

O BRINCAR NO RECREIO DE TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PLAY IN SCHOOL RECESS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSES

EL JUGAR EN EL RECREO DE GRUPOS DE EDUCACIÓN INFANTIL

Heloisa Elesbão¹

Raquel Firmino Magalhães Barbosa²

Maria Cecília da Silva Camargo³

Fecha de recepción: 02 de enero de 2020

Fecha de aceptación: 20 de julio de 2020

Resumo

O brincar é característico e essencial à infância, por sua vez, o recreio escolar é um espaço/tempo em que, na maioria das vezes, a brincadeira se faz presente. A partir disso, este estudo teve como objetivo analisar como as crianças de turmas da Educação Infantil, em escolas municipais de um município da região central do estado do Rio Grande do Sul, vivenciam o brincar no recreio. Para tanto, foi realizado um estudo do tipo etnográfico, por meio de observações do recreio escolar de turmas de Educação Infantil (Pré A e B) inseridas em escolas de Ensino Fundamental. Observou-se que apesar de ambas as escolas serem municipais, a forma de brincar no recreio ocorreu de maneira diferente, porém, a presença do *faz de conta* nas brincadeiras ocorria nas duas escolas, alternando-se com brincadeiras tradicionais.

Palavras-chave: educação infantil; brincar; recreio.

Abstract

The play is characteristic and essential for childhood; in its turn, the school recess is a space/time on the play happens in most of the time. From that, this study aims to analyse how the children experience the play in school recess of Early Childhood Education classes, in municipal schools of a city in central region of Rio Grande do Sul. For this, it realized an ethnographic study through observation of school recess in Early Childhood Education classes (Pré A and B) in the Basic Education schools. Although both schools was municipals, the way of play during the school recess was different; also, the Make-Believe play happened in both schools.

Keywords: Early Childhood Education; Play; School Recess.

-
- 1 Mestranda em Educação Física (ufsm, 2018), Especialista em Educação Física Escolar (ufsm, 2018), Bacharela em Educação Física (unisc, 2017), Licenciada em Educação Física (unisc, 2015), e-mail: heloisaelesbao@bol.com.br
 - 2 Doutora em Educação Física (ufes, 2018), Mestre em Educação (ufmt, 2011), Especialista em Educação Física Escolar (ufla, 2010), Licenciada em Educação Física e Desportos (ufrj, 2007), Docente do Colégio Pedro ii, Campus Engenho Novo ii (cenii-rj), e-mail: kekel-fla@yahoo.com.br
 - 3 Doutora em Educação Física (ufrgs, 2006) Mestre em Educação Física (ufrgs, 2000), Licenciada em Educação Física (eefusp, 1982), Docente do Centro de Educação Física de Desportos da Universidade Federal de Santa Maria (cefd/ufsm - rs), e-mail: mceciliacg6@hotmail.com

Resumen

El jugar es característico y esencial a la infancia, siendo el recreo escolar un espacio/tiempo en que, en gran parte de las veces, el juego se hace presente. A partir de eso, este estudio tuvo como objetivo analizar cómo los niños de grupos de la Educación Infantil, en escuelas municipales de una ciudad de la región central del estado del Rio Grande do Sul (Brasil), vivencian el jugar en el recreo. De ese modo, se realizó una investigación etnográfica por medio de observaciones del recreo escolar de grupos de Educación Infantil (preescolares A y B) insertos en escuelas de Enseñanza Fundamental. Se observó que, a pesar de que las instituciones sean municipales, el modo de jugar en el recreo ocurrió de modo distinto, aunque la presencia de los *juegos de rol* se hizo evidente en las dos escuelas.

Palabras clave: educación infantil; jugar; recreo.



Para citar este artículo

Elesbão, H., Magalhães-Barbosa, R., da Silva Camargo, M. (2020). O brincar no recreio de turmas de educação infantil. *Lúdica Pedagógica*, 2(31), 7-18. <https://doi.org/10.17227/ludica.num32-12176>

INTRODUÇÃO

O brincar, na visão de Redin (2009), caracteriza-se como algo inerente e essencial da infância. É através do brincar que as crianças estabelecem relações com e entre seus pares, produzindo, compartilhando e dando sentido a tudo que as cercam. Sendo então o brincar uma das características principais do comportamento infantil, pois as interações presentes neste ato configuram o cotidiano infantil. Diante disso, o brincar é tido como tema central dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos junto a Educação Infantil (EI) (Ministério da Educação [MEC], 2018).

O recreio é um espaço/tempo dedicado ao recrear-se, sendo denominado, muitas vezes, de intervalo entre as aulas. Pode vir a ter variadas perspectivas, como espaço/tempo dedicado ao brincar, momento de socialização e relações culturais, espaço em que podem vir a ocorrer conflitos, e, até mesmo, de aprendizagem (Santos, 2011). Simoni *et al.* (2013) consideram ainda o espaço/tempo do recreio como um momento interessante para que os professores venham a conhecer melhor as crianças, devendo ser um espaço/tempo valorizado tanto quanto o período das aulas. Porém, é preciso destacar que o brincar não se restringe apenas ao espaço/tempo do recreio.

Entretanto, quando se fala em EI, a palavra recreio, geralmente, causa certa estranheza, devido às organizações e rotinas da EI serem diferentes das demais etapas de ensino, sendo este espaço/tempo, muitas vezes, denominado de *hora do brincar*, *tempo do brincar*, entre outras denominações. Porém, neste caso, está se falando da EI inserida em uma escola de Ensino Fundamental, em que se tem rotinas aproximadas, se não, totalmente iguais as turmas do Ensino Fundamental.

