

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Fernanda Fontoura Silva

**O TEMPO-ÓCIO NA INFÂNCIA:
apontamentos acerca do tempo-livre na rotina infantil**

Porto Alegre
Primavera
2018

Fernanda Fontoura Silva

O tempo-ócio na infância:
apontamentos acerca do tempo-livre na rotina infantil

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura – da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Leni Vieiras Dornelles

Porto Alegre
Primavera
2018

SEISCENTOS E SESSENTA E SEIS

*A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
Quando se vê, já é 6ª-feira...
Quando se vê, passaram 6 anos!
Agora, é tarde demais para ser reprovado...
E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,
eu nem olhava o relógio
seguia sempre em frente...
E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.
(Mario Quintana)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, aos meus guias, que me fortalecem e me mantêm no caminho do crescimento intelectual e espiritual. Em especial à minha mãe Iansã, meu pai Ogum Megê, Maria Conga e Exu Caveira, que olham por mim, me protegem e me curam dos males terrenos para que eu siga minha caminhada. Saravá!

Aos meus pais e irmãs, por fazerem parte da minha vida, me dando todo o amparo e suporte.

Ao meu amor Guilherme Jahn, por todo o carinho, dedicação, companheirismo, estímulo e paciência ao longo desses quatro anos e meio de graduação e sete anos de relacionamento.

Aos professores do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que me modificaram como pessoa e me constituíram como Docente. Em especial ao professor Gabriel Junqueira Filho, que, já no primeiro semestre, desconstruiu os diversos preconceitos e limitações que havia em mim e me auxiliou a construir novas formas de pensar no outro e na educação como um todo. E, claro, com a mesma intensidade, agradeço à minha orientadora Leni Vieira Dornelles, que seguiu e ampliou este exercício reflexivo e também aceitou com muito carinho e dedicação esta jornada do trabalho de conclusão de curso (TCC), sobre a temática do ócio e suas implicações na rotina infantil.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) trata do ócio e tempo livre na rotina infantil. Tem como objetivo analisar o que se tem descoberto sobre o mesmo e tentar entender de que forma este pode agregar algo na vivência infantil, seja positiva ou negativamente. A temática do ócio e tempo livre tem sua importância, atualmente, em vista das diversas atividades disponíveis às famílias e fomentadas pela lógica competitiva do mercado de trabalho. O referencial teórico baseia-se no entendimento que se tem de ócio e tempo livre bem como nas possibilidades que estes proporcionam às crianças. Ao longo do trabalho, busquei refletir sobre o que pode acontecer durante estes tempos (tempo-livre e tempo-ócio) e como esses acontecimentos tocam o desenvolvimento infantil. É intenção deste trabalho, também, convidar alunos do curso de pedagogia, educadores, pais e famílias a pensarem e repensarem sobre a rotina que as crianças enfrentam atualmente e as possíveis implicações da garantia de tempos ociosos em suas vidas. Para tal, fiz uso de autores como Pablo Waichman, Leni Dornelles, Gilka Girardello, Jan Masschelein e Gládis Kaercher, dentre outros. Após a discussão apresentada e da revisão teórica sobre o tema estudado, foi possível constatar que “o nada é muita coisa”.

Palavras-chave: Ócio. Tempo Livre. Faz-de-Conta. Rotina. Infâncias.

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	6
1.1	INQUIETAÇÕES.....	6
1.2	COMO PENSAR UM TCC?	7
2	RECURSO METODOLÓGICO	9
3	AFINAL, O QUE É INFÂNCIA?	11
4	ADULTIZAÇÃO E CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE	15
5	“CABEÇA VAZIA: OFICINA DO DIABO”	20
5.1	TEMPO-LIVRE: LAZER	20
5.2	TEMPO-ÓCIO.....	23
5.3	O NADA É MUITA COISA!.....	29
6	CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS... ..	33
	REFERÊNCIAS	36

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 INQUIETAÇÕES

Em meio a tantos afazeres e tantos deveres, nos vemos reféns do relógio, escravos do tempo, como aponta Quintana na epígrafe. À sombra do eterno aperfeiçoamento, preenchemos nossos horários em busca de um bom lugar no mercado competitivo que nos cerca. Aspirando a um bom futuro profissional, famílias buscam diferenciais na escolarização de suas crianças e as escolas, tentando adequar-se a esta demanda, preenchem suas grades de atividades e suas rotinas com diferentes atividades extracurriculares. Inglês, espanhol, natação, dança, *ballet*, informática, cursos, atividades, compromissos escolares, dentre outros fazem parte do cotidiano de muitas crianças em suas infâncias.

Ao final de minha adolescência, tive a oportunidade de trabalhar em eventos com recreação, animação e entretenimento infantil. Nos aniversários e casamentos, era meu trabalho direcionar brincadeiras e atividades para grandes grupos de crianças. Devido a este trabalho, descobri meu elo com a infância e decidi estudá-la, como uma profissional, no curso de Pedagogia. Contudo, quanto mais eu aprofundava meus conhecimentos, mais me questionava acerca desse trabalho e da vida oferecida, hoje, para as crianças. A quantidade de estímulos que é ofertada, diariamente, a elas, na escola e nas demais atividades, em casa com as diversas telas que as cercam (televisão, *tablet*, celular, etc.) e nos eventos com um adulto que, cada vez mais, lhes organiza e direciona nas brincadeiras. Ao pensar nesses aspectos, me fiz a seguinte pergunta: Se as crianças passam grande parte do seu tempo na escola e em atividades extraclasse, e em seus aniversários ou em eventos familiares estão, muitas vezes, sendo direcionadas e observadas por adultos (mesmo que estes tentem parecer e agir como crianças, pois brincam com elas), em que momentos estas crianças se sentem/ ficam livres? E por que esta “liberdade” assusta adultos e crianças e é tão mal vista?

Sendo assim, neste Trabalho de Conclusão de Curso, me dedico a estudar esta tal “liberdade” sob as nomenclaturas de ócio e tempo livre. Para tal, me debrucei sobre a temática do ócio na infância, com o objetivo de analisar o que se tem descoberto sobre o mesmo e tentar entender de que forma este pode agregar algo na vivência infantil, seja positiva ou negativamente. Enfrentar esse tema é,

também, tentar dar conta daquilo que a faculdade, em seus projetos pedagógicos e na sua racionalidade, vem negando, ou seja, é possível se problematizar, defender e tratar do tempo-ócio e do tempo-livre na vida das crianças, dos professores em formação? Concordo com Dorneles (2001, p. 1), quando defende que: “É possível a considerar não apenas como um lugar de produção e aprendizado de conhecimentos, mas também como um lugar de cultura, de arte, de espiritualidade e de vida”. Defendo, portanto, um TCC que contemple alguns aprendizados que escapam à lógica da produtividade infantil.

1.2 COMO PENSAR UM TCC?

Para a realização deste Trabalho de Conclusão de Curso, penso-o como os primeiros passos da realização de uma pesquisa. Para alguns autores, uma pesquisa se desenvolve a partir de um processo constituído por diversas fases, que vão desde a formulação do problema à discussão dos resultados obtidos. Este procedimento é “racional e sistemático” com o principal objetivo de buscar respostas aos problemas apresentados (GIL, 2007). Sendo assim, tal como uma pesquisa, a elaboração deste TCC passou pelas seguintes fases: 1) formulação da questão inicial; 2) leituras; 3) construção; 4) análise das informações; e, finalmente, 5) considerações.

O recurso metodológico utilizado na construção do mesmo foi o da pesquisa bibliográfica, ou seja, os dados obtidos neste trabalho foram encontrados a partir de “obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas.” (GIL, 2007, p. 69), bem como demais bibliografias de formato digital dispostas na *web*.

Para organização deste trabalho, foi dividido em sete capítulos. Cada capítulo, conforme a necessidade, também foi dividido em subitens para melhor estruturação e composição do mesmo.

Nas considerações iniciais, discorro sobre as inquietações que me trouxeram à presente pesquisa e ao formato no qual o estudo foi organizado. Em seguida, explico o percurso metodológico percorrido para a sua realização. O referencial teórico foi dividido em três capítulos: “Afim o que é infância?”, no qual explico a concepção de infância abordada no trabalho; “Adultização e curricularização das atividades extraclasse”, no qual me debruço sobre a situação das crianças e suas

rotinas repletas de atividades; e “Cabeça vazia é oficina do diabo”, capítulo em que são abordados assuntos como: “Tempo livre: Lazer”, “O ócio” e “O nada é muita coisa”. Ao longo do suporte teórico, exponho minhas ideias e reflexões e converso com os referenciais. E, por fim, apresento minhas considerações finais e as conclusões às quais cheguei ao fim do presente estudo.

