

Tempo e espaço para brincar: considerações acerca do recreio escolar

Aline de Carvalho Fantoni*

Gustavo Roesse Sanfelice**

Resumo

Este estudo propôs-se a investigar e problematizar o recreio escolar e o brincar, suas relações e possibilidades. Como objetivos encontram-se a análise e interpretação do recreio escolar da rede pública de ensino de Novo Hamburgo/RS e sua relação com o brincar em relação a este tempo/espaço escolar. Realizou-se uma pesquisa qualitativa, com enfoque descritivo e interpretativo e as contribuições de Brougère (2006), Corsaro (2011), Silva (2012), Portilho e Tosatto (2014) constituíram-se como aporte teórico principal para a construção do mesmo. Como principais resultados, constatou-se que a maior parte das escolas envolvidas não ofereceu possibilidades e estratégias facilitadoras para o brincar no recreio. Percebeu-se também que o recreio, como espaço/tempo institucionalizado da escola, precisa ser pensado e investigado como lócus da própria construção da infância a partir do brincar e, apesar de seu caráter “livre”, é integrante do tempo escolar e, por conseguinte, não isenta a escola de planejar e mediar este espaço. Palavras-chave: Recreio Escolar. Brincar. Infância.

* Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade Feevale, 2017). Graduada em Licenciatura em Educação Física (Universidade Feevale, 2015). Professora da Educação Básica no Colégio Santa Catarina, Novo Hamburgo. E-mail: carvalhoaline@gmail.com

** Doutor em Ciências da Comunicação/Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS (2007). Atualmente é professor Titular da Universidade Feevale. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Sociologia do Esporte e no estudo de diferentes mídias. É membro do comitê científico do Grupo de Trabalho Temático Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, desde 2003. Estuda diferentes mídias desde 1998. É editor chefe da Revista Conhecimento Online. Professor e orientador do Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social/Feevale. E-mail: sanfeliceg@feevale.br

Time and space to play: considerations about school recreation

Tiempo y espacio para jugar: consideraciones acerca del recreo escolar

Abstract

This study aimed to investigate and problematize school play and play, their relationships and possibilities. As objectives are the analysis and interpretation of the school playground of the public school of Novo Hamburgo / RS and its relation with the play in relation to this time / school space. A qualitative research was carried out with a descriptive and interpretive approach, and the contributions of Brougère (2006), Corsaro (2011), Silva (2012), Portilho and Tosatto (2014) constituted the main theoretical contribution for the construction of the same. As main results, it was found that most of the schools involved did not offer possibilities and strategies to facilitate play in the playground. It has also been perceived that recreation, as an institutionalized space / time of the school, must be thought and investigated as a locus of the construction of childhood itself from play and, in spite of its "free" character, is integral to school time and, for Therefore, it does not exempt the school from planning and mediating this space.

Keywords: School Playground. Play. Childhood.

Resumen

Este estudio se propuso investigar y problematizar el recreo escolar y el juego, sus relaciones y posibilidades. Como objetivos se encuentran el análisis e interpretación del recreo escolar de la red pública de enseñanza de Novo Hamburgo / RS y su relación con el juego en relación a este tiempo / espacio escolar. Se realizó una investigación cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo y las contribuciones de Brougère (2006), Corsaro (2011), Silva (2012), Portilla y Tosatto (2014) se constituyeron como aporte teórico principal para la construcción del mismo. Como principales resultados, se constató que la mayor parte de las escuelas involucradas no ofreció posibilidades y estrategias facilitadoras para jugar en el recreo. Se percibió también que el recreo, como espacio / tiempo institucionalizado de la escuela, necesita ser pensado e investigado como locus de la propia construcción de la infancia a partir del juego y, a pesar de su carácter "libre", es integrante del tiempo escolar y, No exenta la escuela de planificar y mediar este espacio.

Palabras clave: Recreación Escolar. Jugar. Infancia.

1 Introdução

O presente estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa que surgiu da seguinte temática: a análise de um espaço e de um tempo tão esperado pelas crianças – o recreio escolar, relacionando-o ao estudo da infância como ferramenta para pensá-la a partir de suas múltiplas perspectivas.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, com enfoque descritivo e interpretativo, com o objetivo principal de analisar e interpretar o recreio escolar da rede pública de ensino de Novo Hamburgo/RS e sua relação com o brincar. Quanto aos seus colaboradores, a pesquisa envolveu crianças participantes de recreios dos anos iniciais da rede pública do município de Novo Hamburgo/RS.

A escolha do grupo de crianças envolvidas está fundamentada em dois critérios: na resolução do Conselho Municipal de Educação Nº 01/2006, referente às Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Sistema Municipal de Ensino de Novo Hamburgo, e na compreensão de que os anos iniciais apresentam relação com a constituição do brincar relacionada ao tempo instituído através do recreio.

Em virtude do tempo previsto para a realização da pesquisa, não poderiam ser observados os recreios de todas as escolas da rede municipal. Para tanto, no que diz respeito ao contexto a ser investigado, adotou-se os seguintes critérios de inclusão: como a rede municipal de Novo Hamburgo divide e organiza suas escolas em quatro regiões (norte, sul, leste e oeste), optou-se por observar os recreios das duas escolas com maior número de alunos de cada região, objetivando-se abranger o maior número de participantes, totalizando, assim, oito escolas participantes da pesquisa.

Essa foi a metodologia utilizada por permitir o estabelecimento de uma ligação direta entre o pesquisador e os colaboradores do estudo, possibilitando expressar ideias e interpretações referentes ao contexto escolhido.

De acordo com Corsaro (2011, p. 138), “as crianças são as melhores fontes para se compreender a infância” e, para tal, é importante pesquisá-las em situações da sua vida cotidiana, nas ações que realizam dentro dos ambientes em que convivem com adultos, entre seus pares e em interação com as múltiplas linguagens existentes.

Os dados foram coletados através dos seguintes instrumentos: diário de campo e observações não-participantes dos recreios. Em relação à quantidade de observações dos recreios escolares, utilizou-se o critério de saturação, isto é, a partir do momento em que as observações apresentaram fatos repetitivos, a pesquisadora seguiu a coleta na escola seguinte. No contexto escolar, foram observadas crianças participantes do recreio escolar dos anos iniciais, suas brincadeiras preferidas durante o recreio, brinquedos utilizados e a forma com que as crianças se organizam para brincar, além da observação dos próprios recreios escolares.

Por fim, os dados obtidos, por meio dos instrumentos citados acima, foram interpretados e analisados pela pesquisadora através do processo da triangulação de métodos, uma vez que para Flick (2009) a triangulação não visa apenas a uma validação mútua de seus resultados, uma vez que ela também deve captar o fenômeno em estudo em sua complexidade, em diferentes ângulos.

Os dados coletados durante a pesquisa foram organizados por categorias de análise, o que permitirá a interpretação das informações obtidas. De acordo com Gil (1999), a análise e a interpretação dos dados da pesquisa constituem processos interligados: enquanto que, na análise, o pesquisador envolve-se com os dados, na interpretação, ele procura um sentido mais amplo para os dados através de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos.