Diante disso, nos mobilizamos para a realização de um estudo cujo tema central fosse o brincar e suas manifestações dentro deste espaço/tempo do recreio em diálogo com estudos já realizados sobre esse tema (Neuenfeldt, 2005; Pereira, Condessa e Pereira, 2017) e alguns pressupostos da Sociologia da Infância. Para melhor entendimento dessa escolha, é preciso compreender como os documentos que norteiam a EI foram mudando as concepções de criança ao longo dos últimos tempos.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (MEC, 1998) apresentava uma concepção de criança baseada apenas na psicologia. Entretanto, as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010) já trouxeram mudanças paradigmáticas sobre o tema ao tratar as crianças como sujeitos históricos e possuidores de direitos. Isso fica ainda mais evidente no momento em que a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) se apresenta com o intuito de superar modelos escolarizantes e assistencialistas da EI, tendo, assim como as diretrizes, suas ideias pautadas na sociologia da infância (Mello et al., 2016).

A partir disso, o presente estudo teve como objetivo analisar como as crianças vivenciam o brincar no recreio escolar de turmas da EI em escolas municipais de um município da região central do estado do Rio Grande do Sul.

METODOLOGIA

A opção metodológica adotada foi um estudo do tipo etnográfico (André, 2008), com uso de observações registradas em diário de campo, a partir da noção de descrição densa discutida por Geertz (1989) e que nos aproximasse da cultura infantil presente nos recreios. Essas observações foram feitas em duas turmas de EI (Pré A e Pré B) nas duas escolas de Ensino Fundamental da cidade⁴ que, no ano de 2018, ofertaram essa etapa da Educação Básica.

Foram realizadas 80 observações, no período entre 5 de março e 2 de julho de 2018. O número de observações foi definido a partir do critério proposto por Negrine (1999), de que o pesquisador tem autonomia para concluir suas observações ao certificar-se de que os dados produzidos são suficientes para garantir uma análise e interpretação consistentes, havendo recorrência em muitas situações registradas.

O número de crianças observadas totalizou 48, na faixa entre 4 e 6 anos, que integravam turmas de Pré A e B nas duas escolas. A participação das crianças foi autorizada pelos responsáveis, mediante a leitura e assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido e termo de assentimento⁵.

4 Conforme mencionado anteriormente, as escolas estão situadas em um município da região central do estado e seus nomes serão omitidos, visando preservar o sigilo das fontes.

5 A pesquisadora tinha a intenção de explicar às crianças como seria a participação delas para que também pudessem registrar (escrever o nome) sua concordância, mas as professoras das turmas assumiram essa tarefa e entregaram os documentos já “assinados” pelas crianças.

A inserção da pesquisadora no campo se deu na forma de “entrada reativa”. A entrada reativa se refere ao ato de o pesquisador se inserir nos espaços dominados pelas crianças, não realizando nenhuma interferência ou manifestação, esperando que isso ocorra pela iniciativa das próprias crianças (Corsaro, 2005).

O tempo diário de observação variou conforme o tempo destinado para o recreio em cada escola. É importante ressaltar que no transcorrer das observações a condição da pesquisadora aproximou-se do que é denominado como “adulto atípico”, no sentido de que as crianças a identificavam como alguém muito próximo, com quem mantinham alguma cumplicidade, mas não reconhecendo como uma de seus pares (Corsaro, 2005). Já, a análise foi pautada em um diálogo com a literatura e documentos que tratam da temática EI, com base em categorias previamente delineadas e revistas a partir dos dados produzidos em campo.

O BRINCAR E O RECREIO ESCOLAR

Num primeiro momento, para um melhor entendimento, faz-se necessário a caracterização dos cenários investigados, ou seja, da descrição das escolas participantes deste estudo, para tanto, as escolas serão identificadas por Escola A e Escola B, respectivamente.

A Escola A é uma escola municipal que possuía um total de 36 alunos, distribuídos em turmas de EI (Pré A e B), 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Deste total, 18 eram crianças da EI. Fica localizada na zona rural do município, atende alunos de diversas localidades do interior do município. Possuía apenas duas professoras, uma para a EI e outra para o 1º e 2º ano. Uma estagiária com vínculo pelo Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE - RS), que se encarregava por atividades burocráticas da escola, como papéis da secretária e relatórios, além de auxiliar em assuntos pedagógicos, inclusive no recreio. E uma servente que era responsável por fazer a merenda e limpeza da escola.

Por sua vez, a Escola B, apesar de também ser municipal, é totalmente diferente da Escola A, pois possui um elevado número de alunos, com turmas desde a EI até o 9º ano do Ensino Fundamental. Fica localizada no interior do município, atende alunos da zona urbana e de diversas localidades do interior

do município. Possui grande número de professores, equipe diretiva, secretário, supervisão, serventes, entre outros funcionários. Além disso, conta com monitores, estes que, por sua vez, são, na verdade, estagiários com vínculo pelo CIEE - RS, que são os responsáveis pelo espaço/tempo do recreio.

Os espaços observados disponíveis para o brincar da Escola A, foram o pátio, o pavilhão, a sala de aula e a área aberta da escola. O pátio, por sua vez, foi o local em que mais ocorreram os recreios da Escola A durante as observações, mais precisamente 35 das 40 observações. Ele pode ser descrito como um local pequeno, aconchegante, que possuía um gramado verdinho, brinquedos coloridos na pracinha, pneus coloridos com areia dentro, grande túnel de pneus coloridos. Esse local parece não possibilitar esconderijos, pois as crianças não podem se deslocar por suas laterais e fundos, com isso, as professoras acabam por ter uma visão de tudo que ocorre no espaço/tempo do recreio.

