilidade de dar continuidade a minhas ações junto às crianças. Acho que ele, com a sensibilidade que o constitui e que tem de sobra, percebeu o quão apaixonada sou por esta pesquisa, por essas crianças, tanto que conhece algumas delas pelos seus nomes, pelo tanto que as compartilhei em nossos encontros de grupo de orientação, andando de mãos dadas comigo quando decidi (também meus colegas de orientação!), mesmo já nesse ano letivo, ajudá-los em uma gincana, mobilizando amigos e parentes.

As crianças seguem me procurando para dar nossos “ois!” e não porque pesquisamos o recreio, mas porque compartilhamos episódios de nossas vidas juntos. Escutei e fui escutada. Abracei e fui abraçada. Desconsertei e fui desconsertada. Foi vida que tivemos em comum, mesmo que de modo fragmentado, se pensarmos a separação existente entre a aula delas e o que faço tão “burocraticamente” longe delas, porém dentro de uma mesma escola. Assim, nossos repertórios seguem nos aproximando: “Sora, tem gente que disse que tu vai pesquisar de novo!”, “Tu passou de ano lá com o teu sor?”, “E quem fez nove agora pode participar?”, “Sabe aquele guri que eu te contei...”, “Agora, nós é que somos os mais grandes do recreio!”, “Sora, é verdade que tu vai ajudar a gente na festa junina?” e tantas outras coisas que me emocionam em escutar, dado o quanto suas falas me convocam. Um convite a para, no mínimo, ser feliz por ter conseguido ser aceita entre eles.

Maravilho-me ao enxergar que essas crianças, que pensam e vivem suas “Infâncias em vinte minutos!”, foram propulsoras de novas sapatas pintadas no chão para este ano, da presença de mais giz colorido para desenhos no pátio e da reforma de bancos para os lanches, além de mais alguns brinquedos para o pátio “dos grandes”, sem falar nos cinco mil reais que tão logo estarão lá, como presença viva da ação delas na estrutura de seus próprios recreios.

Não pesquiso para mim, mas também por mim. Também acho que outros se beneficiarão pelo modo como as crianças se apresentam, uma vez que esta é uma pesquisa com crianças e elas estão aqui por todos os lados, em cada página desenvolvida, como um tributo merecido pelo que são. Os medos que inicialmente eu tinha quanto a identificá-las, sob pena de que não as estivesse respeitando, não estivesse “à altura das infâncias” delas, assumem hoje outra forma, e seria um desrespeito meu não trazê-las nomeadas, utilizando-me de falas tão intensas que muito contribuíram para as discussões que meus pensamentos alcançaram fazer nesta dissertação.

Faço votos que o grande “saco verde” de brinquedos, que insistentemente marcou e marca o início das brincadeiras das crianças pesquisadas em seus recreios, possa ser carregado por outros tantos adultos atípicos espalhados por aí, e que talvez nem saibam ou nem lembrem o tanto de criança que ainda reside neles.

Que permaneça a intensidade do vivido, pois considero que é isso que dá sentido à vida, a esta vida tão fragmentada e líquida, onde na rede de conexões permeáveis o que tem valor hoje, pode não valer nada amanhã. Que fiquem, então, as incertezas que as lembranças dessas singelas histórias, vividas e compartilhadas para além deste “tempo, tempo, tempo, tempo” possam nos trazer, pois, essas histórias de recreio, no ontem foram vividas, no hoje são escritas, e dos episódios de amanhã, nada sabemos...

... EM TEMPO... MAIS “MÚSICA” PARA O NOSSO DELEITE ...

Em um dos cantos da quadra poliesportiva coberta, duas meninas do segundo ano estavam sentadas no chão, com as pernas dobradas e cruzadas como “índio”, uma de frente para a outra. Uma estava com os olhos fechados e a outra, de posse de um gravetinho, fazia cruces na testa da menina de olhos fechados, ao mesmo tempo em que assoviava. Ao meu lado, enquanto eu caminhava, estava Bianca MG comentando que sua tia “também estuda na UFRGS e também faz Pedagogia”. Então perguntei:

Anna Cristina: O que será que as meninas estão fazendo?

Bianca MG: Qual, sora?

Anna Cristina: Essas ali no canto da quadra! (falei bem baixinho).

Bianca MG: É cantar pra subir!

