O RECREIO: ESPAÇO — TEMPO DE NOVAS DESCOBERTAS

Eva Laura Silva Fortes de Carvalho[1] (PPGE/UFMT) – evalaurasfortes@gmail.com
Cleomar Ferreira Gomes[2] (PPGE/UFMT) – gomescleo.cg@gmail.com

GT 1: Culturas Escolares e Linguagens

Resumo:
O texto em tela é um recorte da dissertação intitulada "Um estudo sobre a cultura lúdica de crianças sem recreio", cuja investigação foi sobre a cultura lúdica de crianças na educação básica sob à ausência do recreio. Nos servimos dos estudos e pesquisas de Gilles Brougère (1998); Brian Sutton-Smith (2017); Jean Château (1987); Roger Caillois (1990). O lócus da pesquisa foi uma unidade de Educação Básica, localizada no município de Cuiabá-MT. Com o método etnográfico fizemos a coleta de dados, a partir de observações sistemática e assistemática; registro de imagens fotográficas; além de entrevistas com estudantes e professores(as) nos tempos e espaços escolares. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, professoras e integrantes do corpo pedagógico que se dispuseram a participar da pesquisa. Constatou-se que o trabalho realizado recolheu, a partir dos estudos teóricos, dados que compuseram esta dissertação àquilo que constituía a cultura lúdica, a importância da interação social no ambiente escolar e a vivência no recreio, expondo como a brincadeira é importante à formação dessas crianças, mesmo que não haja um tempo e espaço para se recrearem.
Palavras-chave: Cultura Lúdica. Recreio Escolar. Infância.

1 Introdução

Na perspectiva de elucidar a importância do recreio escolar, que faz abertura deste texto, a celeridade dos acontecimentos nos deixam sem saber como agir, com uma sensação de impotência, principalmente no cotidiano com crianças. Escrever não é uma tarefa fácil, sobretudo quando as lembranças de momentos e eventos que os julgamos importantes de nossa vida acadêmica.

Apontar, na dissertação, nossos anseios sobre a questão lúdica, se é possível que aconteça a construção de uma cultura lúdica de crianças sem a vivência no período de recreio, foi possível devido a participação nas atividades do Programa de Residência

[1] Mestranda e Bolsista Capes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade. UFMT/IE/GEPCOL.
[2] Professor-Pesquisador Titular da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal de Mato Grosso. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade/UFMT/IE/FEF/GEPCOL.

Pedagógica[3], durante o curso de Pedagogia — UFMT em uma das salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma EMEB,[4] situada nesta capital. Detectamos que essa temática sobre a ausência deste tempo-espaço carece de uma investigação, pois nesta escola em específico, não há momento para o recreio.

O momento do recreio escolar pode se transformar em oportunidade para que os professores conheçam melhor os alunos, isto é, exerçam a sua função educativa na mediação do desenvolvimento social e cognitivo da criança, sendo assim, a escola precisa reconhecer a importância desse rito escolar. Com este propósito, o objetivo principal da pesquisa, é o de compreender como a falta da vivência no recreio pode afetar a cultura lúdica de crianças no ambiente escolar.

Com a descoberta do novo vírus que contaminou o mundo, no fim de 2019, supomos que a educação teria uma importante tarefa ao buscar uma nova prática educativa. Conhecimentos tecnológicos, adaptação de conteúdos que se encaixassem para chegar aos alunos que não têm acesso à tecnologia educativa, nos forçou a adaptar ao que estava acontecendo na escolas e no mundo. Assim, o que passamos a reconhecer como o "novo normal" que não sabemos se continuará no pós-pandemia.

Se estamos fincados numa "sociedade de contabilidade" como assinala Roger Caillois (1990), se somos identificados por números, onde tudo se torna natural e que influencia cada vez mais o consumismo, esquecendo-se de dar importância as pequenas experiências adquiridas, a exemplo: o diálogo, os momentos em família, o crescimento de nossos filhos, os desdobramentos do tempo, a empatia com o próximo, e outros eventos cotidianos.

