



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MOACIR JULIANI

**AS CRIANÇAS E O SEU RECREIO ESCOLAR:
um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira
infância**

**Cuiabá-MT
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MOACIR JULIANI

**AS CRIANÇAS E O SEU RECREIO ESCOLAR:
um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira
infância**

**Cuiabá-MT
2019**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MOACIR JULIANI

**AS CRIANÇAS E O SEU RECREIO ESCOLAR:
um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira
infância**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação na Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Corporeidade e Ludicidade (GPCOL) sob orientação do Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

**Cuiabá-MT
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

J94c Juliani, Moacir.

AS CRIANÇAS E O SEU RECREIO ESCOLAR : um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância / Moacir Juliani. -- 2019
188 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Recreio Escolar. Cultura Lúdica. Relações. Infância.. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2367 - Boa Esperança - Cep: 78060900 - CUIABÁ/MT
Tel : 3615-8431/3615-8429 - Email : secpage@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "As crianças e o seu recreio escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância"

AUTOR: Doutorando Moacir Juliani

Tese de Doutorado defendida e aprovada em 06 de dezembro de 2019.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador	Doutor	Cleomar Ferreira Gomes	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Interno	Doutor	Evando Carlos Moreira	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinadora Interna	Doutora	Tatiane Lebre Dias	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		
Examinador Externo	Doutor	Ricardo Rezer	
Instituição:	UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL DE CHAPECÓ/UNOCHAPECO		
Examinadora Externa	Doutora	Cleonice Terezinha Fernandes	
Instituição:	UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/UNIC		
Examinadora Suplente	Doutora	Larissa Beraldo Kawashima	
Instituição:	INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO/IFMT/SVC		
Examinadora Suplente	Doutora	Marcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani	
Instituição:	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO		

CUIABÁ, 06/12/2019.

Dedico este trabalho a minha esposa Marianice,
amiga, companheira de 29 anos de jornada,
aos meus filhos Victor e Bárbara,
à minha nora Nayara,
aos meus pais Itelvina e Nelson;
meus irmãos Marinês, Marisa e Mauri
e ao meu orientador Prof. Doutor e amigo Cleomar Ferreira Gomes.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pela vida, bem mais precioso seguido da liberdade de escolhas.

A minha esposa Marianice com a qual aprendi a cultivar o amor e nas muitas ausências minhas, foi mãe, pai, esteio familiar e âncora nas dificuldades.

Aos meus filhos Victor e Bárbara e nora Nayara, com os quais aprendi a ternura, por serem pacientes, amigos, confidentes e motivadores.

Ao meu colega e amigo Rodrigo de Assis pela presença constante na caminhada.

À minha professora do ensino primário Nilsa Inês Mota Kowaleski, que me ensinou a amar escrever e suscitou-me o desejo e paixão pela docência.

À minha professora e colega Zenaide Heimerdinger; pelo seu exemplo, dedicação e ética que me fez sentir orgulho de ser professor.

À Direção da Faculdade La Salle de Lucas do Rio Verde – MT: Dr. Nelso Antônio Bordignon, Fernando César Orlandi e Paulo Renato Foletto pelo incentivo à formação permanente.

À amiga-irmã Cirlei da Aparecida Brandão, pela comunhão de sonhos, projetos e longas horas de acaloradas discussões.

À colega e amiga Viviane pelo estímulo durante a caminhada.

Ao amigo prof. Tarcísio Grunevald pelo incentivo e exemplo de humanismo na educação.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Cuiabá/MT pela permissão para a pesquisa do recreio em Escola Pública Municipal.

À Direção, aos professores, aos colaboradores e aos estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Glória de Souza, pela acolhida carinhosa e participação na pesquisa.

À Direção, aos professores, aos colaboradores e aos estudantes do Colégio Master Junior, que participaram de forma grandiosa, permitindo a pesquisa e fornecendo dados.

À Direção, aos professores, aos colaboradores e aos estudantes do Patronato Santo Antônio que a mim abriram suas portas, forneceram dados para a pesquisa.

À CAPES pela bolsa de estudos, sem a qual o sonho do doutorado não passaria de um projeto esquecido no fundo de uma gaveta.

Ao meu amigo e professor Doutor Cleomar Ferreira Gomes, que acreditou e apostou em mim: com você aprendi a voar, a ver poesia na infância e a sentir sabor na ludicidade.

“Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver menino sem escola, mais triste é vê-los sentados, tolhidos e enfileirados em uma sala de aula sem ar, com atividades mecanizadas, exercícios estéreis, sem valor para a formação dos homens críticos e transformadores de uma sociedade”.

(Carlos Drummond de Andrade)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estudantes no Recreio

Figura 2 – Lugar do namoro ou de “ficar” no recreio da Escola Pública

Figura 3 – Lugar do namoro na Escola Privada

Figura 4 – Enfim a bola aparece no recreio escolar.

Figura 5 – Brinquedo do recreio da Escola Pública.

Figura 6– Bola improvisada.

Figura 7 – Construindo brinquedos no recreio.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Distribuição dos estudantes por turma e por nível da escolaridade.....79

TABELA 2 – Distribuição dos estudantes por turma e por nível da escolaridade.....83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CULTURA LÚDICA, BRINQUEDOS, JOGOS E INFÂNCIA ENTRAM EM CENA	22
1.1 Cultura Lúdica	22
1.2 Brinquedo e os Jogos.....	31
2 O RECREIO ESCOLAR – CENÁRIO E SEUS ATORES	39
2.1 Recreio Escolar – Ritual Institucionalizado da Escola.....	39
2.1.1 <i>Recreio escolar — algumas constatações a partir da revisão da literatura das produções a seu respeito na atualidade</i>	<i>43</i>
3 PERCURSO METODOLÓGICO: CENÁRIO DO caminho percorrido.....	64
3.1 Ordenamentos dos Cenários e Atores da Pesquisa	73
3.2 Descrição dos Cenários da Pesquisa.....	75
3.2.1 <i>Primeiro Cenário do Recreio: a Missão Salesiana em Mato Grosso - Escola Confessional</i>	<i>76</i>
3.2.2 <i>Cenário do Recreio 02: O Colégio Master Júnior.....</i>	<i>80</i>
3.2.3 <i>Cenário do Recreio 03: Escola Municipal de Educação Básica Maria da Glória de Souza.....</i>	<i>85</i>
4 ACORDOS, DISPUTAS E SINGULARIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS MEDIADOS PELA CUMPLICIDADE LÚDICA ENTRAM EM CENA NO RECREIO ESCOLAR..	89
4.1 A cumplicidade lúdica mediando as relações no recreio escolar	91
4.1.1 <i>Os corpos evidenciando em cena sua sensualidade e sexualidade</i>	<i>105</i>
4.2 Os grupos e as hierarquias	112
4.2.1 <i>Os lugares e atividades do recreio escolar.....</i>	<i>118</i>
4.3 Organização, Oposição e Transgressões às Interdições e ao Poder Constituído da Escola no Recreio Escolar	123
4.5 O Recreio e a Materialização do Mundo na Escola	138
4.6 A retórica Escolar do progresso e a retórica individual do <i>Self</i> (eu) mediando o recreio escolar.....	150
ÚLTIMAS CENAS.....	160
REFERÊNCIAS.....	172
ANEXO I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES.....	178
ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	179
ANEXO IV -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Sujeito Menor de Idade).....	183