Anna Cristina: Âãh?

Bianca MG: É passe, pros espíritos sair.

Anna Cristina: Entendi!

Terminou o recreio e decidi que no próximo dia de caminhada vou procurar pelo tal “canto do passe”, para ver se é algo sazonal ou algo que eu não havia percebido antes. A naturalidade com que ela me explicou surpreendeu-me tanto que devo ter ficado com uma bela cara de pastel. (DIÁRIO DE CAMPO, 12 de agosto de 2011).



Voltei ao canto, mas as meninas não estavam lá. Quem estava ocupando o espaço eram alguns meninos (Rafael C, Hiago, Guilherme, além de outros que são da Turma3 que não participam da pesquisa) que jogavam futebol. As meninas estavam embaixo de uma árvore, bem próximas ao tal canto. Estavam as duas meninas do dia anterior acompanhadas por mais duas, que aparentavam ter a mesma idade (seis ou sete anos). Estavam sentadas em círculo, com um pote com uma fatia de bolo de chocolate no centro. O bolo parecia estar um pouco seco, pois uma menina o pegou pela ponta e o bolo não desmanchou. A primeira menina que segurou o bolo foi a mesma que no dia anterior estava com o gravetinho fazendo a cruz na cabeça da outra. Essa pegou o bolo entre dois dedos, mordeu-o na ponta, e fez gestos de estar soltando fumaça pela boca, como se estivesse fumando um charuto. Após, devolveu o bolo ao pote e fez sinal para a próxima menina fumar, dizendo: “agora é tu!”. As próximas meninas repetiram a ação, como se seguissem um ritual. Varias crianças brincavam na volta sem interferir no ritual/brincadeira. Também hoje, não perceberam que estavam sendo observadas por mim. Bem próximo a elas, Bianca BM e Francini pulando corda; também viram o que vi, mas a situação não as mobilizou, ao contrário do que aconteceu comigo. Esses recreios vão dar muito o que falar. (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de agosto de 2011).



Ingrid: Sora, tu sabia que a gente namora os guris da turma B(...)?

Anna Cristina: Não!

Jade: É, sora! A gente namora no recreio.

Ingrid: Na entrada e saída também!

Anna Cristina: Me expliquem...

Ingrid: Ah, o namoro é pra dizer que é namoro. É namoro sem problema.

Jade: Ah, mas o meu tem que ficar comigo!

Ingrid: Aí já dá problema! O meu fica jogando futebol e eu pulo corda com as gurias.

Yuri: Isso é pura verdade, sora!

Caroline: Eu não posso ter namorado porque eu moro no loteamento e aí todo mundo conta pra minha mãe. O bom é que vocês moram longe!

Yuri: Bah, só pensam nisso!

(DIÁRIO DE CAMPO, 15 de julho de 2011).



Não somente Rafael C e Guilherme eram puro sorriso ao tirarem fotos junto com seus amigos, também Rafael R, que se divertia ao ver os puxões que Karina e a amiga davam na roupa de Guilherme antes da foto. Chamei-o para junto da gente e ele veio.

Anna Cristina: E aí, guri, vais querer uma foto também?

Rafael R: Até queria... (pausa grande)

Anna Cristina: E por que não quer mais?

Rafael R: Ah, por que hoje eu não vim de roupa nova. (Ele havia escutado Rafael C e Guilherme dizerem que vieram de roupas novas para tirarem fotos juntos).

Anna Cristina: Mas, guri, tu é bonito de qualquer jeito!

Rafael R: Ah, então eu vou ficar como eu gosto!

Dito isto, tirou os chinelos lilás dos pés, pendurou-os nos pulsos, abraçou dois amigos e sorriu. Um dos sorrisos mais lindos que eu já vi!

(DIÁRIO DE CAMPO, 11 de novembro de 2011).

♪ ♪ ♪ *fim* ♪ ♪ ♪

REFERÊNCIAS

A GUERRA dos Botões. Direção de Yves Robert. França: [s.n.], 1962. 1 DVD, (90min).

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força – rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira e CARVALHO, Rodrigo Saballa. Percursos e desafios nos modos de fazer pesquisa na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. In: FERREIRA, Taís e SAMPAIO, Shaula. **Escritos metodológicos: possibilidades na pesquisa contemporânea em educação**. Maceió: EDUFAL, 2009a, p. 35-53.