2 RECURSO METODOLÓGICO

A metodologia do presente estudo é de cunho qualitativo e de caráter bibliográfico. De acordo com a Universidade Aberta Brasileira (UAB) – UFRGS, a pesquisa qualitativa atenta-se a aspectos da nossa realidade que não podem ser mensurados ou quantificados, pautando-se em compreender e explicar a sistemática das relações sociais. Este formato metodológico considera processos e fenômenos que correspondem a esferas profundas das relações, tais como: significados; motivos; aspirações; crenças; valores; e atitudes. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Ao realizar uma análise qualitativa, o pesquisador depende de inúmeras variáveis. Estas, que permeiam o percurso da pesquisa do seu início – a natureza dos dados coletados – ao seu final – os pressupostos teóricos que nortearam a investigação.

Foi utilizada, como método investigativo, a pesquisa bibliográfica. De acordo com Gil (2007), este método de pesquisa é desenvolvido:

[...] com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. [...] As pesquisas sobre ideologias, bem como aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema, também costumam ser desenvolvidas quase exclusivamente mediante fontes bibliográficas. (GIL, 2007, p. 44).

Para este método de pesquisa, estão à disposição diversos meios e formato de escrita que podem ser classificados da seguinte forma, em Gil (2007):

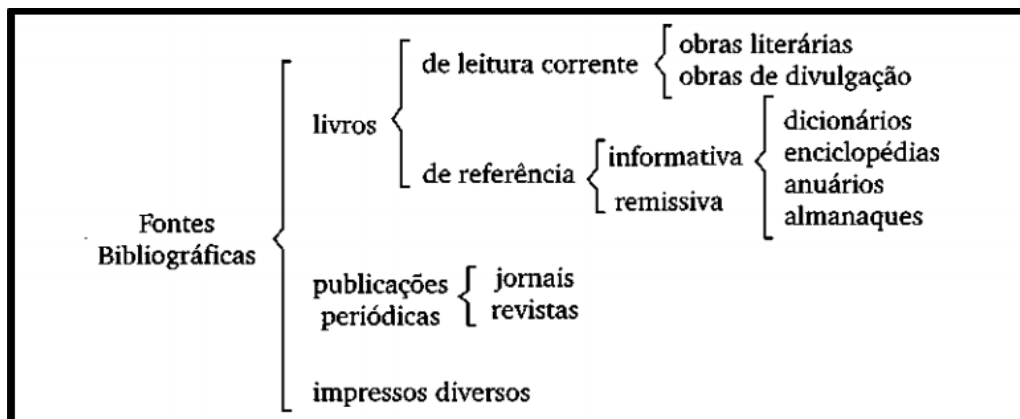


Figura 1: Fontes Bibliográficas.

Fonte: GIL, 2007, p. 44.

Baseada, então, nos argumentos apontados e na classificação demonstrativa, o presente TCC é de cunho qualitativo bibliográfico e sua construção foi tecida utilizando livros e publicações periódicas. Utilizou-se, como fonte, o livro de referência *Dicionário Caldas Aulete*. Os livros de leitura corrente utilizados foram: *Tempo livre e recreação*, de Pablo Waichman; *Educação infantil pra que te quero?*, de Carmem Craidy e Gládis Kaercher; *Educação e infância na era da informação*, de Leni Dornelles e Maria Isabel Bujes; *Em defesa da escola: uma questão pública*, de Jan Masschelein e Maarten Somons, dentre outros. Dentro das publicações periódicas, fez-se uso de revistas como a *Revista Veras*, a *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, a *Revista Pro-Posições*, a *Revista Educação e Sociedade*, a *Revista Educação e Pesquisa* e outras. No grupo de impressos, diversos foram trabalhados: os livros infantis *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, *Use a Imaginação (mas cuidado com o que vocês deseja)* e *Farra no quintal*.

3 AFINAL, O QUE É INFÂNCIA?

Há múltiplas e diferentes formas de se pensar a infância. Ao longo do tempo e da história, a ideia de infância sofreu diversas modificações. A evolução das cidades, da saúde, das instituições escolares e da pedagogia, bem como as mudanças ocorridas nas classes sociais, contribuíram, fortemente, para a forma como, hoje, no século XXI, vemos a infância.

Conforme Dornelles e Marques (2015), o conceito contemporâneo de infância é demasiado romântico e ingênuo. Ao realizar uma pesquisa com estudantes de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior da região metropolitana de Porto Alegre, a autora pôde reunir algumas concepções contemporâneas de infância. Ao longo da pesquisa, grande parte das estudantes sintetizou a infância com palavras como: inocência, espontaneidade, brincadeira, diversão, imaginação e, também, como algo incompleto/incapaz, que necessita de cuidado. Esta perspectiva generaliza as crianças e romantiza a forma como crescem e se desenvolvem. Ao colocarmos as crianças em um lugar de fragilidade, deturpamos nossa visão e desqualificamos suas capacidades.

A espontaneidade, a brincadeira e a diversão, conforme apontam Dornelles e Marques (2015), marcam fortemente as concepções de infância, devido a sua caminhada em conjunto com a concepção de infância ao longo da história. As brincadeiras, assim como as instituições de educação e de proteção da criança, surgem, concomitantemente, com a concepção de infância moderna. A autora ressalta que este fato não quer dizer que não existiam brincadeiras antes das instituições, “mas, sim, que essas atividades não eram consideradas como ‘propriamente’ infantis, uma vez que as pessoas conviviam, até o início da modernidade, sem a ‘separação’ adulto-criança.” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 291). O que significa também que, anteriormente, diversos grupos sociais trabalhavam e brincavam juntos.

Assim como o brincar, a espontaneidade e a diversão, algumas das estudantes citam as crianças como sujeitos incompletos/incapacitados. Esta forma de ver e pensar a infância parte da necessidade social que se tem de tornar as crianças sujeitos produtivos. Este fato alimenta a necessidade de estarmos, constantemente, nos qualificando e buscando diferenciais para o mundo do trabalho. Essa lógica na qual vivemos faz com que criemos grandes expectativas acerca do

futuro das crianças e, a partir disso, antecipemos este formato de vida competitivo, que nos faz acreditar que nunca estamos prontos e que nunca estamos produzindo o bastante. É comum vermos, no universo escolar, famílias preocupadas com a formação de seus filhos, questionando sobre as atividades fornecidas pela escola dentro e fora de seu currículo, mas com o objetivo de formar as crianças para a vida adulta e torná-las sujeitos úteis ao desenvolvimento e com sucesso, do ponto de vista do mercado de trabalho.

Além disso, Dornelles e Marques (2015) fazem uma ressalva em relação às concepções de infância trazidas pelas estudantes: estas concepções idealizadas e naturalizadas “evidenciaram quão profundas são as marcas de um modelo único e universal de infância, inventado e disseminado a partir da modernidade.” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 292). Para a autora, é preciso ponderar as mudanças que ocorreram e ocorrem ao longo do tempo, de geração para geração, “não com o propósito de trazer de volta uma infância que já passou, mas no sentido de um ‘dar-se conta’ das diferenças, sem julgar se são boas ou ruins” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 292), pois as formas de se viver e ser criança estão em constante movimento, se modificando a cada instante.

Para Dornelles e Marques (2015), é necessário pensarmos que existem “múltiplas formas de viver a infância na contemporaneidade.” (DORNELLES, 2015, p. 294). Essa “‘plurifica’ o substantivo feminino – infância – e devolve às infâncias a letra que a modernidade lhes roubou ao universalizá-las, ao descrevê-las como sendo de um único tipo, e não de outro.” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 295). Há implicações importantes na invenção da infância moderna que devemos questionar, como: “a decorrente produção de verdades que objetivam descrever, diferenciar, hierarquizar, excluir e homogeneizar os sujeitos infantis segundo uma norma estabelecida.” (DORNELLES; MARQUES, 2015, p. 295). Desta forma, para a autora, é necessário questionarmos tanto a nossa concepção de infância como a concepção social que nos envolve e produz. É para esta concepção normativa de infância e suas implicações na vida das crianças que devemos olhar, para repensar a sua relação com as atividades que exercem e o tempo livre.

Para além desse exercício de análise e, talvez, desconstrução de um olhar unificado sobre a infância, precisamos olhá-la como algo plural, multifacetado e em constante mutação e, assim, possivelmente consigamos acompanhar os movimentos deste período da vida humana. Santi (2012) aborda a infância como um

momento da vida humana no qual a experiência e a vivência são os principais objetivos do sujeito. A partir delas, torna-se possível a criação e um novo tempo – livre, espontâneo, singular. Este tempo na infância não é, de maneira alguma, linear: ele rompe a ideia de tempo repetitivo, mecânico e abre a possibilidade de uma experiência intensiva, potente, na qual estamos, constantemente, realizando descobertas, aprendendo, criando e redescobrimos algo.

Dessa forma, para Santi (2012), a criança é a representação de algo perdido para o adulto, pois ela possui algo poderoso que contrasta fortemente nossas promessas com a realidade que de fato vivemos. Ou seja:

A criança não se encaixa no mundo dos adultos, ela se apresenta como uma dimensão incômoda porque possui a capacidade de ativar utopias. Ela vai ao mundo para se apropriar dos objetos, desrespeitando todo o sentido pré-fixado, todo tempo pré-estabelecido. A infância, em sua potência revolucionária, é a suspensão do tempo linear, morto, em favor de um tempo artístico que é capaz de romper com a experiência do tempo como repetição mecânica. (SANTI, 2012, p. 215).

