

"Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral

Gabriel da Costa Spolaor

Professor de Educação Física pela Unicamp. Mestrando em Educação Física –
Unicamp.

gabriel.spolaor@hotmail.com

Galdino Rodrigues de Sousa

Doutorando em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo.
Professor da rede municipal de ensino de Cariacica.

galdinorodrigues@yahoo.com.br

Rogério de Melo Grillo

Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da
rede municipal de ensino de Passos.

rogério.grillo@hotmail.com

Elaine Prodócimo

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual
de Campinas.

elaine@fef.unicamp.br

Cita: Da Costa Spolaor, Gabriel; Rodrigues de Sousa Galdino; de Mell Grillo, Rógerio; Prodócimo, Elaine. "Prô, quando vamos brincar?" o recreio na escola de tempo integral" en Revista *Lúdicamente*, Vol. 8, Nº15, Año 2019. Noviembre 2018 - Abril 2019, Buenos Aires (ISSN 2250-723x).

Este texto fue recibido 01 de Agosto de 2018 y aceptado para su publicación el 01 Septiembre de 2018.

RESUMEN:

El juego es considerado actividad relevante para los niños, en la rutina escolar es especialmente propiciado en el período del recreo. Teniendo en cuenta el aumento del tiempo de permanencia del niño en la escuela por la ampliación de la jornada en las Escuelas de Tiempo Integral - ETIs, nos interesa analizar cómo el juego viene ocurriendo en los momentos de recreo en las ETIs. Realizamos un estudio cualitativo por medio de observaciones de los recreos de una clase de primer año de la enseñanza fundamental y entrevistas con las maestras sobre ese juego. Los resultados apuntaron que, en la nueva rutina establecida por la ETI estudiada, el recreo se constituye de tiempo compuesto con el almuerzo, y queda condicionado al resto del tiempo que no fue "consumido" con la alimentación. El recreo se revela como espacio-tiempo de múltiples juegos por parte de los niños. Muchas veces las actividades son divididas por género. Las acciones de las profesoras se restringen, en la mayor parte del tiempo, a cuestiones puntuales de seguridad y resolución de conflictos. Aunque hay un reconocimiento de las entrevistadas sobre la relevancia del juego, la cuestión de los contenidos lo sobrepuja, dejándolo preterido. Consideramos que el juego es poco explorado y el recreo no es considerado como un espacio de potencial pedagógico.

Palabras clave: Jugar; Recreo; Escuela; Escuela de Tiempo Integral.

ABSTRACT:

Playing is considered a relevant activity for children, in the school routine it is specially provided during the recreation period. Taking into account the increase in the length of time the child stays in school for the extension of the journey in the Full Time Schools (ETIs), we are interested in analyzing how play is occurring during playtime in the ETIs. We performed a qualitative study through observations of the recreation period of a group of elementary school and interviews with the teachers about this play. The results pointed out that, in the new routine of the ETI studied, the recreation time is composed of time to the lunch, and is conditioned to the rest of the time that was not "consumed" with the feeding. The recreation time reveals itself as space-time of multiple jokes and games on the part of the children. Often the activities are gendered. The actions of the teachers are restricted, in most cases, to specific questions of security and conflict resolution. Although there is an acknowledgment of the interviewees about the relevance of playing, the question of content overcomes it, leaving it deprecated. We consider that play is little explored and recreation is not considered as a space of pedagogical potential.

Key words: Play; Recreation time; School; Full Time School

Introdução

Esse estudo versa sobre três temas que relacionam-se, direta ou indiretamente, à infância. São eles: o brincar, o recreio escolar e a Escola de Tempo Integral - ETI. O brincar é considerado atividade relevante para o desenvolvimento infantil. Nesse trabalho nos pautaremos nos autores da área da psicologia histórico-cultural para nos aprofundarmos na questão. Para Vigotski (2007) e Elkonin (2009) o brincar é uma forma de agir no mundo, aprendida socialmente e dialeticamente relacionada com o desenvolvimento do uso da linguagem e da manipulação, operação consciente de material semiótico, como palavras, imagens, sons, gestos, representações, enfim, signos.

Ao brincar, manipulamos todo o material semiótico que dá sentido e significação para os objetos e para o corpo, baseados principalmente no desejo de agir em situações que, até



então, não seriam possíveis (Vigotski 2007; Elkonin 2009). As situações sociais vivenciadas cotidianamente são reconstruídas e apropriadas no brincar. É na brincadeira que a criança, pela primeira vez, consegue agir com os objetos de maneira distinta da habitual, até então fixada apenas em sua dimensão concreta. Assim, uma caixa pode transformar-se em um carro; uma tampa de panela em um volante; um palito de sorvete em uma chave. Essa ação constitui-se como a base do pensamento abstrato. Esse tipo de atividade, Elkonin (2009) chamou de jogo protagonizado, que seria a forma mais desenvolvida de jogo da criança pré-escolar.