BARBOSA, Mirtes Lia Pereira e CARVALHO, Rodrigo Saballa. Práticas escolares em espaços-tempos contemporâneos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009b. p. 93-5.

BAUMAN, Zigmunt. **Diálogos com Zygmunt Bauman**. Londres: 2011. Fronteiras do Pensamento, Porto Alegre, 2011. Entrevista concedida à equipe conjunta da CPFL Cultura e do Seminário Fronteiras do Pensamento. 1 DVD.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zigmunt. **Legisladores e intérpretes**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e ambivalência**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zigmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zigmunt. **Tempos líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007a.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007b.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas (SP): Autores Associados, 2009. (Acadêmico de Bolso).

- BORBA, Angela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33-45.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Porto Alegre: Ministério Público do Rio Grande do Sul, Procuradoria-Geral de Justiça, 2008.
- BROUGERE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. Coleção Questões da Nossa Época. v. 43. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 179-97.
- BUSSAB, Vera Sílvia Raad e SANTOS, Ana Karina. Reflexões sobre a observação etnográfica: a cultura de pares em ação. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças – diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 104-14.
- CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-64, maio/ago. 2005.
- CORSARO, William. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças**. In: MÜLLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (org). **Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 83-103.
- CORSARO, William. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CARVALHO, Ana M. A. e PONTES, Fernando A. R. Brincadeira é cultura. In: CARVALHO, Ana M. A. et al. **Brincadeira e Cultura: viajando pelo Brasil que brinca**. Volume I. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 15-30.
- COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: **Caminhos Investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 199-214.
- DELALANDE, Julie. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, Altino e PRADO, Patrícia Dias (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados: 2011.
- DELALANDE, Julie. La Categoría Infancia. In: **Infancia y Ciencia Social**. Lima, Peru, nº 1, 2007.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MÜLLER, Fernanda. Apresentação – Dossiê: “Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. In: Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação**, São Paulo, Cortez, v. 26, n. 91, p. 351-60, maio/ago. 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll e MULLER, Fernanda. Apresentação: Tempos e espaços das infâncias. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2000.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

ESCOLANO, Agustín. La invencion del tiempo escolar. In: FERNANDES, Rogério; MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. **O tempo na escola**. Porto (Portugal): Profedições, 2008. p. 33-53.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas do Bom Retiro”. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 1979. Cap. 2, p. 153-276.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio – o dicionário da língua portuguesa**. Coordenação FERREIRA, Marina Baird e ANJOS, Margarida. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância – educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 143-62.

FOUCAULT, Michel. (1984). A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: **Ditos e escritos V**. Tradução: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 265-87.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009a.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Tradução: Raquel Ramalheite. 36. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

FRAGO, Antônio. Espaços, usos e funções: a localização e disposição física da direção escolar na escola graduada. In: BENCOSTTA, M. (org.). **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-47.

FRAGO, Antônio e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

FRANCO, Maria Elizabete Wilke. Compreendendo a infância como condição de criança. **Cadernos Educação Infantil (11)**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

GRAUE, M. Elizabeth e WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. **Linguagens geradoras – seleção e articulação de conteúdos para a educação infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar. **Lugares da infância: Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.

KOHAN, Walter Omar. Infância e filosofia. In: SARMENTO, Manuel e GOUVEA, Maria Cristina Soares (org.). **Estudos da infância – educação e práticas sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 40-61.

KRAMER, S. A autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 31 jan. 2011.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LA TAILLE, Yves. Ética em pesquisas com seres humanos: dignidade e liberdade. In: GUERRIERO, Iara Coelho Zito; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; ZICKER, Fabio (orgs.). **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde**. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008. p. 268-79.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 35-86.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005, 9ª reimpressão.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 25-32.

O SENHOR das Moscas. Direção de Peter Brook. Inglaterra: [S.n.], 1963. 1 DVD (92min).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia e ARAÚJO, Sara Barros. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia (org.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto Editora, 2008. p. 11-30.

OS MENINOS da Rua Paulo. Direção de Zoltán Fábri. Estados Unidos, Hungria: [S.n.], 1969. 1DVD (110min).

PORTO ALEGRE (RS). Secretaria Municipal de Educação. Ciclos de Formação – Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. **Cadernos Pedagógicos 9**, Porto Alegre-RS, 1999.