A coleta de dados ocorreu através da observação de recreios escolares das escolas de rede pública de Novo Hamburgo. Para tanto, em um primeiro momento realizou-se o contato com a Secretaria Municipal de Educação (SMED), via telefone, a fim de receber a autorização para iniciar a coleta dos dados. A mesma foi aceita, me-

diante apresentação do projeto ao protocolo da prefeitura da cidade. Após a espera dos dias úteis solicitados para avaliação da pesquisa, recebi a notícia de que poderia realizar a coleta após uma conversa com uma das dirigentes do setor responsável. Por conseguinte, em nossa reunião, recebi a lista das escolas integrantes da rede municipal de ensino, bem como o número de alunos de cada uma. A partir disso, selecionei aquelas com maior número de envolvidos (duas por região), objetivando uma maior abrangência. Destaco aqui a reação da dirigente que me atendeu no local citado, mostrando-se admirada pelo meu desejo de pesquisar o recreio que, segundo ela, é um dos grandes desafios das escolas. Em seguida, pediu que, ao concluir a presente dissertação, eu pudesse retornar à secretaria a fim de apresentar os dados e reflexões produzidas através da pesquisa.

De forma geral, destaco a resistência recebida por telefone ao dizer querer pesquisar o recreio, exigindo que eu mencionasse o nome da dirigente da SMED para que minha presença fosse permitida na escola. Ao chegar a cada escola, foi entregue uma carta de apresentação institucional para formalizar a solicitação.

Logo em seguida, iniciaram-se as observações dos recreios no turno da manhã, abrangendo um período de abril a setembro do ano de 2016, totalizando vinte e oito observações ao longo desses seis meses de ligação com o campo de pesquisa. Em um primeiro momento, os dados foram coletados através da observação não-participante e do diário de campo, dos quais participaram os alunos das escolas já citadas, no contexto do recreio.

O diário de campo foi fundamental em todo o processo da coleta de dados. É o instrumento no qual o pesquisador registra as informações obtidas no campo. Essas se dão através de anotações descritivas, as quais dizem respeito às impressões do investigador sobre eles. Assim, esse instrumento possibilitou o registro das informações observadas, descritas diariamente, a cada recreio visitado.

Em relação às observações, reitero que as mesmas foram realizadas de forma a realmente compreender o que foi

observado, objetivando manter um distanciamento da influência de conceitos e ideias já definidas.

A partir da organização metodológica referente à coleta dos dados no campo de pesquisa, tornou-se possível a análise e a interpretação das informações, a fim de compreender e relacionar aspectos teóricos e práticos observados nas escolas envolvidas, conforme descrito na etapa a seguir.

Frente a essas ponderações está ancorada a justificativa por pesquisar o recreio escolar: ele tem possibilitado a imaginação e criação de brincadeiras? Ele tem sido planejado e organizado de acordo com objetivos pedagógicos da escola? De que forma as crianças têm brincado nesse espaço e tempo escolar? Por conseguinte, o objetivo geral é delineado a partir da análise e interpretação do recreio escolar da rede pública de ensino de Novo Hamburgo/RS e sua relação com o brincar em relação a este tempo/espaço escolar.

2 Recreio: de que espaço/tempo estamos falando?

Nas investigações inerentes às transformações culturais relacionadas ao brincar, um dos espaços mais propícios para essa compreensão é a escola, grande facilitadora de diferentes e variados contextos para a brincadeira, seja ela como ferramenta essencial para a aprendizagem ou como grande objeto de desejo das crianças em momentos livres – especialmente o recreio.

De acordo com Fernandes e Elali (2008), a interação das crianças com os contextos nos quais atuam, e o modo como esses ambientes sócio e físicos afetam suas interações, têm despertado o interesse de muitos pesquisadores, inclusive na área de Psicologia Ambiental, sobretudo no que se refere aos seus locais de brincadeira, os quais oportunizam o incremento de inúmeros aspectos do desenvolvimento infantil (socialização, cognição, psicomotricidade, entre outros). Com base nesses preceitos, os locais que permitem o contato da criança com uma natureza, cada vez mais distante do seu dia a dia, merecem especial atenção, pois, em áreas urbanas, fatores como

o adensamento excessivo e aumento da inquietação social com a segurança têm representado a gradativa redução dos espaços para lazer nas habitações e na cidade como um todo. Essas autoras, em seus artigos, destacam a importância dos estudos referentes aos espaços destinados ao brincar, pois a interação da criança com os lugares, objetos e pessoas na escola proporciona algumas de suas primeiras construções sobre suas relações com os outros, conhecimentos a respeito do mundo em que vive e avaliação das próprias habilidades.

Martins e Castro (2011) apresentam reflexões acerca das demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica, apontando para uma possível tensão entre organização escolar e demandas da sociedade tecnológica, analisando como os alunos relacionavam vivências tecnológicas com sua experiência na escola. Além de priorizar a aprendizagem, a escola também se configura como lugar de convivência e de participação social de crianças, jovens e adultos.

Em vista disso, Neuenfeldt (2005) também já abordava o recreio como espaço de importância, uma vez que dentro do espaço estruturado e fechado da sala de aula, a estimulação do brincar, e as suas mais diversas formas de realização, pode ser supervisionada e mediada por professores, com a intenção metodológica do crescimento e desenvolvimento infantil. Já em espaços abertos como o pátio e a pracinha, a supervisão de adultos não é intensificada, uma vez que esses espaços são compreendidos como ambientes lúdicos, recreativos, isto é, como momentos livres, para diferentes experiências ligadas às atividades do brincar.

Esses espaços abertos da escola recebem cada vez mais importância por oferecerem às crianças momentos que se tornam mais raros e escassos fora do contexto escolar: a brincadeira em grandes grupos em locais ao ar livre, uma vez que muitas crianças já não possuem espaços abertos em suas moradias e a brincadeira frequentemente não tem companhia de outras crianças. Assim, elas acabam substituídas por recursos eletrônicos, como jogos digitais ou até mesmo a televisão. Nesse contexto, para NEUENFELDT (2005), a importância

do recreio é facilmente reconhecida, pois há a necessidade da existência do recreio, o que é indiscutível. O recreio, nos dias em que não se tem Educação Física, tornou-se um dos poucos momentos que as crianças possuem para se movimentar. Logo, ao saírem das salas de aula, após ficarem sentadas por horas, elas “explodem” em movimento.

Por sua vez, Barbosa (2006) propõe suas reflexões acerca da organização deste tempo escolar. Embora a autora se proponha a discutir sobre as rotinas da Educação Infantil, suas proposições são facilmente adequadas aos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à importância da compreensão do brincar e de suas formas de realização. Segundo sua concepção, destaca que quase todas as instituições dão os mesmos títulos às “horas de”, mas é importante ter em conta que, por exemplo, quando o item hora do recreio está assinalado, aparece por um lado, um horário (o início e o término das atividades), algumas vezes, o local para a sua execução, mas deixa-se em aberto o que vai acontecer durante o recreio. Qual a concepção de recreio que há sob tal proposta? Serão brincadeiras dirigidas? Jogos recreativos? Que proposta está presente na atividade e não fica explicitada nas rotinas?