Segundo Vigotski (2008) o brincar possibilita a formação da Zona de Desenvolvimento Iminente, que constitui-se como aquilo que a pessoa é capaz de fazer com a ajuda de alguém mais experiente, ao possibilitar que a pessoa atue além do que faz fora da brincadeira. Pautando-se nos mesmos autores (Vigotski e Elkonin), Mudado (2008:21) contribui esclarecendo sobre a relevância das brincadeiras e dos jogos para o desenvolvimento moral das crianças, ao afirmar que:

O conteúdo dos jogos protagonizados evolui com o pensamento para a compreensão das regras de relação entre as pessoas e se convertem, pela brincadeira, em uma fonte do desenvolvimento moral da criança. É essa "tensão" entre a sujeição às regras e à renúncia à ação impulsiva que produz a satisfação na brincadeira. Ao renunciar ao impulso imediato, a criança explora novas formas de subordinação do desejo e experimenta a conquista de sua autonomia, protagonismo e independência em relação ao futuro, mas também desenvolve suas habilidades sociais ajustando-as, ou não, à coletividade.

Apesar das importantes contribuições do brincar no processo de desenvolvimento da criança, no contexto da escola atual, dá-se pouco valor ao brincar por ser encarado, muitas vezes, como perda de tempo, atividade sem benefícios que não sejam o relaxamento ou gasto de energia do jogador. Outras vezes é introduzido com um caráter utilitário, servindo para outros objetivos que não são o próprio brincar, como brincar para ensinar tabuada, para ensinar as letras ou outros conteúdos.

Especialmente com o ingresso no ensino fundamental, o brincar, e principalmente o brincar livre, é permitido ou propiciado às crianças apenas no momento do recreio. O recreio constitui-se em um intervalo entre atividades da rotina escolar. É compreendido como o momento de descanso, de recreação. Normalmente tem seu tempo dividido entre a alimentação, a satisfação das necessidades pessoais, a socialização e o brincar. Em muitos contextos se dá em espaço coletivo, amplo, com a presença de várias turmas simultaneamente e pouca intervenção de adultos. Pelo seu caráter mais livre e por constituir-se em momento de descanso, muitas vezes é pouco valorizado como espaço pedagógico (Fantoni; Sanfelice 2018).

Para Palma (2017:205) "o recreio tem sido apontado como o tempo e o espaço de perpetuação e produção das culturas da infância e, de forma muito peculiar, das culturas lúdicas da infância". É um espaço de troca e produção de saberes, de convivência, em que relações sociais se configuram, na assunção de diferentes papéis e de formas de



organização. Relações de poder se estabelecem, em um processo constante de auto-organização.

Observando sua inserção nas pesquisas acadêmicas, como objeto de estudos, esse momento da rotina escolar não aparece tão evidenciado (Wenetz; Stigger; Meyer 2013) o que, talvez, reforce a ideia de não valorização desse espaço e tempo da escola com valor pedagógico.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil 2014), propôs a ampliação da jornada escolar como uma das suas metas para os próximos 10 anos, com o oferecimento de "educação em tempo integral, em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica". No ano de 2013, antes mesmo do lançamento do PNE, a Prefeitura Municipal de Campinas iniciou o processo de discussão para implementação das Escolas de Educação e Tempo Integral (ETI).

Diante do exposto, nosso objetivo no presente estudo foi investigar e analisar o brincar no recreio de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral – ETI, da cidade de Campinas – SP; a forma como esse brincar é visto pelas professoras que atuam junto a essa turma; e, finalmente, a atuação das referidas professoras durante esse momento da rotina escolar. Sendo o recreio um dos poucos momentos em que o brincar ainda é permitido na escola, elaboramos as seguintes questões-problema: como vem ocorrendo o brincar nesse momento da rotina? O que os atores do contexto escolar pensam e como atuam sobre esse brincar? Quais possibilidades são oferecidas às crianças para esse brincar?

Método

Realizamos uma pesquisa qualitativa interpretativa, por meio de observações de 13 períodos de recreio com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. O estudo foi realizado em uma ETI da Prefeitura Municipal de Campinas – SP, com uma turma de 1º ano do ensino fundamental ciclo I, selecionada de forma aleatória, e com os 4 profissionais envolvidos com a turma. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp - Campus Campinas (CEP) sob parecer número CAAE: 47843015.7.0000.5404.

De acordo com Cruz Neto (1994:59), a "observação participante se realiza através do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos". Como forma de registro de dados durante as observações, foi utilizado o diário de campo. O mesmo autor ressalta esta técnica como forma de registrar "[...] nossas percepções, angústias questionamentos e informações" (p.63). Nas observações procuramos identificar a maneira como o brincar acontecia no recreio e as formas de intervenção dos adultos presentes. As observações foram feitas em dias diferentes na semana, a fim de conseguir observar o brincar nas diferentes dinâmicas do recreio.

As entrevistas foram realizadas com as 4 professoras das disciplinas de Português/Matemática, Educação Física, Artes e Projetos da turma acompanhada na

pesquisa e trataram da questão do brincar no momento do recreio. De acordo com Triviños (1997), podemos entender por entrevista semiestruturada "aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas" (p.146).