Tudo tornou-se novo, nada se sabia sobre o futuro, o uso de máscaras — os novos tapumes — para fazer face a uma expressão de Goffman —, passaram a ser as peças da nossa vestimenta habitual, a circulação restrita de pessoas, o confinamento em casa foi necessário, o comércio foi obrigado a adaptar-se e a inovar suas formas de venda, restaurantes passaram a fazer entregas *delivery*, e outras fecharam as portas, muitos perderam seus empregos e o índice de pobreza e desemprego aumentou.

[3] O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

[4] Sigla denominada pela Secretaria de Educação do município de Cuiabá como Escola Municipal de Educação Básica.

As universidades passaram a ter suas atividades de maneira remota com auxílio de ferramentas digitais. As escolas também fecharam, materiais didáticos impressos foram entregues aos que não tiveram acesso às aulas remotas, os pais se tornaram "professores" e passaram a ser mediadores de seus filhos nas aulas[5].

No ano de 2021 houve a tentativa de retorno híbrido, escolas particulares conseguiram se manter de portas abertas, porém, as escolas públicas foram resistentes ao retorno exigindo imunização completa (duas doses, ou dose única) das vacinas disponibilizadas. Até o momento desta escrita, não obtivemos vacinação de uma porcentagem de pessoas vacináveis (pessoas acima de 18 anos) suficiente para liberação do uso de máscaras e liberação das atividades normais de nosso cotidiano.

É o recreio o rito organizado pelos adultos, em que as crianças mostram essas características da brincadeira com as retóricas do *poder* e da *identidade*. Embora as crianças se mostrem com suas peculiaridades infantis — o fato de ser criança — elas também apresentam seus predicados lúdicos, como por exemplo: habilidade de formar grupos, separando por gêneros, (meninas e meninos), colegas da igreja, trocinhas[6] de vizinhos, tribos microculturais por exemplo quando se juntam por alguma afeição esportiva, social ou cultural).

Com uma linguagem cada vez mais presente nos dias atuais, a falta de vivência no recreio de crianças escolares, um assunto que nos causava perplexidade, Janet Moyles (2005), Jean Château (1987) e Moacir Juliani (2019) bem com outros autores que escrevem sobre a proibição do brincar, a escola pública é uma instituição onde coexistem orientações políticas para a produção de múltiplas aprendizagens sejam elas éticas e/ou estéticas.

2 O Recreio

Falar sobre a importância do recreio é se preocupar com este espaço-tempo que sempre esteve presente em nossa infância na vida escolar. Escrever sobre essa inquietação pessoal sobre a falta do intervalo nos fizeram olhar, ouvir e pensar sobre a ausência deste momento, que consideramos essencial na formação das crianças em seus processos de escolarização.

[5] Em 17 de janeiro de 2021, no Brasil, tivemos a aplicação da primeira dose da vacina contra o Corona Vírus, em São Paulo, daí deu-se a corrida contra a vacinação da população brasileira.
[6] Termo utilizado por Florestan Fernandes em sua obra: "As trocinhas do Bom Retiro".

Intentamos um *estudo* sobre os impactos que a falta do recreio causa nos alunos quanto a sua cultura lúdica. Os teóricos do jogo como: Huizinga (1990), Caillois (2017), Château (1987), Brougère (1998) e Sutton-Smith (2017), costumam repetir que o brincar nos espaços da criança, incluindo o recreio é uma prática cultural que promove o desenvolvimento e a interação de crianças, a partir das atividades lúdicas de eleição:[7] as brincadeiras. Ver nos olhos a angústia de crianças que ficam de fora dessa vivência que faz parte da infância, nos despertou a vontade de estudar mais sobre essa falta de tempo no espaço escolar[8].

Nas palavras de Moacir Juliani (2019), pesquisador membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade — GEPCOL, que fez um estudo sobre a Cultura Lúdica e o recreio escolar expondo que:

> O recreio é considerado, também, como um momento do ócio, de atividades espontâneas da criança, de prática de liberdade corporal, de contato com as crianças de outras turmas, visto que elas não ficam restritas ao espaço de sala de aula, o que lhes permite realizar atividades em espaços amplos, com liberdade, mesmo que estejam sempre sob o olhar atento de professores e auxiliares de pátio. (JULIANI, 2019, p. 39-40).

