

Sentidos do recreio escolar na voz das crianças na educação infantil

Maria Clara da Silva Fragoso¹

Zélia Granja Porto²

Resumo

O artigo tem como objetivo investigar quais sentidos são atribuídos ao espaço e tempo do recreio por crianças na educação infantil, na faixa etária entre 4 e 6 anos, de uma escola particular do Recife. Utilizamos como recurso metodológico a entrevista em profundidade, mediada por desenho feito pelas crianças na situação de entrevista, de modo a compreender suas expectativas, sentidos, representações e cultura infantil sobre o recreio escolar. A análise dos dados colhidos foi inspirada nas noções de paráfrase e polissemia abordadas por Orlandi (1999). Nossa intenção é indagar e compreender os conceitos de cultura infantil (PINTO; SARMENTO, 2009) e de impregnação cultural (BROUGÈRE, 2004) ao analisar sentidos, representações e imagens como mediadores de apropriação da cultura, que aparecem ou são retomados de outros contextos no qual as crianças se inserem, quando falam do espaço e tempo do recreio escolar. Assim, obtivemos dados que demonstraram concepções e imagens representativas da cultura lúdica infantil para o recreio, entendido pelas crianças entrevistadas como momentos, espaços e tempos: de brincadeiras espontâneas; de entretenimento e ócio; de brincadeiras com conteúdos midiáticos; de gênero e confronto com a realidade social.

Palavras-chave: Recreio – Educação infantil – Cultura infantil – Cultura lúdica.

O presente trabalho busca investigar a cultura infantil e seus sentidos, como as crianças entendem, o que pensam sobre e o que produzem neste período designado para elas - o recreio. Assim, este momento da rotina escolar será aqui abordado segundo o ponto de vista das mais interessadas nestes intervalos entre as aulas: as crianças, - elas serão as porta-vozes do momento mais aguardado do dia.

O interesse pela temática parte da vontade pessoal de fazer um recreio com as crianças, para as crianças, sabendo que em meu tempo de escola, este

1. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco

2. Profª Dra. Associada da Universidade Federal de Pernambuco

período era um refúgio na rotina escolar, além das amizades formadas, o recreio era o momento mágico e libertador do dia, onde me formei socialmente e aprendi valores de convivência e também a respeitar a liberdade do outro e principalmente a minha.

Caracterizamos o recreio escolar³ como uma prática da cultura da escola, por este fazer parte de um conjunto de práticas que acolhem e produzem maneiras de viver e características de um sistema organizado, próprio da instituição escolar. Partindo dessa caracterização, Manuel Pinto e Manuel Sarmiento (1997) consideram as crianças como atores sociais, a partir do momento em que elas produzem simbolicamente componentes relacionados à sociedade adulta através de suas próprias representações e crenças.

Seguindo esta linha de raciocínio, em sua pesquisa Neuenfeld (2003) dá a seguinte pista para a definição do que seria o recreio na visão do adulto: “Percebe-se que é possível traçar uma tríade entre os termos recreio, recreação e lazer” (NEUENFELD, 2003: p.37). Logo, podemos identificar nas três definições supracitadas um fator comum: o recreio é visto como espaço e tempo livres, sendo possível para as crianças, longe da supervisão dos adultos, aprenderem com elas mesmas, criando suas regras, resolvendo seus conflitos, dividindo seus brinquedos, ou seja, podemos no recreio observar as crianças em sociedade.

1. O RECREIO NA VOZ DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O que significa o recreio para as crianças? Este tema tem despertado o interesse de pesquisadores em diversos segmentos (como os que trabalharam

3. A etimologia da palavra recreio recupera o verbo em latim *recreare*, registro encontrado no século XIV (CUNHA, 1992) e significa divertir, brincar. Para a criança, o brincar é uma das maneiras de conversar com o mundo que a rodeia, de representar o que ela vive, de compreender e transformar as experiências em prol do seu amadurecimento pessoal.

com a educação física e o ensino fundamental), também seguindo a linha de escuta das crianças, seja para o ambiente geral da escola/creche ou com um foco maior no recreio. O trabalho de Souza (2013) abordou a cultura de pares infantis no recreio do ensino fundamental, ouvindo estas crianças sobre o recreio, e analisou suas formações culturais durante o período. Já Neuenfeld (2003) dissertou sobre o movimento das crianças durante o recreio nos trazendo definições deste momento e trouxe também, uma visão do educador físico neste período da rotina escolar.

Em sua pesquisa, Bartholomeu (2014) utilizou-se do estudo de caso para responder seu questionamento sobre o que as crianças aprendem no recreio e trouxe curso a voz das crianças bem pequenas ⁴.

Já Oliveira (2001), procurou ouvir as crianças da educação infantil sobre sua infância no interior de uma creche, dando ouvidos às suas diversas vozes. Em desenhos, movimentos e falas a autora descobriu que na contraposição entre o sujeito-criança e o sujeito-aluno, o sujeito-aluno dito por (OLIVEIRA, p. 285, 2001) tem a centralidade em sua infância.

Porém é incomum encontrar estudos que reconheçam as crianças como protagonistas de direitos e principalmente produtoras de conteúdos e cultura, como o trabalho desenvolvido por Francisco (2005), onde já em seu título fica perceptível o interesse em se aproximar das crianças e da importância que foi dada ao recreio (que por sinal, nesses vários trabalhos foi nomeado de diversas maneiras), como nessa dissertação “Zê, tá pertinho de ir pro parque? O tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil”.