Sobre as participantes foram adotados nomes fictícios para designá-las, mantendo o anonimato. Alguns dados sobre as professoras:

- Gabriela, professora de Português/Matemática, formada em Pedagogia e com tempo de atuação de 25 anos;
- Mariana, professora de Projetos, formada em Pedagogia e com tempo de atuação de 16 anos;
- Joana, professora de Educação Física, formada em Educação Física e com tempo de atuação de 16 anos;
- Poliana, professora de Artes, formada em Artes e com tempo de atuação de 16 anos.

O local de realização das entrevistas foi a própria escola. As perguntas das entrevistas foram divididas em 3 eixos, sendo (1) Caracterização da professora, (2) Formação profissional, (3) Brincar e sua relação com a escola. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Rotina da escola

A rotina da escola no período da observação constituía-se da seguinte forma: entrada às 8:00 e saída às 15:30. Todas as disciplinas da matriz curricular tiveram o número de horas semanais igualado (cinco aulas para cada). Para reduzir o deslocamento das crianças nos espaços, blocos de três e duas aulas (50 minutos cada) foram criados dando maior tempo de trabalho com um número menor de professores no dia. As crianças tinham sempre nove aulas por dia. Dentro desses blocos, além das aulas, também eram realizadas as refeições (café da manhã, almoço e café da tarde), idas ao banheiro e recreio, sempre acompanhados pelos professores e entendidos como momentos pedagógicos.

Durante a realização da pesquisa, no ano de 2016, a escola contava com 59 professores de várias áreas do conhecimento que atendiam 24 turmas, sendo 4 de 1º ano, 5 de 2º ano, 5 de 3º ano, 5 de 4º ano e 5 de 5º ano, totalizando cerca de 600 crianças matriculadas.

Em relação ao espaço físico, são dois prédios/sobrados compostos por 17 salas de aulas, salas de: informática, reuniões e estudo dos professores, vídeo, ginástica, música, atendimento de reforço, laboratório de ciências, biblioteca e refeitório que comporta pelo menos 200 pessoas. Também 2 banheiros masculinos e 2 femininos e bebedouros nos corredores. Ainda na parte de baixo do terreno da escola, há 1 pátio grande com árvores nos cantos, 1 parque com brinquedos de madeira e de ferro (escorregadores, balanços de madeira e pneu, gangorra, barras e argolas de ginástica, entre outros), 1 quadra grande coberta, 1 banheiro masculino e 1 feminino e 1 teatro aberto. Nas laterais externas há 2 quiosques, 1 espaço grande de terra, grama e várias árvores e 1 campo de futebol.

Organização e análise dos dados

Para a descrição, organização, análise dos dados das entrevistas e diários de campo, nos fundamentamos na análise de discurso descrita por Bauer e Gaskell (2002). Para eles o termo discurso "é empregado para se referir a todas as formas de fala e textos, seja quando ocorre naturalmente nas conversações, como quando é apresentado como material de entrevistas, ou textos escritos de todo tipo" (p.247). Os autores defendem que todos os discursos são construídos socialmente, derivados de condições históricas e culturais específicas e relativas, importantes de serem problematizados de forma crítica.

O material levantado passou primeiramente pela leitura crítica, e posteriormente, pela codificação dos dados para a elaboração de temas de análise.

Resultados

O recreio, de acordo com todas as professoras entrevistadas, é o tempo em que o brincar livre é garantido pela escola, porém, cabe investigarmos e analisarmos a organização da rotina escolar, os espaços e tempos dedicados a ele, as formas de discurso e ações das professoras, e as atividades livres das crianças. Sobre esse ponto uma das entrevistadas se manifesta:

É, na verdade foi uma discussão que a gente tinha logo que a gente implementou a escola, porque as crianças iam ficar mais tempo na escola, em especial com as crianças pequenas que estavam saindo da educação infantil vindo para cá, né? Sabendo da escassez dos nossos espaços de brincar. Dos tempos de brincar. (Profa. Joana)

A fala da professora demonstra que havia preocupação na implementação da ETI com a garantia do brincar. Contudo a rotina foi organizada com a manutenção de apenas um momento para o brincar livre, equivalente ao recreio, no momento do almoço. Foi dedicada uma hora da rotina para a alimentação e o recreio, realizado no tempo restante após a alimentação. Caso a turma demorasse no almoço, o tempo de recreação seria encurtado.

Após o almoço, que tem um momento que seria o recreio de uma escola tradicional né? Então sei lá, de 20 a 30 minutos que a gente tem deixado eles brincar a vontade. (Profa. Gabriela)

Nas observações realizadas percebemos que, em alguns dias, as crianças tiveram apenas 15 minutos ou ainda menos tempo para brincar e logo em seguida voltaram para a sala de aula. Em outros, o tempo todo foi tomado pelo almoço e as crianças não tiveram o recreio.

As crianças ainda esperavam a liberação para brincar no parque, quando a professora dá a notícia que o horário de recreio acabou e logo mais começaria a aula de artes. Elas ficaram extremamente chateadas, reclamaram, mas não havia nada que pudesse ser feito. (Diário de campo, observação 3)

Nesses dias a professora de sala pediu para a professora de artes que cedesse um tempo de sua aula para que as crianças brincassem livremente, o que de fato aconteceu. A professora de artes cedeu momentos de sua aula nos dois dias observados.