PORTO ALEGRE (RS). Secretaria Municipal de Educação. Em busca da unidade perdida: totalidades de conhecimento. **Caderno Pedagógico 8**, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1996.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de Alencar Carvalho e José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil – um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância – metodologias de pesquisa com crianças**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 19-47.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança – se der tempo a gente brinca**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **A escola na mídia – nada fora de controle**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

ROCHA, Cristianne Maria Famer. **Desconstruções edificantes – uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, 2000a.

ROCHA, Cristianne Famer. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000b. p. 117-42.

STRAUB, José Luiz. **Infâncias e brincadeiras – culturas que governam**. Cáceres (MT): Unemat, 2010.

SOMMER, Luís Henrique. A ordem do discurso escolar. In: **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, 2007. v. 12, n. 34, jan./abr. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a05v1234.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2011.

TEMPO tempo tempo tempo. Maria Bethania. Brasil: [S.n.], 2005. DVD.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. Coleção Questões da Nossa Época. v. 48. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, UFRGS, 2005.

ZEIHER, Helga. O tempo no cotidiano das crianças. In: BONDIOLI, Anna (org.). **O tempo no cotidiano infantil – perspectivas de pesquisa e estudo de casos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 173-89.

APÊNDICE A – Inventário de Pesquisas

O primeiro inventário que fiz na Biblioteca Digital de tese e Dissertações (BDTD) e que considerei importante para impulsionar esta dissertação no ano de 2010 pode ser assim configurado:

- Recreio – 65 pesquisas, porém menos da metade se referiam à escola;
- Recreio escolar – 32 pesquisas;
- “Recreio” e “ensino fundamental” – 13 pesquisas;
- “Recreio”, “Tempo” e “Espaço” – 10 pesquisas, que coincidem todas com as pesquisas realizadas anteriormente.

Porém, no decorrer da escrita desta dissertação, outras pesquisas acadêmicas foram importantes para a feitura desta dissertação e deste modo, opto por apresentar aqui somente as que realmente contribuíram para que eu pudesse pensar a minha pesquisa, na certeza de que qualquer inventário tem os seus limites e com este não seria diferente.

DISSERTAÇÕES

Título	Autor	Orientador	Ano	Instituição
A construção de uma alternativa curricular na pré-escola: a experiência do NEI Canto da Lagoa	Ana Cristina Coll Delgado	Dra. Nadir Zaggo	1997	UFSC
A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau: uma análise a partir das práticas cotidianas	Cristiane Vianna Guzzoni	Dr. Paulo de Salles Oliveira	1998	UNICAMP/SP
Desconstruções Edificantes – uma análise da ordenação do espaço como elemento do currículo	Cristianne Maria Famer Rocha	Dr. Alfredo Veiga-Neto	2000	UFRGS
Brincadeiras – práticas culturais de governo da criança	José Luiz Straub	Dra. Marisa Vorraber Costa	2002	UFRGS
O processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental: a atuação do Terapeuta Ocupacional	Andreia Perosa Sagh Jurdi	Dra. Maria Lúcia Toledo Amiralian	2004	USP
Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos	Rodrigo Saballa de Carvalho	Dra. Iole Maria Faviero Trindade	2005	UFRGS
O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias	Hellen Marques Barbosa de Souza	Dr. José Pinheiro	2005	UFRN

continuação

conclusão

Título	Autor	Orientador	Ano	Instituição
Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio	Ileana Wenez	Dr. Marco Paulo Stigger	2005	UFRGS
Brincadeiras infantis e a construção das identidades de gênero	Aléssia Costa de Araújo Cravo	Dra Tereza Cristina Fagundes	2006	UFBA
Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio	Odara de Sá Fernandes	Dra. Gleice Azambuja Elali	2006	UFRN
Jogos, processos de socialização e mimese – uma análise sociológica do jogar infantil e coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero	Tamara Grigorowitschs	Dra. Cláudia Pereira Vianna	2007	USP
Hora do recreio! Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares	Rosane Speggorin Linck	Dra. Elisabeth Maria Garbin	2009	UFRGS
Tempo e espaço no currículo escolar	Arlita Rodrigues Brandão	Dra. Maura Corcini Lopes	2009	UNISINOS/RS
As culturas infantis no espaço e tempo de recreio:constituindo singularidade sobre a criança	Ana Paula Vieira e Souza	Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves	2009	UFPA
Que pode ser tão interessante na escola quanto a hora do recreio?: em busca de práticas alternativas na escola contemporânea	Danusa Mansur Lopez	Dra. Maria Luiza Merino Xavier	2010	UFRGS
Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil	Fernanda Lima Bizarro	Dra. Leni Vieira Dornelles	2010	UFRGS
Actividades lúdicas das crianças no do 1º CEB no recreio escolar e sua importância para a AF segundo o genérico e o IMC	Andreia Maria Ribeiro Mesquita	Dra. Maria Paula Santos	2010	Universidade do Porto - Portugal