As crianças do mundo contemporâneo questionam os saberes tradicionais e nos desafiam a lidar com o novo e para isso se faz necessário afinarmos nosso olhar sobre elas e seu universo (HÜNING, 2006). Para a autora, pensar sobre a infância e a criança contemporâneas significa múltiplas possibilidades devido às variadas situações que envolvem as crianças.

Ao nos questionarmos sobre a infância na contemporaneidade é essencial que observemos a vida contemporânea sob a qual estamos expostos à pressão. Se olharmos para nossa rotina, veremos o quão o mundo está acelerado. Conforme Hüning (2006), estamos, constantemente, envolvidos em uma carga excessiva de atividades e compromissos, executamos diversas e diferentes tarefas simultaneamente, estamos sempre “correndo”, como dizemos na linguagem popular. Vivemos nos esforçando para seguir nessa velocidade e sermos capazes de conquistar um lugar na vida e no mercado de trabalho, caso não consigamos manter esse ritmo, sentimo-nos fracassados, “fora da competição”.

Essa forma como vivemos nos dias atuais, sob a pressão social que sofremos, mais especificamente, a pressão do sucesso financeiro e laboral, leva-nos a conduzir as crianças a esta mesma rotina. Por isto, cada vez mais cedo as crianças estão expostas a uma grande quantidade de compromissos e atividades. Devemos nos questionar sobre esta antecipação e quais as suas implicações para

seu tempo de criancices. E a partir daí poder pensá-las como um acontecimento, como sugerem Larrosa e Skliar (2001, p. 282), como “interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade”.

4 ADULTIZAÇÃO E CURRICULARIZAÇÃO DAS ATIVIDADES EXTRACLASSE

Estamos imersos em uma cultura de produção na qual a competitividade alimenta e movimenta nosso universo e nossa rotina. Visando futuros brilhantes, investimos cada vez mais, e mais cedo, em capacitação. Tratamos o ócio como preguiça, como algo ruim, negativo, do qual não nos orgulhamos. De acordo com o *Dicionário Caldas Aulete*, ócio significa repouso, folga, suspensão do trabalho, tempo no qual se descansa, falta de ocupação, preguiça e vagabundagem. Percebe-se, até mesmo no dicionário, o quanto esta cultura de produção produz efeito na forma como consideramos o ócio, o que, por sua vez, influencia a forma como tratamos as crianças.

O último significado de ócio disposto no dicionário é “trabalho mental ou ocupação do espírito que não exige grandes lucubrações”. Podemos considerar que só é bem visto aquilo que exige grandes esforços e “lucubrações” na cultura de produção. Acredito que, se por um lado o ócio não exige muito do espírito, ele tem um potencial enorme de alimentá-lo.

De acordo com Kunsch (2014), na tentativa de ofertar oportunidades para esse futuro de sucesso às crianças, impedimos “que elas convivam entre si de maneira construtiva e livre.” (KUNSCH, 2014, p. 104). Sendo assim, acabamos por inviabilizar sua plena autonomia, ou seja, inviabilizamos que as crianças desenvolvam a capacidade de aprender a tomar decisões, refletir e avaliar suas ações. A autora também aborda a questão da superlotação das agendas com compromissos, o que afasta as crianças do brincar livre, e que está fortemente relacionado a um desenvolvimento saudável e à expansão da criatividade de forma natural e prazerosa. “Ao brincar, as crianças se relacionam com o mundo, elaboram e reelaboram, à sua própria maneira, as experiências que viveram, desenvolvem-se fisicamente e constroem a sua inteligência.” (KUNSCH, 2014, p. 104). Ou seja, o brincar proporciona às crianças diversas aprendizagens importantes para seu desenvolvimento. Mas não podemos deixar de ressaltar e garantir à criança o tempo do brincar por brincar para se divertir, para não pensar em nada, para lucubrar.

Conforme Dornelles (2001), a brincadeira pertence à criança e à infância e é através dela que “a criança experimenta, organiza-se, regula-se, constrói normas para si e para o outro. Ela cria e recria, a cada nova brincadeira, o mundo que a cerca.” (DORNELLES, 2001, p. 104). Isto é, o brincar é a linguagem utilizada pela

criança para compreender e interagir consigo e com o mundo a seu redor. Os jogos e brincadeiras, de acordo com a autora, permitem, ao longo do tempo, que as crianças reflitam sobre suas falas e seus sentimentos, buscando lógica e coerência em suas ações e nas dos outros, para que consigam se fazer compreender e, desta forma, continuar no jogo/brincadeira. Com este olhar acerca da brincadeira, vê-se quão desafiadora esta pode ser. A dificuldade que está envolvida na interação das crianças entre si, em se regular e regular o outro, em articular suas falas para solucionar conflitos e/ou sugerir adaptações sempre com o objetivo de que o jogo ou a brincadeira fluam e sejam agradáveis à maioria.

Para Kunsch (2014), a adultização das crianças é um fator histórico e cultural que vêm ocorrendo cada vez com mais evidência, visto que as crianças estão sendo, cada vez mais cedo, pressionadas e preparadas para a vida adulta. E esta forma de lidar com as crianças (adultização) parece estar, de algum modo, levando-nos a uma ressignificação social acerca do conceito de infância. “Estamos buscando antecipar nas crianças conteúdos que eram pertinentes a fases posteriores da vida.” (KUNSCH, 2014, p. 103). E um forte exemplo desta antecipação é a alfabetização, pois com a lei federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, na qual o ensino fundamental se estende para nove anos e os alunos entram no primeiro ano, a partir dos seis anos de idade, o que tem ocorrido nas escolas, de acordo com a autora, é um movimento de antecipação dos conteúdos da “antiga primeira série” para o novo primeiro ano. E, ainda mais grave, é o que ocorre em inúmeras escolas particulares, que iniciam, na educação infantil, o processo de alfabetização e anseiam que as crianças, antes mesmo dos seis anos de idade, já estejam alfabetizadas (KUNSCH, 2014).

Dornelles (2011) mostra-nos outro ponto de vista acerca da alfabetização das crianças. A partir da realidade de crianças da periferia da cidade de Porto Alegre, a autora aborda a antecipação da entrada das crianças no ensino fundamental, utilizando os documentos legais usados neste processo. De acordo com os mesmos, esta antecipação garante às crianças que não têm acesso à educação infantil uma elevação em sua escolaridade e diminui os riscos sociais, nos quais estão envolvidas em sua realidade periférica. No entanto, estes documentos reguladores demarcam um significado para infância, processos de individuação e objetivação, institucionalizam e escolarizam regimes que buscam formas de gerenciar a vida infantil. Todo este processo parte da necessidade de ingresso e de vigilância sobre

“os modos de aprender a ler e a escrever cada vez mais precoces na educação das crianças.” (DORNELLES, 2011, p. 146).

Para Dornelles (2011), antecipar a alfabetização e não investir no letramento, da forma em que, tradicionalmente, ela possa ser realizada, pode significar o desaparecimento das divisões etárias e, pior, a perda de tempos e modos de se brincar na infância escolar, visto que nessa nova infância alfabetizada não haveria mais um marco divisor entre o universo infantil e o adulto. De acordo com a autora, em sua pesquisa, a solução encontrada por ela e pela professora dos anos iniciais, com crianças com 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental, foi “dar continuidade àquilo que se fazia na educação infantil, ou seja, proliferar o pensamento e a interação das crianças para com a leitura e a escritura” de modo brincante (DORNELLES, 2011, p. 147). E com o grupo observado, esta prática auxiliou as crianças a lidarem com sua realidade e com as experiências vividas na periferia da cidade. A leitura de narrativas despertava o imaginário das crianças, o que possibilitava a elas elaborarem e acomodarem seus sentimentos. Concordo com Girardello (2011), quando afirma:

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto, comove-se com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, pressente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (GIRARDELLO, 2011, p.7 6).

Sendo assim, a imaginação, para as crianças, realiza um trabalho de lucubrações, no qual a criança reorganiza e reacomoda seus sentimentos em relação aos fatos já vividos.

De algum modo, esta imaginação fica cada vez mais impedida de ser realizada no espaço escolar das crianças, ou seja, para Oliveira (2002, s/p), “há uma progressiva ‘curricularização’ das atividades não escolares das crianças [...]. Essa curricularização das atividades infantis, dos seus cotidianos, está, gradualmente, se estendendo para além das paredes das salas de aulas das escolas”. Sendo assim, as crianças, desde muito cedo, estão sendo “sistematicamente controladas” por adultos em todos os ambientes que frequentam. Nesses ambientes, além do controle, realizam atividades organizadas temporalmente e são, constantemente,

ensinadas a se comportarem e agirem de modo passivo e obediente. “Essa institucionalização das vidas das crianças, de alguma maneira, vem perpassando todas as dimensões das existências – como os espaços-tempos – não é, porém, um processo recente.” (OLIVEIRA, 2002, s/p). Contudo, apesar dos cerceamentos, supervisão constante e agendas lotadas, as crianças resistem e escapam, como afirma Dornelles (2008) a este controle e seguem criando e jogando livremente nos *playgrounds*, pátios de escolas, corredores de edifícios, parques e quintais, independentemente da supervisão.