ANEXO V – CONSENTIMENTO PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA.....	186
--	------------

RESUMO

Essa tese que ora se apresenta tem como objetivo cardinal compreender o recreio escolar como um espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações que se tecem além das salas de aula, no seu grau de importância formativa. Outro objetivo tão importante é o de reconhecer as culturas lúdicas que se apresentam no tempo do recreio, a partir de sua natureza etológica, seus ritos e negociações. Um terceiro é o de analisar as relações que se ligam ao ócio criativo, desenvolvidas que são no mesmo espaço-tempo. Do quê brincam essas crianças? O que há de fértil nestas atividades? Que criatividade emerge desse autotelismo? Quais especificidades da cultura lúdica se manifestam na atualidade? Essas foram algumas questões que a investigação enfrentou, elegendo um referencial teórico que nos ajudasse na organização do assunto. Na companhia de Brougère, Château, Manson, Smith, Gomes e outros, conseguimos identificar as brincadeiras comuns entre meninos e meninas, suas relações e suas retóricas. Realizou-se pesquisa etnográfica, usando como *loci* uma escola pública, uma da rede privada e outra confessional, na cidade de Cuiabá/MT. Os sujeitos de eleição foram os estudantes da terceira infância. Com o trabalho desenvolvido, foi possível constatar que o recreio escolar extrapola-se à ideia de que a ludicidade se expressa apenas nas brincadeiras infantis, manifestando-se especialmente através no jogo cênico, do simulacro, no qual se situa o jogo das relações. Foi possível enxergar que o jogo da vida, representado por essas brincadeiras, por esse “impulso lúdico”, como diria Marcuse (1975), se potencializa também por uma “cumplicidade lúdica” presente no recreio escolar da atualidade; nas oposições dos estudantes perante às autoridades constituídas; nas disputas de gênero; na hierarquização dos grupos e singularização de sujeitos e suas identidades, para lembrar McLaren (1991); na reprodução de jogos semelhantes aos do bairro. Toda essa manifestação nos equipou para pensar que o recreio e o mundo real, que se materializa dentro da escola subjaz a um discurso que se situa no *progresso* enquanto os estudantes evidenciam a retórica do *self* e a escola – instituição encarregada pela construção da aprendizagem formal precisa olhar o recreio como uma janela da qual podem vislumbrar maneiras pelas quais a cultura lúdica possa contribuir com sua proposta de formação humana.

Palavras-chave: Recreio Escolar. Cultura Lúdica. Relações. Infância.

ABSTRACT

This research aims to understand the school playground as a space-time of manifestation of playing culture, as well as the relationships maintained beyond the classroom, in terms of formative concerning. Another important objective is to recognize the playing cultures that appear during recess, from their ethological nature, their rites and negotiations. Analyzing the relationships that are linked to creative leisure, developed in the same spacetime. What do these children play? What's fertile in these activities? What creativity emerges from this autotelism? What specificities of playful culture are manifested today? These were some questions the research faced, electing a theoretical framework which would help us in the organization of the subject. Reading Brougère, Château, Manson, Smith, Gomes, and others, we can have been able to identify the common jokes between boys and girls, their relationships, and their rhetoric. An ethnographic research was carried out, using as loci a public school, one school of the private network and another confessional school, in the city of Cuiabá, in Mato Grosso State. The subjects of choice are the students of the early childhood. With the work, it was possible to see how the school extrapolation goes beyond the idea that playfulness is expressed only in children's games, manifesting itself especially through the scenic game, the simulacrum, within the game of relations. It was possible to see the game of life, represented by these games, by this "playful impulse", as Marcuse (1975) would say, is also enhanced by a "playful complicity" present in today's school playground; in the students' opposition to the constituted authorities; in gender disputes; in the hierarchization of groups and singularization of subjects and their identities, to remember McLuhan (1991); in re-producing games similar to those in the neighborhood. All this manifestation has equipped us to think that the playground and the real world, which materializes within the school, underlies a discourse that is situated in progress while students show the rhetoric of the self and the school – an institution responsible for the construction of formal learning – needs to look at the playground as a window from which they can see ways playful culture can contribute to its proposal for human formation.

Keywords: School Playground. Play culture. Relations. Childhood.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vários olhares focam a educação, a escola e seus espaços-tempos compostos de rituais diários na busca pelo entendimento acerca da construção da aprendizagem. É a escola a instituição na qual, possivelmente, eu tenha passado dois terços de minha vida, considerando a função docente e o exercício de 32 anos de magistério iniciados em março de 1986, por ocasião da realização do Estágio Supervisionado do Curso de Magistério, efetuado com o 1º ano do Ensino Fundamental, em escola do campo da Rede Pública Municipal, na qual aceitei o desafio e a tarefa de inserir os pequenos estudantes no mundo das letras através da alfabetização e letramento.

Após este ingresso em 1986, nunca me distanciei da escola. Muito menos cessou a necessidade de refletir acerca de sua função social, seus objetivos e utopias, bem como nunca perdi o foco na razão pela qual a escola existe: os estudantes e a construção de suas aprendizagens.

Nesta caminhada, a função docente nunca foi concebida como tarefa mecânica ou extremamente formal. Sempre mantive o foco no ser humano e em suas necessidades relacionadas com a construção da aprendizagem. Assim, este aspecto foi continuamente permeado de uma ludicidade que temperou as atividades de afeto, de compromisso e de responsabilidades decorrentes de cada ação, de quem se vê imbricado no processo e, ao se perceber limitado e inacabado, busca na formação a solução sempre momentânea dos conflitos necessários que a educação possibilita.