TESES

Título	Autor	Orientador	Ano	Instituição
Linguagens Geradoras – uma proposta de seleção e articulação de conteúdos em educação infantil	Gabriel de Andrade Junqueira Filho	Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco	2000	PUCSP
Por Amor & por Força – rotinas na Educação Infantil	Maria Carmem Silveira Barbosa	Dra Ana Lúcia Goulart de Farias	2000	UEC/SP
A escola na Mídia – nada fora de controle	Cristianne Maria Famer Rocha	Dr. Alfredo Veiga-neto	2005	UFRGS
Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar	Ângela Meyer Borba	Dra. Cecília Maria Aldigurri Goulart	2005	UFF/RJ
A escola das crianças	Jaqueline Pasuch	Dra. Carmen Maria Craidy	2005	UFRGS

continuação

conclusão

Título	Autor	Orientador	Ano	Instituição
O quebra-cabeça da cultura lúdica – lugares, parcerias e brincadeiras de crianças: desafios para políticas da infância	Rogério Costa Wurdig	Dra. Beatriz Daudt Fischer	2007	UNISINOS/RS
Deslugarização: a provisoriedade das conversações na singularidade dos fios	Dóris Helena de Souza	Dra. Maria Helena Menna Barreto Abrahão	2007	PUCRS
Autoridade e formação – relações sociais na sala de aula e no recreio	Ricardo Casco	Dr. José Leon Crochik	2007	PUCSP
Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola	Mariângela Momo	Dra. Marisa Vorraber Costa	2007	UFRGS
“Eu não te confesso, mas um dia você vai saber o que é uma escola”: escolarização, infância e experiência	Suzana Beatriz Fernandes	Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa	2009	UFRGS

APÊNDICE B - Roteiro de Conversação da Pesquisa de Campo Piloto

Itens norteadores que elaborei para a orientarem a conversação com a diretora/coordenadora pedagógica da escola na pesquisa de campo piloto:

- Dados pessoais: nome, formação, tempo de escola;
- Histórico da instituição;
- Estrutura organizacional da instituição;
- Proposta pedagógica;
- Diferenças e semelhanças entre os níveis de ensino infantil e fundamental dentro da própria instituição;
- Organização dos tempos e espaços da instituição;
- Considerações sobre o modo de pensar e organizar o “recreio”;
- Aspectos relevantes que a profissional/diretora queira acrescentar.

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos
Dados da Pesquisa de Campo Piloto**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO - PILOTO

Você está sendo convidada/o a participar de uma pesquisa, sendo que o presente termo contém todas as informações necessárias sobre a mesma. Sua colaboração neste estudo é muito importante, mas a decisão em participar ou não é sua. Caso você concorde em participar, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa intitulada **Infâncias na Escola Fundamental: crianças pensando o espaço e o tempo do recreio (provisório)**. Desse modo, declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: a) esta pesquisa está vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente ao Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Estudo sobre Infâncias; b) a produção de dados do projeto será baseada na entrevista semi-estruturada com gravação em áudio realizada com a proprietária da escola e das observações feitas; c) os dados serão utilizados para elaboração do projeto de dissertação e publicações futuras relacionadas a este projeto; d) os nomes dos envolvidos, bem como o da instituição serão resguardados, tendo em vista o direito ao anonimato – princípio ético desta pesquisa; e) no decorrer do processo, caso tenha alguma dúvida, posso entrar em contato imediatamente com Anna Cristina Costa da Silva, responsável pela pesquisa, pelo telefone (051) _____ ou através do endereço eletrônico _____; f) você tem a liberdade de não participar ou interromper sua participação neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Deste modo, eu, _____, diretora da instituição onde a pesquisa de campo piloto foi realizada, autorizo a utilização dos dados produzidos.