Neste sentido, e de acordo com Silva (2012), encontra-se a necessidade de análise sobre este tempo, este espaço escolar, pois, segundo a autora, independentemente da existência ou não de uma proposta específica para o recreio, o tempo e o espaço destinados para ele nos indicam o modo como ele é organizado, intencionalmente ou não, constitui uma proposta. A intenção ou a ausência desta proposta também educa, pois ensina às crianças modos de ser e agir. Deste modo, se o recreio ensina modos de ser, como não nos preocuparmos com “as horas” destinadas também a ele? Destaco que, quando me refiro a uma proposta de recreio, a mesma não está relacionada como uma forma única e dirigida de proporcionar esse momento; ao contrário, ela está fundamentada na essência do recreio escolar por seu caráter educativo, livre, como facilitador para que a criança constitua-se através da brincadeira. Por isso, a relevância de sua análise e investigação.

Sendo assim, ao pensarmos no termo recreio, torna-se fundamental compreender seu significado, que está relacionado ao termo recrear como divertimento, entretenimento, como tempo concedido às crianças para brincarem, nos intervalos das aulas ou do estudo. Desta forma, o recreio constitui-se como também um espaço privilegiado para a brincadeira, algo tão necessário às crianças na vivência de suas infâncias. Quanto a esse brincar tão necessário à constituição da criança, Brougère (2006, p. 61) afirma que “a brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais e seu papel na socialização”.

Segundo Silva (2012), a importância dada ao brincar é garantida também em lei, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando aponta no Art.16, inciso IV que “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: [...] IV - brincar, praticar esportes e divertir-se [...]”, também estando presente no Art. 71, onde se lê que “a criança e o adolescente têm direito à informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento”, que dispõe sobre a importância de que o que lhe for ofertado seja adequado à sua condição, ao seu desenvolvimento. Assim, o fato de a escola fundamental propor um recreio, poderá ser uma possibilidade de que a brincadeira, a recreação e o lazer estejam resguardados, ao menos na escola, enquanto um direito das crianças.

Sobre isso, trago o Parecer 02/2003¹ da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) no Distrito Federal, aprovado em 19 de fevereiro de 2003, em resposta à consulta sobre o “Recreio como atividade escolar”, que orienta o seguinte:

À vista do exposto, a Câmara de Educação Básica encaminha aos órgãos gestores dos sistemas de ensino as seguintes orientações: **1ª.)** A Proposta Pedagógica da Escola é a base da Instituição Escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. **2ª.)** A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica. **3ª.)** Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária

do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da frequência. E, a frequência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica. **4ª.)** Não há exigência explícita de Carga Horária para a Educação Infantil, na legislação. **5ª.)** Se a Escola decidir fixar a Carga Horária para a Educação Infantil, pode administrar seu pessoal docente para o cumprimento dessa determinação interna da instituição de ensino, sempre de acordo com a sua Proposta Pedagógica (BRASIL, 2003).

Frente ao exposto, especialmente à segunda orientação do parecer, fica evidente a necessidade de que, se o recreio constar na carga horária, o mesmo deve ser parte integrante de um planejamento global e coerente com a proposta pedagógica da escola. Portanto, quando for computado o tempo destinado ao recreio juntamente à carga horária exigida em lei para o cumprimento dos dias e horas letivas da escola fundamental (que atualmente são oitocentas horas anuais), necessariamente deverá esse ser acompanhado por docentes e com proposta coerente, tendo em vista a exigência de que em toda atividade educativa escolar seja aferida a frequência do educando, nos termos da orientação dada a essa consulta de “responsabilidade do corpo docente”.

O mesmo parecer apresenta ao longo de sua justificativa a historicidade, constituição e relevância do recreio, dentre os quais destaco as seguintes afirmações:

O recreio escolar não só aparece na literatura universal, como faz parte das boas e más lembranças de todos os que já frequentaram escola. Momento de glória ou de horror, oportunidade de conquistar fama ou de passar vergonha, o período de recreio, mesmo quando tranquilo ou até monótono, tem muita importância na formação da personalidade dos alunos. [...] as atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade,

para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula.

[...] Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.

[...] Fica muito claro que, caso alguma atividade não esteja incluída na proposta pedagógica da instituição, a mesma não poderá ser computada no cálculo das horas de efetivo trabalho escolar. Do mesmo modo, a efetiva orientação por professores habilitados é condição indispensável para a caracterização de “horas de efetivo trabalho escolar” (BRASIL, 2003).

A partir disso, torna-se evidente que o recreio, inclusive em termos legais, constitui-se como atividade integrante da rotina escolar, devendo ser pensado para isso. Ainda falando-se da responsabilidade e do dever que o corpo docente tem em relação ao direito que a criança/aluno tem ao recreio escolar (quando este consta dentro da carga-horária de aula), Silva (2012) destaca que torna-se necessário trazer ao conhecimento do leitor que impedir o aluno de participar deste momento, assim como “descontar um tempo” do horário de saída em função da não oferta de recreação, por qualquer que seja o motivo, constitui-se em uma ilegalidade, pois segundo o ECA; trata-se de uma infração ao seu Art.16, inciso V102, como privação de liberdade e discriminação.

Outro aspecto importante é o reconhecimento do espaço do recreio como um lócus a ser planejado, uma vez que o pátio escolar é um local de atividade e interação social. No entanto, e de acordo com Fedrizzi (2002), na maioria das escolas brasileiras, tais espaços ainda são compreendidos apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão desenvolvendo atividades em sala de aula, para as quais, de maneira geral, não são elaborados projetos específicos.

Nessa linha de pensamento, Fernandes e Elali (2008) indicam que nas instituições brasileiras para educação infantil as áreas livres ainda são escassas e contam com poucos equipamentos e recursos naturais, fato preocupante, pois é nessa primeira fase infantil que o indivíduo passa por um intenso processo de desenvolvimento (físico, afetivo, cognitivo e social), no qual são construídas as bases de sua personalidade e aprendizados futuros. Além disso, pesquisas que envolvem os lugares da infância valorizados na memória de adultos apontam o pátio escolar como um dos locais favoritos, fortalecendo sua importância afetiva e simbólica e, conseqüentemente, a necessidade de elaboração de espaços que estimulem o desenvolvimento infantil.

Embora o objetivo desta pesquisa não seja a investigação do pátio escolar, entende-se que nos locais e situações de brincadeira, a criança torna-se agente de seu próprio desenvolvimento na medida em que atua selecionando as suas atividades e objetos, seus lugares preferidos, seus colegas; por outro lado, ela também é influenciada pelo ambiente sócio e físico em que se encontra, que atua sobre ela, facilitando, contribuindo e, até mesmo, alterando seus comportamentos, os quais, por sua vez, também modificam o ambiente (FERNANDES; ELALI, 2008).

Sobre isso, Lemos (2007) problematiza o brincar em relação ao tempo e ao espaço, compreendendo que em muitos momentos o mesmo é organizado e dirigido com fins bem delimitados, objetivando e subjetivando questões disciplinares e de controle sobre as próprias crianças. Segundo a autora, o brincar foi inserido em uma temporalidade produtiva, afinal, o tempo e local das brincadeiras devem obedecer à lógica da utilidade constante, das práticas regulares de formação do suposto ser em desenvolvimento. Não se pode brincar a qualquer momento; mesmo o brincar considerado “livre” ou espontâneo deve ter um horário definido, pois, do contrário, tanto o excesso como a falta poderiam afetar negativamente o desenvolvimento da infância sob a ótica da normalidade. Mais do que isso, a autora aponta que muitas vezes o brincar acaba por se constituir como dispositivo de controle da infância na modernidade. Destaca também a necessidade de possibilitar novos modos e perspectivas de apropriação

do brincar, que rompem com os universos fixos e normalizados, permitindo a emergência de novas maneiras de experimentação da vida através do brincar e do ser criança.