Os estudos encontrados datam de antes de 2005 e depois de 2013, o que sugere uma escassez na produção de pesquisas relacionadas à temática. Como dito antes, uma parte dos artigos e estudos surge com o direcionamento na palavra do adulto, ou com os que recolham diretamente as vozes das crianças e as interpretam. Sob esta ótica, Pinto e Sarmento salientam:

a infância e sua condição paradoxal é expressa no fato de os adultos valorizarem a espontaneidade das crianças, mas as

⁴ Segundo Bartholomeu (2014), esta definição é baseada no documento de práticas cotidianas na educação infantil elaborado em uma parceria entre o MEC e a UFRGS, este documento limita as crianças bem pequenas às que estão entre 19 meses e 3 anos e 11 meses.

vidas das crianças serem cada vez mais submetidas às regras das instituições [...] Reconhecer o fato de que a escola é importante para a sociedade, não reconhecer como é válida a contribuição das crianças para a construção do conhecimento. (PINTO; SARMENTO, 1997, p.12)

Esta condição paradoxal é bem entendida quando vimos os resultados das buscas nos sites e nos grupos de trabalho relacionados à Educação Infantil, entretanto, percebemos também que as pesquisas na área da educação sobre o recreio abordam o estudo do gênero nas brincadeiras e também o direcionamento das atividades lúdicas no recreio. Há certamente poucas produções preocupadas em ouvir as crianças sobre os espaços que elas mesmas utilizam, talvez pela pouca importância dada ao horário do recreio, ou pela falta de conhecimento de que elas são sim capazes de nos informar o que é melhor para elas.

Devido a escassez de estudos que problematizam a temática, resolvemos adentrar no assunto e escutar quais sinais as crianças nos darão sobre o recreio e como elas formam suas culturas mediante uma cultura escolar já formada. Para isso, contaremos com alguns estímulos que nos ajudarão a compreender e responder nossa problemática.

Desta forma, foi através desse interesse no recreio e de minhas observações em estágios durante a graduação de Pedagogia sobre como se davam os intervalos nas escolas em que passei e como vi diversas formas de organizar este momento, apesar de ter tido um olhar no trabalho do professor, que decidi, entre leituras e observações, dar ouvidos e voz às crianças, da mesma forma que é dito por Oliveira “respeitando-as enquanto sujeitos históricos, consciente de sua condição e situação e que se expressam de múltiplas formas” (OLIVEIRA, 2001: p.248). A partir dessa leitura percebi que este momento é projetado para elas e não com elas. Sendo assim, o presente estudo tem como objetivo investigar quais sentidos são atribuídos ao espaço e tempo do recreio pelas crianças da turma do G3 da educação infantil e, para enriquecer esta pesquisa, traremos alguns fatores mais diretos para também investigar e analisar:

a) Concepções de recreio por parte da escola e por parte das crianças,

buscando as convergências e divergências entre as duas definições.

b) a cultura infantil que se constitui e são produzidas no espaço e tempo do recreio.

2. CRIANÇA E RECREIO: QUEM? COMO? E PORQUE?

Esta seção tem como teor fundamentar os estudos sobre a criança, sua cultura e o recreio. Quem escreveu sobre, como se formou esta cultura infantil e porque devemos reconhecê-las como formadoras de cultura e conteúdo. Com esta breve fundamentação iremos dar início à nossa pesquisa com o olhar apurado e crítico de quem tenta dar valia a uma formação cultural ainda pouco conhecida, mas que não é nova.

2.1. SOBRE A CRIANÇA E A CULTURA DA INFÂNCIA

Dentre os autores que formularam estudos sobre a criança e o reconhecimento das mesmas como produtoras de cultura, nos filiamos às ideias de Manuel Sarmiento e Manuel Pinto, que em suas publicações relacionada à temática deixam uma definição de cultura infantil ainda em processo de concretização.

Em uma de suas publicações Sarmiento (2003) joga com o paradoxo da infância, o qual foi mencionado em nosso marco teórico, e se utiliza dele para explicar qual a identidade das crianças e como ela é formatada. Através desse paradoxo iremos parafrasear o autor que explicita na mesma publicação que a identidade das crianças é redutível às culturas dos adultos.

O mesmo autor também elenca direitos e reconhecimentos que são baseados na proteção e na tutela de algum responsável pela criança, como seus direitos sociais, por exemplo. A criança não os têm para ser atuante na política de nosso país, e sim, para ser protegida por um parente, ou seja, são dados direitos e de certa forma reconhecimento cultural, porém, são inteiramente associados às culturas e identidades dos adultos.

Dando continuidade a esta ideia, o autor menciona que as próprias

crianças dão pistas de sua autonomia cultural em relação aos adultos, são características particulares ao mundo infantil, ele exemplifica com o “mundo da fantasia” que contrapondo com o mundo adulto, seria basicamente o modo de significação das crianças, como é explicado a seguir:

Com efeito, há muito que se vem estabelecendo a ideia de que as crianças realizam processos de significações e estabelecem modos de monitorização da acção que são específicos e genuínos. O “mundo da fantasia” das crianças constitui, na expressão vulgar do adulto, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significados pelas crianças. (SARMENTO, 2003, p.12)

Nesta mesma publicação, o autor traz eixos que estruturam as culturas da infância, são eles: interatividade, ludicidade, fantasia real e a reiteração. A interatividade seria, então, a capacidade da criança aprender interagindo, principalmente com outra criança, nos espaços que partilham em comum, definida também, por outros autores como cultura de pares, segundo Corsaro “[...] um conjunto de atividades ou rotinas, artefactos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interacção com os seus pares” (CORSAIRO, 1997, p.144, apud SARMENTO, 2003, p.14)⁵.

Não iremos adentrar nessa especificidade da cultura de pares, já que nosso enfoque é nos eixos da cultura infantil, por isso, daremos continuidade com a ludicidade, que mediante nossas leituras ficou entendido como um traço fundamental da cultura infantil, pois compreende-se que o ser humano nasce lúdico, porém, com as limitações que são impostas para nós através da vida, perdemos este carácter lúdico ao chegarmos na idade adulta.