Tal supervisionamento da criança, principalmente, dentro do espaço escolar, pode ser observada por Dornelles (2008), quando ao longo da história da infância, essa ganha visibilidade e é colocada em um papel de aprendiz. A partir daí, criam-se formas de disciplinamento e de controle dos seus corpos com a finalidade de seu governo. Ou seja, a criança passa a ser cercada por diferentes poderes, tanto “dentro das famílias, quanto dentro das escolas e sociedades, instituições que a cada momento criam instrumentos com vistas ao governo da vida dos infantis.” (DORNELLES, 2008, p. 14). Ainda para a autora, as concepções científicas obtidas ao longo do tempo sobre as crianças estão cumprindo um papel para além do estudo e da descrição, e estão sendo utilizadas para o aprimoramento de formas cada vez mais minuciosas de regulação dos infantis.

Tais regulações atravessam todo um corpo social, em que os estudos apontam que a criança cresce e se desenvolve culturalmente, tendo em vista que, a todo o momento, ela é convidada a participar da vida, fazendo uso do que aprende como o falar, portar-se, reagir, “pensar, sentir, mediadas pelas relações com o outro, que é geralmente um ator mais experimentado.” (VASCONCELOS, 2018, p. 95). Portanto, nos mostra em suas ações o quanto seu desenvolvimento é culturalmente construído e potencializado.

Dornelles (2011) trata do quanto, muitas vezes, em nossa atividade cotidiana com as crianças, esquecemos que também “para os gregos uma das qualidades dos sábios era saber viver bem e viver bem incluía a alegria, a felicidade, o prazer e o bem-estar.” (DORNELLES, 2011, p. 120). Destaca:

Oh, esses gregos! Eles entendiam do viver. Para isto é necessário permanecer na superfície, na dobra, na pele, adorar a aparência, acreditar em formas, em tons, em palavras, em todo Olimpo da aparência! Esses gregos eram superficiais – por profundidade! (NIETZSCHE, 2001 apud DORNELLES, 2011, p.120).

Podemos construir modos de bem-viver, de bem-estar com as crianças, de lucubrar na escola. O mundo da leitura pode ser sério e, também profundo, de uma profundidade alegre, como se fosse uma leitura em nosso quarto de dormir. Nossa sala de aula, em momentos de leitura, de imaginação de todos os lugares que essa possa nos levar, pode ser até nossa sala de aula, essa sala pode ter uma seriedade alegre.

Pois, o que me interessa neste TCC vem ao encontro do que ensinam Dornelles e Bujes (2012):

[...] o que nos interessa, ao pensar a infância, não é o absolutamente inusitado, o radicalmente original, mas a possibilidade de apontar novas formas de problematizar o já sabido e, quem sabe, encontrar caminhos insuspeitados para fazer frente às nossas inquietações no que diz respeito às relações que estabelecemos com as crianças. (DORNELLES; BUJES, 2012, p. 5).

Portanto, tenho como objetivos provocar, desacomodar e desnaturalizar certezas já postas há bastante tempo nos âmbitos social e intelectual. Questionar deve ser um hábito visto à velocidade com que o mundo e os acontecimentos transcorrem.

5 “CABEÇA VAZIA: OFICINA DO DIABO”

5.1 TEMPO-LIVRE: LAZER

O “perigo” do tempo livre une crianças e jovens separados pela desigualdade social e cultural ímpar em nosso país. (HIKIJI, 2006, p. 155).

A intenção deste trabalho é a de problematizar o que se fala sobre a vida das crianças, tanto na escola como em seu meio familiar, como “o perigo do tempo-livre”. Ao buscarmos na literatura concepções de tempo-livre, as encontramos, comumente, de forma opositora ao universo do trabalho. Esse modo de se pensar atribui, ao longo do tempo, valores negativos ao tempo-livre e ao ócio. Sobretudo, devido à Revolução Industrial, que visa o rápido crescimento e a geração de riquezas advindos do trabalho (HIKIJI, 2006). Sendo assim, ter tempo-livre seria não estar trabalhando e produzindo, tornando o ócio e o tempo-livre incompatíveis com os objetivos sociais. É nesta época que surgem expressões como: “tempo é dinheiro” e “o ócio é a mãe de todos os vícios” (HIKIJI, 2006), ou mesmo “cabeça vazio: oficina do diabo”.

De acordo com Waichman (1997), o trabalho é a necessidade primeira, contudo, com o passar do tempo, a diminuição na carga horária de trabalho criou um vazio: o tempo liberado, “um espaço temporal disponível.” (WAICHMAN, 1997, p. 35). Dentro deste tempo disponível, estão o deslocamento, as obrigações familiares, demais trâmites sociais, etc.. Esses espaços de tempo, embora estejam no período de não-trabalho, não se incluem no tempo-livre visto que este representa o tempo livre de obrigações.

Turner (1982 apud HIKIJI, 2006, p. 157) corrobora com Waichman (1997) ao afirmar que lazer significa a liberdade das obrigações institucionais e dos horários cronologicamente regulados pela rotina. Através desta liberdade é possível retomar e apreciar nossos ritmos biológicos e naturais. Ou seja, os gêneros de lazer possuem caráter libertário, o lazer precede o trabalho, sendo, assim, um evento “tipicamente urbano”. Desta forma, Para o autor:

[...] lazer é também liberdade de entrar em (e gerar) novos mundos simbólicos de entretenimento, esportes, jogos e diversões de todos os tipos. Liberdade de transcender as limitações sociais estruturais, liberdade de jogar com ideias, fantasias, palavras, pintura, relações sociais. (TURNER apud HIKIJI, 2006, p. 157).

Logo, o lazer potencializa nossa capacidade criativa e nossos valores individuais e comuns para que, assim, possamos, além de criar, questionar os valores dominantes de nossa estrutura social. Talvez seja justamente isto um dos fatores que torne o tempo-livre como algo perigoso para a cultura da produção que nasce com a Revolução Industrial.

Apostar no lazer infantil estará, potencialmente, ligado ao nosso entendimento e às vivências infantis. Fomos uma geração que pôde brincar, explorar, viver o espaço urbano, interagir com pares? Ou nossa vivência infantil foi cada vez mais enclausurada, individualizada? Para Teresa Sarmiento (2018, p. 51), “a maneira como interagimos com as crianças e o tipo de ambiente que criamos para elas estão interligados aos tipos de pensamento, concepções, ideias, estruturas sociais e padrões comportamentais que moldaram as nossas concepções de criança e infância.” Desta maneira, as crianças estão sob o controle das informações a serem passadas, do ambiente no qual viverão grande parte do seu dia e do papel no qual são colocadas dentro da sociedade. Essa forma de indução e limitação dentro do universo infantil nega às crianças outras e novas possibilidades. O controle do tempo e do espaço, conseqüentemente, pode garantir, ou não, um espaço para o ócio, para o lazer, para o tempo-livre na rotina das crianças.

O tempo, como mostra Lima (2017), é um componente muito significativo e importante para compor a relação entre crianças e adultos no espaço escolar, pois a criança, ao habitar estes espaços, expressa sua forma de entender o tempo, de *ter* tempo e de *ser* tempo. Não obstante, a rotina infantil é marcada por diversos tempos – tempo-lazer, tempo-ocupação, tempo-ócio. Tempo que nos lembra de Caetano Veloso (1979), quando canta “És um senhor tão bonito. Quanto a cara do meu filho. Tempo, tempo, tempo, tempo. [...] Compositor dos destinos. Tambor de todos os ritmos. Tempo, tempo, tempo, tempo.”

Entretanto, não vemos um tempo-livre e, muito menos, o uso de um tempo-ócio. Mesmo que a criança resista e demonstre sua forma de se relacionar com o tempo, e que esta seja de grande importância para as relações que se estabelecem neste ambiente, a escola, poucas vezes ou raramente, abre espaço para outras formas de se experimentar o tempo e observar o que este pode gerar e acrescentar em sua rotina.

Tal como afirmei, no início deste TCC, acerca do tempo, às crianças de hoje, quase nada, ou nada, é permitido para que façam uso de um tempo-livre e, talvez, a

escola com tempo-livre precise mais do que nunca ser reinventada. Cada vez mais, se vem tirando da vida das crianças um tempo-livre como tempo de relaxamento. E como afirmam Masschelein e Simons (2017, p. 28), “o próprio tempo de relaxamento se transformou em tempo produtivo e se torna a matéria-prima para sua própria esfera econômica.” No caso das crianças e da infância, isso se torna bastante evidente, quando olhamos, principalmente, para os espaços e modos de se organizar o lazer das crianças.