Em conformidade com essas reflexões, ao pensar no recreio – enquanto espaço livre ou controlado – e na sua relação com o brincar, também é preciso levar em conta o número de crianças envolvidas no pátio, já que em ambientes excessivamente densos (nos quais há muitas crianças para o espaço disponível) podem surgir problemas como o estresse e conflitos (ELALI, 2003). Nos pátios escolares, por um lado, um número excessivamente grande de alunos pode produzir agressividade e irritabilidade e, por outro lado, um número muito reduzido pode gerar isolamento e pouca socialização (já que os estudantes se dispersam, havendo menos encontros).

A partir dessas considerações, percebe-se que o recreio escolar, tanto em seu significado literário, quanto em seu contexto legal, está relacionado à recreação necessária à criança no interior da escola, podendo constituir-se num momento educacional adequado às múltiplas infâncias, fundamentado em princípios políticos, sociais e culturais coerentes com o projeto de escola, não necessariamente atrelado a tempos e espaços determinados (SILVA, 2012).

Outra reflexão importante é apontada por Portilho e Tosatto (2014) que percebem não somente o brincar como algo institucionalizado pela escola; mais do que isso, os autores referem-se à criança como institucionalizada, pois ao entrar para a escola, a mesma começa a pertencer a uma nova categoria — a de aluno — e isso lhe confere marcas, expectativas e representações relacionadas a essa condição. Dessa forma, a infância se une à escola, surgindo a relação entre o ser criança e o ser aluno. As crianças, ao fazerem parte do ambiente escolar, tiveram, e ainda têm, de aprender modos de agir, de ser e de se comportar como alunos, sendo tais ações vistas, muitas vezes, como naturais, necessárias e inevitáveis, e não como uma construção social que pode e precisa ser mudada. E se as crianças passam a pertencer a esta nova categoria, de que forma o brincar tem acontecido durante o recreio escolar? Esse espaço/tempo escolar tem sido adequado às múltiplas infâncias?

Sobre isso, os estudos de Portilho e Tosatto (2014) demonstram a dificuldade de se reconhecer as crianças em sua alteridade, singularidade e diferenças no próprio espaço da escola. Quando há essa realidade, os autores problematizam que nessa visão a criança só aprende, nunca ensina, só reproduz, nunca produz, só repete, não inventa. Ela vem sendo, portanto, dominada, pensada e marcada pelo olhar do professor, sem ter o espaço para pensar, marcar e registrar sua presença no mundo da escola, por meio de suas linguagens e de sua produção cultural. Destaca-se aqui a dificuldade em reconhecer a alteridade das crianças, suas diferenças, suas singularidades, que no contexto escolar são determinantes em relação às possibilidades dadas ou não às crianças, os lugares que elas podem ou não ocupar, do modo como podem ou não viver a infância na escola. Nesse sentido, os autores corroboram com Elali (2003) por também compreenderem a necessidade de se ter um espaço favorável ao brincar.

As culturas da infância², suas gramáticas e manifestações não são reconhecidas — e, não sendo reconhecidas, não são igualmente ressignificadas e ampliadas. O brincar, linguagem fundante das culturas da infância e cenário fundamental para criar, compreender, transformar, imaginar, sonhar, conviver, foi transformado em “aula”:

E a criança, por ser concebida como um ser “menor”, frágil, que precisa ser “ensinado” e controlado, ocupa, nessas práticas, um lugar que realça o “ofício de aluno” (aprendiz) e não o “ofício de criança” (produtora de culturas). A “didatização” do brincar revela a influência de práticas escolarizantes presentes no Ensino Fundamental, nos espaços e tempos da escola. Os jogos e as brincadeiras são valorizados porque vão “ensinar algo”, e isso pressupõe mais a ação do professor do que das crianças. Não se trata da brincadeira como cenário para favorecer o diálogo criativo e inventivo da criança com o mundo, instigando, realçando e promovendo, no interior da escola, o emergir das culturas da infância. O controle excessivo das ações das crianças durante esses momentos revela que o que “está em jogo” são as expectativas de “ensino” da professora, em detrimento das descobertas, hipóteses, criações e invenções das crianças (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p.755).

Nessa linha de pensamento, os autores problematizam a “didatização” do brincar como forma de ensinar, deixando de lado o caráter criativo e inventivo das crianças. Ao estudarem a relação entre infância, tempo e o espaço escolar, perceberam que mesmo nos momentos livres, o brincar acabava sendo manipulado para o alcance das aprendizagens necessárias, de acordo com o olhar docente. Sobre isso, destacam a importância de se possibilitar o brincar em sua naturalidade, como forma de relacionamento que a criança tem com o universo que a cerca.

Nesta mesma linha de reflexões, Lira e Kopczynski (2015) confirmam e concordam com a realidade descrita acima, especialmente em relação à organização e à vivência da brincadeira em diferentes espaços. Suas pesquisas demonstram que crianças, desde muito pequenas, têm demarcado o tempo e o espaço do brincar institucionalmente, situação que leva a brincadeira a segundo plano e traz à tona a urgência e a necessidade de se repensar o brincar no cotidiano da escola. Nesse sentido, e ainda de acordo com as autoras, quando nos referimos a brinquedos e a brincadeiras na esfera educacional, é preciso refletir sobre quais materiais se oferecem às crianças e até mesmo que tipo de brincadeiras eles proporcionam. Os brinquedos, os espaços organizados para a brincadeira e o tempo disponível para as atividades lúdicas nas instituições constroem as identidades infantis de maneiras diferenciadas, uma vez que os objetos e práticas, em geral, são usados e organizados pelos professores com fins pedagógicos específicos e pré-definidos. Quanto às práticas relacionadas ao brincar, quando há a definição e escolha de brinquedos, quando há a vigia das ações, quando elas são controladas e dirigidas, quando há a delimitação do tempo de brincar, o brinquedo, as brincadeiras e os jogos estão permeados pelo poder. Por este motivo, faz-se necessário reconhecer a criança como um sujeito de direitos, de modo que as instituições ofereçam um espaço físico externo adequado à promoção do brincar, em sua totalidade.

Lira e Kopczynski (2015) enfatizam a necessidade do investimento para a valorização do brincar na prática das instituições escolares, com espaços amplos e ricamente

organizados, a fim de atender a contento o número de crianças, além da formação de professores para compreenderem a importância da vivência e da experiência do brincar para a infância, como construção social e cultural. Os autores sugerem ainda a implementação de políticas de valorização do brincar no contexto educativo.

Sobre essa realidade, Silva *et al.* (2005) já afirmavam a realidade de que o brincar possa ter se transformado, ao longo do tempo, em um simples mecanismo para o desenvolvimento de competências e habilidades infantis. Os autores reconhecem a necessidade do brincar frente ao desenvolvimento infantil, contudo compreendem que também é preciso compreendê-lo como elemento sociocultural na construção da infância. Os autores, em suas narrativas, discutem a presença da ideia das brincadeiras e jogos que ocorrem na escola com o objetivo de transmitir determinados conteúdos relacionados, em sua maioria, em um planejamento previamente determinado. Segundo os autores, já na pré-escola não há lugar para o brincar livremente, salvo no recreio, isso quando ele também não é dirigido. Ele está frequentemente atrelado à escolarização e o objetivo é utilizá-lo como uma metodologia diferente na aprendizagem dos conteúdos. A sua prática, muitas vezes, não tem possibilitado a autonomia exercida pela liberdade de criar, imaginar e fantasiar. De maneira geral, parece não interessar, nos tempos atuais, o que e de que forma a criança pode ser capaz de criar, mas sim o que é capaz de reproduzir.