Porto Alegre, ____ de dezembro de 2010.

Diretora da instituição

pesquisadora

APÊNDICE D - Roteiro de Observação da Pesquisa de Campo

Roteiro de observação¹²⁴

Durante o recreio dos anos iniciais na escola fundamental

- **Ocupação do tempo pelas crianças:** verificar quanto tempo ficam em cada lugar, na companhia de quem, fazendo o que;
- **Ocupação do espaço:** idem ao anterior;
- **Conflitos e suas soluções:** origens, encaminhamentos, desfechos, soluções;
- **Escolha dos pares ou não:** mudam ao longo do período do recreio ou permanecem com os mesmos pares desde o início até o fim;
- **Repertório de brincadeiras** das e entre as crianças;
- **Repertório de conversas:** tempo que dedicam às conversas, para pensar se o pátio também é lugar de conversar, uma vez que em sala de aula, nem sempre podem conversar;
- **Relação das crianças com os adultos que estão no recreio:** identificar os adultos e caracterizar as relações.

¹²⁴ Este roteiro de observação foi elaborado principalmente com os aspectos sugeridos pelo livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, escrito por Ludke e André (2005). Este livro não trata especificamente de roteiros de observação em pátios de recreio escolares, mas detalha modos de se fazer pesquisas qualitativas. Este roteiro também inclui aspectos que considerei relevantes a partir do que pude visualizar quando da pesquisa de campo piloto.

**APÊNDICE E - Termo de Consentimento de Participação e Utilização dos
Dados da Pesquisa de Campo – Parte 1**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO – Parte 1

O(a) aluno (a) _____ da turma ____ data de nascimento __/__/__, estudante da EMEF _____ está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa sobre o recreio escolar, sendo que o presente termo contém todas as informações necessárias sobre a mesma. A colaboração do aluno(a) neste estudo é muito importante, pois ele(a) encontra-se na faixa etária de interesse da pesquisa (entre 9 e 10 anos) e muito tem a contribuir com suas ideias, mas a decisão em participar ou não é primeiramente dos responsáveis por ele(a). Caso haja concordância na participação, basta preencher os seus dados e assinar a declaração concordando de livre e espontânea vontade que o aluno(a) participe da pesquisa intitulada Infâncias na escola Fundamental: crianças vivendo e pensando os tempos e espaços do recreio.

Deste modo, eu, _____, responsável pelo(a) aluno(a), declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que: a) esta pesquisa está vinculada a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente ao mestrado em educação, na linha de pesquisa Estudos Sobre Infâncias e devidamente autorizada pela SMED/POA; b) a produção de dados do projeto será baseada em observações dos alunos durante o recreio, conversas/entrevistas com os alunos(as) participantes e questionários, se necessários; c) os dados serão utilizados para a elaboração da dissertação e publicações futuras relacionadas a esta pesquisa; d) os nomes dos envolvidos, se divulgados, serão de modo parcial (nome/iniciais do sobrenome) no decorrer do processo, caso tenha alguma dúvida, posso entrar em contato imediatamente com a escola onde o aluno estuda; e) você tem a liberdade de não permitir que o(a) aluno(a) participe ou interrompa sua participação neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.

Porto Alegre, julho de 2011.

Responsável pelo(a) aluno(a)

Aluno(a) participante

Direção da instituição

**APÊNDICE F - Termo de Consentimento de Utilização de Imagem
da Pesquisa de Campo – Parte 2**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO –PARTE 2

Eu, _____ responsável pelo aluno _____, autorizo a utilização de sua imagem nas fotos produzidas pela pesquisadora durante o recreio escolar. Estou ciente que as fotos são parte integrante da pesquisa de Mestrado em Educação da UFRGS, cujo termo anterior de participação do aluno eu já autorizei. A utilização das imagens será para fins educacionais e não lucrativos.

Responsável pelo(a) aluno(a)

Aluno(a) participante

Direção da instituição

APÊNDICE G – Tabulação das Respostas Obtidas nos Encontros em Grupos

Tabulação 1: COMO É O RECREIO?