Enfatizamos aqui que esse tempo é um direito garantido pelas políticas escolares aos alunos e professores, como enfatiza a Lei 5.692/71 e o CFE, no Parecer 792/73, "usufrua sua hora de recreio, não permita que seu horário de recreio seja destinado para outros fins". E retornamos nos estudos de Juliani (2019) para estofar um pouco mais sobre o recreio dizendo:

> Ao que parece, o recreio escolar tem concepções orgânicas que diferem, sensivelmente, ao se proceder à análise, contrapondo as necessidades dos estudantes e professores. Considerando a natureza das atividades pedagógicas que ocorrem no interior de sala de aula, sua característica predominantemente intelectual, na qual se exige a atenção concentrada em detrimento do controle e autocontrole dos estudantes, ao passo que se espera que o professor, com seu jogo cênico dramático, organize as atividades programadas. Assim, a diferenciação da faixa etária, o nível de maturidade física, psicológica, os objetivos que permeiam a ação, os interesses, a função que ambos desempenham e as relações de poder que se estabelecem na tarefa de ensinar e de aprender influenciam nas necessidades orgânicas de ambos, diferindo consideravelmente. (JULIANI, 2020, p. 58).

---

[7]- Atividades que os alunos elegem quando brincam.

[8] Esta problemática foi detectada ao longo do Estágio Supervisionado II que ocorreu durante a regência no Programa de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) nesta capital.

Neste recorte, Juliani (2019), quando faz a observação da importância do recreio para os professores, “o recreio escolar é o espaço no qual se atenua o seu protagonismo docente sem deixar de ser professor”, se assemelha a ideia do historiador britânico Simon Goldhill (2007) quando cita a importância da liberdade: “todo mundo têm o privilégio de ser gente, ter um tempo para se divertir, se afastar das atividades intelectuais, descansar e entreter com o que há em seu entorno, sendo livre”, enfim, se desprender das obrigações diárias fazendo uso do seu tempo livre a seu modo. E com essa afirmação trouxemos Donald Winnicott (1975) pediatra e psicanalista inglês influente no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico, que em seus estudos nos afirma:

> É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self). [...] temos o fato de que somente no brincar é possível a comunicação, exceto a comunicação direta, que pertence à psicopatologia ou a um extremo de imaturidade. (WINNICOTT, 1975, p. 89).

Winnicott (1975) enfatiza que na busca do self, “a pessoa interessada pode ter produzido algo valioso em termos da arte”. Desde os estágios primitivos de desenvolvimento utilizado como filtro a sua criatividade e nela a busca incessante pela construção de algo interessante ou valioso, ao que ele sugere que o “eu” self não só pode ser encontrado no que é construído com produtos do corpo ou da mente, mas por valiosas construções que possam ser em termos de beleza perícia e impacto.

Na Teoria da Brincadeira, a retórica do self, de Brian Sutton-Smith (2017), tem como foco a brincadeira individualizada, solitária, considerando-se que sua base está na psicologia do participante individual. Ela evita os contextos históricos e antropológicos da brincadeira, a retórica do self está mais interessada em indivíduos do que em grupos. Com base nos estudos de Sutton-Smith (2017) podemos suspeitar que na EMEB, em vários momentos, a retórica do *self* sobressaia nas atividades acompanhadas durante o período e que estivemos na escola.

Mais do que qualquer outra coisa, a vida segue para que seja vivida, contrapondo ao relacionamento de submissão coma realidade externa de seus e é reconhecido apenas a ajustar-se ou a exigir-se de uma adaptação. A inutilidade traz consigo a submissão de uma ideia que nada importa e de não vale a pena experimentar suficientemente o viver criativo como se estivessem presos à criatividade pessoa que não participa do processo de comunicação e cuja menção é imprecisa.