Santos e Dias (2010) discorrem sobre a compreensão do brincar a partir de categorizações de brincadeiras, em um estudo realizado com crianças de um povoado rural, com faixa etária entre dois e doze anos, no nordeste do Brasil. Em seus estudos, destacam que o ensino formal, a brincadeira supervisionada pelos adultos e o crescente interesse pelas atividades sedentárias, como ver televisão, jogar videogame e navegar na internet influenciam na quantidade e na qualidade da experiência vivida através da brincadeira. Os autores também problematizam a realidade atual da brincadeira, que é cada vez mais adaptada intencionalmente para o desenvolvimento de certas habilidades na criança, além de atender também a um mercado voltado para a invenção e fabricação de

brinquedos. Realidade que, segundo os autores, deveria ser motivo de reflexão antes da modificação do ambiente da brincadeira em prol do alcance de um objetivo ou de uma habilidade, já que uma das características da brincadeira que mais chama a atenção é seu caráter motivador intrínseco. A criança por si só busca e cria a brincadeira, num processo de construção mútua, a criança cria e recria a brincadeira e essa, por sua vez, é fator do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional.

Ao pesquisarem os tipos de brincadeiras, verificaram que “as crianças apresentam ou não certos tipos de brincadeira por causa das condições contextuais como o espaço físico e o tempo disponível para brincar e objetos para sustentar sua imaginação” (SANTOS; DIAS, 2010, p. 588). Segundo os autores, fatores sociais e econômicos pesam mais do que fatores culturais em relação à frequência e a qualidade da brincadeira. Por conseguinte, o conteúdo da brincadeira seria diferente por causa da cultura, mas o nível da brincadeira dentro de cada cultura varia em função do nível socioeconômico. Portanto, investigar comportamentos infantis em contextos específicos, especialmente as brincadeiras, constitui um campo de pesquisa promissor sobre a influência de variáveis socioculturais no desenvolvimento infantil, assim como a adaptabilidade da criança que brinca às condições encontradas, seja pelo local em que se encontra, por ter ou não brinquedos, pelo número de participantes da brincadeira, bem como idade e sexo.

Como resultados, Santos e Dias (2010) verificaram que os meninos preferem lugares abertos para brincar, uma vez que os mesmos permitem muita movimentação, enquanto meninas preferem ambientes internos e/ou delimitados que possibilitem brincadeiras mais duradouras, escoradas em grandes cenários. De forma geral, suas pesquisas revelaram que a categoria de brincadeira mais brincada foi a simbólica (49%). Segundo os autores, essa maior porcentagem de brincadeiras de faz de conta em grupos mistos pode ser explicada por este tipo de brincadeira poder incluir mais crianças, além do que a variabilidade de temas, enredos e papéis também favorecem a negociação entre os participantes. Já as brincadeiras de regras ocorreram em 14% dos episódios, seguidas das

de atividades físicas. Outro fator importante se refere às brincadeiras turbulentas, que ocorreram predominantemente entre meninos, já que o brincar de brigar é mais comum entre eles por corresponder com a ideia de que a prática de habilidades de luta é mais importante para meninos. Além disso, tornou-se evidente que os temas de faz de conta das crianças analisadas são muito relacionados ao seu cotidiano e ao mundo adulto, marcados pela ausência de temas francamente fantasiosos, ligados ao imaginário infantil, tais como seres imaginários e superpoderosos, monstros e figuras lendárias. Por outro lado, sugere uma perspectiva interessante: o ambiente contribui para o incremento da sociabilidade, possibilitado pelo contato próximo com outras crianças e pela liberdade de brincar em ambiente de interações livres. Essa constatação também revela a influência do modo de vida local nas brincadeiras observadas pelos autores.

Bizarro (2010), em suas reflexões sobre os espaços escolares, enfatiza que estes locais são “universalmente” organizados, buscando contemplar os anseios ou desejos infantis, porém sem nenhuma atuação das crianças. A autora destaca que os adultos têm e fazem uso de seus domínios e deliberam nesses espaços. Possibilitam ou não que as crianças devam brincar e até o que elas devem imaginar, dificilmente permitindo às crianças fazerem uso de suas fantasias, imaginação e inovações, referindo-se ainda às relações de poder que permeiam esses espaços educativos, isto é, mesmo nos espaços externos à sala de aula, as crianças devem seguir determinadas condutas.

Souza (2009), ao pesquisar as culturas infantis no recreio escolar, afirma a necessidade de difundir novos olhares sobre o tempo do recreio, ultrapassando a visão de ser apenas momento para a merenda escolar. Segundo a autora, é preciso que a escola priorize a interação entre as crianças, a constituição de novas culturas infantis, que contemplem o recreio como espaço social, de ampliação das possibilidades conectado a outras redes sociais que compõem o universo cultural infantil. O recreio merece ter destaque na escola, pois como atividade extracurricular não pode ser considerado apenas como tempo de bagunça e desordem:

O recreio precisa ter visibilidade e reconhecimento enquanto tempo de atividade curricular, não implica dizer que deva ser um espaço de controle e de atividades direcionadas. Mas, um espaço em que as crianças possam brincar livremente tendo os profissionais como observadores deste momento, não de disciplinamento. Portanto, o recreio deve ser livre, as crianças devem continuar escolhendo o que fazer neste tempo. Cabe à escola disponibilizar material lúdico, principalmente a bola (brinquedo com maior representação nos enunciados das crianças) (SOUZA, 2009, p. 129).

A autora destaca sua compreensão de recreio enquanto tempo livre, que precisa contar com a observação dos profissionais, porém não com o único objetivo de disciplinamento. Silva (2012), por sua vez, ao pesquisar o espaço do brincar em uma escola municipal, destaca a relevância do ambiente físico escolar e das brincadeiras que nele se desenrolam e como se desenrolam, além da maneira como interferem nas relações pessoais, principalmente nas relações infantis. Desta forma, segundo a autora, é essencial que o pátio escolar seja uma área com riqueza de estímulos que possibilite a realização de várias atividades. Porém, em sua imersão no campo de pesquisa, foi possível verificar que a falta de espaço do pátio acarreta uma série de problemas como correria, conflitos, amontoamento de crianças em certas áreas, domínio dos melhores lugares pelas crianças mais velhas e mais fortes. Por conseguinte, o pátio escolar como local de atividades e de interação social deveria ter suas dimensões priorizadas. Nesse contexto de pesquisa, as brincadeiras no pátio durante o recreio escolar ficam sob a responsabilidade de cada professor, conforme as palavras da diretora escolar, com um projeto anexado ao planejamento anual, justificando-as. Dessa forma, as brincadeiras das crianças ficam sujeitas aos professores, reduzindo a sua intervenção na possibilidade de escolher de que, quando, com quem e como querem brincar.