Nesse sentido, o brincar torna-se a condição de aprendizagem para a criança, por ser um dos primeiros elementos da cultura infantil, Sarmento (2003) afirma que “o brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo” (SARMENTO, 2003, p.16), este fato, fica intrinsecamente conectado à constituição da cultura da infância, por ser através de suas fantasias que as crianças simbolizam o mundo e suas relações.

Por conseguinte, veremos o eixo da fantasia do real, que fomenta a construção de mundo das crianças, seja por atribuir significado as coisas, a

⁵CORSARO, William A. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997

auxiliar em suas relações, a personificação de sua imagem, desejos e concepções. Seria este eixo um modo delas exporem ao mundo, através de sua criatividade, como se sentem e como observam determinados acontecimentos. Porém, Sarmiento (2003) afirma ser esta linha entre o real/fantasia na cultura infantil uma linha bem complexa, pois esta constituição do que é real e o que faz parte do imaginário, está presente como elemento central da capacidade de resistência das crianças. Ele exemplifica com a situação de morte, que nós explicamos como uma pessoa querida vira uma estrela e vai ao céu, como brincar de boneca em meio a uma guerra, momentos de desolação, etc. Este momento de faz de conta é um processo que “permite que a criança continue o jogo da vida em situações aceitáveis”. (SARMENTO, 2003, p.16).

Dito isto, demos destaque a estes três eixos, por estarem ligados ao que se imagina ser feito durante o espaço/tempo do recreio nas escolas, isso se partimos do princípio de que estas palavras carregam literalmente suas definições, porém, entre os eixos, há a reiteração que engloba os três eixos anteriormente trabalhados. A reiteração, surge como uma articulação entre as interações das crianças, suas brincadeiras e seus fazeres de conta, através de uma temporalidade só delas, é nesse momento que as rotinas se estruturam, que sua comunicação é formada e formalizada, que elas dão aos jogos e brincadeiras regras que se tornam rituais específicos, ou seja, é neste eixo, que há a integralização das crianças, onde elas formam suas culturas e expressam-nas de forma única, organizada e em seu tempo.

Contamos com estes 4 eixos (interatividade, ludicidade, fantasia real e a reiteração) para dar continuidade ao elo da cultura infantil no espaço e tempo do recreio, sendo este, um dos momentos utilizado pelas crianças para e explicitação de sua infância.

2.2. SOBRE O RECREIO

O recreio escolar emerge na rotina da instituição como um tempo para o corpo e para a mente, seria uma recarga da bateria das crianças, é o momento

em que muitas se alimentam, se movimentam e descansam a mente da enxurrada de informações passadas em sala de aula.

Este intervalo entre as aulas é aguardado com ansiedade e prazer pelas crianças, pois é neste momento que elas podem conversar, brincar, jogar, etc. Nesse espaço e tempo, elas extravasam suas energias que são contidas pelas atividades dirigidas em sala de aula, é o espaço em que entram em contato com a natureza, socializam da maneira mais espontânea e como Neuenfeld (2003) traz em seu estudo, é o momento que faz parte da vida do estudante, desde a creche até a universidade.

É o tempo do lazer, da diversão e principalmente da formação sociocultural da criança. Em sua explicitação acerca desse espaço e tempo, Neuenfeld (2003) menciona que o que se faz e como se monta o recreio escolar depende muito do conceito pedagógico que se tem dele. O autor também traz que, por ser compreendido como um espaço e tempo pedagógico, tenta-se formatar este momento através de atividades direcionadas e planejadas, como uma extensão da sala de aula.

De forma a contradizer esta proposta de planejar as atividades supracitada por Neuenfeld, lembramos o referencial curricular nacional da educação infantil (RCNEI) que traz em seu teor o sentido de que a escola deva promover a interação entre os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais, sabendo que, as crianças revelam seu esforço para compreender o mundo em que vivem por meio de brincadeiras, percebendo que a criança tem sua individualidade e singularidade, tendo que ser respeitada como ser único, não cabendo em formas e estruturas pré-montadas para uniformizar tais diversidades.

3. SOBRE NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

A nossa pesquisa será investigada com base na abordagem qualitativa, a qual segundo Lüdke e André “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.11). Dessa forma, iremos obter os dados qualitativos

através do contato direto da pesquisadora com o objeto estudado, enfatizando, assim, mais o processo do que o produto, e preocupando-se também, com a perspectiva dos participantes da pesquisa. Com essa abordagem, buscamos responder nossos questionamentos acerca do objetivo, utilizando a pesquisa de tipo etnográfica para que, além de entrarmos a fundo na situação investigada, possamos utilizar alguns métodos de coleta de dados, tais como: a entrevista em profundidade e a história continuada, que traz a possibilidade de entender qual o percurso de pensamento da criança, pois enquanto instrumento de pesquisa, este permite que exista uma maior descontração das crianças para se expressarem em um momento não muito usual de sua rotina. Ainda, associaremos estes métodos à revisão bibliográfica.

Incluiremos nestes dados, além do diário de campo, alguns desenhos e relatos informais das crianças. A escolha de vários instrumentos de pesquisa se justifica com base em Oliveira (2001, p. 284) que diz: “[...] se há cem modos de ser criança, optei não por uma única forma de aproximação e registro das representações das crianças sobre a infância, mas por várias”. Para esta mesma autora, a escolha do desenho infantil como recurso de geração de dados reflete a produção cultural das crianças. Além disso, o desenho é por excelência uma atividade de criação e expressão humana. Desse modo, por meio da iconografia das crianças será possível captar concepções sobre o espaço e tempo e culturas infantis sobre o recreio, o que as crianças dizem, sentem e revelam como expectativas para este tempo e espaço.