As brincadeiras que mais ocorriam tanto no pátio da Escola A, quanto nos demais espaços dedicados a realização do recreio escolar, eram de caráter lúdico, desde brincadeiras nos balanços gangorras até brincadeiras que envolviam a presença do *faz de conta*, principalmente o jogo de imitação, no qual as crianças costumavam imitar animais ou até mesmo profissões como cabelereiros, ou então, brincadeiras que remetiam para questões familiares como mamãe e filhinha. As brincadeiras de *faz de conta*, por vezes, faziam uso de materiais, e outras vezes não. A presença desses materiais possibilita uma maior elaboração e continuidade das brincadeiras em torno do jogo de *faz de conta*, conforme o registro abaixo:

Estava sentada em um dos bancos do pavilhão, até que então, Kiara veio até mim e me perguntou “Quer suco?” me alcançando um copo vazio de plástico, disse a ela que queria, peguei o copo de suas mãos e entrei na brincadeira, fiz de conta que estava tomando o suco. Em seguida, Ivana percebeu que eu acabei entrando na brincadeira e também veio me oferecer suco, “Suco, quer?” disse ela. (Diário de Observação Escola A - 04/05/2018).

Já na Escola B, os locais em que ocorreram os recreios observados foram o ginásio, pátio, pracinha e a quadra aberta. Sendo que a maioria, 31 dos 40 recreios observados, ocorreu no ginásio. O ginásio é um local

antigo, utilizado para a realização de eventos, reuniões e festas da escola e da comunidade. Pode ser descrito como um local amplo, alto, pouco ventilado e pouco iluminado, quente em dias de temperaturas elevadas e frio em dias de temperaturas baixas, seu piso é de parquet e, em suas laterais contém bancos de madeira, já em um dos cantos existem tábuas empilhadas, estas, que por sua vez, são utilizadas para montar mesas em dias de festas, no outro canto existem duas mesas de tênis de mesa.

As brincadeiras mais frequentes na Escola B eram as de *faz de conta*. Possivelmente a presença tão marcante do *faz de conta* nas brincadeiras desenvolvidas nessa escola esteja ligada ao fato de que os recreios costumavam ocorrer no ginásio, local que não possui espaços e materiais diferentes, fato que pode ter levado as crianças a sanarem essa ausência com o *faz de conta*.

Um grupo de meninas reuniu-se em um cantinho do ginásio, próximo a um banco. Elas começaram a conversar entre si, pareciam estar “vendendo” algo, me aproximei e comecei a prestar atenção no que ocorria. Ouvi Elisa dizer para Diana “Tem sorvete, bolo...”. Aproximei e perguntei “O que tem pra comprar?”, Elisa me respondeu com uma pergunta “O que tu quer?”, ela se referia que tudo que eu quisesse teria na loja. Nesse momento Analu veio correndo e me abraçou, em seguida ela disse para mim “Tu é minha mãe, quero um sorvete”, “Compra pra mim!”, dei risada e disse a Elisa que era pra entregar a Analu um sorvete, que eu pagaria. Então Elisa respondeu “O sorvete é 40”. Enquanto realizava o pagamento, Maíra se aproximou da loja e solicitou a vendedora, “Quero um bócolis” (ela queria um brócolis), Elisa e Diana então venderam o brócolis para Maíra. Os meninos (Manoel e Roberto) observavam a brincadeira até decidirem participar também, Manoel só queria vender remédio para cachorro, ele repetia insistentemente “Remédio para cachorro é 150”. (Diário de Observação Escola B - 28/05/2018).

A presença do *faz de conta* mostrou-se recorrente nas brincadeiras, nas duas escolas, aproximando-se do que Corsaro (2002, p.114) denomina como “brincar sociodramático” no qual as crianças produzem colaborativamente enredos que estão diretamente vinculados às suas experiências pessoais concretas envolvendo o seu cotidiano familiar, diferentes de

outras situações nas quais prevalece a fantasia, a partir de inspiração ficcional.

Na visão das crianças da Escola B o local preferido para o recreio era a pracinha, onde há brinquedos coloridos antigos, como balanços e trepa-trepa e outros novos, como gangorras e casinhas com escorregadores, balanços, gangorras e redes de escalada, entretanto, não permitem autonomia de todas as crianças, pois são altos ou pesados, dificultando descerem e subirem sem auxílio. Seu chão é todo composto por areia, possui ainda um túnel de pneus colorido.

Na Escola A, as crianças, também demonstraram gostar dos recreios que ocorriam no pátio, entretanto, não se sabe se isso ocorreu pelo fato de gostarem do espaço ou já estarem mais acostumadas com o desenvolvimento do recreio lá.

No estudo de Palma (2017) o pátio também é o melhor lugar para se brincar segundo as crianças, escolha justificada pela possibilidade do desenvolvimento de certas brincadeiras e pelo mesmo possuir brinquedos. Diante disso, é interessante observar que o pátio é, possivelmente, um dos locais em que as crianças têm a possibilidade de apropriar-se dos espaços, marcando seus territórios, podendo gritar, socializar, estabelecer novas amizades e interações, produzindo, com isso, sua cultura de pares (Souza, 2014).

Ao se observar os espaços disponíveis para o brincar, em cada uma das escolas, e a maneira como são utilizados, fica evidente que a Escola B não foi construída pensando nas necessidades da EI, estando essa submissa as necessidades do Ensino Fundamental. Além disso, o espaço/tempo do recreio da Escola B estava ligado a cuidado e controle sobre as crianças, fato discutido por Wenez e Sttiger (2006), que mencionam que, por vezes, as escolas tendem a querer manter o controle sobre as crianças e as ações por elas desenvolvidas.

No entanto, a Escola A se configura de uma maneira diferente. Apesar de não ter sido construída para a EI, ao longo dos tempos, foi se adaptando as necessidades das crianças, tornando-se um espaço mais adequado para o convívio de turmas de EI.

Sobre isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (MEC, 2010) regulamentam que a proposta pedagógica de cada escola deva garantir que os espaços, tempos e materiais sejam assegurados,

de modo a objetivar uma educação de qualidade, íntegra, reconhecendo as especificidades tanto individuais como coletivas de cada criança. Além disso, deve ser garantida a acessibilidade aos materiais e espaços, que propiciem às crianças as condições para deslocamentos e movimentos possam ocorrer de maneira ampla, tanto em locais internos, quanto externos da instituição.