De acordo com Lopez (2010), o brincar na escola, de um modo geral, é algo quase inexistente, e quando ocorre é mantido sob vigilância e controle. Só se brinca na escola no pouco tempo disponível e reservado para tal que é a hora do recreio e, mesmo assim, se sobrar tempo, pois

esse espaço pode ser suprimido para os alunos devido a um comportamento inadequado, a não realização de uma tarefa, ou ainda por não ter dado tempo de cumprir as tarefas da sala de aula. A autora ainda problematiza a presença dos eletrônicos durante o recreio escolar: a escola ainda resiste, na maioria das vezes, em aceitar a cultura dos alunos. A entrada de recursos tecnológicos, midiáticos, musicais como celulares e demais eletrônicos, *minigames*, são por vezes vistos como elementos que podem desestruturar a organização escolar. O que se percebe é que, quanto mais os mesmos são proibidos, mais tentativas de transgressão ocorrem, sendo formuladas criativamente pelos alunos.

Por conseguinte, a partir das considerações apresentadas neste capítulo, encontra-se fundamentada a justificativa da escolha por pesquisar este contexto, como ferramenta essencial para a compreensão sobre as possibilidades para a apropriação do brincar neste espaço. Desta forma, comparar-se-á a compreensão da escola sobre o recreio como ferramenta para melhor entender o brincar como forma que a criança possui de relacionar-se com o mundo. A seguir, serão apresentados de forma detalhada os dados pesquisados e suas categorias.

3 O lugar do recreio no contexto escolar

Início a apresentação da presente categoria elucidando seu caráter intrinsecamente relacionado aos substantivos lugar, espaço, lócus como características essenciais à reflexão da possibilidade efetiva da realização do brincar no contexto pesquisado.

Em seguida, apresento um retrato, uma fotografia registrada por mim (OBS13, 28/06/16), emergindo e objetivando a reflexão referente à maneira como este lócus – o recreio escolar – perpassa o presente estudo. Ao observar a imagem, gostaria de poder dizer que ela representa a realidade encontrada na maior parte das escolas envolvidas. Contudo, e infelizmente, essa não foi a percepção alcançada através das observações realizadas durante todo o período de coleta de dados – discussão que será problematizada no decorrer dessa categoria.

Figura 1 – Registro referente ao lugar do recreio na Escola D



Fonte: registrada pela pesquisadora.

Por conseguinte, essa etapa constituiu-se a partir de reflexões acerca do lugar ocupado pelo recreio na escola e as possibilidades oferecidas às crianças, especialmente em relação a estes vinte minutos e suas conexões com o ambiente da escola. Dessa forma, em um primeiro momento, apresentarei percepções sobre o espaço físico disponível nas escolas participantes da pesquisa – sendo esse aberto ou fechado; em seguida, reflexões a respeito da sua qualidade, bem como sobre a segurança dos materiais e equipamentos acessíveis; por fim, exporei considerações relacionadas aos materiais que são disponibilizados às crianças nesse espaço, conforme quadro a seguir:

Destaco que a divisão e a disposição das informações acima se justificam por seu caráter organizacional, uma vez que esses aspectos estão integrados, constituindo seus significados concomitantemente. Por conseguinte, os dados serão apresentados e relacionados no decorrer da presente categoria.

Quadro 3 – O lugar do recreio no contexto escolar – Quadro Organizacional de Dados

	Região Leste		Região Norte		Região Sul		Região Oeste	
	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D	Escola E	Escola F	Escola G	Escola H
Espaço físico fechado	Quadra coberta.	Quadra coberta.	Quadra coberta, mas só para dias de chuva.	Quadra coberta e laboratório de informática.	Quadra coberta.	Quadra coberta, mas só para dias de chuva.	Não disponibilizado.	Quadra coberta.
Espaço físico aberto	Grande espaço ao ar livre, com separação por grades do restante da escola.	Espaço ao ar livre de grande extensão, com espaços de areia e brita.	Grande espaço, muito arborizado e com quadras de areia.	Pequeno, apenas as laterais no contorno da quadra coberta, com destaque para o barranco.	Pequeno, apenas as laterais no contorno da quadra coberta.	Quadra esportiva e área aberta arborizada.	Pequeno espaço, escola com reformas.	Espaço ao ar livre extenso, muito arborizado.
Qualidade do espaço, segurança dos materiais	Bom espaço, materiais depreciados, falta de segurança.	Bom espaço, porém com materiais estragados.	Excelente espaço, porém com dificuldades para garantir segurança para alunos.	Bom espaço, seguro.	Bom espaço, seguro.	Bom espaço, materiais depreciados.	Bom espaço, materiais depreciados.	Excelente espaço, materiais em excelentes condições.
Materiais disponíveis	Pracinha e uma bola de futebol. Balanços e escorregadores muito depreciados.	Pracinha.	Uma bola, túneis de concreto, escorregador no barranco, pracinha.	“Geloteca” (geladeiras com livros), bolas.	Cordas, bolas, barbantes, papeis, canetinhas, pracinha.	Bola e pracinha.	Pracinha e bola.	Pracinha, barranco.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Leituras, percepções, observações. O desejo por ver de perto a realidade do recreio, em um misto de inquietação e motivação, foram a estranha, mas perfeita companhia de que eu precisava para adentrar no campo com olhos mais livres (e curiosos!). O lugar do recreio no contexto escolar? Uma diversidade de dados coletados e observados para compreender – ou ao menos tentar – essa construção. Quatro regiões pertencentes à mesma cidade, oito escolas. Início a apresentação da presente categoria com a imagem de abertura, registrada por mim, com o objetivo de elucidar esse lócus que perpassa a presente pesquisa – o recreio escolar, no qual o mesmo é, reconhecidamente, um tempo e um espaço importante no âmbito das práticas corporais em crianças, além de outros benefícios sociais, emocionais e até mesmo cognitivos. E essa importância foi uma das primeiras e ressonantes características que percebi ao imergir na coleta de dados: o lugar e o espaço mais esperado da escola? Sim, sem dúvida alguma, na perspectiva infantil é o recreio. Em todas as escolas, percebi crianças chegando a esse espaço e suas expressões demonstravam a alegria e o entusiasmo em ter e viver esse momento – esses tão espertados vinte minutos. Entre chegadas em filas ou aleatórias, bastava a saída da professora para que os alunos – como em um piscar de olhos – corresse, corresse e corresse, atribuindo sentido e significado conforme criavam, brincavam e se divertiam.

Em meio a essa correria tão intrínseca ao recreio escolar, nem todas as escolas apresentaram o mesmo espaço ou lugar para esse momento. Quanto ao espaço fechado, apenas a Escola G não apresentou um espaço coberto para a realização do recreio; já as escolas C e F disponibilizavam esse espaço somente para os dias de chuva. Em todas as escolas, esse ambiente fechado caracterizava-se como uma quadra coberta, que nem sempre garantia a utilização pelos alunos em situações de muita chuva, uma vez que a água adentrava pelas laterais.

Ainda nesta reflexão acerca dos espaços fechados, presenciei um isolamento estritamente demarcado. No primeiro recreio a ser observado (OBS1, 12/04/2016), na Escola A, fui recebida e logo encaminhada para o espaço do recreio que se separava do restante da escola por

uma grade. Um cheiro de bergamota me recepcionava e muitos, muitos gritos. Um espaço grande, com uma quadra coberta, pracinha ao ar livre, e muitas árvores preenchiam esse cenário. Banheiros e bebedouros só podiam ser usados após o término do recreio. Percebo organizações em pares, pequenos e grandes grupos; mas ao procurar os adultos que realizam a mediação desse espaço, os vejo em frente ao portão de acesso a esse pátio. Circulo novamente e eles permanecem ali, evitando qualquer tentativa de saída desse “lugar do recreio”. Olhei novamente, por insistentes vezes, e tive a percepção de que este momento estava sendo vigiado, restrito aos quatro limites daquele espaço.