Optamos pela entrevista em profundidade (DUARTE, 2005) por saber que ela é utilizada como um recurso metodológico que busca, com base em teorias e pressupostos definidos por nós pesquisadores, recolher respostas a partir da experiência subjetiva de nossos entrevistados. Dentro desta opção de entrevista, escolhemos a semiestruturada, pois teremos que seguir um norte para normalizar as questões que levantaremos tanto para as crianças, como para as gestoras da instituição, dessa forma, associaremos as respostas das crianças aos desenhos feitos por elas.

Em nossa história continuada pedimos que as crianças nos ajude na

construção de um novo recreio para uma escola fictícia, a qual se encontra em situação precária e os alunos desta instituição não possuem o recreio, por isso, pedimos que eles nos expliquem oralmente e através do desenho como será este novo momento desta escola.

Nosso campo de pesquisa foi uma escola da rede particular da cidade do Recife-PE, localizada no bairro da Várzea. Esta escola foi escolhida com base na experiência de estágio em educação infantil, também por conhecer a rotina da entidade e pela disponibilidade da coordenação, direção e dos outros funcionários da instituição para conosco, além de saber que para a rotina desta escola, o recreio é parte fundamental. Os participantes desta pesquisa foram crianças de 4 a 6 anos que fazem parte da turma do G3 do turno da manhã, assim como as coordenadoras da educação infantil, pois, foi através de suas respostas que obtivemos o entendimento do que é o recreio para esta escola.

Analisamos os dados coletados sob a inspiração teórico-metodológica da análise de discurso e mais especificamente uma de suas categorias, que também coloca o discurso como algo material. Dessa forma, tomamos de Orlandi a noção de textualidade que segundo a autora “é o acontecimento do texto como discurso, o trabalho dos sentidos nele”. (ORLANDI, 1999, p.68). E mais especificamente, como categoria analítica, as noções de paráfrase e polissemia. Para ela, “[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (ORLANDI, 1999, p.38). Ao definir a paráfrase, esta mesma autora se refere “[...] aos processos parafrásticos como aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória”, e acrescenta: a paráfrase “[...] representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer” (ORLANDI, 1999, p.36).

E quanto à polissemia a autora a define como “[...] a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 1999, p.38), destacando que estes processos estão em contínua tensão: “A paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que, na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação” (ORLANDI, 1999, p.36).

Em nosso estudo estas duas categorias, que estão intrinsecamente interligadas, ajudaram a identificar os sentidos, imagens e representações que

as crianças atribuem ao espaço e tempo do recreio e como retomam sentidos de outros contextos, outros textos, outras situações e os ressignificam de distintas formas e interpretações.

Ainda, segundo Orlandi (1999) o sentido é visto como a historicidade do texto, algo referente à história dos sujeitos e do sentido do texto, como discurso. Portanto é também pelo do discurso que os sujeitos produzem sentidos, por estarem cobertos de histórias e por haver uma heterogeneidade de significações.

4. O RECREIO A CRIANÇA E SUAS CULTURAS

Em meio as observações, entrevistas e desenhos, nos deparamos com um momento riquíssimo de desejos, representações, ludicidade e principalmente liberdade das crianças em se mostrarem como produtoras de cultura, seja ela a cultura que converge com a mídia e as linguagens, a cultura de gênero demonstrada através de seus brinquedos e suas brincadeiras ou suas histórias mirabolantes como meio para confrontar a realidade e o cotidiano. Diante da diversificação de sistemas, da heterogeneidade de suas representações sociais que Sarmiento (1997) sugere a recusa da existência de apenas uma cultura da infância, pois há uma pluralidade de sistemas simbólicos.

Sendo destaque na coleta dos dados, a cultura lúdica é observada como a principal forma de representatividade das crianças em relação à sua formação no meio social. Definida por Brougère (1998) como aberta para o mundo social e cultural, esta cultura fornece suportes simbólicos e significados que renovam sua existência, ou seja está em constante modificação, pois não se apresenta da mesma forma nas diversas áreas em que é encontrada quer ela tenha influência de gênero, quer tenha a influência das mídias, esta capacidade de ser adaptável as experiências sociais das crianças faz com que a cultura lúdica se torne diversificada e esteja em constante movimento legitimando-a assim, como cultura.

Com isso, demonstraremos no quadro seguinte algumas categorias e subcategorias encontradas mediante a análise dos dados coletados nas entrevistas, observações e a partir dos desenhos das crianças.

Quadro 1: Categorias da cultura lúdica no espaço e tempo do recreio

Categorias	Subcategorias
<p>Impregnação Cultural: O dispositivo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa, entre outras coisas, pela confrontação, representações e com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem novos universos imaginários. (BROUGÈRE, 2004, p. 40)</p>	<p>Convergências entre mídias e linguagens: A criança retoma ideia de outro contexto, outras linguagens – intermídia. Ex: “é muito assustador! Tem <i>fox</i>, <i>tchica</i> e <i>freddie</i>. Eles assustam, e se assustar morre. E o <i>fox</i> morde, só ele que morde. É um jogo de celular”.</p> <p>Brinquedos e brincadeiras tem gênero – A criança expressa relação estereotipada de gênero e brincadeira. Ex: “Brinca de princesa, de areia, de super-heróis. Só as meninas brincam de princesa, os meninos não brincam com as meninas”.</p> <p>Confronto com a realidade e o cotidiano: A criança recria mundos de outros contextos. Ex: “Eu não vi nada na "carnifolia", mas quando eu era bebezinha eu ia pra lá, mas só que mainha disse " a gente não vai pra "carnifolia"”.</p>
<p>Ócio/Lazer: O ócio procura atingir um bem maior, de pura libertação do corpo e da mente, de realização pessoal não tanto ligado ao social (como o lazer) mas, mais relacionado com o modo de vida de cada indivíduo e o prazer decorrente das experiências vivenciadas. Aquino e Martins (2007)</p>	<p>A criança relaciona recreio a a fruição/entretenimento.</p> <p>Brincar: “Eu acho que todo mundo brinca”.</p> <p>Descansar: “pra mim é o horário que a gente descansa pra brincar”.</p> <p>Divertir: “o recreio, eu acho que é um lugar que a gente sempre brinca e se diverte”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados obtidos na pesquisa (2016)