Os problemas referentes a infraestrutura e espaços para a educação de crianças da EI não são recentes no Brasil, pois os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil (MEC, 2006) já mencionavam falhas e precariedades. Dentre os problemas, naquela época, já se identificava a inexistência ou precariedade de espaços externos ou alternativos, de modo a possibilitarem as crianças estar ao ar livre, amplas movimentações, convivência e do brincar. Passados mais de dez anos, as políticas para a EI avançaram, entretanto, parece-nos que as condições materiais para sua efetivação ainda são distantes do ideal.

Seguindo no eixo de discussão sobre os espaços, tempos e materiais, identifica-se que o tempo que as crianças tinham durante o recreio para usufruir destes espaços era diferente em cada uma das escolas observadas. As crianças da Escola A tinham um tempo variável, ou seja, ele era regulado pela organização pedagógica de cada dia. Variava de 45 minutos até 1h15min. Num primeiro momento, as crianças da EI brincavam sozinhas e no restante do recreio interagiam com as crianças do 1º e 2º ano. Por sua vez, o recreio da Escola B tinha a duração de 30 minutos, esse tempo variava, por vezes, para menos, já as crianças das duas turmas observadas brincavam entre elas, ou seja, sem realizar nenhuma interação com crianças maiores. Além disso, é importante destacar que em ambas as escolas a merenda era servida fora deste tempo disponível para o recreio.

As rotinas escolares de turmas de EI inseridas em escolas de Ensino Fundamental são diferentes das instituições que desenvolvem um trabalho somente com a EI. Dessa forma, muitas vezes, as turmas de EI inseridas nessas escolas acabam sendo reguladas pelas rotinas das demais turmas, como é o caso da Escola B. A inserção das crianças de EI junto a escolas de Ensino Fundamental é válida, entretanto, precisa respeitar alguns pontos. O primeiro refere-se a

proposta pedagógica para a EI que deve contemplar todas as especificidades dessa etapa da educação, além disso, o espaço físico disponível deve ser compatível com as necessidades para o desenvolvimento de um trabalho junto a esta faixa etária (MEC, 2013).

Ainda sobre o espaço/tempo do recreio, observa-se que ele era marcado, por vezes, pela existência de artefatos e materiais para o brincar. Na Escola A, por exemplo, existia uma variedade de materiais, desde os comprados, como jogos de tabuleiro, bonecas, carrinhos e escorregadores, até mesmo materiais simples, como coisas de nosso cotidiano, panelas, capinhas de celular, copos, etc. Além disso, as crianças, na maioria dos recreios, podiam brincar com os brinquedos da pracinha e, até mesmo, trazerem brinquedos de casa. Conforme Coelho e Tadeu (2015, p. 110) a variedade de artefatos e materiais disponíveis para as crianças brincarem possibilita “oportunidades para as crianças se envolverem em diversas experiências-chave, proporcionando diferentes vivências, e, conseqüentemente, diferentes aprendizagens”.

Na Escola B, nas vezes em que os recreios ocorreram no ginásio, por vezes, foram disponibilizados alguns materiais, como cordas, bambolês e bolas. Esses materiais eram disponibilizados em dias variados. Diante disso, as crianças acabavam por buscar alternativas para a falta de artefatos e materiais para o brincar.

A disponibilização de materiais para o brincar varia conforme a visão de cada autor. Por vezes, o brinquedo é visto como um mecanismo de interação da criança com o mundo (Vasconcelos, 2008), pois, possivelmente, seria através dele que ela se envolve, desenvolvendo sua imaginação e dando significado as coisas. Todavia, dependendo do tipo de objeto/brinquedo que a criança for brincar, ele poderá acabar isolando-a, ao invés de estimular sua interação com seus pares e com o mundo que a cerca (Souza, 2014). Além disso, não adianta simplesmente os materiais serem disponibilizados para as crianças, se o entendimento acerca do significado do brincar, e, sua importância no processo educativo não esteja bem claro. Com isso, o brincar e o brinquedo estariam sendo alvo de produtos de consumo, distanciando-se dos contextos culturais, sendo o brinquedo um objeto que desconsidera o imaginário da criança, sua capacidade reflexiva e criativa (Rodrigues, 2015).

O BRINCAR E AS INTERAÇÕES NO ESPAÇO/TEMPO DO RECREIO

O brincar é tido como um meio de promover a socialização entre as crianças (Redin, 2009), e é através dessa socialização que as crianças acabam por estabelecer relações entre seus pares, construindo uma cultura de pares. A produção dessa cultura não se dá pela simples imitação do mundo adulto, mas sim, por uma apropriação criativa, a partir da qual as crianças elaborarem sua própria cultura de pares, além de, por vezes, reproduzirem a cultura dos adultos (Cor-saro, 2002).

As relações estabelecidas as crianças da Escola B se davam pelas interações de integrantes das duas turmas de EI do nível A, ou seja, elas não tinham contato com as crianças mais velhas da escola. Já na Escola A, as crianças da EI interagiam com as crianças das outras turmas da escola, 1º e 2º ano, fato que pode ser favorecido por se tratar de uma unidade com poucas turmas e número reduzido de crianças em cada uma delas.

Diante disso, é interessante observar que o recreio é um dos momentos em que as crianças podem vir a estabelecer sua aprendizagem social, isso se dá pelas interações que elas têm dentro do ambiente escolar (Wenetz, Stigger e Meyer, 2013). Além disso, é importante que elas tenham autonomia em suas decisões, ou seja, que possam interagir de maneira espontânea com e entre seus pares.

A interação entre as crianças da EI e as turmas do 1º e 2º ano, na Escola A, ocorria sem qualquer interferência dos adultos, exceto mediante situações de conflito ou risco. Diante disso, houve vezes em que as crianças não quiseram brincar e, até mesmo, se negaram a interagir, como se observa no relato abaixo.