Em países como a “Finlândia, país com um dos melhores índices educacionais do mundo, observou-se que à medida que a escola aumentava o tempo livre para brincadeiras, o rendimento escolar das crianças melhorava.” (DICAS, 2017, s/p). O brincar, o jogo e a brincadeira são muito mais que entretenimento. Ambos possuem papel fundamental para uma vida saudável e prazerosa de se viver. Mas, para isso, é necessário que esse tempo-livre seja garantido às crianças, tanto pelos pais, quanto pela escola.

Questiono esse tempo, quando me refiro ao ambiente escolar, mais especificamente no ensino fundamental, onde o espaço determinado na rotina para o tempo livre se dá apenas no recreio. No entanto, este momento, em grande parte das escolas, possui entre 15 e 20 minutos. Como a partir desse dado, garantir um tempo livre, um tempo de ócio para estas crianças? Ao compreendermos os benefícios do ócio na infância, devemos valorizar este momento e torná-lo rico, pois este é um momento de aprendizagem também. Com este ponto de vista, torna-se dever da escola e dos educadores assegurar às crianças este tempo e tentar, cada vez mais, ampliá-lo. Para que consigamos tornar essa experiência de tempo-livre e ócio cada vez mais fértil, é necessário que o espaço e as ambiências das crianças sejam trabalhados para tal e estejam disponíveis materiais para o manuseio e estímulo do estar junto com. Podemos disponibilizar às crianças, por exemplo, cordas, bambolês, bolas, recipientes, etc. bem como caixas de papelão, tampinhas e demais objetos, que possibilitam a criatividade, de modo que cada criança dê um uso a estes materiais. Os adultos podem sugerir brincadeiras como amarelinha e outras tantas mais. O importante é que sejam criadas oportunidades para que a criança explore ao máximo o tempo ali vivido (DICAS, 2017).

Para mais, o tempo livre humaniza as crianças, tira-as de uma rotina, muitas vezes estressante, e dá a elas a oportunidade de se encontrarem com a natureza e interagirem entre pares, de gargalharem, de olharem para o céu, de sentirem o calor

do sol, de vibrarem com o canto dos pássaros. Sendo assim, urge que pais e escola garantam, proporcionem e possibilitem este tempo livre e ocioso às crianças, para que possam crescer e viver suas infâncias de forma mais plena e prazerosa.

5.2 TEMPO-ÓCIO

De acordo com Monteagudo *et al* (2013, p. 156), o ócio é uma experiência pessoal e complexa, “focada em atuações queridas (livres e satisfatórias), autotélicas (com um fim autônomo) e pessoais (com implicações individuais e sociais).” Deste modo, o ócio reside no universo do subjetivo e carrega consigo uma imensidão de expressões, potências e significados, tornando-se uma experiência valiosa e singular.

Ao final do século XX, a partir da Psicologia do ócio, foram realizados estudos focados em três aspectos da experiência do ócio: a percepção da liberdade, a motivação intrínseca e a satisfação. A “percepção da liberdade e a motivação intrínseca, como fatores condicionais da experiência, que a podem favorecer ou dificultar; e a satisfação, como uma das principais consequências.” (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 157). A experiência de ócio deve ser resultado de uma escolha livre, ou seja, o ócio deve ser resultado do livre arbítrio de cada um, para que, deste modo, a pessoa possa se ver como responsável por seu próprio comportamento, bem como de suas consequências. Esta interpretação da experiência de ócio é, também, nomeada como “liberdade percebida”.

Para Monteagudo *et al.* (2013), a sensação de liberdade é um dos principais fatores do ócio, pois está diretamente ligado à sensação de controle e autodeterminação, características inerentes ao ser humano. Ainda, para o autor:

Ter a noção da importância dessa sensação de liberdade é crucial do ponto de vista do ciclo de vida, pois a vida de um indivíduo é marcada por circunstâncias pessoais e sociais que atuam em detrimento desta sensação de liberdade e que, como consequência, podem impedir que muitas ações ou situações potenciais de ócio não sejam sentidas como tal. (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 157).

Sendo assim, o ócio tem caráter não-utilitário, pois suas ações não visam uma finalidade externa, mas possuem, sim, um fim em si mesmas, sendo este o principal argumento da ação do ócio. Talvez este caráter “não-utilitário” seja uma característica do ócio considerada nociva, o que justifica o ditado “cabeça vazia:

oficina do diabo”. Não podemos perder de vista que a utilidade ou não de algo é avaliada a partir de um ponto de vista: no caso do ócio, qual ponto de vista considera-o não-utilitário? Em outras palavras: o ócio é inútil para quem? Ainda: quais critérios utilizamos para considerar o ócio inútil? A escola de crianças pensa sobre ou garante o tempo-ócio?

Entendo que, um dos benefícios do ócio é a satisfação que o mesmo promove. Esta satisfação, a qual os autores se referem, é a sensação abstrata de alegria, bem-estar e felicidade que sentimos, normalmente, ao vivenciarmos um momento de ócio. Ela ocorre devido à capacidade do ócio de responder a necessidades inatas que o ser humano tem, tais como: mudar, crescer, melhorar e superar; ainda mais, é o momento em que as crianças podem ter oportunidade para olhar, ver, sentir, perceber, explorar. “O ócio imprime sentido à vida através da sua capacidade de nos fazer sentir vivos, pessoas de valor, em estado de progresso permanente.” (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 159).

O grande desafio do ócio é nossa incapacidade em fazer dele um momento satisfatório. O tempo-livre em si não é prazeroso: é necessário que o transformemos em uma fonte de “prazer e crescimento”. Para tal é preciso que relembremos nossa primeira infância e aprendamos novamente a preencher este tempo-livre, a partir de nossas vivências e de novas possibilidades de se estar no mundo. Desse modo, devemos ampliar nossa complexidade psicológica, criativa, imagética e poética do tempo-livre, a fim de favorecer e experienciar o ócio. Experimentar o ócio naquilo que ele nos convida, nos toca. “Assim, um ócio que requer envolvimento e comprometimento, dedicação e superação tem mais potencial para ser um ócio mais completo, mais maduro, a ser também um ócio psicologicamente mais complexo e mais satisfatório.” (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 160-161).

A experiência do ócio, segundo Monteagudo *et al.* (2013), pode se dar de diversas maneiras, focadas no entretenimento ou na diversão ou até mesmo na experiência completa e satisfatória, tendo o ócio como um momento de autorrealização e desenvolvimento pessoal. A busca pela satisfação é o ponto de partida do ócio, mas a “origem e a complexidade das causas de diversão, assim como o seu impacto sobre a pessoa, é o que varia de uma experiência para outra.” (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 161). Assim sendo, pode-se afirmar que, quanto maior o nível de complexidade acrescentado à prática do ócio, maior a probabilidade

de que a experiência de ócio seja valiosa e “capaz de transformar o ócio num fator de desenvolvimento pessoal e social.” (MONTEAGUDO *et al.*, 2013, p. 161).

Essa busca pela satisfação no ócio e por uma experiência valiosa no mesmo, como Monteagudo *et al.* (2013) apontam, vem ao encontro do último significado de ócio no *Dicionário Aulete*, que o define como um “trabalho mental ou ocupação do espírito”. Isto é, a prática do ócio pode proporcionar ao sujeito uma experiência valiosa na qual focamos em nós mesmos e podemos realizar um trabalho introspectivo, de autorreflexão. No universo infantil, essa busca se dá por meio do jogo simbólico, do faz-de-conta, da leitura das coisas e do mundo, dentre outras atividades. Quanto mais imersa em sua imaginação, mais complexa é a experiência da criança.

Como propõe Girardello (2011) ao tratar de ações imaginativas no ambiente escolar:

[...] a escola, em muitos casos, proíbe a fulguração, assim como proíbe a lentidão e a paciência.” (JEAN, 1990, p. 16). Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma outra proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (GIRARDELLO, 2011, p. 79).

Mas na escola, esta inércia é mal vista e as crianças são provocadas a todo instante a estarem envolvidas ativamente com algo ou alguém. Entretanto, posso afirmar que o ócio garante às crianças o uso livre da imaginação e, por isso, este deve ser entendido como um tempo rico e importante ao desenvolvimento, portanto, importante no e para o ambiente escolar.

Para Monteagudo *et al.* (2013), essa busca por uma experiência de ócio completa e satisfatória é resultado de um longo processo, que necessita de tempo e dedicação. Ao longo desse trajeto, passamos por um conjunto de experiências – agradáveis ou não – que nos proporcionam diferentes habilidades e expandem nossos conhecimentos para que, assim, possamos ultrapassar desafios. Isso posto, para os autores, o ócio deve ser visto como algo inacabado que ocorre ao longo da vida e não só pode, como deve, nos acompanhar durante as diversas fases de desenvolvimento pelas quais passamos.