	Bambolê	Jogo bola (campo)	Flores	Mesas	Bancos	Árvore	Banheiros	Corda	Quadra	Janela da secretaria	Amigos	Sapata	Briga	Cartinhas
Ester	X	X		X										
Bruna		X												
Viviane	X	X												
Bianca BM			X	X										
Marilene			X		X									
Bianca MG				X	X									
Larissa				X	X									
Deivisson		X				X								
Daniel							X							
Francine											X			
Ingrid						X	X							
Jade						X	X							
Caroline							X	X						
Yure		X												
Bruna					X			X				X		
Gabrielly										X				
Camilly					X	X					X			
Brenda					X	X					X			
Daiana													X	
Karina					X						X			
Ana Cláudia									X				X	
Hiago					X									X
Eduardo		X							X					
Guilherme		X							X					
Rafael R					X									
Rafael C		X							X					
Nº ALUNOS	2	8	2	4	9	5	4	2	4	1	4	1	2	1

Tabulação 2: O QUE TEM OU O QUE TU FAZES NO RECREIO?

	Gira-gira	Amigos	Elástico	Diversão / brincadeiras	Sapata (amarelinha)	Bola	Bater nos guris	Passear	Pião	Parado	Touro mecânico
Ester	x										
Bruna		x									
Viviane			x								
Bianca BM		X		X							
Marilene				X							
Bianca MG											
Larissa					X						
Deivisson						X					
Daniel				X							
Francine		X									
Ingrid			x				x				
Jade							X				
Caroline							X				
Yure						X					
Bruna		X									
Gabrielly					x						
Camilly							X				
Brenda							x				
Daiana		x									
Karina				X							
Ana Cláudia								x			
Hiago						X					
Eduardo									x		
Guilherme						x					
Rafael R										x	
Rafael C											x
Nº ALUNOS	1	5	2	4	2	4	5	1	1	1	1

Tabulação 3: O QUE QUERIAS QUE TIVESSE NO RECREIO?

	Balanço / bracinha	Bar lancher	Árvore de volta	Basquete	Vôlei	Mais quadra	Escorreg.	Musica / som	Corda	Mais tempo	Cama elástica	Separado dos menores	Tudo muito bem	Ping- pong	Boca do palhaço	Brinquedo inflável	Goleira nova	Bolas novas	“isnuc”	Pescaria
Ester	X	X																		
Bruna			X	X																
Viviane	X			X	X															
Bianca BM	X		X																	
Marilene	X	X						X												
Bianca MG	X	X						X												
Larissa	X	X						X												
Deivisson	X					X														
Daniel	X						X													
Francine	X		X																	
Ingrid		X						X		X	X	X								
Jade								X		X										
Caroline				X				X	X											
Yure						X				X										
Bruna													X							
Gabrielly	X		X				X													
Camilly	X	X					X	X												
Brenda								x						x						
Daiana	x						x	x							x					
Karina	x						x													
Ana Cláudia	x						x													
Hiago										x						x				
Eduardo	x				x			x												
Guilherme	x																x	x	x	
Rafael R	x							x		x				x						x
Rafael C										x										
Nº de alunos	17	6	4	3	2	2	6	11	1	3	4	1	1	2	1	1	1	1	1	1

Tabulação 4: PROCUROU PELO CADERNO ESPONTANEAMENTE?

DETETIVES DO RECREIO	USO DO CADERNO
Ester	x
Bruna	
Viviane	
Bianca BM	X
Marilene	x
Bianca MG	x
Larissa	x
Deivisson	
Daniel	x
Francine	x

Ingrid	X
Jade	x
Caroline	X
Yure	

Bruna	
Gabrielly	
Camilly	X
Brenda	X
Daiana	x
Karina	X
Ana Cláudia	X
Hiago	
Eduardo	X
Guilherme	
Rafael R	X
Rafael C	