A sala de aula repleta de estudantes é uma parte do grande laboratório de formação docente. É a atmosfera que inspira diariamente um novo recomeço. A vida que pulsa, de forma lúdica, em cada criança com seu olhar meigo e inquisidor acerca de suas dúvidas, na forma como as investiga e os seus porquês sempre se constituíram no combustível da busca pela formação continuada.

Algumas vezes imaginei como seria a vida, a infância e a sociedade sem a escola. Confesso que não consegui intuir. Não fui capaz de visualizar a infância sem esta. Também foi infrutífero pensar os contextos sociais e sua conformação. Quanto a mim, grande parte do que sou foi construído, suggestionado ou inspirado neste espaço. No coletivo, nossos referenciais de homem e de mundo, bem como a maior parte das memórias que se tem envolve a escola como o pano de fundo ou como centralidade.

Assim, da mesma forma que as pessoas, a escola também tem sua história. Em sua formação foi concebida como o espaço-tempo da construção formal da aprendizagem. Depois da família, é a instituição social pela qual, obrigatoriamente, todas as pessoas devem passar no percurso de sua formação para a vida e para o trabalho. Muitos pensadores dela se ocuparam em análises. A escola é, conforme Marques (2006), o lugar no qual as aprendizagens são intencionalmente planejadas, por meio do fazer e considerando a faixa etária da criança e os níveis de desenvolvimento da aprendizagem.

Com relação aos espaços-tempos, Buss-Simão (2012, p. 262) considera que estão na centralidade dos processos de educação. Em relação aos tempos, destaca a autora, o esquadramento do mesmo, criando a previsibilidade da vida dos estudantes por meio de rotinas, de sequências de ações sistematizadas tornando-se “um instrumento fundamental para promover a ordem, a regulação, a hierarquia e o controle”. Relativo ao espaço, a escola se destaca em face de sua [...] “disposição interna que contém determinações normativas, regras de comportamento para se desenvolver e que indicam que se deve e o que não se deve fazer neles, se há ou não possibilidade de movimentos” [...].

Pode-se pensar a escola como o espaço no qual a criança realiza sua socialização de forma acentuada, na medida em que aprende a conviver e a compartilhar os espaços, os objetos, os brinquedos e a atenção do adulto com outras crianças.

De forma semelhante ocorreu comigo, visto que minha história também é ilustrada pelos momentos de interação com colegas. Trago ainda as marcas indeléveis da merenda compartilhada e da fruição nos momentos de recreio, do riso fácil em uma época na qual viver simplesmente significava desempenhar tarefas simples do campo em turnos intercalados com as atividades escolares.

Contrastavam assim, os espaços escolares com seus livros de capas coloridas e as histórias mágicas, que nestes se escondiam, com as rotinas laborais repetitivas da vida do campo, cansativas e exigentes de esforço físico impróprio para a idade e penosos, mas que significavam auxiliar a família humilde a prover a sua subsistência. E mesmo assim, a mesa não era farta.

A escola era o espaço da relação com outros da mesma idade e suas diferentes histórias, que no fundo não eram muito diferentes da minha. Na escola escapávamos

destas tarefas e tal convívio nos acenava com outras possibilidades de vida no futuro. As dificuldades na qual vivíamos logo auxiliaram a perceber estas questões e elaborar uma trajetória de vida diferente da percorrida pelos meus pais e da que optaram os meus irmãos. E a escola era o lugar mágico onde se podia fugir das dificuldades. Suponho que para muitas crianças, a escola ainda se configura em um lugar no qual se pode fugir da dura realidade dos contextos sociais.

A escola se configura como um dos espaços-tempos da construção da autonomia da criança. Como qualquer outro espaço social, também na escola, gradativamente, a criança será delegada a liberdade de realizar atividades com o intuito de que cresça e se desenvolva no curso de suas aprendizagens. Na medida em que se vai apropriando destas possibilidades e interagindo com outras crianças da mesma idade, aprende acerca de si e do outro através da construção de vínculos afetivos, entendendo que o mundo está para si, da mesma forma que está para o outro. Winnicott (1975, p. 63) em seus estudos enfatiza a importância do brincar para a socialização da criança: “o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais”.

O recreio é um dos espaços-tempos que constitui a rotina diária da escola. Como espaço sociocultural e de interação com o outro, pode ser considerado locus de conflitos gestados pela disputa do território, dos brinquedos e pela atenção do adulto. Estas disputas são importantes para que a criança aprenda a resolvê-las de forma positiva.

Este local ainda pode gerar disputas: o poder de decisão acerca do que será feito, de como serão realizadas as atividades, a formação dos grupos, a definição das ações individuais e ou coletivas e a exposição de habilidades corporais.

Confesso que nunca havia pensado o recreio com tanta seriedade até receber o desafio proposto pelo orientador. Olhar o recreio escolar com atenção. Ver o que há de interessante e produtivo, bem como, de improdutivo nele em relação à cultura lúdica. Desvelar como acontece a ludicidade na atualidade, considerada a era das informações, com este manancial de tecnologias e seus dispositivos e aplicativos acessíveis aos estudantes. As redes sociais e seu convite ininterrupto para que adolescentes usufruam de suas benesses.

Também houve o desafio em considerar, em relação ao recreio, que as escolas têm diferentes concepções e organizações deste espaço-tempo. Constatou-se,

inicialmente, a partir do referencial teórico e o conhecimento empírico de algumas realidades do recreio: recreio supervisionado e ou livre.

Inicialmente, houve o pensamento de dirigir o foco para o recreio da primeira infância. Com os primeiros estudos e leituras a inquietação que começou a se acentuar foi sobre a cultura lúdica que é expressa no recreio escolar, atualmente, pelos estudantes que se encontram em fase de transição entre a infância e a adolescência, entendendo que em cada época histórica as crianças e adolescentes brincam de forma diferente de acordo com a cultura lúdica e as tecnologias de seu tempo. Desta forma, optei pela atenção direcionada para as ações dos estudantes na faixa etária de 11 e 12 anos, ciente de que não há como pensar a infância e sua evolução para as fases subsequentes sem pensar na ludicidade como fenômeno fundamental desta fase de vida das crianças.

Presumo que a escola, necessita possibilitar com que a criança exteriorize toda a sua energia através de atividades simbólicas e das práticas corporais (DARIDO, 2013), concebidas como fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal e que se constituem como manifestações culturais de caráter lúdico, tais como: as brincadeiras, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as artes marciais e acrobacias, entre outras práticas sociais, e o recreio pode ser um destes espaços, no qual estas práticas se evidenciam nas iniciativas e atividades livres das crianças.