Alicerçada pelas reflexões e pelos conhecimentos aqui colocados, questiono o tempo disponibilizado às crianças para essa experiência e para o aprofundamento dela. Em que espaços as crianças vivem o ócio e o que está disposto neste local para que esta experiência possa progredir e auxiliar a criança em seu desenvolvimento de forma satisfatória e rica?



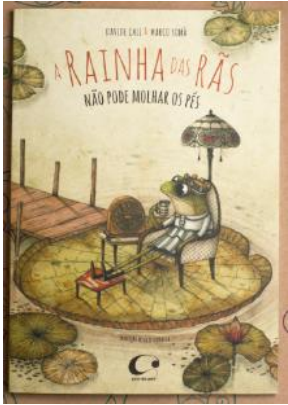
Infelizmente, cada vez mais cedo, as crianças têm acesso “às telas” e permanecem por tempo considerável em frente a elas. Conforme Waichman (1997), a televisão, bem como outros meios de comunicação de massas, parece ter como objetivo ratificar a alienação do “trabalho”, entretanto, estes acabam por gerar, de fato, a alienação do ócio e do tempo-livre. O conteúdo veiculado nestes mecanismos, muitas vezes, generaliza as culturas, alimenta o consumo e legitima formas de vida e costumes que não lhes pertence, além de distorcer os modelos de vida que não são os nossos: são norte-americanos e/ou europeus. Este efeito pode levar sociedades inteiras a utilizarem seu tempo livre de uma mesma forma que nestes modelos, deixando de lado a forma como historicamente sua sociedade costumava aproveitá-lo.

O ócio pode andar junto às narrativas infantis, pois “é ouvindo histórias (lidas e também contadas livremente, inspiradas na literatura ou na experiência vivida) e, sendo ouvidas as suas próprias histórias que elas aprendem desde muito cedo a tecer narrativamente sua experiência, e ao fazê-lo vão se constituindo como sujeitos culturais.” (GIRARDELLO, 2011, p. 78).

Assim sendo, é importante repensarmos o entendimento que temos sobre o ócio. Vê-lo apenas pelo viés que o recrimina é dispensar uma parte valiosa desta experiência prazerosa de estar no mundo, de viver a infância. De se convidar a criança à vida. Neste sentido, alguns livros infantis colaboram de modo prazeroso para com esta reflexão. Diferentemente daqueles que, em outros tempos, associavam o ócio à preguiça, à pobreza e à doença, como as histórias do Jeca Tatu¹. Livros que abordam o ócio sob um outro olhar, que consideram seus aspectos positivos.

¹ Jeca Tatu é um personagem criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*, que contém 14 histórias baseadas no trabalhador rural paulista. Era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia e de vários filhinhos pálidos e tristes. Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarrões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha ideia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo. Dava pena ver a miséria do

Vejamos a seguir:

Obra	Informações
	<p>Título: Farra no Quintal</p> <p>Autora: Edith Chacon</p> <p>Editora: Biruta</p> <p>Disponível em: http://leiturinha.com.br/blog/importancia-do-ocio/. Acesso em: 20 out. 2018.</p>
	<p>Título: Use a Imaginação</p> <p>Autora: Nicola O´Birne.</p> <p>Editora: Brinquê-Book.</p> <p>Disponível em: http://leiturinha.com.br/blog/imaginacao/. Acesso em: 21 out. 2018.</p>
	<p>Título: A rainha das rãs não pode molhar os pés</p> <p>Autora: Davide Cali.</p> <p>Editora: Pulo do Gato.</p> <p>Disponível em: http://leiturinha.com.br/blog/por-uma-infancia-livre-de-excessos-voce-sobrecarrega-a-rotina-do-seu-filho/. Acesso em: 20 out. 2018.</p>

casebre. Nem móveis nem roupas, nem nada que significasse comodidade. Um banquinho de três pernas, umas peneiras furadas, a espingardinha de carregar pela boca, muito ordinária, e só. Todos que passavam por ali murmuravam: Que grandíssimo preguiçoso!
 Disponível em: http://www.miniweb.com.br/literatura/artigos/jeca_tatu_historia1.html>. Acesso em: 5 nov. 2018.

No livro *Farra no quintal*, vemos um cenário tranquilo, no qual três personagens estão desfrutando de seu tempo ocioso até que, dentro deste tempo, cria-se uma brincadeira com atividades e objetivos a serem alcançados. Para que estes se realizem, é necessária a reflexão e a elaboração de estratégias por parte dos três personagens. Esse movimento de criação, elaboração e reflexão se dá de forma natural, divertida e descompromissada. Não há um fator externo que provoque, incentive e/ou interfira no exercício realizado pelos personagens e, mesmo assim, há conhecimentos envolvidos e sendo trabalhados. Ou seja, o livro, de forma sutil e divertida, mostra às crianças as possibilidades que o tempo livre e ocioso lhes concede. Além disso, o livro mostra claramente, a nós adultos, que neste tempo de brincar e criar, há sim, uma gama de conhecimentos envolvidos e sendo desenvolvidos pelos participantes ao longo dessa vivência.

Use a imaginação (mas cuidado com o que você deseja) é um livro infantil bastante interessante, que motiva e mostra a importância do uso da imaginação como saída em situações difíceis. Na história, o coelho entediado, ao aceitar ingenuamente brincar com um lobo, se vê correndo o risco de virar o prato principal do dia. Ao longo da perseguição, ele se dá conta de que, se o lobo fez uso de sua imaginação para encurralá-lo, ele pode fazer o mesmo para se salvar e, com grande destreza, livra-se do lobo através de suas criações imaginárias. Por meio desta história, pode-se observar o que Girardello (2011) aponta, de que a imaginação é um “espaço de liberdade”, no qual a criança move-se e comove-se com o novo que vê e alça voo para o “possível, quer realizável ou não.” (GIRARDELLO, 2011, p. 76).

Já no livro *A rainha das rãs não pode molhar os pés*, o ócio é colocado em um viés positivo e necessário “às rãs”. O livro inicia contando brevemente a rotina do lago. Neste lago, as rãs passavam seus dias fazendo “coisas de rãs” como: saltar, se alimentar, cochilar e brincar. Sem horários estabelecidos ou interferências de terceiros. A liberdade e diversão ditavam a vida das rãs. Até que um dia uma delas encontra uma coroa e então todos passam a viver suas vidas em torno dos desejos, vontades e necessidades da rainha e seus conselheiros. Sobrecarregadas, com falta do tempo-livre que tinham e de se dedicar a si mesmas, as rãs começam a questionar o novo sistema. Até que, em um campeonato de mergulho, a rainha perde sua coroa no lago e as demais rãs aproveitam para destituí-la deste papel e, rapidamente, retomam sua antiga rotina. O tempo-ócio, como já foi mencionado é um tempo de prazer, um tempo pessoal, que pode ser aproveitado de forma solitária

ou coletiva desde que seja um tempo de liberdade, conforme apontam Monteagudo *et al.* (2013).

As narrativas possibilitam um valor imenso, são de grande importância para a criança viver o ócio. Conforme Junqueira, Kaercher e Cunha (2014), a estrutura – começo, meio e fim – apresentada nas histórias é de grande valia para o universo infantil. Estas narrativas, que apresentam personagens envolvidos em uma situação inicial, que se modifica após a eclosão de um conflito que se desenvolve e é solucionado ao longo da história, dão à criança um “esquema de organização”. A presença de personagens com características específicas e vidas próprias e que interagem entre si possibilita à criança “acompanhar os pensamentos, falas e atitudes de cada um deles, bem como as consequências desses atos.” (JUNQUEIRA; KAERCHER; CUNHA, 2014, p. 35).

Para os autores, ao ouvirem histórias, as crianças são alimentadas por:

[...] esquemas de organização, modos de ser, valores, conflitos, escolhas, resoluções de outros seres que não conhecem, mas que, nas histórias, passam a lhes ser referência, ampliando seu leque de possibilidades e esquemas para lidar com as dificuldades e desigualdades do mundo. (JUNQUEIRA; KAERCHER; CUNHA, 2014, p. 35).

A brincadeira, o jogo e a narrativa, dentro do ócio e do tempo livre, se apresentam como uma aprendizagem prazerosa. Durante estes, a criança desenvolve sua capacidade criativa, imaginativa, recriando o mundo e seu cotidiano a partir da lógica e da perspectiva infantil. Neste movimento, vai criando hipóteses, resolvendo conflitos, compreendendo outros pontos de vista e, ao mesmo tempo em que demonstra sua opinião, esforça-se para se fazer entender. Este processo é repleto de potências.

5.3 O NADA É MUITA COISA!

A criança expressa-se pelo ato lúdico. (DORNELLES, 2001, p. 103).

Ao estarem “livres” do tempo demarcado, dos cerceamentos e da intervenção e direcionamento constantes, como a criança se comporta? Como ela utiliza esse tempo? Ela cria. Cria narrativas, nas quais se faz protagonista e pode vir a desempenhar diversos e diferentes papéis? Ela imagina. Imagina uma nova realidade na qual ressignifica o que está ao seu redor e ao seu alcance. Ela observa.