Estudando a brincadeira, o recreio e a vida cultural dos indivíduos, a "criança privada" de momentos com outras crianças é notoriamente inquieta e incapaz de brincar apresentando um empobrecimento de experiência no campo cultural. Já Buss-Simão (2009, p. 7) que "o papel social da criança, nessa concepção tradicional, é o papel de um aprendiz, um papel passivo, a menos que seja um delinquente".

Para situar mais especificamente o recreio, utilizamos o artigo "O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância para tratar das áreas lúdicas o professor, David Brown (2006) afirma na Obra "A excelência do brincar" de Janet Moyles:

> Há pelo menos cem anos, a visão popular do brincar em espaços externos vem sugerindo um suposto declínio na variedade e na qualidade. [...]. Essas ideias frequentemente se baseiam no contraste entre as lembranças idealizadas dos adultos das brincadeiras de sua infância e em seu entendimento geralmente limitando das brincadeiras atuais de crianças. (BROWN, 2006, p. 66).

Nos pátios de recreio, a percepção de que as crianças têm de seus momentos de recreio revelam a grande variedade de atividades que podem ser feitas: futebol, queimadas, pega-pega, vôlei e etc. Além disse muitas brincadeiras existem muitas brincadeiras que não são vistas com forma de brincar real que o folclorista Brian Sutton-Smith (2017) as conjuga como brincadeiras de fantasmagoria infantil que "parece a história da imaginação na infância é uma história de uma supressão e racionalização ainda maior do irracional".

Essas brincadeiras irracionais vistas em momentos de recreio escolar, são subjetivas quando revelam o individualismo que Sutton-Smith (2017) diz "não ser suficiente para explicar retóricas de brincadeiras orientadas pelo *self".* A ausências dos momentos de recreio interferem no brincar livre e espontâneo ficando claro nos estudos de (BROWN, 2006, p. 67) que as brincadeiras apenas constituem uma parte das experiências que as crianças têm nesses momentos de recreio. E escolher algumas atividades que podem ser "preparatórias para o brincar".

Durante nossos estudos, percebemos que brincadeiras no recreio mostram que ela é uma "arena social" nas palavras de Sutton-Smith (2017), muito difícil em que crianças às vezes são bem-sucedidas e outras por serem introspectas não conseguem ter um amigo para brincar, "as experiências de recreio são essenciais na vida escolar, mas acima de tudo o desenvolvimento do brincar não está garantido só porque as crianças estão no recreio", e com a ausência desse espaço-tempo a interação social seria nula.

Supomos que ter experiência agradáveis no recreio seja de grande valia no desenvolvimento físico, mental e social de crianças escolares. Assim, o nível de maturidade física, os interesses e as relações de poder, tarefa de aprender, de ensinar e de desejar uma ampliação de espaços-tempo, na vivência de brincadeiras principalmente no recreio.

2.1. Os espaços-tempo do brincar no recreio

Supervisionar ou não os momentos de recreio? A interação dos muitos fatores que podem influenciar o comportamento infantil é complexa. O comportamento de brincar é uma função de relação que Brown (2006) diz ser "entre a criança que brinca e o ambiente de brincar". Podemos suspeitar que as crianças buscam um "lugar" para brincar que esteja disponível como uma importante escolha de atividade, pular amarelinha, jogar queimada, jogar bola estão no rol de atividades possível nesse eixo.

A disponibilidade de espaço para que as crianças brinquem é um fator irrelevante para que ocorra a brincar, mas objetividade sugerimos que seja de maneira segura para que não ocorra acidentes. A cultura do brincar é de grande influência sobre o comportamento das crianças nos espaços-tempo de recreio. Ter um repertório lúdico para influenciar ou iniciar a brincadeiras é de grande importância nos espaços aqui neste texto acima de tudo falando de recreio.