Nº ALUNOS	17 alunos dos 26 = 66,5 %

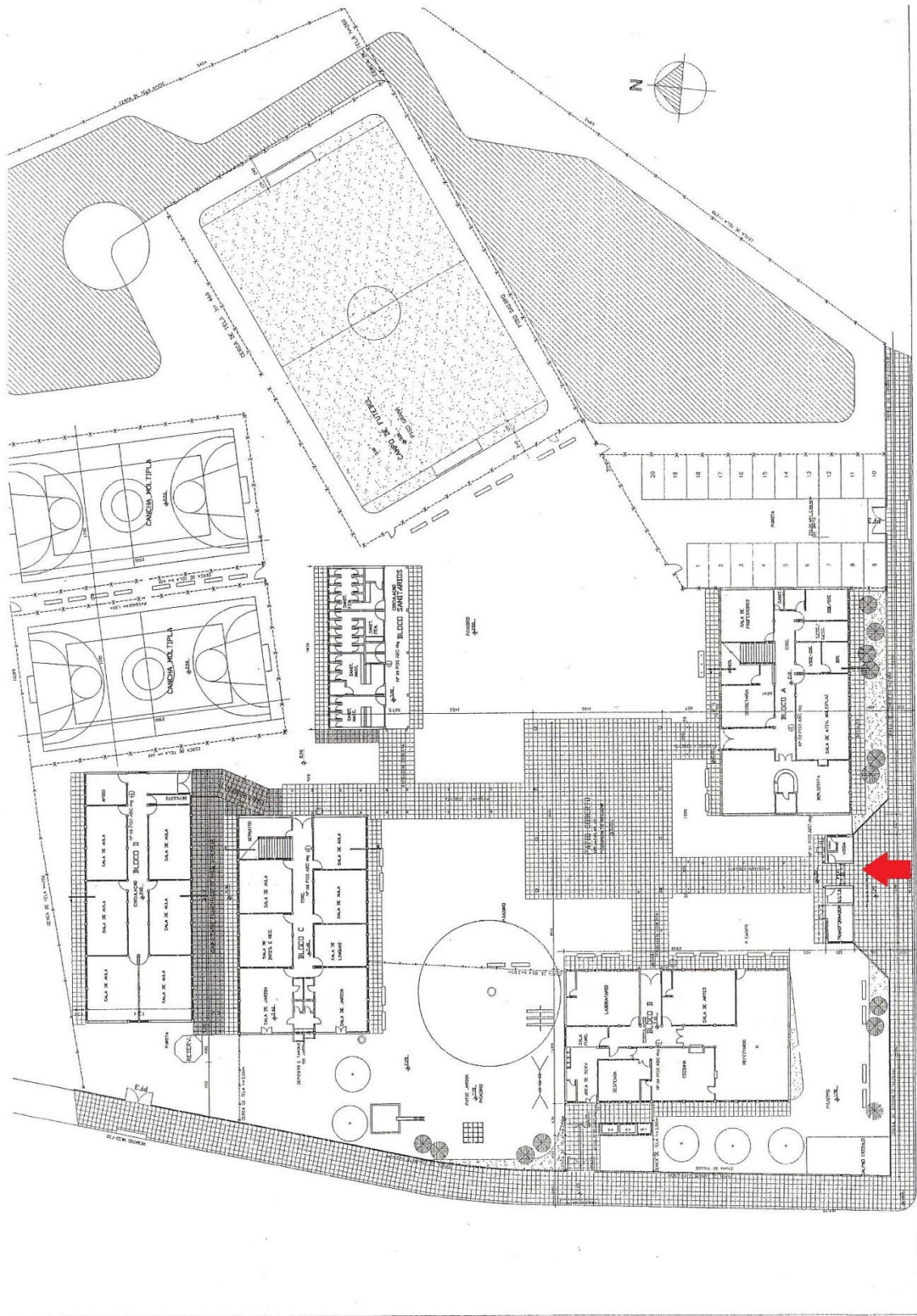
APÊNDICE H – Tabela de Equivalência dos Ciclos de Formação¹²⁵

SÉRIES	ANOS	CICLOS	TOTALIDADES (EJA)
—	1º	1ºano do 1ºCiclo (A)	1
1ª	2º	2ºano do 1ºCiclo (A)	1
2ª	3º	3ºano do 1ºCiclo (A)	2
3ª	4º	1ºano do 2ºCiclo (B) ¹²⁶	3
4ª	5º	2ºano do 2ºCiclo (B)	3
5ª	6º	3ºano do 2ºCiclo (B)	4
6ª	7º	1ºano do 3ºCiclo (C)	4
7ª	8º	2ºano do 3ºCiclo (C)	5
8ª	9º	3ºano do 3ºCiclo (C)	6

¹²⁵ Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre.

¹²⁶ Ano de escolarização das crianças pesquisadas.

APÊNDICE I – Planta da Escola



entrada da escola