Essa situação mostra que, apesar do recreio ser o tempo marcado no discurso institucional, como o momento de maior liberdade para as crianças brincarem e interagirem, ele também acaba sendo visto, em algumas situações, como algo que pode ser modificado e modelado para não comprometer outras atividades, ou o tempo de descanso dos professores. Ou seja, considerado menos importante que as outras atividades que se baseiam em objetivos pré-estabelecidos. Não é entendido como um momento pedagógico e necessário para as crianças. Levando-se em conta a necessidade da criança de brincar e interagir com os companheiros e que grande parte do tempo da criança é passado na escola, especialmente nas ETIs, refletimos sobre a importância dessas escolas garantirem mais momentos na rotina para essa atividade.

Interessante analisar, que, mesmo tendo uma duração curta, ou talvez até mesmo por isso, as crianças entregam-se de maneira intensa ao brincar no recreio e são, como nos dizeres de Huizinga (2004), arrebatadas pelo jogo. Como afirma Würdig (2010:96), “não importa o tempo que dure, mas o que é vivido e sentido durante a brincadeira. O significado da brincadeira está no quanto ela pode ser divertida”.

Cerca de 200 crianças oriundas das turmas de 1º e 2º ano da escola, vão para o recreio conjuntamente. A maioria vai para o parque, para o pátio e para a quadra (quando esta última é liberada). No parque as crianças encontram diversos brinquedos, como por exemplo: escorregadores, balanços de madeira e pneu, gangorra, barras e argolas de ginástica, entre outros. Na utilização desses brinquedos é possível observar certa regularidade dos grupos, visto que, para além do uso, várias narrativas são produzidas, dando sentido e criando situações imaginárias durante o brincar, reforçando o proposto por Elkonin (2009) sobre o jogo protagonizado na cultura lúdica infantil.

No trabalho de Zimmermann (2014) a autora também identifica essa regularidade e comenta que isso tem a ver com a vontade de repetição que a brincadeira ou o jogo deixa nos sujeitos. Ao repetir a ação presente, as crianças entram em contato com o passado abrindo possibilidades para o novo, perpetuando uma tradição. As pesquisas de Navarro (2009), Oliveira (2013) e Fabiani (2016) mostram que, mesmo em contextos diferentes, a constituição de grupos, a ocupação dos espaços e a repetição das brincadeiras é algo comum na escola. Para Würdig (2010:98) “A repetição funciona como um fio condutor que tece e organiza a própria brincadeira”.

Além das crianças que brincam nos brinquedos do parque, várias outras entram e saem de lá correndo (apostando corrida, brincando de pega-pega, esconde-esconde, polícia e



ladrão, entre outros), geralmente essas brincadeiras começam no pátio, mas não se restringem ao espaço e acabam invadindo outros, como o parque.

Como o chão é de terra batida, com grama e várias árvores plantadas em volta dos brinquedos, o parque é fresco e com bastante sombra. Algumas crianças procuram essas sombras para brincar com as pedrinhas e galhos que encontram no chão. O brincar com a natureza (Aires 2014) não aparece só ali, mas em vários outros cantos do pátio onde as crianças encontram objetos para manipular e criar suas brincadeiras.

Há também várias crianças que levam brinquedos para o pátio, desde bonecas e bonecos, caixas de papelão, revistas, máscaras, até bolas de futebol. Alguns grupos brincam apenas com esses objetos, mas foi possível ver também grupos em que os objetos eram misturados com elementos da natureza e a partir dessa mescla, brincadeiras como, por exemplo, super-heróis mascarados (homem de ferro) que lutavam com galhos de árvore, comidinha das bonecas feita com terra e folhas da árvore ou até mesmo barquinhos de papel navegando nas poças de água da chuva.

Um dos cantos do pátio, próximo à entrada lateral da escola era um espaço muito utilizado pelos meninos para jogar futebol, uma vez que o gol era exatamente o portão dessa entrada. Apesar da utilização desse espaço, comumente víamos outras crianças passando no meio do jogo, dando estrelas, pulando, pendurando-se nas colunas da cobertura que liga o portão à entrada da quadra, e também o refeitório. Assim, em um mesmo local, várias brincadeiras, com dinâmicas totalmente diferentes aconteciam e se relacionavam umas com as outras sem atrapalhar o seu desenvolvimento. No futebol, a bola era muitas vezes adaptada por pedrinhas, garrafas, entre outros objetos. A passagem de outras pessoas de fora do jogo, era normal, servia como mais um elemento a ser driblado no caminho do gol.