Dessa forma, atentou-se em pensar como o espaço-tempo da escola é organizado com rotinas de atividades pedagógicas dirigidas, planejadas e desenvolvidas sob o olhar do docente. Nestes tempos, a criança é estimulada para que se desenvolva a mesma atividade que as outras crianças, claro que dentro das suas possibilidades e entendimentos. Esta descrição se refere àquilo que se chama de aula propriamente dita.

[...] em sala de aula é que se efetivam as aprendizagens formais e sistemáticas e os conteúdos delas adquirem vida ao serem assumidos na qualidade de elementos determinados do conhecimento alcançado no entendimento compartilhado por professores e alunos (MARQUES, 2006, p. 111).

Normalmente, a criança permanece em um espaço de contenção que é a sala de aula, aos cuidados e responsabilidade do professor. Ainda sobre a mesma, o autor enfatiza:

A sala de aula, espaço-tempo em que se dão as relações diretas e imediatas do ensinar e do aprender, não existe em si mesma e por si, mas se correlaciona, no interior das escolas, com as outras salas de aula e demais dependências, na unidade que constituem em trama inter-relações, sem as quais nenhuma é o que é (MARQUES, 2006, p. 112).

Intercalando os espaços-tempos das aulas que foram intitulados de os espaços e tempos da ordem (BUSS-SIMÃO, 2012), o recreio pode ser inserido no que a autora denomina de espaços e tempos do caos, sendo este colocado como espaço de descanso das atividades, tidas como sérias (trabalho), sendo um espaço para a criança fazer seu lanche e as necessidades fisiológicas e interagir com as outras crianças através das brincadeiras e de atividades livres, sendo espaço no qual “elas que têm o papel ativo e central na tomada de decisão, na condução das ações, na organização dos espaços e definição de seus usos” (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 268). Se a sala de aula se constitui, conforme Marques (2006), em espaço tempo entremeado de relações intersubjetivas, carregadas de motivações, de desejos, de intenções e de virtualidades, da mesma forma, o espaço-tempo do recreio escolar e a sua arquitetura têm influência nas relações de subjetividades (FRAGO, 1998) que constroem “a lugarização do espaço”.¹

Ao que parece, as aprendizagens oriundas das atividades lúdicas ou da ludicidade em si, ainda não são qualificadas suficientemente na escola para que se atente a estas, aos interesses e necessidades que a criança evidencia, bem como as possibilidades que estas representam. De igual forma, compreender o recreio escolar como rito sagrado na agenda das escolas, as relações lúdicas que neste ocorrem, a natureza destas relações e os significados construídos pelos estudantes da terceira infância, que neste se estabelecem, podem ser importantes no sentido de auxiliar no entendimento da necessidade de se olhar o recreio escolar com maior atenção sobre o seu valor formativo.

Além de pensar a escola, a atenção do pesquisador também foi dirigida para quem esta se destina: os estudantes e o seu recreio. A partir do estudo do desenvolvimento humano foi possível entender que o mesmo passa por fases distintas

¹ O termo lugarização do espaço faz menção ao que Frago, (1998) considera fundamental para que um espaço se torne um lugar – sua utilização e as formas pelas quais elas ocorrem. A premissa básica para que um espaço se constitua em lugar é sua utilização, ou em outras palavras, é a atividade humana que transforma ou coloca o espaço na condição de lugar.

que se correlacionam como é o caso da infância e da adolescência. Assim como a infância, segundo Ariès (1978), é uma construção da modernidade, também a adolescência desta se originou. Para o autor, somente com a existência do sentimento da infância é que se possibilitou o entendimento e o reconhecimento da adolescência como uma fase de características peculiares e distintas de outros momentos de desenvolvimento.

Mediante o estudo do desenvolvimento, a infância e suas fases entram em cena. Assim, a terceira infância se situa, conforme estudos de Piaget (1973), entre os 07 e 12 anos de idade e este período foi denominado de estágio das operações concretas. Nesta fase, a criança desenvolve a capacidade de interiorizar as ações, realizando-as mentalmente, melhora o raciocínio e os esquemas mentais. Conforme Palácios e Oliveira (2004), por volta de onze a doze anos se efetua uma transformação fundamental no pensamento da criança, que marca o término das operações construídas durante a segunda infância, sendo esta a passagem do pensamento concreto para o “formal” (hipotético-dedutivo).

Ao final deste período se apresenta uma gama variada de mudanças físicas, aceleração do crescimento, seguida pelo desenvolvimento dos órgãos sexuais e características secundárias, no que Palácios e Oliveira (2004) denominam de puberdade. Também é comum a labilidade emocional ocasionada pela grande transformação hormonal, que ocorre no interior do organismo deste adolescente, o que altera o humor, o ânimo e, desta forma, pode condicionar as relações sociais.

Considerando estas questões, o período inicial da adolescência estimula a empreitada da investigação na direção para analisar como os estudantes com 11 e 12 anos (sexto e sétimo ano respectivamente — 3º ciclo dos anos finais do Ensino Fundamental), terceira infância, desenvolvem a cultura lúdica no espaço-tempo do recreio escolar. Mediante estes pressupostos surgiu a questão que motivou realizar a pesquisa: quais as especificidades da cultura lúdica que se manifestam no recreio escolar, na atualidade, pelos estudantes que vivenciam a terceira infância? Que relações inerentes à cultura lúdica nele se estabelecem pelos estudantes que vivenciam a terceira infância?

A partir destes questionamentos se intencionou: compreender o recreio escolar como espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações

que neste espaço ocorrem para além das salas de aula, no seu grau de importância formativa para estudantes que vivenciam a terceira infância.

De igual forma os esforços se concentraram em: reconhecer as culturas lúdicas na atualidade, que se manifestam no espaço-tempo do recreio, sua natureza, seus ritos e negociações; analisar as relações que se estabelecem ligadas ao ócio criativo que são desenvolvidas no espaço-tempo do recreio: do que as crianças brincam, o que há de fértil nestas atividades, que criatividade emerge destas atividades autotélicas; constatar a manifestação lúdica das crianças de escola pública, privada e confessional da cidade de Cuiabá/MT, bem como o referencial teórico acerca do assunto, e identificar as brincadeiras comuns entre meninos e meninas, suas relações e outras retóricas.

Interessou-me, sobremaneira, três questões nas quais direcionei a atenção: o recreio escolar e suas possibilidades como espaço de construção de relações dos indivíduos que neste se manifestam; os estudantes na entrada da adolescência, idade entre 11 e 12 anos, período de maior labilidade emocional e a cultura lúdica que estes indivíduos produzem na atualidade, que tem as especificidades, o desconhecimento e o interesse meu como pesquisador.