Observa seu entorno e as pessoas ali inseridas e faz e refaz sua leitura de mundo. Ela troca suas leituras com seus pares compartilhando suas experiências e ampliando seu repertório. Muitas vezes, as crianças utilizam como meio para estes: o brincar, o jogo, o faz-de-conta, dentre outros. Desta forma, tempo-livre e tempo-ócio permitem que a criança se autorregule, desenvolva este seu lado criativo e, com isso, se desenvolva social, emocional e psicologicamente.

Conforme Dornelles (2001), a infância, através da ludicidade, carrega consigo o brincar e suas brincadeiras. Ao vivenciar esses momentos, a criança tem a oportunidade de desenvolver diferentes formas de convivência social, obtendo novos conhecimentos e transformando-se. “É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.” (DORNELLES, 2001, p. 103). Isto é, por meio de jogos e brincadeiras: as crianças buscam lógica e coerência em seu universo; pensam “sobre suas ações, sobre o que falam e sentem”; buscam compreender a si mesmas e aos outros. Para além disso, pelas regras e normas pertencentes aos jogos e brincadeiras, as crianças conseguem comportar-se “de forma mais avançada daquilo que na sua idade seria peculiar.” (DORNELLES, 2001, p. 105). Esse jogo de novos saberes e descobertas sobre si e sobre o mundo ao seu redor é difícil e exige um copioso trabalho interno. (DORNELLES, 2001).

De acordo com Santos (2001, p. 89), o jogo é um espaço de “experiência e liberdade de criação no qual as crianças expressam suas emoções, sensações e pensamentos sobre o mundo e também um espaço de interação consigo mesmo e com os outros.” A partir da capacidade de imaginação, a criança desenvolve outras formas de expressão como a oralidade, a música, a expressão plástica e a expressão dramática, por meio das quais estabelece relações com o mundo. A imaginação transforma, sensivelmente, a forma como a criança interage com o mundo. “Ela passa a inventar o mundo, sugerindo novas maneiras de interpretá-lo, o que caracteriza um novo tipo de atividade lúdica denominada jogos simbólicos.” (SANTOS, 2001, p. 92). O jogo simbólico, também conhecido como brincadeira simbólica ou faz-de-conta, é a forma de jogo na qual a criança se expressa de forma dramática (SANTOS, 2001). É por meio de brincadeiras simbólicas e das narrativas que as crianças sonham. Hardy (1968) afirma:

[...] sonhamos através de narrativas, devaneamos através de narrativas, lembramos, desejamos, esperamos, desesperamo-nos, acreditamos, duvidamos, planejamos, revisamos, criticamos, construímos, passamos boatos adiante, aprendemos, odiamos e vivemos através de narrativas. (HARDY, 1968 apud GIRARDELLO, 2011, p. 79).

Girardello (2011) complementa essas ideias:

A conhecida sensação de “aconchego” manifestada pelas crianças ao ouvir histórias tem relação com a familiaridade desse reconhecimento, que avaliza e ajuda a dar significado ao fluxo tantas vezes incongruente das coisas vividas. (GIRARDELLO, 2011, p. 79).

Ou seja, assim como no jogo simbólico e no faz-de-conta, a criança busca e encontra, nas narrativas, lógica e coerência para os momentos já vivenciados e/ou observados por ela ao longo de sua vida.

A partir das vivências com brincadeiras e narrativas, a criança tem a possibilidade de narrar cenas inteiras que vão, progressivamente, tornando-se mais ricas e detalhadas. A criança dedica longos períodos ao brincar solitário, no qual assume diferentes papéis e cria longos monólogos. Podem-se observar estes momentos ao ver a criança organizando casinhas para as bonecas, castelos, quando pega um livro e deita em algum canto e fica a olhar suas imagens, a “sonhar” com seus personagens; quando cria personagens imaginários com os quais conversa; e quando fala como se fossem seus bonecos, enquanto os manipula alternando-se nos papéis. Conforme o faz-de-conta, as brincadeiras e as narrativas evoluem, seus relatos vão ficando mais ricos, mais detalhados e isso, de algum modo, vai aparecer em suas falas, em seus desenhos, em sua criação.

Para Dornelles (2001), ao brincar de faz-de-conta, a criança coloca-se em “diversos e diferentes papéis sociais com os quais a mesma teve contato ao longo de sua vida. Através destas experiências a criança pode compreender o universo adulto.” (DORNELLES, 2001, p. 105). Esta forma livre de brincar, na qual a criança pode criar e recriar situações permite a elas modificarem o espaço no qual estão, bem como os objetos a seu redor, ressignificando-os através da “representação de uma realidade ausente.” (DORNELLES, 2001, p. 105). Desta forma, para a autora, a criança consegue separar o objeto de seu significado. Essa forma livre de brincar pode representar o devaneio do tempo-livre tão necessário à infância e às crianças.

As experiências vivenciadas no faz-de-conta mostram o quanto as crianças estão atentas ao mundo ao seu redor e, de algum modo, essas permitem às crianças assimilar e compreender o universo adulto. Ao explorar com distanciamento as situações, ela pode “entender e constituir em si o que lhe é difícil compreender na sua vida e na do outro.” (DORNELLES, 2001, p. 106).

De acordo com o autor:

Através do faz-de-conta a criança pode, também, reviver situações que lhe causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade. Elas podem nesse jogo mágico expressar e trabalhar as fortes emoções muitas vezes difíceis de suportar. É a partir de suas ações nas brincadeiras que elas exploram as diferentes representações que têm destas situações difíceis. Assim, podem melhor compreendê-las ou reorganizá-las. (DORNELLES, 2001, p. 106).

Santos (2001) complementa Dornelles (2001) ao afirmar que é através do jogo simbólico/faz-de-conta que a criança procura, muitas vezes, superar situações desagradáveis. “É como se ela zombasse de suas limitações e isso às enfraquecesse. Situações de medo, dor ou tensão podem ser superadas ao serem vivenciadas através da fantasia.” (SANTOS, 2001, p. 95). Dornelles (2001) afirma também ser necessário que resgatemos o brincar por brincar e o lúdico pelo lúdico. Para que a criança possa se constituir e reconstituir como sujeito, ela faz uso das descobertas e experimentações e fazem parte disso o tocar, o sentir, o olhar, o curtir e todos os demais sentidos que utilizamos para identificar algo novo.

Sendo assim, pode-se dizer que as histórias e as narrativas, o jogo simbólico e o faz-de-conta são as maneiras por meio das quais a criança, pela narrativa e pelas histórias, faz uso e amplia sua imaginação, que no jogo simbólico aparece e possibilita à criança retratar seus valores e construir sua visão de mundo. Ou seja, as narrativas movimentam o imaginário que, ao esbarrar com o tempo-livre e o tempo-ócio, encontra um amigo especial no faz-de-conta. E então, conforme Santos (2001), a criança se revela. E é de grande importância que estejamos atentos para que possamos compreendê-las e auxiliá-las da melhor maneira possível, visando à superação de preconceitos bem como a proporcionar relações saudáveis e solidárias. Relações de entendimento, afetuosidade, amorosidade e superação das diferenças ao se estar consigo e com o outro.

6 CONSIDERAÇÕES NEM SEMPRE FINAIS...

Ao pensar sobre o ponto final deste trabalho, retomo minha pergunta e meus objetivos ainda intrigada pelas diversas possibilidades que surgiram ao longo do estudo e da reflexão sobre a temática. Como uma conclusão às minhas perguntas “Em que momentos as crianças se sentem/ ficam livres? E por que esta “liberdade” assusta, é mal vista?”, acredito que, na vivência escolar, este momento vem se realizando, muitas vezes, no ensino fundamental, apenas no recreio. Na educação infantil ainda há uma luta constante de professores que tentam garantir em sua rotina os momentos “livres”. Entretanto, já se sente neste período escolar o efeito de uma sociedade produtivista que busca resultados e carreiras de sucesso deste a educação dos pequenos. O tempo livre e de ócio acabam, portanto, sendo disponibilizados pelas instituições. Mesmo que este seja monitorado e regulado por professoras e/ou monitoras, ele ainda ocorre, visto que as crianças talvez por resistência, muitas vezes parecem ignorar a presença dos adultos e seguem realizando suas brincadeiras e interagindo com seus pares. Outra questão a ser pensada é como se dá o tempo das crianças após o período escolar. Sabe-se que existe um grande mercado de atividades extraclasse dentro e fora da escola e que as famílias, cada vez mais “preocupadas”, matriculam as crianças em diversas atividades, vislumbrando um sucesso produtivo em seu futuro.