Frente a esta percepção, pude compreender o afirmado por Filipe (2008), ao problematizar esta realidade:

[...] muitas vezes, este espaço é entendido como um momento que serve de intervalo para a rotina escolar entre as horas de aulas disciplinares, um período que as crianças e adolescentes não estão sob o controle dos adultos, dando ao professor uma pausa na sua atividade de docente e ao aluno um tempo para libertar energias, descansar ou merendar. O recreio é entendido por muitos como um tempo improdutivo (FILIPE, 2008, p.3).

Foi exatamente essa a visão que tive: duas professoras cuidando para que nenhum aluno saísse do portão, enquanto conversavam entre si; por outro lado, as crianças corriam, brincavam, aproveitavam o seu tempo de recreio. Em instantes me vi lembrando dos recreios que precisei “cuidar” – termo popularmente utilizado entre os professores com quem convivi enquanto professora do município – e que reapareceu em muitas das entrevistas que realizei no presente estudo. Da mesma forma, lembrei-me de meu esforço em tentar atender as crianças que tinham necessidade naqueles recreios, em seguir as combinações estabelecidas pela supervisão escolar, em dar conta de um pátio e um número grande de alunos juntos, convivendo com o meio ambiente. Por longos instantes (durante e pós-observação), lembrei-me da expressão das professoras durante o recreio (OBS3, 19/04/16), demonstrando claramente suas preocupações em dar conta deste espaço de recreio. Apenas

destaco que as demais escolas integrantes da pesquisa, no geral, apresentaram espaços delimitados para o recreio, porém sem a presença de portões ou cercas “visíveis” que separassem este espaço do restante da escola. Em relação aos espaços abertos, a maior parte das escolas apresentou um ambiente amplo, quase sempre com a presença de equipamentos que caracterizam a pracinha. As escolas D e F (OBS13, 28/06/16 e OBS17, 12/07/2016) oferecem aos seus alunos um espaço mais reduzido, restrito às laterais da quadra coberta.

Lira e Kopczynski (2015) discorrem em relação à importância do brincar nesses espaços mais amplos, uma vez que nas salas, onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, o espaço é quase totalmente tomado por mesas e cadeiras, afirmação que se elucidou em cada uma das observações através da manifestação de alegria dos alunos ao chegarem ao momento do recreio. Fernandes e Elali (2008) colaboram com essa compreensão, destacando, ainda, a importância da presença da natureza nos pátios destinados às crianças, o que possibilita esta interação, já tão escassa nos dias atuais.

Apesar da importância dos ambientes amplos para o brincar, Beber (2014) afirma que os espaços escolares são organizados e planejados muito mais em função dos elementos externos do que a própria atividade da criança. Realidade que se tornou visível, apesar da presença destes, uma vez que nem todos ofereceram condições de qualidade e segurança às crianças.

Paralelamente a esta realidade, Filipe (2008) também denota que os espaços de recreio geralmente apresentam uma realidade preocupante, uma vez que a qualidade do espaço e dos equipamentos é pequena e na sua maioria apresentam algumas assimetrias de acordo com o número de alunos, a sua localização e área disponível. Segundo o autor, estes espaços encontram-se, na maior parte dos casos, desvalorizados, seja por negligência ou por razões puramente econômicas; outrossim, são normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação.

Com efeito, caminho entre as observações realizadas, minhas anotações no diário de campo, minhas percep-

ções referentes às escolas delimitadas, observando seus espaços, que deveriam oferecer segurança aos que o utilizam. Entretanto, balanços estragados, postes caídos, cercas arrebatadas, escorregadores com pontas cortantes permeavam o ambiente de cinco das oito escolas envolvidas e, mesmo assim, eram utilizados em inúmeras brincadeiras (escolas A, B, C, F e G).

Beber (2014), ao pesquisar sobre as rotas de movimento das crianças pequenas no parque, problematiza o cuidado observado para que as crianças não se machuquem como uma situação de tensão entre a segurança a ser garantida e o controle do corpo empreendido pelas constantes interferências ou coibições manifestadas pelos professores. Em sua análise, destaca que

o aprendizado sempre envolve riscos, mas as crianças constantemente tencionam as barreiras de segurança e, em nome da proteção, as regras que delimitam o uso do parque são muito bem delimitadas pelos adultos que, em geral, manifestam-se na reprimenda às iniciativas das crianças. Contudo, mais do que preservar a integridade física das crianças, as normas explicitadas pela rigidez das prescrições atuam sobre os corpos infantis disciplinando e desconsideram as aprendizagens decorrentes das interações, do movimento (BEBER, 2014, p.169).

Observei esta realidade nas escolas C e D (OBS10, 15/06/16 e OBS11, 21/06/2016), pois (apesar do privilegiado espaço ao ar livre) as crianças iniciavam a exploração do ambiente entre as árvores e barrancos e logo já eram repreendidas para a sua não utilização. Nesse dia, na escola C, duas professoras cuidavam do recreio: uma permitiu que as crianças subissem nas árvores, que se transformavam em “grandes escorregadores” naturais, e a outra proibia esta ação. Nessa mesma escola, os barrancos foram utilizados e planejados para a utilização dos mesmos, com a construção de escorregadores de madeira. Já na escola D, o barranco era sinônimo de proibição, ou de utilização apenas em sua parte inicial. Contudo,

não foi perceptível um planejamento escolar para uso desse espaço.

Em meio ao estranhamento e a preocupação de que alguma criança se machucasse com os materiais, percebo a tranquilidade das professoras que acompanhavam o recreio (OBS22, 09/08/16). Dou-me por conta da naturalidade com que as crianças brincavam e usavam os brinquedos, apesar de suas depreciações.

Martins e Castro (2011) salientam que a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior, respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.

Ressalto, ainda, mais uma característica em comum: todas as escolas possuíam pracinha em seus espaços destinados para o recreio, diferindo na quantidade e na qualidade dos equipamentos disponibilizado, além do desafio de adequar, muitas vezes, um número elevado de alunos em um mesmo ambiente. Filipe (2008) afirma que um espaço físico de recreio educa as crianças pela sua disposição, que vira lugar pela ocupação feita, e que se torna território pelos sentidos atribuídos a ele. Um território que se estabelece através de encontros e desencontros, mas que acima de tudo constitui-se em um campo fértil para as mais diferentes brincadeiras.

Dada esta realidade, como organizar esse espaço/tempo? É possível garantir a segurança e a interação entre as crianças mediante este contexto? É possível oferecer materiais para mediar esta interação do e no recreio? Frente a isso, destaco aqui a realidade frente aos materiais disponíveis nos espaços dos recreios observados. Conforme quadro no início da categoria, a Escola E apresentou uma realidade distinta das demais (OBS14, 29/06/16), disponibilizando bolas, cordas, barbantes, papéis, canetinhas, além dos brinquedos trazidos pelas próprias crianças

para esse momento. Já a Escola D, optou por oferecer às crianças, além do espaço da quadra, uma geloteca (geladeira de livros) e o laboratório de informática da escola, de forma que os alunos, neste período, poderiam utilizar para acessar seus jogos online preferidos através da retirada de fichas antecipadamente com a professora da turma (OBS12, 22/06/16).