A partir destes pressupostos construí a tese que apresento neste estudo a partir das seguintes hipóteses que aqui apresento:

Hipótese 1: A “cumplicidade lúdica” — termo por mim cunhado durante a trajetória da pesquisa medeia e potencializa a ludicidade que se apresenta no recreio escolar, de forma constante, através das atividades que nele são realizadas e que podem estar configuradas como: brincadeiras, jogos, movimentos de oposição, competição, de evidência de relações de poder, de inclusão, de exclusão, de singularização de identidades, alteridades e subjetividade, de protagonismos, atração e repulsa, dos corpos que evidenciam sua sensualidade e sexualidade.

Hipótese 2: O recreio escolar é um palco pleno de oposições, aproximações e distanciamentos dos estudantes entre si e com as figuras de autoridade, sejam gestores, professores e ou auxiliares de pátio. As restrições geram oposições e grupos de estudantes que ora estão fragmentados se tornam coesos, o que me permite afirmar que o recreio é um espaço-tempo de permanente reconfiguração dos grupos nos espaços-tempo-lugares que nele se configuram.

Hipótese 3: O recreio escolar é o espaço-tempo-lugar dentro da instituição escolar, que apresenta a natureza das relações que mais se aproxima com a realidade vivenciada em casa, na rua, no bairro, na cidade, o que permite enfatizar que o mesmo é o “mundo real”, o tempo do acontecimento que se materializa dentro da escola.

Hipótese 4: A escola com suas atividades, concepções e proposições para o recreio escolar está situada na “retórica do progresso”, os estudantes estão evidenciando a “retórica do self”, da experiência pessoal. Assim, a transgressão e a rebeldia se constituem como forma de emancipação e de singularização destes indivíduos.

Com estas premissas, este estudo está organizado da seguinte forma:

Na Primeira Parte, a cultura lúdica, os brinquedos, os jogos e a infância entram em cena; o recreio escolar da atualidade, seus atores e cenários são emoldurados pela contribuição teórica dos autores que se fizeram presentes neste estudo.

A Segunda Parte está constituída pelo cenário metodológico da pesquisa: descrição do caminho percorrido e dos desafios que se apresentaram nesta jornada, pelos cenários da pesquisa, com a descrição de cenas destes, sendo: Patronato Santo Antônio - Escola Confessional; Escola Master Junior — Escola da Rede Privada e Escola Maria Glória de Souza — Escola da Rede Pública Municipal de Cuiabá/MT;

Na Terceira Parte são apresentadas as hipóteses a partir das quais que se tornaram a coluna dorsal da tese que construí e os esforços para dar-lhe fundamentação e credibilidade.

Na Quarta Parte as Considerações Finais são apresentadas através da perspectiva do pesquisador que considera as observações realizadas nos loci da pesquisa, as falas e manifestações dos estudantes, a escuta dos participantes adultos e as contribuições dos autores e referencial teórico para tecer suas considerações de forma a contemplar e responder tanto o problema de pesquisa, quanto os objetivos estabelecidos.

Conclui-se que a cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar da atualidade é plural e a ludicidade além das brincadeiras infantis, através no jogo cênico, do simulacro, no qual se situa o jogo das relações. Constatou-se que o “impulso lúdico”, é potencializado pela “cumplicidade lúdica” presente no recreio escolar da atualidade; nas oposições dos estudantes perante às autoridades constituídas; nas disputas de gênero; na hierarquização dos grupos e singularização

de sujeitos e suas identidades, na reprodução de jogos e atividades semelhantes aos dos espaços do bairro.

Sobre o recreio nesta fase de transição entre a infância e a adolescência é possível pensá-lo como um importante espaço tempo articulado ao tecido vivo da escola, no qual os estudantes tecem relações diárias que dizem muito acerca da vida na atualidade. Sendo assim, é necessário olhar para ele com atenção para perceber suas sutilezas de forma que possa ser contemplado como cotidiano da escola que tem muito a dizer e a contribuir nos projetos e processos de formação humano, entendido como local de ócio e liberdade, mas também como lugar dos protagonismos, da criatividade, do pensamento e da abstração.

1 CULTURA LÚDICA, BRINQUEDOS, JOGOS E INFÂNCIA ENTRAM EM CENA

Não quero adultos nem chatos. Quero-os metade infância e outra metade velhice! Crianças, para que nunca esqueçam o valor do vento no rosto; e velhos, para que nunca tenham pressa. (Oscar Wilde).

1.1 Cultura Lúdica

Atualmente, a ludicidade está presente nos contextos escolares e nos discursos que neste são proferidos. Muito se tem falado a respeito do seu caráter socializador, sua importância na constituição do ser humano que interage com seus pares e no seu caráter educativo nos processos de formação do indivíduo humano.

Este aspecto chama atenção quando se constata que toda a criança brinca ou desenvolve atividades de caráter lúdico, a não ser que esteja doente. Estas atividades são livres, espontâneas e opostas ao caráter laboral, de produção de bens e serviços. Segundo Brougère (1998, p. 2), “brincar” é uma atividade que se opõe a “trabalhar” e destaca que devido a este caráter foi considerada pelo adulto e caracterizada por estudiosos por sua futilidade e oposição ao que é sério.

Segundo Brougère (1998) o ato de brincar é concebido como jogo e pode ser percebido de forma distinta de qualquer outra do comportamento humano. “O que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca” (BROUGÈRE, 1998, p. 2), destacando o autor a importância da noção de interpretação do que seja a atividade lúdica. Também leva a considerar a ludicidade e o desenvolvimento do jogo como necessidade humana, como atividade que constitui e insere o indivíduo no mundo como ser social e cultural. O brincar desta forma também se constitui em linguagem, que insere o indivíduo na cultura ou, especificamente, na cultura do brincar ou jogo.

A cultura exerce função de grande significação. Brougère (1998, p. 2) confere a esta a função de construção de significados para o jogo. “Se é verdade que há a expressão de um sujeito no jogo, essa expressão insere-se num sistema de significações, em outras palavras, numa cultura que lhe dá sentidos” e enfatiza: “Para que uma atividade seja um jogo é necessário então que seja tomada e interpretada como tal pelos atores sociais em função da imagem que se têm dessa atividade”

(BROUGÈRE, 1998, p. 2). Essa afirmação leva a pensar a criança e sua inserção no caráter da cultura lúdica, supondo que esta seja anterior à criança que se insere em um contexto social já existente que a acolhe e socializa.