No pátio muitos correm, brincando de pega-pega, pique alto (subindo nos bancos). Bolhas de sabão, cavalinho, subir nas árvores, entrar na casinha, trepa trepa, balanço, polícia e ladrão, lutinha, pega pega Sonic, pega pega carne assada. Esconde esconde, música de lero lero, corrida, estrela, elástico, jogar figurinha para o alto, acrobacias nos corrimões. Meninos com bola de futebol. Pisca, GTA, pega pega corrente. (Diário de campo, observação 1)

Pular na poça, pega-pega, casinha, menino usando microfone da aula de Educação Física, polícia e ladrão, subir na árvore, cantar, bola de futebol, subir nas colunas da cobertura, balanço na rede do futebol. Esconde-esconde, livro, gibis, bonequinhos, lutinha, cabo de guerra, gritos, penalti dos dois lados da quadra, estrela, bate mão, cavalinho. (Diário de campo, observação 2)

Futebol, amarelinha, estrelinha, bonecas/bonecos, pega-pega, balanço, pneu, parquinho, livro, escorregador, harry potter, barangandã, frozen, dormindo, pintando,



trep-trepa, touro de pneu, árvore, pendurar nos pilares, escola de faz de conta.
(Diário de campo, observação 6)

Balanço, batida de pneus, trepa-trepa, pega-pega, escalada, leitura, escorrega no papelão, corrida, futebol de garrafa, boneca, ping pong, pendurar nas colunas, elástico. (Diário de campo, observação 8)

Pelo relato é possível perceber a grande quantidade de atividades realizadas e que compõem a cultura lúdica do grupo observado. Há uma tendência ao brincar agitado e intenso, com grande movimentação, e entre pares, fato também verificado por Palma (2017), promovendo interação e compartilhamento de experiências e saberes, e, também a produção de novos conhecimentos, num processo dinâmico. Essa intensidade parece ser o propulsor do arrebatamento que as crianças apresentam no brincar.

Outra situação observada no nosso estudo e que concorda com o estudo realizado por Würdig (2010) trata das ações das crianças, principalmente dos meninos, de explorar espaços e objetos como muretas, colunas, corrimões improvisando nas suas brincadeiras: subir nas árvores, subir nas colunas da cobertura, pendurar nos pilares foram algumas das situações observadas. Essa situação demonstra a apropriação dos espaços pelas ações lúdicas. Significados são atribuídos de acordo com os interesses das crianças, que enxergam potencialidades que os adultos não conseguem enxergar. Um poste é muito mais que um poste, bem como um corrimão ou uma cerca. Essas ações envolvem o risco, o desafio, muito mais presentes nas ações lúdicas dos meninos que das meninas.

Em muitas brincadeiras meninos e meninas brincavam em conjunto. Identificamos que as brincadeiras sem objetos, em que o corpo era o principal elemento do brincar permitiam maior mistura e interação dos grupos, em comparação com as brincadeiras que utilizavam brinquedos. Isso talvez tenha a ver com a significação que esses objetos carregam, fazendo com que as diferenças de gênero se acentuassem (Brougère 2006). Em outras situações, as brincadeiras eram distintas:

Meninos brincam com o jogo de pula macaco, blocos viram arminhas, damas de tampinha, boliche. As meninas brincam de pular corda, bonecas, casinha, elástico, parada de mão, ponte, maquiagem. (Diário de campo, observação 2).

Meninas escrevendo letra de música, argola, vendo pássaro na árvore, touro. Meninos cavando buraco para achar minhoca. Menino subindo na árvore. (Diário de campo, observação 8).

Würdig (2010) em estudo sobre o brincar em recreios também constatou diferenças entre o brincar das meninas e dos meninos. As meninas apresentaram brincadeiras mais criativas, com enredos mais elaborados, enquanto os meninos se envolviam em situações mais

arriscadas como subir nos muros ou trepar em árvores, tendo o correr como ação principal entre os meninos, similarmente ao observado em nosso contexto de estudo. Embora essa seja a tônica, algumas vezes também as meninas brincam de maneira mais agitada como nos jogos de pega pega e os meninos brincam de maneira mais tranquila.

Contudo, mesmo com as diferenças apontadas, também no estudo supracitado algumas brincadeiras aconteciam entre meninos e meninas. Em nosso caso, uma das brincadeiras em que era possível observar grande mistura de meninos e meninas eram as lutinhas. Apesar das professoras nas entrevistas falarem apenas dos meninos lutando, identificamos que as meninas também brincam, porém, assumindo outras funções dentro da brincadeira. As meninas muitas vezes eram responsáveis por iniciar as lutinhas entre diferentes grupos, empurrando e chutando os meninos e em seguida saindo correndo, pedindo para que outros meninos fizessem a sua proteção. Quando as lutinhas começavam elas torciam ou até mesmo discutiam com meninas que estavam torcendo por um grupo contrário ao seu. Essa situação reproduz um contexto social em que os homens assumem o papel viril de proteção às mulheres, que se assumem em papel de fragilidade.

Mesmo com as lutinhas tendo certos códigos em que, socos fortes ou movimentos que possam machucar os "adversários" são proibidos (Brougère 2006), algumas vezes visualizamos situações em que as crianças ao brincar acabaram se machucando. Muitas vezes quando isso acontecia as meninas corriam para outras brincadeiras e os meninos reclamavam para as professoras. Esse se configura como um dos possíveis contatos das professoras com a brincadeira, porém, de acordo com as entrevistas, a função de "apagar incêndios" e resolver conflitos entre as crianças, é o que mais gera preocupação e consequentemente torna-se base principal do olhar das professoras para o que as crianças fazem no recreio.