No restante das escolas, o que havia de disponível era o espaço da pracinha e uma bola para o futebol. A Escola H (OBS25, 23/08/16), por exemplo, não disponibilizou nenhum tipo de material, a não ser o próprio espaço para o recreio.

Escassez de materiais, dias de chuva, número elevado de alunos para um mesmo espaço foram apenas alguns dos elementos percebidos durante os seis meses de coleta de dados. Se em dias de tempo seco o recreio já apresenta suas limitações, em dias de chuva essa realidade tende a piorar frente à restrição de ocupação dos espaços, já que na maior parte das escolas visitadas o maior pátio é o aberto; já como pátio coberto, apresentam apenas uma quadra coberta.

De acordo com Nascimento (2007), em suas as orientações para o Ensino Fundamental (de nove anos), faz-se necessário:

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

Diante dessa afirmação, tento entender o anseio e as relações que percebi quando fui recebida nas escolas ao dizer que meu objeto de estudo era o recreio. Um misto de desânimo em saber da teoria e da dificuldade de colocar em prática aquilo que se espera para esse momento. Na maioria das situações, percebi o espanto daqueles que me ouviram dizer de meu desejo de entender o recreio

que, segundo eles, é uma loucura. Também ouvi palavras de encorajamento, de supervisoras que solicitaram o meu retorno à escola ao final da pesquisa, pois demonstraram interesse em saber os resultados, possíveis soluções, apontamentos.

Filipe (2008) menciona que as formas de participação das crianças nos espaços de brincadeiras são marcadas não apenas pelos aspectos contextuais mais imediatos (objetos/estruturas físicas aos quais tem acesso, proximidade física de outras crianças, objeto desencadeador de uma partilha e brincadeira comum), mas também por uma história de relações com aquele espaço, com as brincadeiras que o habitam e, principalmente, com as crianças que compõem o grupo.

Fernandes e Elali (2008) alertam para a necessidade de uma maior atenção para a organização e planejamento do pátio escolar, no sentido de promover a diversidade comportamental essencial ao pleno desenvolvimento da infância, prever diferentes usos do espaço em função do gênero e da idade das crianças (mas sem separá-las por idade ou nível/turma), permitirem brincadeiras ativas e passivas, individuais e em grupos, sempre em função das escolhas e necessidades de cada um. Nos dias atuais, refletir sobre os espaços de brincadeira e sua importância para o crescimento saudável de nossas crianças é essencial para que se construam locais adequados às necessidades infantis e, conseqüentemente, favorecedores do seu desenvolvimento.

Beber (2014) também concorda com a necessidade de haver a disposição de um espaço qualificado em que a criança possa construir ativamente suas experiências como uma das dimensões do direito à educação da criança. Que a criança se sinta livre para viver experiências, encontre gosto por fazer e, desta maneira, lhe seja reconhecido o direito a errar e a aprender. Nesse sentido, para o educador a organização do espaço não é neutra, é necessário garantir o máximo de compatibilidade que viabilize os vínculos entre as crianças e os ambientes. Nessa perspectiva, a criança ativa e competente necessita de uma escola que estimule ao máximo suas potencia-

lidades, amplie suas possibilidades de experiências, das mais variadas formas. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças. Um lugar pensado para elas e com elas.

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

4 Considerações finais

Diante dos dados discutidos ao longo do estudo, constatou-se que a maior parte das escolas envolvidas não ofereceu possibilidades e estratégias facilitadoras para o brincar, com exceção das escolas D e E que evidenciaram, na prática, propostas de incentivo e de mediação de brincadeiras.

Além disso, o recreio, como espaço/tempo institucionalizado da escola, precisa ser pensado e investigado como lócus da própria construção da infância a partir do brincar e apesar de seu caráter “livre”, é integrante do tempo escolar (conforme parecer CEB 02/2003) e, por conseguinte, não isenta a escola de planejar e mediar este espaço.

Por fim, finda-se esse estudo com a clareza de que as crianças cada vez mais precisam ser compreendidas como crianças, que necessitam de atenção, de mediação e de incentivo para agirem de forma crítica e criativa no contexto do qual fazem parte. Nesse sentido, torna-se fundamental possibilitar inúmeras e variadas formas para que a infância possa desenvolver-se através do brincar nos vinte minutos mais esperados por elas – o recreio escolar.

Notas

1 Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/95/pdf>>. Acesso em 10 de agosto de 2015.

2 Esse conceito incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação como para a mudança social (PORTILHO; TOSATTO, 2014, p.740).

Referências

- BIZARRO, F. L. **Em meio à infâncias e arquiteturas escolares:** um estudo sobre os pátios da Educação Infantil. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força** – rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEBER, I. C. R. **As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas:** reflexões para a pedagogia da infância. 2014. 194 p. Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 02/2003.** Aprovado em 19 de fevereiro de 2003. Câmara de Educação Básica (CEB). Brasília, Distrito Federal, 2003. Disponível em: Disponível em: <<http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/95/pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura.** 6. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância.** Porto Alegre: ArtMed, 2011.
- ELALI, G. A. O ambiente da escola: O ambiente na escola: Uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, p.309-319, 2003.
- FEDRIZZI, B. A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In: DEL RIO, V.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (Orgs.) **Projeto do lugar:** Colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2002. p. 221-229.
- FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, v.18, n.39, p. 41-52. 2008.
- FILIPPE, I. M. **Identificação e a análise das práticas lúdicas e recreativas em crianças.** Coimbra. 2008 (Monografia).
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.
- LEMOS, F. C. S. A apropriação do brincar como instrumento de disciplina e controle das crianças. **Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, v. 7, n. 1, p. 81-91, abr. 2007.
- LIRA, A. C. M.; KOPCZYNSKI, J. A. Quando o brincar tem hora e lugar. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 1, p. 169-186, jan./jun. 2015.
- LOPEZ, D. M. **O que pode ser tão interessante na escola quanto à hora do recreio?** Em busca de práticas alternativas na escola contemporânea. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.
- MARTINS, L. T.; CASTRO, L. R. de. Crianças na contemporaneidade: entre as demandas da vida escolar e da sociedade tecnológica. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v.2, n.9, p. 619 - 634. 2011.
- NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.
- NEUFELDT, D. J. **Recreio escolar:** espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço? Lajeado: UNIVATES, 2005.
- PORTILHO, E. M. L.; TOSATTO, C. C. A criança e o brincar como experiência de cultura. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 737-758, set./dez. 2014.
- SANTOS, A. K.; DIAS, A. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: Categorização de Brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** v. 26, n.4, p. 585-594, out-dez. 2010.
- SILVA, A. C. C. **Infâncias em vinte minutos!** Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.
- SILVA, L. *et al.* O brincar como portador de significados e práticas sociais. **Revista do Departamento de Psicologia**, UFF, v. 17 - n. 2, p. 77-87, jul./dez. 2005.
- SOUZA, A. P. V. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio:** constituindo singularidade sobre a criança. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, 2009.

Recebido em 01 de agosto de 2017.

Aceito em 05 de outubro de 2017.