Na fundamentação deste processo de aprendizagem e socialização com a cultura lúdica, o autor busca fundamentos para sua análise na literatura psicológica, que enfatiza o processo de aprendizagem como propiciador do ato de brincar. “Parece que a criança, longe de saber brincar, deve aprender a brincar, e que as brincadeiras chamadas de brincadeiras de bebês entre a mãe e a criança são indiscutivelmente um dos lugares essenciais dessa aprendizagem” (BROUGÈRE, 1998, p. 2).

Neste aspecto fica demarcada também a função das relações parentais, o vínculo de afetividade que se estabelece entre a mãe e a criança e a relação destes com a construção do jogo, com a inserção da criança nesta atividade, que a torna social e institui o caráter afetivo das relações. A criança passa a fazer parte de uma trama que é cultural e que dá sentido às atividades lúdicas tornando-a criança, mesmo que inicialmente parceira desajeitada, a reconhecer as características essenciais do jogo, como o aspecto fictício, a inversão de papéis, a não modificação da realidade, mesmo com a repetição do jogo, a necessidade de acordo entre os indivíduos brincantes.

Há, portanto, estruturas preexistentes que definem a atividade lúdica em geral e cada brincadeira em particular e a criança as aprende antes de utilizá-las em novos contextos, sozinha, em brincadeiras solitárias, ou então com outras crianças (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

O jogo, então, como produto cultural está dotado de certa autonomia e a função inicial deste não é o de “entrar na cultura de forma geral, mas aprender a cultura particular que é a do jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3). Poder-se-ia então afirmar que, aprender a brincar é condição essencial para a inserção da cultura lúdica geral que é anterior e preexistente à criança.

Na construção da hipótese da cultura lúdica, o autor a define como: “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 3). O jogo nesta percepção se constitui em artefato da cultura lúdica, “lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesmo que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente

a atividade lúdica”. A condição para que o jogo ocorra é que “o jogador precisa partilhar dessa cultura para poder jogar” (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

O partilhamento desta cultura lúdica possibilita pensar que seja condição básica para isso a interação com o outro. Aprender a brincar, compartilhar as interpretações e os esquemas de jogo com o outro, que diferentemente de uma pessoa, tem outras interpretações e esquemas construídos. Todos têm interpretações e esquemas de jogos que são pessoais, frutos de descobertas e produções pessoais nas atividades lúdicas que, de alguma forma, permite a participação ou o desenvolvimento pessoal. Estas interpretações também são oriundas da criatividade das pessoas. “A criatividade é a possibilidade de usar a linguagem para produzir enunciados pessoais, específicos ou novos, e não repetir enunciados ouvidos ou aprendidos seja qual for o valor intrínseco desses enunciados” (BROUGÈRE, 1998, p. 3). A partir destas interações constantemente está se produzindo novas possibilidades de jogo. A gama destas possibilidades aumenta considerando que os parceiros podem ser de faixas etárias diferentes daquele com quem se interage, podendo ser adolescente, adulto ou maduro; pode ainda viver em diferentes contextos culturais com outras interpretações e esquemas de jogo.

A respeito do entrelaçamento entre o jogo e a cultura lúdica Brougère (1998, p. 3) que:

A cultura lúdica é, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível. [...] o jogo como uma atividade de segundo grau, isto é, uma atividade que supõe atribuir às significações de vida comum um outro sentido, o que remete a ideia de fazer-de-conta, uma ruptura com as significações da vida quotidiana. Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se tratam de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira (BROUGÈRE, 1998, p. 3).

Ao que parece, a criança se apropria desta interpretação de forma que sua percepção acerca do jogo é aproximada do real, possibilitando o seu entendimento e descrição, ao passo que o adulto, ou as pessoas para as quais o jogo e a ludicidade são elementos distantes, apresentam grande dificuldade de análise e interpretação. Na medida em que a criança, ou o adulto que se distancia dessas atividades não dispõe destas referências, perdem a capacidade de brincar. Segundo o autor, é a

cultura lúdica que fornece estas referências intersubjetivas que possibilitam a interpretação para o jogo.

A cultura lúdica é, então, composta de um certo número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida quotidiana: os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem assim aquele vocabulário cuja aquisição é indispensável ao jogo (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

O entendimento que se apresenta quanto aos esquemas que o autor discute propicia pensar nos rituais ou gestos estereotipados produzidos pela cultura e que se relacionam com as brincadeiras. Também existem esquemas com os quais o jogo é dado como terminado. A criança vai produzindo estes esquemas, dominando e os naturalizando no grupo de pertencimento. Estes esquemas são necessários junto com o regramento ou a liberdade para dar o caráter do jogo, (BROUGÈRE, 1998). Para as crianças, estes esquemas, ritos e regramentos estão claros e entendidos. Na observação do jogo que se desenrola, a criança se apropria destes esquemas e rituais através da interpretação e se insere nestes jogando.

Estas características ou esquemas não são perceptíveis nas manifestações de grande parte dos adultos. A ideia que se apresenta é de que estas vão sendo apagadas com o decorrer da vida de uma pessoa, sendo este aspecto o que torna difícil ao adulto tanto entrar no jogo com a criança de forma natural. Em muitas situações, no momento em que o adulto entra em cena lúdica com a criança, ela manifesta estranhamento diante das manifestações do adulto. Esta situação leva a pensar como a pessoa vai se distanciando do jogo, visto que em todas as idades a ludicidade é necessária para dar significados à vida, de forma a que esta não se torne rotineira e enfadonha.

Em relação ao jogo e à cultura lúdica, Huizinga (2008) afirma que o jogo pré-existe à cultura lúdica, pois segundo ele, os animais já brincavam antes que o homem iniciasse a atividade lúdica e a organização da sociedade humana. Ele discute as origens e fundamentos do jogo e as divergentes linhas que buscam definir a finalidade biológica do mesmo.

Benjamin (2014) ao refletir acerca da criança, o brinquedo e a educação ao mencionar a infância e a vida dos estudantes insere o brinquedo como objeto da cultura. Retrata a história de sua criação destacando geograficamente onde e em que contexto foram construídos. Destaca que tanto o formato dos brinquedos vai se

modificando em relação ao seu material, adquirindo cores, tornando-se maiores e ocupando lugares nos quartos das crianças diferentemente do que ocorria outrora, provocando desta forma estranhamentos.

Moyles (2006) ocupa-se estudar o brincar em diferentes culturas. Destaca as relações que se desenvolvem nas famílias em relação à brincadeira dos bebês e das crianças pequenas. “Os efeitos culturais do ambiente familiar não podem ser ignorados, pois têm uma considerável influência sobre os padrões posteriores do comportamento e do brincar da criança”. Em relação à presença do outro e dos adultos conclui: “A presença de outros adultos e de irmãos mais velhos determina o desenvolvimento das crianças pequenas e a sua maneira de brincar” (MOYLES, 2006, p. 41).