4.1. CULTURA LÚDICA E A CONVERGÊNCIA ENTRE MÍDIAS.

Em relação à essa subcategoria, percebemos que a influência da televisão, por exemplo, é vista como um referencial agregador às brincadeiras dando as crianças que convivem em ambientes distintos uma mesma linguagem para interagir. Vale salientar que elas não reproduzem o que veem

nos desenhos, filmes e seriados, elas se apoderam dos temas propostos adaptando-os aos papéis sociais e familiares nas brincadeiras (BROUGÈRE, 2004).

No trecho a seguir, Júlio⁶ é questionado sobre qual brincadeira mais gosta e exemplifica comparando algumas atitudes de seu amigo à dos personagens de sua brincadeira predileta.

“Quando Eric tá querendo ser do mal, é claro, né! nunca dá certo. Pra deter ele, ele sempre quer ser invencível. Só que, você sabe como é os *rangers*, não sabe? olha só o que eles fazem (sonoplastia de briga) destroem todos os monstros”.

Além de uma forma de adaptar sua cultura às estruturas sugeridas pelas mídias, as crianças se utilizam delas também como referência comum para que possam se comunicar em contextos culturais diferentes, sejam de diversidade de gênero, social, regional, ou até mesmo de gerações como foi o caso do exemplo supracitado. No caso, Júlio citou os *Power Rangers*⁷ e demonstramos entender sua referência, na próxima questão que fizemos, ele exemplificou a situação através dos personagens deste programa de TV, pois sabia que seria compreendido. Em nossas observações, identificamos outros relatos que reforçam a cultura lúdica e a convergência entre mídias, como o que descrevemos a seguir.

Estavam brincando do filme Divertidamente onde os personagens representam sentimentos, cada um escolheu o seu “personagem-sentimento” e estavam interpretando à risca. Entre eles estava “a raiva” que gritava com as outras crianças, a auxiliar observou e entrevistou no modo que ele estava agindo, rapidamente os outros “personagens” foram ajudar “a raiva” a explicar o que estava acontecendo e explicaram de forma muito clara e associaram muito bem os sentimentos às expressões. (Fonte: Trecho obtido do diário de campo da autora).

Nesse excerto, conseguimos captar uma possível influência do filme, contudo, as crianças adaptaram a estrutura da temática e dos personagens ao momento do recreio, ajustando assim a brincadeira as condições expostas, tais como a faixa etária e os gêneros distintos. Reforçando o caráter da representatividade da mídia em meio às brincadeiras e a força que ela exerce

6. Os nomes foram alterados com a intenção de preservar a identidade das crianças.

7. Power Rangers é uma franquia da empresa Saban Entertainment, composta séries de televisão infanto-juvenis, filmes, histórias em quadrinhos e brinquedos.

sobre a cultura lúdica no espaço e tempo do recreio, vemos que “a brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que tem a vantagem de ser conhecida por todas” (BROUGÈRE, 2004, p.54).

Essa subcategoria que estamos trazendo tem grande relevância nos dados obtidos, pois, percebemos que as crianças lidam com certa naturalidade ao abordarem os jogos, filmes e desenhos em suas falas. Elas se apropriam das regras e da dinâmica dos jogos e tentam inseri-las nas brincadeiras e nas relações que constroem com seus amigos, como trataremos no trecho de uma das entrevistas, que se inicia quando questionamos esta criança sobre o que ela brinca no recreio.

Tales: Pizzaria do *Freddie*. É muito assustador é um jogo de terror. Mas se quiser pode chamar de *five nights at freddie's*.

Maria Clara: e como é essa brincadeira?

Tales: não é uma brincadeira, é um jogo.

Maria Clara: e tu faz isso no recreio?

Tales: Brinco. Mas ninguém quer.

Maria Clara: aí tu brinca sozinho?

Tales: é muito assustador! Tem *fox*, *tchica* e *freddie*. Eles assustam, e se assustar morre. E o *fox* morde, só ele que morde. É um jogo de celular.

Maria Clara: e tu brinca só disso? E brinca sozinho?

Tales: só brinco disso. Só, porque é muito assustador.

Assim, nota-se a partir da intertextualidade, na retomada para o recreio de contextos e personagens de outros jogos e outras linguagens, como a criança vai atribuindo novos sentidos às brincadeiras em situação de recreio.

Assim como na entrevista, no momento em que pedimos a contribuição para a continuidade de nossa história, Tales não falou de outra coisa e demonstrou representações acerca do jogo mencionado, disse que as crianças da outra escola poderiam jogar este jogo e que elas iriam gostar, assim como representou no desenho 1.

Desenho 1 – personagens da Pizzaria do Freddie.



Fonte: Elaborado por uma das crianças pesquisadas.

Em meio às diversas formas de autoafirmação das crianças mediante sua comunidade específica, Sousa (2004) menciona a necessidade da criança de construir competências para “[...] ser aceita e reconhecida como membro de uma comunidade lúdica específica” (SOUSA, 2004, p.211), portanto, Tales demonstra querer obter esse *know-how* de conhecedor do jogo *Pizzaria do Freddie* para adentrar em uma cultura lúdica.