Samanta disse para Franciele “Olha, o recreio dos grandes”, perguntei o que tinha no recreio dos “grandes”, Franciele só olhou pra mim e deu uma risada, Samanta, por sua vez, respondeu “Eles riem dela (Franciele), por isso a gente fica aqui (sentadas no banco)”, questionei então por que não brincavam com seus colegas ao invés de “brincar” com os grandes, visto que eles riem delas, a resposta foi “Eles só querem brincar com os grandes e eu não brinco, porque eles riem de mim” disse Franciele. (Diário de Observação Escola A - 11/04/2018).

Essas interações no espaço/tempo do recreio também eram, por vezes, marcadas pela separação de gênero. A postura das duas escolas era diferente, enquanto a Escola A não realizava nenhum tipo de separação entre meninas e meninos, a Escola B possuía essa questão bem demarcada, muitas vezes expressa pela professora ao dizer “uma fila de meninos e outra de meninas”.

A divisão entre o que seria de menina ou menino e, até mesmo, a simples organização de filas separadas por sexo, acaba, muitas vezes, sendo reflexo das características impostas por nossa sociedade e, infelizmente, repassadas a escola (Wenetz, 2012). Além disso, o espaço/tempo do recreio por si só já está ligado, por vezes, ao controle e regulação dos corpos sobre as crianças, contribuindo para a divisão entre o que seria de menina e o que é de menino (Wenetz, Stigger e Meyer, 2013).

O interessante desse fato é observar como as crianças desenvolvem e estabelecem suas relações entre meninas e meninos durante o brincar no espaço/tempo do recreio. Na Escola A, havia vezes em que as crianças se separavam por sexo para brincar e outras vezes que desenvolviam atividades em grupos mistos.

Assim que saíram para o recreio a maioria das meninas da Educação Infantil e, junto a elas, Jean, Maurício e Samanta, foram brincar nos balanços/gangorra. Já, Pietro, e Maicon foram para o túnel de pneus subir e descer. Samanta, Alice e Franciele sentaram-se em um dos bancos do pátio. Daniel permaneceu sozinho na área. Nenhuma criança foi para a areia devido ao fato da mesma estar molhada e a professora ter avisado sobre isso. (Diário de Observação Escola A - 04/05/2018).

Já na Escola B apesar de haver uma forte insistência em separar meninos e meninas, na maioria das observações realizadas, as crianças brincavam em grupos mistos. Os monitores responsáveis pelo recreio, em geral, não costumavam intervir nos momentos em que meninas e meninos brincavam juntos, e a separação se dava nos momentos de ida ao recreio e retorno à sala de aula.

Um grupo composto por meninos e meninas se reuniu em um canto do ginásio, vi que eles conversavam sobre algo, mas não compreendia o que, de repente, todos começaram a imitar cachorros,

alguns eram cães bravos, outros dormiam e ainda alguns latiam. (Diário de Observação Escola B - 28/05/2018).

É pertinente observar que o recreio, pode ser entendido como uma microssociedade, sendo o brincar, muitas vezes, influenciado por fatos e situações cotidianas de nossa sociedade (Delalande, 2011). Dentro dessa sociedade, cada criança, vai estabelecendo relações e interagindo com o mundo que a cerca, geralmente, por meio da brincadeira.

Dentro dessas brincadeiras, são expressos laços afetivos. E durante o desenvolvimento da pesquisa isso não foi diferente, a afetividade esteve presente entre as crianças e até mesmo entre as crianças da Escola B e a pesquisadora.

Assim que as crianças chegaram ao ginásio para o recreio fui surpreendida por muitos abraços e beijos, a primeira foi Analu, ela se dirigiu até mim e me abraçou, em seguida várias outras crianças vieram todas juntos me abraçar e beijar. (Diário de Observação Escola B - 19/03/2018).

A relação das crianças com a pesquisadora se dava de maneira diferente das relações que estabeleciam com os demais adultos e as crianças da Escola B pareciam ver a pesquisadora como um adulto “atípico” (Corsaro, 2005). Era um adulto diferente dos quais elas estavam acostumadas a interagir durante os recreios, no qual elas poderiam confiar, conversar sobre aflições e peripécias. Sua presença era aceita em determinadas situações entre as crianças quando expressavam um entendimento de que se tratava de um adulto que não exercia autoridade sobre elas.

Diana se aproximou de mim, parecia chateada, ela veio se queixar que havia esquecido sua garrafinha de água na sala, “Deixei minha garrafinha na sala”, “Tô com sede”, “Mas o monitor não me deixou ir buscar”, exclamou ela. Em seguida, Diana saiu para brincar com as demais crianças. Um tempo depois, em torno de 5 minutos, Diana veio em minha direção com sua garrafinha de água em mãos, ela ria muito e baixinho cochichou “Eu fui buscar bem escondidinha, ele não viu.” referindo-se ao fato de ter ido até a sala buscar sua garrafinha de água e o monitor que não havia autorizado sua ida não havia percebido esse fato. (Diário de Observação Escola B - 20/06/2018).

Além disso, em ambas as escolas, as crianças achavam estranho o fato de a pesquisadora ter um caderninho de anotações, no qual eram feitos registros, rabiscos e abreviaturas dos atos ocorridos no recreio. Para elas era algo estranho, sempre perguntavam o que ela estava anotando, e, até mesmo as crianças da Escola A chegaram a questionar se ela era aluna da escola.

Ricardo me observava de longe, aos poucos foi se aproximando, e eu que estava anotando uma situação observada anteriormente, percebi que ele se aproximava, até que de repente ele me questiona “Por que tu tá escrevendo?”, imediatamente tentei explicar a ele que estava fazendo uma pesquisa e que eu observava o que eles faziam no recreio, tentei recordá-lo de que ele já havia me feito está pergunta dias atrás. Ele ficou pensativo, parecia não ter compreendido nada do que falei, até que ele soltou mais uma pergunta “Pra depois a gente brincar?”, dei um sorriso e ele saiu correndo pelo ginásio. (Diário de Observação Escola B - 16/04/2018).