Escolas que restringem ou fatiam esse momento de recreio, de rito escolar, "sancionam" que as crianças ou até cultura infantil possa limitar o repertório de crianças que estão preparadas para "impor sobre aqueles que não operam de acordo com as formas de comportamento aceitas" (BROWN, 2006, p. 68). A cultura da escola nos pátios de recreio, em sua maioria, sugere retaliações a agressões e comportamentos alheios a maneiras sadias de brincar. As muitas formas de brincar parecem decorrem, em parte à preocupação com a segurança existente nas escolas.

A cultura de recreio é propriamente direcionada a comunidade infantil, onde certamente a comunidade adulta não as compartilham. A pesquisadora Tizuko Kishimoto (1998, p. 139-154) ao citar o psicólogo norte-americano, Jerome Bruner, no artigo "Bruner e a Brincadeira"[9], descreve a cultura como forma de re-criar significados, "conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em

[9] Texto correspondente ao livro "O brincar e suas teorias", 1998, p. 139-154.

situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e da punição", e essa investigação feita por ele busca os efeitos do fenômeno lúdico na infância no que requer os novos paradigmas compatíveis com a natureza de simbolismo humano.

Diversos pesquisadores estudam as formas de brincar, no que se refere às crianças e ao ambiente físico. Moyles os cita com as seguintes palavras: Erikson (1950, p. 182-218) sugerindo que o brincar era uma forma de lidar com a experiência humana de dominar a realidade. A amizade corroborando com a aprendizagem criam estruturas que permitem fortalecer o elo da brincadeira. As atividades aleatórias de recreio podem ser devidamente estabelecidas em ordem por um entendimento relacional com cada atividade de cultura infantil.

Brincar no recreio possibilita efetuar a maturação de rotinas eficazes modulares no sentido de sua interação social, por ser uma ação iniciada e mantida pela comunidade infantil, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada na construção do fazer e o saber.

Com as palavras de Frago (2001), podemos considerar a importância dos grupos sociais, aqui, no caso os grupos infantis, terem um território, um lugar para serem crianças aproveitando momentos e tempos espaço em sua vivência escolar. O espaço de brincar, principalmente nos momentos de recreio como enfatizamos é de supra necessidade para a construção de cultura lúdica. Ter um momento de distração, contatos com os seus, trouxemos Hall (2005) e seus estudos sobre a proxêmica, sobre o uso do espaço pelo ser humano para dialogar sobre a importância desse momento de vivência no recreio, "O território é em todos os sentidos da palavra uma extensão do organismo, caracterizada por sinais visuais, vocais e olfativos" (HALL, 2005, p. 129).

As características físicas do espaço escolar devem ser propícias para um ambiente destinado ao infantil, na realidade deste texto falando sobre a falta de vivencia no recreio, os planejamentos e uma arquitetura bem organizada, não só para funções especiais à exemplo: refeições, diversão e convívio social, se as atividades associadas a um espaço são transferidos para um outros espaço, a realidade/finalidade da atividade proposta muda conforme adaptações "abruptas" não corroboram para o êxito em que se espera.

Um ambiente quieto, sem os personagens principais — as crianças — nos faz menção a cunhar um "espaço-tempo imaginário", cheio de possibilidades, mas coberto por uma "casca de noz", que dificilmente será quebrada pela autoridade/gestão do adulto. Este "tempo imaginário" como foi explorado nos estudos de Stephen Hawking em seu

livro “O universo numa casca de noz[10]”, assim como a fala de Hamlet: “Eu poderia viver recluso numa casca de noz que me considerar rei do espaço infinito”, que nos inclinamos a responder as indagações preliminares desta pesquisa fica evidente que o cosmo, a totalidade de todas as coisas que poderiam nos levar a sucumbir de crianças um momento de vivência no recreio ficam evidentes.

2.2. Da metodologia

A metodologia se apoiou numa pesquisa etnográfica e ao mesmo tempo num estudo de caso com crianças na faixa etária de seis e sete anos, professores/as e equipe gestora de uma unidade escolar EMEB, no município de Cuiabá-MT.