Assim, como forma de afirmação da cultura lúdica e de infância, as crianças se utilizam da brincadeira para se apropriarem dos “códigos culturais e seu papel na socialização” (BROUGÈRE, 2004, p. 61). Nessa trajetória para conseguir completar os requisitos necessários que o incluem e o fazem participar da cultura lúdica específica, tanto pode agregar como também segregar, como no caso do jogo trazido por Tales, existem regras e conexões que não são compreendidas por todas as outras crianças envolvidas nesse meio, sendo assim, Tales se vê sozinho quando traz essa brincadeira para o momento de convívio.

Maria Clara: e tu tem alguma reclamação do teu recreio?

Tales: às vezes. Porque não querem brincar comigo.

Maria Clara: e por que não querem brincar contigo?

Tales: porque eles não gostam de mim.

Muitas das vezes a criança acredita ter a senha para adentrar em uma cultura lúdica específica, porém, nessa situação que trouxemos, os colegas de Tales não têm a compreensão da atividade e dos códigos trazidos e representados por ele e pelo jogo, entretanto, sabemos que caso Tales conheça crianças em um ambiente mais tecnológico, será mais provável que essa senha utilizada por ele tenha um maior valor e ele consiga uma interagir de forma mais eficaz com seus grupos.

4.2. CULTURA LÚDICA E GÊNEROS

A cultura lúdica se caracteriza por não ser uma estrutura solidificada, pois existem elementos que diferenciam uma cultura lúdica de outra, Brougère (1998) sugere que a cultura em que a criança está inserida é o fator primordial para a caracterização de sua cultura lúdica e se há variação por conta do meio social e diferença de idade, também existe diversidade na cultura lúdica no tocante gênero.

As meninas e os meninos podem sim brincar das mesmas brincadeiras e fazer os mesmos jogos, entretanto, vimos que a cultura lúdica não está desgarrada da cultura geral, pois, as meninas e os meninos carregam experiências e interações diferentes, seja no brinquedo que ganhe, no modo como se é tratado pelos pais, parentes e outros de seu meio social. Logo, como sua experiência lúdica é resultado de observações e interações sociais, haverá uma diferença entre as brincadeiras e os gêneros.

Em nossas observações, percebemos a variação de uma mesma brincadeira feita só com as meninas e só com os meninos, a conhecida polícia e ladrão, onde algumas crianças são a polícia e precisam correr atrás dos ladrões para prendê-los em determinado lugar. Pois bem, quando em um momento questionei o que as meninas estavam brincando, recebi a seguinte explicação.

“-Ah tia! A gente tá brincando de babá pega bebê”. Perguntei como se brincava, e uma delas me respondeu: “- é igual polícia e ladrão, mas a gente tem que pegar os bebês que fogem do quarto”. (Fonte: Trecho obtido do diário de campo da autora.)

Após alguns instantes fica perceptível a diferenciação das interações, quando observamos as meninas mais delicadas e sempre brincando de fazer bolinho de areia, construindo castelos para suas princesas imaginárias e recriando situações mais corriqueiras do dia-a-dia, essa construção da cultura lúdica da menina, sofre interferência direta pela forma como são criadas - em grande maioria - desde a menor infância, como é destacado por Brougère “A cultura lúdica como toda cultura é o produto da interação social que lança suas raízes, na interação precoce entre a mãe e o bebê” (BROUGÈRE, 1998, p. 6,). Com isso, acreditamos que fica a critério de seus pais que forma de interação sua filha terá com seus brinquedos e quais referências ela terá para criar sua

forma de brincar.

Quando pedimos que as crianças ilustrassem o recreio que elas queriam, também obtivemos essa distinção de gêneros em meio aos desenhos e as explicações. No desenho 2, Cristina traz em seu recreio um palácio na “Carnifólia”, onde segundo ela

“Vai ter um chão de areia com flor. Isso tudo é um palácio, isso aqui é uma flor e vai ter árvore e ninhos de pássaros, vai ter um teto que a gente vê o sol e a lua também”.

Desenho 2 – Recreio no palácio da “Carnifólia”



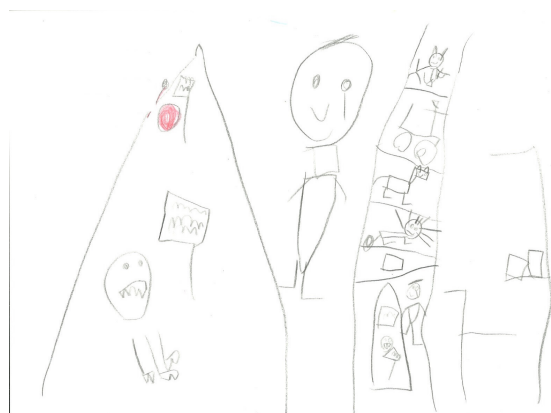
Fonte: Elaborado por uma das crianças pesquisadas

Já Vicente, trouxe em seu desenho e sugestão de recreio uma brincadeira mais imaginativa e carregada de influências das narrativas midiáticas, dentre as brincadeiras observadas e relatadas, as mais recorrentes foram as de super-heróis e seus vilões. Assim como as meninas, os meninos também adaptam brincadeiras clássicas aos personagens de filmes e jogos, como o pega-ladrão, que um dos meninos explicou que quem quiser ser o vilão é, e da mesma forma é feita escolha dos super-heróis daí eles correm atrás dos vilões para prendê-los.

Relacionando esta subcategoria com a que está por vir, o desenho 3 que iremos trazer é um exemplo tanto do tipo de brincadeira feita pelos meninos, onde abordam mais as guerras, disputas e as demonstrações de “masculinidade” já repassadas por suas experiências sociais, como uma outra subcategoria chamada de confronto com a realidade e o cotidiano – que

aprofundaremos a seguir – esta sugestão de recreio feita por Vicente será utilizada para ambas categorias.