Essa reação partiu das crianças, pois a postura adotada pela pesquisadora foi a da “entrada reativa” (Corsaro, 2005), na qual o pesquisador se mantém nos espaços/tempos dominados pelas crianças sem realizar nenhuma intervenção, esperando que parta das crianças a vontade de agir e interagir sobre a sua presença.

As brincadeiras desenvolvidas pelas crianças da Escola A, possuíam, em sua maioria, o caráter lúdico, e, por vezes, a presença do *faz de conta*. No relato abaixo, é possível ver a construção de uma brincadeira em que se desenvolveu o *faz de conta* aliado ao jogo de imitação.

Isabela, Samanta, Franciele e Alice estavam brincando de “mamãe e filhinhas”. Franciele era quem comandava a brincadeira, ela era a mãe de todas as outras meninas. Ela era uma mãe autoritária e que a todo momento dava ordens as filhas “Filha vai buscar mais feijões”, “Pega folhas que são cenouras”, “E a grama temperinho”, Isabela questionou sua “mãe” na brincadeira, “Mas por que tem que ser cenoura?”, sua “mãe” Franciele respondeu “Porque é uma sopa”. Assim, elas foram juntar inúmeras folhas, pedras, galhos de árvores, dando a cada item um significado diferente, como tomate, alface, entre outros. (Diário de Observação Escola A - 04/05/2018).

Além disso, observa-se como o espaço em que as crianças estão inseridas contribuiu para que o jogo de *faz de conta* fosse ainda mais rico. Esse tipo de brincadeira, denominada de brincar sócio-dramático, no qual as crianças costumam adaptar papéis, sejam eles familiares, de profissões e, para conseguir consolidar sua brincadeira, compartilham isso com as demais crianças, adaptando artefatos que estão a sua disposição, com o intuito de elaborar sua brincadeira (Corsaro, 2002).

Em outros momentos as brincadeiras realizadas eram destituídas do *faz de conta* e, por vezes, eram propostas pela professora ou pelas próprias crianças.

As crianças da Educação Infantil estavam correndo, se puxando e gritando na área aberta e também no pavilhão, a professora então sugeriu “Por que não brincam de “ovo choco”?”, Ivana por sua vez, foi até a sala e pegou uma bolinha de papel e organizou a brincadeira. Estava tudo indo muito bem até que Ivana e Manuela começaram a só colocar o “ovo” entre as duas, as demais crianças começaram a se revoltar com isso, não demorou muito para que se cansassem disso e fossem brincar de outra brincadeira, em sequência saíram correndo pela área brincando de “pega-pega” e outros em meio a essa brincadeira começaram a brincar de “cavalinho” (uma criança sentada nas costas da outra). (Diário de Observação Escola A - 02/04/2018).

O professor pode, em alguns momentos, de maneira menos intencional, descontraída e informal, realizar a experimentação de brincadeiras durante o recreio, deixando as crianças mais à vontade para participarem ou não da atividade (Pereira, Condessa e Pereira, 2017). A escolha da criança em participar ou não da atividade proposta precisa ser respeitada, afinal, o espaço/tempo do recreio é destinado ao brincar e ao recrear-se livremente.

Na Escola B, o ficar sentado era uma das “atividades” muito comuns de algumas crianças. Não se sabe ao certo o motivo que levava as crianças a ficarem sentadas, pois isso não era uma questão ligada a fatos que ocorriam no espaço/tempo do recreio, mas sim na sala de aula. Em algumas situações observadas na Escola B, algumas crianças não eram autorizadas a brincar, devendo permanecer sentadas durante o recreio em virtude de alguma situação caracterizada como “problemas de indisciplina”. Ainda que

essa situação esteja prevista no Projeto Político-pedagógico da escola, entendemos que seria válida uma reflexão sobre isso, considerando-se que a brincadeira é considerada na Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) como um direito de aprendizagem e desenvolvimento na EI e, por outro lado, a efetividade dessa medida.

As professoras levaram as crianças para o ginásio, no caminho uma das professoras já comunicou que Fagner iria ficar sentado durante o recreio, “pensando”, pois ele havia batido na professora e deveria ficar o recreio pensando sobre o que tinha feito. (Diário de Observação Escola B - 04/04/2018).

A primeira turma ao chegar no ginásio hoje ouviu a solicitação da professora para que permanecessem sentados até que a turma do 5º ano saísse do ginásio, entretanto, Analu e Elisa estavam ansiosas para o recreio e não permaneceram sentadas. Então, assim que o 5º ano voltou para a sala e as crianças da Educação Infantil foram “liberadas” para brincar, as duas tiveram que ficar sentadas “pensando” sobre o que elas fizeram, além delas, Fagner também ficou parte do recreio sentado por ter desrespeitado a professora na sala de aula. (Diário de Observação Escola B - 18/04/2018).

São vários fatos que geram preocupações em relação a essa privação do brincar. O primeiro, de ordem biológica, pois um estudo realizado com turmas de pré-escola identificou que as crianças da EI permanecem a maior parte do tempo que estão na escola num comportamento sedentário (Barbosa et al., 2016). O segundo, relacionado a necessidade que as crianças têm em “brincar e se-movimentar” (Kunz e Costa, 2015). O terceiro relacionado à importância das interações entre as crianças para a produção e reprodução da cultura de pares (Corsaro, 2002), além da produção da cultura infantil (Fonseca e Faria, 2012). Aliás, a criança tem o direito legal em brincar e usufruir do espaço/tempo do recreio de maneira livre e criativa. Não nos cabe julgar o recomendar as formas como o recreio deve se organizar nas escolas, mas nos sentimos instigados a analisar as possibilidades de outras formas de lidar com as situações descritas como problemáticas.