As lutinhas encontradas no recreio em sua maioria são brincadeiras que as crianças criam, inspiradas em uma série de elementos encontrados na mídia (Brougère 1998). Esse é um tema que causa bastante polêmica e dúvida na escola, não apenas nas ETIs, mas as escolas de maneira geral, visto que as lutinhas são bastante frequentes, não só no recreio, mas em vários outros momentos do cotidiano. Brougère (2006) comenta exatamente o caso das lutinhas em seu trabalho e diz que na brincadeira é possível encontrar uma forma de comunicação própria, que nem sempre é verbal. Nessa comunicação os participantes compartilham da significação de que aquilo é uma brincadeira.

Para as professoras, devido os casos de conflito e crianças machucadas, ou pela não compreensão dos códigos usados pelas crianças, parece que toda vez que esse tipo de brincadeira é identificado, sua significação deixa de ser apenas de uma brincadeira e passa a ser interpretado como algo violento, proibido para o contexto escolar. Diante disso, a ação das professoras apesar de ser parecida em relação ao olhar, manifesta-se de formas diferentes. Algumas logo que enxergam uma lutinha vão até o grupo e separam as crianças, outras esperam as crianças solicitarem a sua mediação. Algumas sem nem tentar entender o que está acontecendo, colocam as crianças de castigo, sentadas ao seu lado. Há também aquelas que tentam escutar todas as versões e promover o consenso de que a lutinha é errada.

Agressividade! (riso curto) Eu não sei se os outros professores já falaram isso também? Eles estão com a agressividade muito, é, a flor da pele, então por qualquer coisa eles se agriem né? E aí quando a gente intervêm eles falam que é brincadeira! Então tem esse lance do brincar misturado com agressividade, que para o nosso olhar, olhar de adulto não é brincar, né? Já é uma agressão né? Então eu vejo muito isso acontecer, deles não conseguem brincar é... tranquilamente né? Eles não conseguem negociar quando aparece algum conflito também né? Eles já partem para a agressão né? Eles não conseguem! (Profa. Poliana)

Entendemos o recreio como produto da cultura escolar (Dayrell 1996), seus sentidos e significados são produzidos de forma plural a partir das relações sociais dos sujeitos. Essa diversidade de significações se materializa nas ações tanto das crianças, quanto das professoras e na própria organização da escola. Ao passo que encontramos um grande número de brincadeiras, observamos também diferentes formas das professoras atuarem e se relacionarem com essas brincadeiras nesse tempo, como analisamos sobre a questão das lulinhas.

Há uma tendência das professoras permanecerem no local sem atuação efetiva, apenas em casos de resolução de conflitos ou riscos à segurança. Como uma professora relata:

Fico transitando. Entro na brincadeira quando alguém me convida pra brincar “prô, vem brincar comigo!”, ou quando eles pedem pra bater corda, ou pra pegar caixa de brinquedo, pular elástico, coisas assim. Eu tentei esse ano, umas duas vezes, trazer a caixa de brinquedos pra eles, e a gente tá montando uma caixa de brinquedos. Mas a rotina ela é cruel, né? (Profa. Mariana)

Muitas professoras ficam sentadas nos bancos, debaixo das árvores e ficam conversando umas com as outras, mexendo no celular, lendo revistas. Não sabemos até que ponto, fazendo isso, conseguem entender com profundidade como as crianças estão brincando, que personagens estão incorporando e que narrativas estão produzindo. Esse tipo de ação também foi encontrado no trabalho de Navarro (2009), Silva (2010) e Oliveira (2013) e, geralmente, a justificativa utilizada, era a de que as crianças precisam desse tempo livre sem interferência do adulto, soando muito mais como momento de relaxamento das técnicas de controle da escola, do que a preocupação com a garantia do direito de brincar.

Há outras poucas professoras que, por entenderem a função pedagógica do recreio e do brincar, procuram ficar mais próximas das crianças. Raramente elas entram nas brincadeiras, a não ser quando são convidadas para isso. De modo geral elas observam o que as crianças estão fazendo, escutam as suas falas, às vezes dão algumas sugestões, tomando o cuidado para não dirigir a dinâmica do brincar. Muito semelhante ao que Navarro e Prodócimo (2012) descrevem em sua pesquisa.



Eu fico apagando incêndio. Eu fico andando pelo pátio, e aí eu vou naquele grupinho que tá me chamando a atenção, ou porque tão brigando demais, ou porque eu tô achando que tão fazendo uma brincadeira perigosa, de subir em algum lugar que acho que eles vão cair. (Profa. Mariana)

Uma das intenções nossas é também estimular algumas brincadeiras. A gente montou até uma caixa com alguns jogos. A ideia é a gente poder estar brincando junto ali com as crianças. Tem gente que acha que não, que eles tem que brincar sozinhos e ficam ali mais como observadora, né? Se a criança pedir ajuda, vai ajudar, se não, não vai. Eu acompanho esse momento de brincar de duas turmas. Então normalmente eu to brincando com eles de alguma coisa. Ou é um pular corda, ou desenhar uma amarelinha. O que aparecer. (Profa. Joana)