Desenho 3 – Montanha da morte de mentirinha e de verdade



Fonte: Elaborado por uma das crianças pesquisadas

Ao explicar este desenho, Vicente nos mostrou uma temática que ainda é tabu para se tratar com as crianças, mas, mais uma vez a brincadeira surge como método de representatividade e de confronto com essa realidade, a criança ouve falar de morte, mas não sabe seu significado concreto, mas também ressaltamos que não é preciso abordar de maneira direta, pois sabemos que cada criança tem seu tempo.

Vicente demonstrou saber o que machuca, como machuca e o que ocorre quando se machuca alguém, quando ele diz:

Vicente: é mais a outra é de verdade e olha o que aconteceu com a cabeça da pessoa!

Maria Clara: o que?

Vicente: xiiimm (barulho de corte de faca) sangue!

Maria Clara: meu deus! que coisa trágica. E isso vai poder botar no recreio?

Vicente: é sangue de mentirinha. Agora é a hora mais perigosa, a hora da montanha da morte.

Nas culturas infantis, esta representatividade de valores e situações é descrita como fantasia do real, um dos quatro eixos supracitados e trazidos por Sarmiento (2003) como essencial para a formação da cultura infantil. Dentro da cultura lúdica, o fantasioso seria uma forma de interpretação das situações vivenciadas pelas crianças, o processo de fantasia do real, nada mais é do que a transposição da realidade através do imaginário criativo das crianças e como

foi dito anteriormente é uma “narrativa imaginosa com que se explica um insucesso, uma falha, ou até uma ofensa”. Sarmiento (p.16, 2003). Ou seja, seria uma forma processual de a criança abordar e interpretar situações que ela ainda não compreende, mas que a marcam profundamente.

4.3. CULTURA LÚDICA E O CONFRONTO COM A REALIDADE E O COTIDIANO.

Retomando o que foi abordado na subcategoria anterior, traremos o mesmo exemplo do desenho 3 para discorrer sobre o confronto com a realidade e o cotidiano. A utilização da brincadeira para expressar o que a criança percebe de determinadas situações é descrita por Benjamim (1992) como sonho, pois para ela não acontece em ordem, não é constante e da forma que ela recebe, já julga e interpreta de acordo com suas lembranças.

Vicente diz em outro momento, que ouviu falar dessa montanha da morte, em um desenho da televisão, mas até demonstrarmos surpresa e tristeza ao ver ele sugerir um recreio com mortes e sangues, ele logo disse que era tudo uma brincadeira;

Vicente: aaah! Pegadinha. Isso não é uma montanha da morte.

Maria Clara: e o que?

Vicente: é uma montanha perigosa. É só isso.

Talvez, Vicente não tenha percebido a intencionalidade do que ele trouxe para o recreio, pois para as crianças, alguns elementos não seguem a lógica formal, diferentemente de nós adultos que significamos as palavras sem subjetividades ou representatividades cumulativas. A criança constrói sua própria referência através da atemporalidade de acontecimentos e do que aquilo significou para ele no momento em que vivenciou.

O trecho que traremos a seguir sugere uma situação vivenciada por Cristina, que pelo seu depoimento percebemos uma marca em sua memória e como para a criança -principalmente na faixa etária pesquisada - não existe uma linearidade dos fatos, ainda, ela estruturou seu recreio através dos desejos pré-existentes e que de alguma forma pudemos desencadear através

dos questionamentos feitos durante a entrevista.

Maria Clara: e tem o que na "carnifolia"?

Cristina: só tem bicho lá. eu gosto de bicho.

Maria Clara: e tu queria bicho no teu recreio?

Cristina: eu queria que tivesse um cavalo.

Maria Clara: e tu viu onde esse recreio na "carnifolia"?

Cristina: não sei. eu não vi nada na "carnifolia", mas quando eu era bebezinha eu ia pra lá, mas só que mainha disse: - A gente não vai pra "carnifolia".

Cristina abordou em seu relato um desejo que para alguns, pode ser um faz de conta, porém, Sarmiento (2003) ressalta que a criança reconstrói situações e vivências, ou seja, recria uma realidade a partir de outra já construída, talvez esta idealização de um recreio na "carnifolia" seja uma recriação do que Cristina já desejou e vivenciou anteriormente, não um faz de conta, mas sim uma fantasia do real.

5. BRINCAR, DESCANSAR E DIVERTIR

Quando trouxemos para nossa entrevista o que era o recreio, foi quase que unânime o brincar, ao identificarmos o brincar como uma atividade divergente do trabalhar, deixamos de lado o caráter crítico e cultural do nosso objeto de pesquisa. Porém, diante das leituras e análises dos dados, percebemos que existem muito mais do que uma simples referência ao ócio, que como foi dito anteriormente no quadro 1 "o ócio procura atingir um bem maior, de pura libertação do corpo e da mente". Aquino e Martins (2007)

Entendemos como bem maior a formação da cultura lúdica que está inserida na cultura infantil, ambas geradas através das interações sociais, seja ela midiática ou relacional. Brougère (1998) diz que a cultura lúdica é construída brincando, desde as brincadeiras de bebê, pois a criança acumula conhecimentos lúdicos por vivência, observação e experimentação com outras crianças.

Dentre as definições de ócio que encontramos, destacamos a recorrência da associação ao descanso físico, o sociólogo Domenico De Masi define ócio da seguinte forma: "[...] deve sempre existir a criação de um valor e,

junto com isso, divertimento e formação”. (DE MASI, 2000, p.7). Compreendemos a brincadeira como uma atividade de formação cultural e de aprendizagem, pois é com ela que a criança interage socialmente, aprendendo a negociar, a respeitar regras, a dividir entre outros conhecimentos que são inerentes à sociedade.