Já entre as atividades que envolviam movimento na Escola B, podem ser citadas as brincadeiras de *faz de conta*, em que as crianças desenvolviam jogos

de imitação, nos quais costumavam imitar animais, figuras maternas e paternas, além de algumas profissões. Também eram desenvolvidas brincadeiras com regras mais estruturadas, entre as quais podemos citar o “pega-pega” e o “esconde-esconde”.

Vanessa fugia desesperada pelo ginásio, ela fugia de Manoel e Luan, Manoel supostamente seria o pai de seu bebê e junto a Luan queria roubar o bebê da barriga dela, “Eles querem roubar meu bebê da minha barriga” dizia ela, fugindo dos meninos. (Diário de Observação Escola B - 21/05/2018).

No trecho acima, observa-se uma das brincadeiras muito comum dos recreios da Escola B, as brincadeiras de “perseguir/fugir” (Nascimento, 2014). Além disso, a brincadeira acima citada traz consigo elementos da cultura lúdica, na qual “[...] as crianças dispõem de esquemas que são uma combinação complexa da observação da realidade social, hábitos de jogo e suportes materiais disponíveis.” (Brougère, 1998, pp. 108-109). Entretanto, para Corsaro (2002), essas brincadeiras remetem-se ao brincar sociodramático, no qual as crianças acabam por elaborar brincadeiras de *faz de conta* relacionando-as com as experiências vivenciadas no seu dia a dia, como, por exemplo, na brincadeira citada, relacionando-a a vivências de seu cotidiano, a rotina familiar.

Diante disso, observa-se que as brincadeiras, muitas vezes, estão relacionadas a possíveis vivências que as crianças experimentaram em seu dia a dia. No trecho abaixo vemos um exemplo disso.

Franciele, Lauren e Alice estavam brincando de serem “mamãe e filhinhas”, na brincadeira Maicon era o “pai”. Franciele dizia para Maicon “Papai não deixa a Alice e a Lauren irem”, ele obedecia a ordem de Franciele e dizia para as meninas não se afastarem dali (Diário de Observação Escola A - 16/05/2018).

Brougère (1998) relaciona essas manifestações com a produção da cultura lúdica. Ou seja, com situações em que as crianças realizam uma combinação entre fatos da realidade a qual elas convivem, materiais disponíveis para brincar e hábitos de jogo. Assim, Brougère (1998, p. 108) afirma que “dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por

outras pessoas”. Baseado nessa assertiva, o autor menciona que as crianças são capazes de identificar quando uma briga é verdadeira ou não, diferente dos adultos que podem ter dificuldade para diferenciar essas situações. Para ele, sem essas referências é impossível brincar, pois o jogo depende de interpretação e é a cultura lúdica que fornecerá subsídios para essa interpretação.

Na observação descrita abaixo, vê-se a manifestação de uma cultura lúdica, na qual as crianças estão reproduzindo, possivelmente, situações vivenciadas ou então vistas em seu cotidiano, seja na realidade ou por meio eletrônicos, como televisão, computador e/ou celular, entre outros. Possivelmente, as ações das crianças resultam de uma combinação de elementos de situações vividas e fantasia, expressando suas elaborações próprias.

Gelson trouxe novamente para a escola uma arma de brinquedo, diferente da que havia trazido no outro dia. Com essa atitude ele acabou induzindo todos a brincarem com armas, quem não conseguia pegar a arma emprestada, fazia com as mãos o sinal de arma, apontando os dedos, Gelson disse “Estamos brincando de guerra de *Smurf*, é de mentirinha”. (Diário de Observação Escola B - 29/06/2018).

As brincadeiras relatadas acima, aproximam-se do que Barbosa, Martins e Mello (2017) caracterizam como lúdico-agressivas e que são realizadas por meio de ações, relações e interações, em que são evidenciadas ações de poder, combate, transgressões, agressividade e transformação. Diante disso, a presença da agressividade, nesse contexto, não pode ser considerada como um ponto negativo, mas sim, como um momento de construção e desenvolvimento social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso intento de analisar como as crianças vivenciam o brincar no recreio escolar de turmas da EI em escolas municipais de um município da região central do estado do Rio Grande do Sul nos propiciou uma compreensão de duas realidades nas quais as brincadeiras e interações ocorrem de acordo com as condições presentes em cada um dos espaços investigados. A presença prolongada da pesquisadora assegurou uma aproximação às crianças e um volume de obser-

vações que nos proporcionou identificar aspectos relacionados aos usos dos espaços, interações com crianças maiores e com os adultos e algumas recorrências em relação aos espaços e tempos disponíveis, bem como as formas de organizar as crianças nos deslocamentos e durante o decorrer dos recreios.

Nas duas escolas, o espaço destinado ao recreio era grande. No entanto, as condições para que as crianças usufríssem plenamente dos espaços disponíveis eram distintas. A Escola B, com maior número de turmas de Ensino Fundamental, ao receber turmas de EI, parece adaptá-las às rotinas já existentes, impondo mais restrições às crianças pequenas. Ainda que elas tivessem um espaço exclusivo para seu recreio, esse tempo muitas vezes era reduzido em função da prioridade às turmas de maior faixa etária. Na Escola A, por outro lado, se as crianças dispunham de maior flexibilidade de tempo e do uso dos espaços, a interação com as turmas de 1º e 2º ano nem sempre era completamente tranquila para todas elas.

As formas de deslocamento das crianças nas duas escolas indicavam algumas orientações que reforçavam a separação entre meninos e meninas, embora durante o desenrolar das brincadeiras essa divisão não ocorresse e tampouco houvesse qualquer interferência dos adultos no sentido de impor alguma condição. Curiosamente, mesmo no contexto em que não houvesse qualquer ação dos adultos no sentido de separar por gênero, durante as brincadeiras as próprias crianças costumavam organizar-se em grupos de meninos e meninas em algumas situações.