Parafraseando Gomes (2001, p. 46) ao usar a metáfora da “caçada” em sua tese de doutoramento, assumimos aqui um estudo de caso, como um laboratório de orientação para uma melhor observação e abstração na coleta de dados. Neste caso a “falta de vivência de recreio”, uma escolha da pesquisa, nos instigou por se tratar de um assunto que nos estimula a compreender como as aprendizagens (intelectivas, motoras, afetivas, simbólicas e morais) são expressas nas brincadeiras ausentes que são de uma escola sem recreio.

Um estudo de caso busca retratar a realidade de forma completa e profunda. Nos escritos de Lüdke e André (2018), essa tarefa é expressa pela seguinte definição:

> O estudo de caso é o estudo de *um* caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. LÜDKE E ANDRÉ (2018, p. 20).

Contudo, é imprescindível que com este estudo possamos revelar a multiplicidade de dimensões presentes neste caso (situação), focalizando-o como um todo e

[10] O tempo imaginário foi explorado por Stephen Hawking em seu livro "O Universo numa Casca de Noz". Segundo discutido, na relatividade o tempo (real) distingue-se das demais coordenadas espaciais pelo fato de o primeiro sempre avançar para um dado observador, ao passo que movimentos no espaço-tempo podem implicar aumentos ou diminuições nas coordenadas espaciais ao longo da história conforme percebida por esse observador.

evidenciando as relações entre a criança e a cultura lúdica. Um estudo de caso, no ambiente escolar, nas palavras de Sarmento (2003, p. 152), é acima de tudo um "estudo cultural" tornando-se assim uma investigação que assume uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais da escola que ele intitula como um *estudo de caso etnográfico*.

Sarmento (2003, p. 128) com sua lente teórica, supõe que "a cultura escolar", em seus estudos, têm foco em privilegiar as transformações e impregnações que constituem a vida escolar, reconstituindo a trajetória histórica e social de instituições escolares, a partir de recortes espaços temporais, em que aqui supomos que a ausência do recreio possa inibir a construção deste momento com crianças em fase de construção de sua infância.

2.3. A escola, as crianças

Sabemos que as entrevistas nos possibilitam a captação imediata da informação desejada e contextualizada, enriquecendo o nosso trabalho que geralmente não são encontrados em registros e fontes documentais. Este instrumento será realizado com as professoras da unidade, para investigação sobre suas experiências, vivências e as expectativas docentes que compreendem investigar como se constrói a cultura lúdica de crianças, num espaço de educação básica sobre a ausência do recreio escolar, através de questionamentos que envolvam suas impressões representativas, possíveis articulações conceituais e suas contribuições de formação profissional

Foi Sutton-Smith (2017, p. 116) que nos deixou o legado sobre a importância do brincar sem essa necessidade didática ou mesma pedagógica na psicogênese e sociogênese humanas. Com suas palavras mais duradouras, porque retinem em nossas mentes, ele afirma que "a definição mais ampla, em que os deuses ou nossas próprias mentes nos influenciam ludicamente além de nosso controle", tem uma externalidade a uma visão do universo como se ele estivesse brincando: inconstância, imprevisibilidade, indeterminismos, caos de processos físicos básicos, e que a única coisa que nos sobra é entender as regras pelas quais eles operam.

As falas das crianças podem falar por si só, mas elegemos algumas questões na análise que possam dar mais estofo à Seção dos dados. Na questão **porque precisam brincar** nos dão respostas, em sua maioria, que variam entre ficar "forte "divertir", "amam brincar" e, curiosamente, para não ficar "enchendo o saco de seus pais". Por

essas falas, é fácil perceber que crianças de pouca idade não conseguem apresentar em seus discursos, respostas mais elaboradas como costumam fazer os teóricos do tema jogo, brincadeira, brinquedos ou sobre ludicidade infantil.