Ao ser questionado sobre o que ele achava que era o recreio, Júlio respondeu de prontidão “é o horário que a gente descansa pra brincar”. Talvez, Júlio não entenda que o brincar não é contrário de trabalho, já que para ele, é o momento em que sua mente mais irá trabalhar, pois precisará apreender as regras das novas brincadeiras, mediar situações conflitantes com seus colegas, exigirá muito de sua força de super-herói para derrotar os vilões. É que “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo simbólico particular”, essa é riqueza que percebemos através de Brougère (1998) e de nossas observações quando falamos do brincar.

6. SOBRE NOSSAS CONCLUSÕES

Para as pessoas envolvidas na organização do recreio da educação infantil na escola que foi nosso campo de pesquisa, este espaço e tempo deveria ser obrigatório em todas as outras escolas, é também o encontro com crianças de outras idades para uma maior interação entre elas e conseqüentemente um enriquecimento do leque de brincadeiras.

Há uma escolha por parte da escola de não ter brinquedos no espaço em que as crianças recreiam, para que haja a oportunidade de que a brincadeira seja criada por elas e não simplesmente reproduzida. Embora grande parte dos conflitos sejam resolvidos pelas próprias crianças, existem situações que só com a intervenção de um adulto encontra-se uma melhor resolução, por isso, o recreio tem a supervisão de adultos com o intuito de ajudarem no processo formativo.

Entendemos que os dados confirmam que a representatividade é muito mais do que uma cópia dos fatos vivenciados e observados pelas crianças, pois via de regra ela é transformada mediante processo parafrásticos e

polissêmico, por influências das diversas mídias, que como falado por Sousa (2009) “[...] a transmídia vem associado à narrativa que se refere a uma nova estética que surgiu em resposta à convergência das mídias, como a televisão, os videogames, as revistas, celulares e etc”. (SOUSA, 2009, p. 210) compondo assim, um sistema de comunicação e informações, ao mesmo tempo coeso e com muitas interfaces. Com isso, são encontrados traços enraizados do cotidiano de suas famílias e do meio em que vivem, ou seja, as crianças não reproduzem, elas adaptam certas situações de acordo com suas experiências anteriores.

Quando confrontamos os sentidos relatados pela escola e pelas crianças, percebemos que existe uma satisfação das crianças com o que é proposto pela escola para o momento do recreio. A oportunidade de criação das brincadeiras, a pouca intervenção de adultos e a disponibilidade de brincar em meio a natureza foram recorrentes nas entrevistas, assim como na continuação da história sugerida, sabemos que quando temos uma experiência positiva, desejamos aos outros a oportunidade de vivenciarem o mesmo.

Por isso, a grande parte das sugestões de recreio desenhadas pelas crianças, refletem suas próprias vivências, desde o tanque de areia à caixa com as garrafinhas de água.

Não identificamos questionamentos ou reclamações quanto ao espaço em que passam este momento, e de acordo com o que foi dito pelas coordenadoras, este espaço é concebido dessa forma com a intenção de incitar sim a interação entre as crianças.

A inserção de um adulto, ou a organização do recreio por um adulto confirma o que Brougère traz no seguinte trecho:

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. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastados das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

A cultura lúdica infantil é dotada de interpretações e sentidos

diversificados, compreendidas apenas por quem está inserido nela, mas vale ressaltar que via de regra os brinquedos que elas estão manipulando ou inserindo nas brincadeiras, são desenvolvidos por adultos e suas impressões pré-concebidas das crianças.

Podemos constatar que atualmente, o reconhecimento das crianças como atores sociais e fomentadores de sua própria cultura é um grande passo para uma maior eficácia tendo em vista uma formação social mais crítica e completa. Sabemos que não é uma realidade nacional o modelo do recreio observado, porém precisávamos de um ponta pé neste campo sem maiores complicações, assim como de um ambiente propício para o reconhecimento dessa cultura que ainda está aflorando nos meios acadêmicos.

Acreditamos que com a cultura ainda em formação possamos acrescentar através de nossa pesquisa, novas características acerca dessa cultura pueril, com isso concluímos que seja sim uma evolução para a cultura infantil e lúdica o recreio observado nesta escola, e apoiamos a direção e coordenação da educação infantil quanto à disponibilidade de reconhecer esta cultura como uma cultura ascendente. De qualquer forma, pretendemos ampliar nossos esforços e campos de pesquisa, na intenção de reforçar o fazer para a criança, pelas crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, CÁSSIO; MARTINS, José (2007), **Ócio, lazer e tempo livre na sociedade do consumo e do trabalho**, Revista Mal-Estar e Subjetividade – Vol. VII – Nº 2 – p. 479-500 – Fortaleza;

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Rua de sentido único e Infância em Berlim por volta de**

1900. Lisboa. Relógio de água. 1992;

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Access on 14 June 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>;

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura.**/ Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wayskop. – São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões da nossa época, v.43)

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992;

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo.** Tradução de Lea Manzi. Rio de Janeiro, Sextante, 2000;

DUARTE, Jorge (Org.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação.** São Paulo: Atlas, 2005.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986;

NEUENFELD, D. J. **Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos Professores?** *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v 14, n 1, p. 37-45, 2003.

OLIVEIRA, A. M. R. de. **Do outro lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche.** 2001. In.: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.) *A criança fala: a escuta de crianças e pesquisas.* São Paulo: Cortez, 2008, p. 283-286;

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso. Princípios e procedimentos.** SP, Pontes, 1999;

SARMENTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades.** Minho: Universidade do Minho, 1997. p. 9-29;

PINTO, Manuel. A Infância como Construção Social. In: Pinto, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. p. 33-73;

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003. (texto digitado).

SOUZA, Solange Jobim & SALGADO, Raquel Gonçalves. **A criança na idade média. Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação**. In: SARMENTO, Manoel & GOUVEA, Maria Cristina S. (Org.). Estudos da Infância. Educação e Práticas Sociais. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.