Então a gente fica só observando né? O pouco tempo que eu fico aqui em baixo, ahn.. no parque, eu fico observando e sempre aparecem conflitos né? ou briga, ou se machuca né? E sempre! Na maior parte das vezes acontece isso né? (Profa. Poliana)

É a vontade né, o professor não é digamos assim, obrigado a estar brincando com as crianças né? Alguns professores têm mais essa característica de estar interagindo mais, de brincar, de né, de estar junto nas brincadeiras. E tem professores que ficam só mais na observação mesmo, só sentado observando e vão interagir quando tem algum conflito, alguma coisa assim né? Mas tem as duas partes. (Profa. Gabriela)

Durante as entrevistas, as professoras que participam desse grupo que se aproxima mais das crianças, mostraram grande preocupação com a qualidade do brincar na escola. As professoras estavam organizando um projeto, inicialmente com todas as turmas de 1º ano, mas que posteriormente atingiu todas as turmas da escola, para reformar os brinquedos do parque e também criar caixas de brinquedos para serem utilizadas no recreio.

De acordo com elas, duas situações motivaram a realização do projeto. A primeira tem a ver com o que as crianças brincavam no recreio. Ao visualizar as brincadeiras que já descrevemos acima, elas entenderam que seria importante a escola oferecer mais opções de brinquedos e brincadeiras para as crianças. Com essas ações, ficou claro que o brincar das crianças é valorizado, e ao reconhecer isso a escola pode exercer o papel importante no sentido de tentar ampliar a manifestação do brincar e da cultura lúdica no seu contexto (Grillo; Spolaor; Prodócimo 2016; Fabiani et al 2017).

Nas observações conseguimos acompanhar apenas um dia em que a caixa de brinquedos foi disponibilizada. Ainda em estágio de construção e testes, as crianças ficaram responsáveis por carregar os materiais da sala para o pátio. Nas caixas tinham vários brinquedos, como cordas, elásticos, bolas, blocos de montar, bonecas, bonecos, dominó, damas, cara-cara, panos, entre outros. O impacto dessa ação da escola foi muito rico para a transformação da dinâmica do brincar das crianças, uma vez que, elas continuaram



brincando do que faziam de costume, porém incorporaram nas narrativas os brinquedos disponibilizados pelas professoras. Isso permitiu a criação de novas possibilidades do brincar, novas trocas de conhecimento entre as crianças.

A intenção das professoras era depois desse teste aprofundar esse trabalho com as outras turmas da escola e além de propiciar a ampliação da manifestação da cultura lúdica, estimular a autonomia das crianças em relação ao uso dos espaços e materiais na escola.

A segunda situação destacada pelas professoras foi a qualidade dos brinquedos do parque. Todos os dias, cerca de 600 crianças utilizam os brinquedos por pelo menos 2 horas (soma aproximada do tempo de recreio de todas as turmas), isso faz com que principalmente os brinquedos de madeira, mensalmente tenham que passar por manutenção. De acordo com elas, as manutenções são oferecidas pela prefeitura, porém precisam de um longo processo de pedido, espera e quando chega, pouco é feito em relação aos brinquedos quebrados.

Uma Escola de Educação Integral onde as crianças ficam o dia todo praticamente, das 8:00 da manhã às 15:30 da tarde, onde não se tem um lugar gostoso para elas brincarem, você vê um parque que está sucateado [...] são mais de 150 crianças na hora do intervalo e não têm aonde brincar. (Profa. Gabriela)

Essa fala mostra que apesar das crianças terem um tempo de recreio relativamente garantido, as condições físicas dos brinquedos do parque impactam nas possibilidades de brincar. Para Brougère (2006) e Navarro e Prodócimo (2012) uma das formas de mediação pedagógica possíveis, é a criação de espaços com condições físicas e materiais em que o brincar possa se manifestar.

Essa última ação torna-se interessante para a escola, visto que a partir do brincar como tema gerador do projeto, a relação da cultura lúdica, com a cultura escolar pode ser refletida, além de abrir a possibilidade de a escola ampliar as redes de diálogo e participação para com a comunidade, fato esse tão importante para a construção de uma ETI (Gadotti 2009).

Considerações finais

Há reconhecimento por parte das professoras sobre a relevância do brincar para as crianças. Fato destacado nos discursos, que, inclusive, revelam a preocupação com a garantia de tempo para o brincar com o aumento da permanência da criança na escola. Contudo, em contradição com o discurso, os momentos do brincar, especialmente o brincar livre, ficam restritos, principalmente, ao tempo “que resta” após o almoço, por compor junto com a alimentação o intervalo entre os períodos da manhã e da tarde.

Durante o recreio as crianças brincam de diferentes formas, com diferentes grupos, exploram diferentes espaços e materiais, criando possibilidades com o que lhes é oferecido. Muros, postes e árvores transformam-se em espaços lúdicos. Há produção de conhecimentos e partilha de experiências que mantém o dinamismo da cultura lúdica. O

recreio é espaço de criação, de entrega, e também de disputas. Relações de poder são estabelecidas e alteradas, a própria ocupação dos espaços demonstra esse situação. Algumas atividades são generificadas, revelando a influência da sociedade com seus valores e padrões no brincar infantil.