A partir disso, ressalto a relevância deste estudo e deste trabalho, para que possamos provocar a reflexão acerca do uso do tempo e como estamos lidando com ele em relação às crianças e, além disto, em relação a nós mesmos. Outra importância, acredito, é provocar o questionamento nas famílias, nas escolas e nas equipes pedagógicas que atuam, tanto em ambientes escolares, como nos espaços não-escolares. Para que possamos ponderar e questionar essa temática, é necessário pensarmos sobre o que se faz neste tempo livre e ocioso e em que ele pode contribuir com as práticas de afirmação da vida das crianças. Em resumo, meus objetivos neste trabalho, que eram buscar as novas descobertas acerca do ócio e do tempo-livre e refletir sobre como estes podem agregar algo na vida das crianças, seja positiva ou negativamente, trouxeram muitas reflexões e novos questionamentos.

Pude encontrar diversas e diferentes formas de se pensar o ócio atualmente, e como este foi tornando-se mal visto em nossa sociedade. A ideia de produção está

fortemente ligada à má fama do ócio. E esta ideia de produtividade é tão intrínseca em cada um de nós que mal percebemos ou questionamos nossa relação com o tempo. Acredito que, mesmo que tivéssemos mais horas no dia, ainda sim estaríamos sobrecarregados, pois não sabemos nos relacionar com o tempo. A alimentação do mercado de trabalho competitivo também auxilia para essa forma de viver e ver a vida. Com isso, para “ajudarmos” as crianças, antecipamos essa rotina a fim de conceder-lhes vantagens no futuro. Contudo, nesta investigação, questionei estas vantagens e apontei, no ócio, benefícios proveitosos ao desenvolvimento das crianças de modo mais saudável.

O ócio pode ser uma experiência satisfatória, na qual o grau de complexidade envolvido durante o período depende única e exclusivamente da dedicação de quem o está praticando. No caso das crianças, para que esta experiência ocorra desta forma, é necessário, primeiramente, que seja garantido esse tempo em sua rotina. Para, além disso, o incentivo através das histórias e narrativas que ampliam e estimulam a imaginação da criança é fundamental, juntamente com uma configuração, organização e possibilidades de ser e estar em uma ambiência que enriqueça este momento.

É importante se disponibilizar para as crianças objetos que possam ser transformados, manipulados e utilizados por elas em suas brincadeiras e jogos simbólicos e faz-de-conta. É bastante importante garantir esse tempo de brincar para que elas possam criar e imaginar sem limitações. Também, é interessante lembrarmos que, aos adultos, é necessário o olhar observador distante, para que as crianças sintam-se o mais livre possível. Em casos de desentendimentos e certos transtornos, precisamos, primeiramente, deixar que elas os resolvam de forma autônoma, sem interferências, desde que, claro, não estejam correndo algum risco. Desta forma, elas exercitam seus argumentos, seu modo de expressar os sentimentos, o ouvir o outro e a negociação para que a brincadeira possa continuar.

Está no tempo-ócio e no tempo-livre a possibilidade de crescer em sua imaginação, relação consigo e com o outro. No que se refere à imaginação, às narrativas e vivências com a contação de histórias infantis são de grande importância para o movimento, criação e expansão do ato imaginativo. São elas que provocam e iniciam o trabalho complexo que ocorre dentro dos tempo-ócio e tempo-livre. Neles, a imaginação, já ativada durante a leitura ou escuta de histórias, pode

voar e ser colocada em prática juntamente com as necessidades lógicas e emocionais das crianças.

O jogo simbólico traz diversas questões a serem exploradas nos momentos de tempo livre e ócio. É através dele que as crianças fazem uso de sua lógica para entender o que acontece ao seu redor, buscam coerência nos fatos já vividos ou observados ao longo de sua vida. Ao brincar de faz-de-conta, a criança pode colocar-se em diversos e diferentes papéis sociais, expressar suas emoções, sensações, pensamentos e assimilar e compreender o universo adulto, inventando o mundo e sugerindo novas maneiras de interpretá-lo. Todo esse trabalho dentro do jogo simbólico/faz-de-conta auxilia a criança em sua procura para superar as possíveis situações difíceis e desagradáveis pelas quais já passou.

Entendo a partir das reflexões aqui apontadas que, como afirma um dos subtítulos deste trabalho: “*O nada é muita coisa*”. É no *nada* que a criança consegue criar estratégias para resistir aos revezes da vida. É nesse tempo que ela encontra possibilidades para que se encontrem consensos e para que a brincadeira de viver a vida continue. É no *nada* que a criança cria situações e personagens através dos quais ela busca entender a si mesma e o outro. É no *nada* que ela pode ser verdadeira e se sentir segura entre seus pares. Enfim, é no *nada* que acontece uma parte linda da vida da sua vida, pois o *nada é tudo*. O tempo do *nada* é um tempo do *tudo*. É nos momentos dedicados ao tempo-livre e ao tempo-ócio que a criança tem a possibilidade de receber, dos adultos e de outras crianças, um convite à vida!

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- AULETE, Caldas. **Aulete Digital – Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 13 set. 2018.
- DORNELES, Malvina do Amaral. **Núcleo Interdisciplinar de Estudos Transdisciplinares sobre Espiritualidade**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/niete/site/arquivos/fundamentos.pdf>>. Acesso em: 20 out. de 2018.
- DORNELLES, Leni Vieira. Governando Crianças. In: DORNELLES, Leni Veira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 11-24.
- DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Orgs.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.
- DORNELLES, Leni Vieira. O quarto de dormir: entre histórias e escrituras. In: Denise Marcos Bussoleti, Mirela Ribeiro Meira, Begonã Garcia Pastor. (Org.). **Infâncias: ética, estética e criação**. 1. ed. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2011, v. 1, p. 114-128.
- DORNELLES, Leni Vieira. Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 141-155, jan./abr. 2011.
- DORNELLES, Leni Vieira; BUJES, Maria Isabel. **Educação e infância na era da informação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- DORNELLES, Leni Vieira; MARQUES, Circe Mara. Mas o que é infância? – atravessamento de múltiplos olhares na formação de professores. **Educação**, Porto Alegre (impresso), v. 38, n. 2, p. 289-298, maio/ago. 2015.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92, maio/ago. 2011.
- HIKIJI, Rose Satiko. Música para matar o tempo intervalo, suspensão e imersão. **Mana** [online], v. 12, n. 1, p. 151-178, 2006.
- HÜNING, Simone Maria. Reflexões sobre o desenvolvimento da criança na contemporaneidade. In: COELHO, Maximila Tavares de Quadros; FRAGA, Vanderlei Bruschi de. **A função da creche e da Escola infantil na formação da criança de 0 a 3 anos**: desenvolvimento, políticas de atenção e profissionalização. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 23-29.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade; KAERCHER, Gládis Elise Pereira; CUNHA, Susana Rangel. Convivendo com crianças de zero a seis anos. In: RAPOPORT, Andrea *et al.* **O dia a dia na educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 13-44.

KUNSCH, Clarice Krohling. Excesso de atividades, consumo e superproteção: possíveis fatores de tédio em crianças. **Revista Veras**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 99-115, jan./jun., 2014.

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LIMA, Patrícia de Moraes. Ser e ter: a produção de sentidos – por uma topologia das infâncias e suas relações com a escola. In: LARROSA, Jorge (Org). **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 299-312.

LOBATO, Monteiro. Urupês. E-book. Primeiro lançamento em 1918. Disponível em: <<https://livraria.folha.com.br/livros/monteiro-lobato/urupes-monteiro-lobato>>. Acesso em: 13 set. 2018.

MASSCHELEIN, Jan; SOMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MONTEAGUDO, María Jesús *et al.* Ócio ao longo da vida: as potencialidades dos itinerários de ócio para a promoção do desenvolvimento humano. **Revista Lusófona de Estudos Culturais** [online], v. 1, n. 2, p. 155-172, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Pedro/Desktop/30-118-1-PB.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de. **Cenários lúdicos**: o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma vila de invasão. Porto Alegre, UFRGS, 2002. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

POZINHO MÁGICO. Dicas de educação: conheça a importância do ócio na infância. **Vestido Infantil**. 27 de mar. de 2017. Disponível em: <<https://blog.vestido infantil.com.br/dicas-de-educacao-conheca-a-importancia-do-ocio-na-infancia/>>. Acesso em: 21 out. 2018.

SANTI, Ângela Medeiros. Walter Benjamin: tempo de escola - tempo de agora: Prolegômenos para uma educação para dias feriados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 205-216, jan./mar, 2012.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na educação infantil. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. (Org.). **Educação Infantil pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB/UFRGS. **Métodos de Pesquisa**. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VASCONCELOS, Teresa. Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade. In: MARTINS FILHO, Altino José; DORNELLES, Leni Vieira (Org.). **Lugar da criança na escola e na família**: a participação e o protagonismo infantil. Porto Alegre: Mediação, 2018, p. 89-108.

VELOSO, Caetano. **Oração ao tempo**. 1979. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=PhSpjxxC31E>>. Acesso em: 6 nov. 2018.

WAICHMAN, Pablo. A civilização técnica e o ócio. In: WAICHMAN, Pablo. **Tempo livre e recreação**. Campinas: Papirus, 1997. p. 33-40.