É a cultura lúdica que segundo Brougère (1998) permite jogar e através desta transformar a vida, as rotinas. Permite que o indivíduo, a partir do repertório de conhecimentos acerca do jogo, construa a sua cultura lúdica. Esta varia de indivíduo para indivíduo, do contexto no qual está inserido, das características destes contextos, de seus fatores limitadores ou potencializadores, das relações que são construídas nestes contextos. “A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais” (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Dessa forma, a cultura lúdica por sua característica vívida, é dinâmica, em permanente construção e reinvenção pelos indivíduos.

Para Château (1987), “Há, portanto, na atividade lúdica da criança algo leve, de instável que o animal ignora, mas é justamente aí que se exprime a preeminência do homem, ser autônomo e criador”. Este aspecto também é abordado por Winnicott ao salientar a experiência cultural é potencializada pela relação entre o indivíduo e o meio ambiente. Segundo ele “A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira, (1975. P. 139).

A cultura lúdica se reinventa nos tempos históricos com características e aparatos de sua época, sendo exemplo disso os personagens que ilustram as histórias nas épocas distintas, os super-heróis de cada época, os jogos particulares que se inventam em função do que se torna moda, daquilo que atrai o interesse da criança. “A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio-ambiente da criança para aclimatar ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Nesta medida, a cultura lúdica se apodera daquilo que é familiar e conhecido da criança para inserir na possibilidade do jogo. Com esta ação, a criança se insere na cultura do seu grupo de convivência e desenvolve sentimento de pertença. Jogar com o outro, ou contra o outro, faz com que se estabeleça relação com o outro, reforça laços, possibilita entender como funcionam os elementos da cultura do grupo e o próprio grupo, seu sistema de regramento tanto do grupo, aos gêneros que compõem o grupo, quanto do próprio jogo que é encarado de forma diferente por meninos e meninas e, ainda, conforme a idade das crianças, (KISHIMOTO, 2016).

Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda hoje marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Já se mencionou que a cultura lúdica não é algo estanque, antes disso, com características do meio e, principalmente, da época para a qual se dirige o foco. Neste aspecto, o autor destaca as especificidades de cada época, assim, colocando-se a pensar sobre o que se vive na contemporaneidade e as especificidades da cultura lúdica em cada tempo histórico. Cada vez mais aparece como característica da atualidade o processo de individualização como consequência de uma série de transformações sociais, como a formação das famílias e o número cada vez mais reduzido de sua prole, a ausência da mulher no lar com o ingresso no mercado de trabalho. Todas estas transformações afetaram, de forma significativa, a construção da cultura lúdica.

Assim desenvolveram-se formas solitárias de jogos, na realidade interações sociais diferidas através de objetos portadores de ações e de significações. Uma das características de nosso tempo é a multiplicação dos brinquedos. Podem-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos, frequentemente ligados a universos imaginários, valorizando o jogo de projeção num mundo de miniatura (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

O desenvolvimento das tecnologias criou novas possibilidades de jogo neste contexto de parceiros de jogo virtual:

Não podemos deixar de citar os videogames: uma nova técnica cria novas experiências lúdicas que transformam a cultura lúdica de muitas crianças.

Tudo isso mostra a importância do objeto na constituição da cultura lúdica contemporânea (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Relevante é o cuidado com que Brugère (1998, p. 4) aborda a cultura lúdica, enfatizando a sua produção em lugar de criação da mesma. Este autor não a concebe como algo dado, pronto, acabado. Ao contrário, como algo dinâmico, sendo fruto da criatividade, das interações e partilhamentos de quem se põe a jogar, pelos indivíduos que dela participam. Pelas operações concretas que são as “próprias atividades lúdicas”. Ocorre nesta ação de brincar, transformações no indivíduo que não são simplesmente movimentos estereotipados ou descontextualizados, desprovidos de sentido. Ao contrário, afetam duplamente o indivíduo brincante por um duplo movimento interno e externo:

A criança adquire, constrói sua cultura lúdica brincando. É o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê, evocadas anteriormente, que constitui sua cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Embrenhar-se em atividades lúdicas de diferentes formas, em diferentes locais e parceiros, utilizando diferentes aparatos e ou objetos e descobrir nestes as possibilidades de jogo auxiliam na construção de um repertório cada vez maior de aprendizagens acerca do jogo, dos contextos, do outro e de si.

Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico e psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

O que demonstra que jogar, ao contrário de muitas concepções possibilita a construção de competências na criança. Elas possibilitarão novas aprendizagens, na medida em que a criança as transporta para outras situações e através delas resolve aquilo que se poderia chamar de situações problemas. Neste movimento, é preciso considerar o que o autor chama de substrato, ou seja, a essência quanto à herança genética e psicológica da criança, suas características biológicas e individuais.

O desenvolvimento da criança também precisa ser considerado, uma vez que este “determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica” (BROUGÈRE, 1998, p. 4), bem como a construção das interpretações na criança:

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros (BROUGÈRE, 1998, p. 4).

Conforme Brougère (1998), a cultura lúdica como objeto de criação externa, como produção humana na relação e interação está fortemente ligada com a cultura geral, nas relações sociais e condições do contexto, do ambiente e dos espaços disponíveis para que se desenvolva, e também se relaciona com os materiais que a criança tem a sua disposição, do regramento desses ambientes, nas permissões e proibições dos pais e professores, dos espaços que a escola, o bairro e a cidade dispõe para que estas atividades sejam desenvolvidas, ao lado da convivência com crianças de mesma faixa etária ou de idades diferentes, da convivência com adulto ou mesmo com pessoas para as quais as atividades lúdicas possam ocasionar estranhamentos.

Como é possível constatar a partir de Brougère (1998), vários fatores incidem sobre a cultura lúdica e influenciam na sua produção ou reprodução. As tecnologias de cada época de forma significativa interferem neste aspecto, especialmente as mídias, aqui representadas de forma intensa pela televisão, que foi o primeiro veículo de comunicação com áudio e vídeo que atingiu de forma maciça grande parte da população, oferecendo novas possibilidades de cultura lúdica e que são propostas do mercado de consumo.