> *Pra ficar **forte**, e ficar divertido. (Luis Guilherme – 7 anos)*
>
> *Pra se **divertir** (Vinícius – 7 anos)*
>
> *Pra **não ficar enchendo o saco das mães** (Ana Sofia – 7 anos)*
>
> *Porque elas gostam muito, e elas **amam brincar**, porque é legal e para não ficar enchendo o saco dos pais (Emilly – 6 anos).*
>
> *É para ter mais energia, para se divertir e alegrar as crianças, ué... (Ana Sophia – 7 anos).*

Se a escola tivesse um tempo de recreio para os alunos, as falas das crianças afirmam que essa falta de recreio impedem que eles brinquem, que além de roubar um tempo precioso do rito escolar, deixam eles chateados, com dor de cabeça, entediado, irritados de tanto ouvir a professora gritar. "Eu queria sair para brincar", lamento de um direito tão primário de todo trabalhador, pela voz de uma menina de 7 anos.

> *Não sei, eu nunca fui em outra escola só nessa (Luis Gulherme – 7 anos)*
> *Sim, porque no intervalo a gente pode brincar, lanchar, correr... (Ana Sofia – 7 anos)*
> *Sim, eu queria brincar lá fora, correr e lanchar com minhas amigas. Às vezes fico cansada de ficar sentada, a professora só fica falando: "senta menino, senta, menina", eu fico com dor de cabeça. (Emily – 6 anos)*
> *Tia, eu nunca tive recreio. Desde quando eu entrei nessa escola só saímos nas aulas de educação física e pra comer lá embaixo. Ficamos o tempo todo na sala, tem dia que eu nem vir pra escola porque eu fico cansado de ouvir a professora gritar. (Samuel – 7 anos)*
> *Eu queria sair da sala pra brincar, correr, comer o meu lanche que a minha mãe faz, aqui na escola nós só ficamos na sala, a professora disse que se tivesse recreio a gente ia correr e quebrar o braço. (Brenda – 7 anos)*

No que diz respeito às crianças, participantes principais desta pesquisa, foram as que mais sofreram no contexto pandêmico, de acordo com os estudos realizados pela UNICEF[11] conforme enunciado — crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela

[11] Informações extraídas no site: https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia em 16/8/2021.

exclusão escolar na pandemia — o panorama realizado expôs riscos de regressão em duas décadas nos encaminhamentos estudantis, sendo que falar sobre criança abrange um conteúdo maior que o escolar, o que queremos falar é que brincar é uma atividade realizada que é validada por si mesma, é viva, é produto de uma cultura lúdica que prepara para a vida futura.

3 Considerações

Mediante estas considerações, supomos ser relevante enfatizar a importância do recreio no desenvolvimento das crianças, tanto do campo cognitivo, afetivo, social ou motor, bem como outras aprendizagens que se assegura às crianças. É importante destacar a necessidade de a escola ofertar espaços e objetos para que aconteça o brincar, mesmo em espaços-tempo de imaginação, pois as atividades lúdico-recreativas são elementos essenciais à liberação de pressões sofridas em situações de aprendizagens intelectuais no decurso da sala de aula.

No campo afetivo com experiências lúdico-recreativas com seus amigos de escolas e brincadeiras, sejam elas em quaisquer espaços disponíveis, no campo cognitivo, com brincadeiras que envolvem silêncio e imobilidade, adivinhação e principalmente ao ar livre em que possam estimular a cooperação, as crianças assumem um papel mais participativo.

No campo social, com a integralização coletiva escolar indo na contramão do isolamento social, das brincadeiras solitárias, quando no brincar, no socializar as crianças criam e expressam suas formas de brincadeira imergindo em sua cultura lúdica infantil. O campo moral, quando a escola é local para aprender a lidar com a diversidade, a respeitar as diferenças, a tolerar a cor e as preferências das pessoas, e a conviver de forma que as regras de convívio social valham mais que os desejos insólitos de quaisquer partido ou credo.

O filme “O fim do recreio” registra momentos em que crianças soltam a voz para reivindicar pelo seu recreio:

— “Senador, eu sei muito bem porque o senhor quer acabar com nosso recreio, porque você não está enxergando o seu passado, você não sabe mais o que é ser criança

o que é infância, você não sabe mais o que é brincar, no recreio tem cada coisa legal que a gente faz”[12].