As professoras pouco interferiam nas atividades das crianças, mantendo mesmo certo distanciamento, atuando quando solicitadas, quando consideravam alguma situação perigosa ou em casos de brigas. A pouca ação do adulto pode ser considerada importante para propiciar o brincar livre, contudo, essa pouca ação direta não deveria representar afastamento dos acontecimentos. A observação e o acompanhamento das narrativas presentes no brincar permitem um maior conhecimento sobre as crianças. Fornece material sobre a cultura lúdica do grupo que poderia servir como material pedagógico para os outros momentos da rotina. No brincar é possível verificar a formação dos grupos, as relações de poder, os preconceitos manifestos, a forma de lidar com as regras entre outros aspectos muito relevantes para o trabalho, que poderiam ser aproveitados.

Algumas ações, de certa forma pontuais, foram observadas demonstrando a valorização do brincar no recreio, contudo, verificamos que partiram muito mais da iniciativa de algumas professoras que reconhecem a relevância da mediação nesse contexto, do que da própria estrutura da ETI, que não proporciona mais tempos para o brincar na rotina.

O recreio mantém-se como um momento com pouco reconhecimento pedagógico. Espaço pouco importante, tanto que pode ser diminuído quanto ao tempo, ou até mesmo suprimido em casos de indisciplina de algum aluno ou grupo de alunos. Quem já não foi ameaçado com a retirada do recreio em casos de muita conversa ou bagunça em sala?

A criança ao permanecer na escola durante a jornada completa, ou dois períodos do dia, pode ficar privada de espaços de livre escolha sobre o que fazer, ou do que brincar, já que a escola constitui-se de rotina pedagógica previamente organizada, com objetivos pré-estabelecidos, conteúdos selecionados e pouco proporciona espaços e tempos livres. Contudo, levando-se em conta a relevância do brincar, e do brincar livre, para as crianças, consideramos que, principalmente nas ETIs, deveriam ser garantidos momentos para que a livre escolha sobre o que fazer pudesse ser garantida. À criança deve ser garantido espaço até para o “nada fazer”, para contemplação, situação pouco comum na rotina escolar, mas importante no contexto social atual.

Não sei dizer! Embora a gente discuta sobre o papel do brincar, eu não sei o quanto de fato isso acontece! (Profa. Joana)

Referências bibliográficas

Aires, G. P. (2014) “O quando da natureza e do brincar” en Zimmermann, A. C; Saura, S. C. (Orgs.) Jogos tradicionais. São Paulo, Pirata.



- Bauer, M. W.; Gaskell, G. (2002). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (2014). Brasília. Câmara dos Deputados,. In:
<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> acesso em 20 de agosto de 2018.
- Brougère, G (2006). Brinquedo e cultura. São Paulo, Cortez.
- Cruz Neto, O. (1994). “O trabalho de campo como descoberta e criação” en Minayo, M.C.S. y otros (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ. Editora Vozes.
- Dayrell, J. (1996). “A escola como espaço sócio-cultural” en Juarez Dayrell. (Org.). Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Elkonin, D, B. (2009). Psicologia do jogo. São Paulo, Martins Fontes.
- Fabiani, D. J. F. (2016) O jogo no horário livre: a Educação Física na educação não formal. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Fabiani, D. J. F., Spolaor, G. C.; Grillo, R. M.; Prodócimo, E. (2017). Brincando com o movimento: o jogo na Educação Infantil. *Acción Motriz*. n. 19, p. 7-13, jul/dez.
- Fantoni, A. C., Sanfelice, G. R. (2018). Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar. *Revista Tempos e espaços em Educação*, v.11, n.24, p.159-186, jan/mar.
- Gadotti, M. (2009). Educação integral no Brasil: Inovações em processo. São Paulo, Instituto Paulo Freire.
- Grillo, R. M.; Spolaor, G. C.; Prodócimo, E. (2016). A Cultura Lúdica e a Educação Física escolar. *Ludicamente*, v. 5, n. 10.
- Huizinga, J. (2004). *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Mudado, T. H. (2008). A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, n. 8, p. 18-22, jun.
- Navarro, M, S. (2009). Reflexões acerca do brincar na educação infantil. 2009. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Navarro, M. S; Prodocimo, E. (2012). Brincar e mediação na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 34, n. 3, p. 633-648, Set.
- Oliveira, L, D. (2013). Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar. 2013. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Palma, M. S. (2017). Representações das crianças sobre o brincar na escola. *Revista Portuguesa de Educação*, v.30, n.2, p.203-221.

Silva, A. M. (2010). O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio. 2010. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Triviños, A. N. S. (1992). Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo. Editora Atlas SA.

Vigotski, L. S. (2008). A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n. 8, p. 23-36, jun.

_____. (2007). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo. Martins Fontes.

Wenetz, I., Stigger, M. P., Meyer, D. E. (2013). As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. v.27, n.1, p.117-128, jan/mar.

Würdig, R. C. (2010). Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, v.16, n.32, p.90-105, jul./dez.

Zimmermann, A. C. (2014). “O jogo: sobre encontro e tradições” em Zimmermann, A. C; SAURA, S. C. (Orgs.) Jogos tradicionais. São Paulo, Pirata.