A presença do *faz de conta* nas brincadeiras ocorria nas duas escolas, alternando-se com brincadeiras tradicionais, por vezes propostas por algum adulto (monitor ou professora). Estas brincadeiras estavam, com muita frequência, associadas a jogos de perseguir e fugir e reuniam meninos e meninas indiscriminadamente. Alternavam-se momentos nos quais as crianças pareciam reproduzir situações de sua vida familiar com outros nos quais diferentes elementos de fantasia estavam inseridos. Em ambos os casos, observou-se elementos de brincadeiras lúdico-agressivas com maior incidência na Escola B. Foi também nessa escola que se repetiram situações de crianças que permaneciam sentadas durante todo o tempo do recreio, como consequência de comportamentos considerados indisciplinados, estando esse

tipo de situação prevista no projeto pedagógico da escola. Esse tipo de situação nos leva a questionar a adequação de tais medidas, tendo em vista a importância do brincar na EI e a necessidade de se movimentar própria das crianças pequenas.

O estudo não nos permite e nem foi nosso objetivo estabelecer generalizações ou prescrições em relação às formas de organização do espaço/tempo dos recreios de turmas de EI nas escolas de Ensino Fundamental. A ampliação da obrigatoriedade de escolarização para a faixa a partir de 4 anos e decorrente aumento de turmas de Pré A e Pré B em escolas de Ensino Fundamental nos leva a ressaltar a necessidade da realização de estudos que tenham como tema a criança e que consigam mergulhar no universo infantil. Com isso, poderia ser possível compreender o universo infantil a partir do olhar das próprias crianças, tomando-as como seres sociais ativos, produtores e reprodutores de uma cultura própria.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. de. (2008). *Etnografia da prática escolar* (15ª ed.). Papirus.
- Barbosa, R. F. M., Martins, R. L. D. R. e Mello, A. da. S. (2017). Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. *Movimento*, 23 (1), 159-170.
- Barbosa, S. C., Coledamb, D. H. C., Neto, A. S., Elias, R. G. M. e Oliveira, A. R. de. (2016). Ambiente escolar, comportamento sedentário e atividade física em pré-escolares. *Revista Paulista de Pediatria*, 34(3), 301-308.
- Brougère, G. (1998). A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, 24 (2), 103-116.
- Coelho, R. e Tadeu, B. (2015). A importância do brincar na educação de infância. *Anais do II Encontro de mestradados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa* (v. 2). Lisboa, Portugal, 106-114..
- Corsaro, W. A. (2002). A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças. *Educação, Sociedade & Culturas*, 17, 113-134.
- Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 443-464.
- Delalande, J. (2011). As crianças na escola: pesquisas antropológicas. Em: A. J. Martins Filho. e P. D. Prado.

- (Orgs.). L. Malhaire. (Trad.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. (pp. 61-80). Autores Associados.
- Fonseca, A. de. C. e Faria, E. do. C. G. V. (2012). Práticas corporais infantis e currículo. Em: M. G. Arroyo e M. R. da Silva. (Orgs.). *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 280-300). Vozes.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Kunz, E. e Costa, A. R. (2015). A imprescindível e vital necessidade da criança: “brincar e se-movimentar”. Em: E. Kunz. (Org.). *Brincar & se-movimentar: tempos e espaços de vida da criança* (pp. 13-37). Unijuí.
- Mello, A. da. S., Zandominegue, A. C., Magalhães, R. F. M., Martins, R. L. D. R. e Santos, M. (2016). A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149.
- Ministério da Educação. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Autor: Ministério da Educação. (2006). *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil*. Autor.
- Ministério da Educação. (2010). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Autor.
- Ministério da Educação. (2013). *Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil*. Autor.
- Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Autor.
- Nascimento, C. P. (2014). A atividade pedagógica da Educação Física: a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo].
- Neuenfeldt, D. J. (2005). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? Em: D. J. Neuenfeldt. (Org.). *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* (pp. 15-28). UNIVATES.
- Negrine, A. da. S. (1999). Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. Em: V; Molina Neto e A. N. S Triviños. (Orgs.) *A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas* (pp. 61-93). Editora UFRGS/Sulina.
- Pereira, V., Condessa, I. e Pereira, B. (2017). Educadores em ação no recreio escolar: formar para (inter)agir. Em: J. A de F. Pontes Júnior. (Org.). *Conhecimentos do professor de educação física escolar* (pp. 622-653). EDUECE.
- Redin, M. M. (2009). Crianças e suas culturas singulares. Em: F. Muller, e A. M. A. de Carvalho. (Orgs.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 115-126). Cortez.
- Rodrigues, R. (2015). A educação infantil e os (im)possíveis enlances no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar. *Motrivivência*, 27(45), 102-112.
- Santos, A. C. S. dos. (2011). *O recreio e as suas dimensões na percepção das crianças* [Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Universidade do Estado da Bahia].
- Simoni, A. L. S., Ferreira, C. K., Souza, C. A. B. de., Cardoso, S. T. da. S. B. e Rosa, T. G. da. (2013). Brinquedo e brincadeira - recreio legal. *Anais do V Simpósio sobre Formação de Professores - SIMFOP* (v. 5,). Tubarão, SC, Brasil, 1-12.
- Souza, K. R. R de. (2014). *As crianças e o recreio investigando as relações de pares nos primeiros anos do ensino fundamental*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].
- Vasconcelos, V. M. R. de. (2008). Infância e Psicologia: Marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. Em: M. Sarmiento e M. C. S. de Gouvea. (Orgs.) *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 62-81). Vozes.
- Wenetz, I. (2012). Gênero, corpo e sexualidade: negociações nas brincadeiras do pátio escolar. *Cadernos Cedex*, 32 (87),199-209.
- Wenetz, I. e Stigger, M. P. (2006). A construção do gênero no espaço escolar. *Movimento*, 12 (01), 31-58.
- Wenetz, I., Stigger, M. P. e Meyer, D. E. (2013). As (des) construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 27 (1), 117-128.