Justificar a importância do recreio é a possibilidade de um tempo e um espaço em que elas criam as próprias regras e inventam suas próprias brincadeiras. Canções, brincadeiras de bater nas mãos, pular corda, esconde-esconde, pega-pega, barra-manteiga, queimada, as brincadeiras podem ser mostradas como um espaço de aprendizado, criatividade, divertimento e sociabilidade.

Desta forma a criança é vista apenas como um ser que um dia irá pertencer à sociedade e não um ser que já faz parte dela, com suas particularidades, anseios, necessidades. Supomos que somente decidir pela proibição deste momento de recreio, que para algumas crianças pode ser o único tempo de brincar com seus pares, pode causar impacto na construção da cultura lúdica infantil, e passaria a ser apenas um espaço-tempo imaginário.

Referências

BATESON, Gregory. **Une Théorie du jeau et du fantasme**. In: Vers une écologie de I’ esprit. Paris: Le Seuil, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2012.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB nº 1** de 29 de Janeiro de 1999.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

[12] Filme: “O fim do recreio de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa, 2012 disponível no youtube https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI sinopse — Felipe assiste no telejornal que um senador desenvolveu um projeto de lei para acabar com o recreio nas escolas, como forma de aumentar a produtividade nas crianças durante o tempo escolar. Indignado, comenta com seus colegas. Durante uma brincadeira de esconde-esconde, encontra uma câmera da escola e começa a filmar o recreio: as rodas, a corda, 1 os jogos de mão, e tudo o que para ele faz do recreio um momento importantíssimo; assim como os depoimentos dos colegas sobre o projeto de lei. A inspetora descobre a “infração” de Lucas e o leva para a diretora, em cujas mãos a gravação terá um final inesperado...

BROWN, David. O pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet *et al*. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 63-82.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil:** Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. Florianópolis, (Tese de doutoramento em Educação). UFSC, 2012.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens:** a máscara e a vertigem. Edições Lisboa: Cotovia, 1990.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2005.

Disponível em:>http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf. <Acesso em Set. 2019

CARVALHO, Eva. GOMES, Cleomar. MIZUSAKI, Renata. **As brincadeiras lúdicas e a formação de crianças.** Cuiabá, 2021. No prelo.

Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar. In: Revista Nova Escola, n. 23, mar. 2010. Disponível em:>http://revistaescola.abril.com.br/crianca-eadolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizadobrincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml?page=2< Acesso em Set. 2019.

CUIABÁ. Secretária Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão.** 2ª edição. Cuiabá-MT: Editora Gráfica Print, 2021.

FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. 2º Ed. Rio de janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, C. **The interpretations of cultures.** Nova York, Basic Books, 1973.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação:** ensaios sobre os comportamentos face a face. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia:** como os gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro Zahar, 2007.

GOMES, Cleomar F. **Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto** (1926-1964). Conexões (Unicamp), v. 1, p. 1-14, 2003.

GOMES, Cleomar F. **Brincando na Educação Infantil:** ensinar e aprender com retóricas lúdicas. 9º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar — CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL — Londrina, 21 a 24 mai. 2019.

GOMES, Cleomar F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos:** um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de Doutoramento. São Paulo, USP/FEUSP, 2001.

GOMES, Cleomar F. **Pela porta ou pela janela?** Notas etnográficas sobre a ludicidade escolar. Cadernos de Educação (UFPel). Cuiabá-MT: Edunic, 2005, v. 1, p. 97-105.

GROSS Karl. **The Paly of Animals**. New York: De Appleton and Company, 1898.

HALL, Edward T. **A dimensão oculta.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura**.** São Paulo: Perspectiva, 1990.

JULIANI, Moacir. **As crianças e o seu recreio escolar:** um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância. Tese de Doutoramento. Cuiabá, UFMT, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko M**. O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Bruner e a brincadeira.** São Paulo: Pioneira, 1998.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas Reimpr. Rio de Janeiro: E. P. U, 2018.

PIMENTEL, Giuliano; AWAD, H. **Recreação Total**. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação**. Lisboa: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manoel J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe. **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WINNICOTT, D. **O brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.