Também a televisão apresentou e acentuou o *marketing* do brinquedo. “A televisão, assim como o brinquedo, transmite hoje conteúdos e, às vezes, esquemas que contribuem para a modificação da cultura que vem se tornando internacional” (BROUGÈRE, 1998, p. 4). Pode-se pensar a partir desta afirmação a tendência da globalização da cultura lúdica, uniformizando-a e levando-a cada vez mais ao encontro dos interesses do mercado de consumo. É uma nova forma de transmissão da cultura lúdica que anteriormente era realizada de forma oral, “mas que não menos impositiva” (grifo nosso, a partir da ênfase do autor) nas campanhas publicitárias que são veiculadas nos programas de televisão da atualidade.

A criança, a partir de sua história, suas vivências e experiências, do seu contexto social e das interações que realiza, vai significando-as de forma a produzir o

jogo e produzir sua cultura lúdica, o que propicia pensar que esta é uma cultura individual, que difere de indivíduo para indivíduo, de acordo com a idade, o meio social e o sexo.

Meninos e meninas não farão as mesmas experiências e interações (como com os brinquedos que ganham) não serão as mesmas. Então, portadores de uma experiência lúdica acumulada, o uso que farão dos brinquedos será diferente (BROUGÈRE, 1998, p. 5).

Enquanto os meninos reproduzem nos jogos atividades de lutas, de guerras, as meninas se reportam à reprodução da vida cotidiana, nos seus aspectos triviais e essenciais, o que permite induzir que os gêneros possuem imaginário diferenciado e estes aparecem no jogo simbólico da criança. Com isso, através do jogo, a criança além de se socializar vai construindo a sua identidade sexual, (BROUGÈRE, 1998). A criança busca na cultura geral as referências que norteiam esta construção.

A cultura lúdica não é propriedade exclusiva da criança na infância. Nas diferentes fases e idades da vida esta se constitui a partir do histórico de vida, das interações e das experiências vivenciadas. Então, tem-se a cultura lúdica da adolescência, da fase adulta, madura e da velhice. Cada uma com suas especificidades e em todas se está sujeito aos condicionamentos do ambiente, das tecnologias, das interações sociais que são realizadas e dos objetos (brinquedos) que se dispõem, conforme Brougère (1998).

Segundo Brougère (1998), a sociedade constantemente propõe numerosos produtos com intenções de ludicidade, como: livros, filmes e brinquedos. Todos agem e reagem às propostas de ludicidade. Desta forma, a cultura lúdica infantil também é a reação da infância às propostas, às interações e ou privações que lhes são impostas. O papel do adulto como parceiro ou como alguém que priva, limita, condiciona ou controla o jogo que pode ser coletivo ou solitário.

A cultura geral tem estreita relação com o jogo entendido como lugar de construção de uma cultura lúdica.

Existe realmente uma relação profunda entre jogo e cultura, jogo e produção de significações, mas no sentido de que o jogo produz a cultura que ele próprio requer para existir. É uma cultura rica, complexa, diversificada (BROUGÈRE, 1998, p. 6).

O jogo possibilita a construção das condições para que o jogo aconteça, de forma a retroalimentar-se. Assim, um jogo pode ser fonte de inspiração e motivação para que dele se desenvolvam outros jogos, com outras formações e jogadores.

1.2 Brinquedo e os Jogos

Ao se pensar na criança e na infância, imediatamente é possível se reportar aos aspectos lúdicos, ao caráter da ludicidade que as envolve. Conforme Manson (2002), a infância sempre esteve embalada pelo som e ritmo das atividades lúdicas, ou seja, a criança sempre brincou. Nesta ação, a criança sempre se utilizou de objetos que estiveram ao seu dispor, isto é, uma gama variada de artefatos. Estes poderiam ser recursos disponíveis na natureza: “areia, água, pedras, penas de aves — e com todo tipo de objetos que transformava pela simples magia do jogo. [...] brinquedos ecológicos” (MANSON, 2002, p. 8).

A sensibilidade dos artistas e artesãos na ação da criança que a partir destes brinquedos ecológicos realiza atividades lúdicas, nas quais manifesta seu imaginário e o simbolismo que motivou a construção de objetos mais elaborados e pela verossimilhança com os elementos inspiradores a estas construções, que geralmente eram retirados dos contextos nos quais estavam inseridos, muitos do universo laboral. Desta forma, criaram-se os veículos chamados de carroças, soldadinhos de chumbo, a roca, o pião, o cavalo de pau, os moinhos. Brinquedos destinados a motivar a locomoção da criança e ao desenvolvimento muscular de seus membros, os brinquedos afetivos e figuras de veículos em miniatura, conforme apresenta Manson (2002). Todos estes objetos representam fontes de prazer e de envolvimento da criança, bem como fontes de descobertas do universo do adulto.

Não havia o entendimento do brinquedo como objeto importante na construção da aprendizagem para a criança. Embora a criatividade dos artesãos fizesse sucesso com os pais, os brinquedos não eram inseridos no orçamento familiar. Além disso, a concepção que se tinha dos mesmos era negativa, conforme posicionamentos da época: “Rabelais considera os brinquedos como objetos essencialmente frívolos; por seu lado Montaigne recrimina os pais que os oferecem aos mais pequenos, descuidando os encargos de sua futura educação” (MANSON, 2002, p. 8). Interessante que este enfoque se refere às atividades lúdicas e ao acesso da criança

ao brinquedo nos seus lares, com orientações de como deviam ser procedidas e orientadas estas ações:

Só nos finais do século VIII veremos Locke admitir ser necessário dar brinquedos as crianças, precisando, todavia, que cabe aos preceptores decidir quanto à sua melhor utilização; mesmo assim, o médico, o filósofo inglês recomenda-lhes que confiem apenas um brinquedo de cada vez aos alunos, para que estes aprendam a ser cuidadosos e poupados (MANSON, 2002, p. 9).

Quanto à utilização do brinquedo como objeto que possa auxiliar na construção de aprendizagens no interior da escola, havia muita resistência e opiniões que contrariavam esta ideia. Os pedagogos da época desconfiavam dos brinquedos e se opunham a sua utilização com fins pedagógicos na educação na França.

Rousseau e os seus sucessores acabarão por admitir que os brinquedos devem ocupar um lugar na educação, mas a ideia de que estes possam participar na construção da personalidade da criança está longe de ser admitida no século das luzes (MANSON, 2002, p. 9).

Para a juventude, segundo o autor, o brinquedo servia para a construção de valores morais concernentes com os valores da época. A partir dos posicionamentos das pessoas, que eram referência em conhecimento para época, dois aspectos emergem de forma bem contundente: a negatividade e desconsideração do brinquedo e de certos jogos para a criança e sua aprendizagem e a desconsideração dos tempos vivenciados pela criança que, posteriormente, foram denominados de infância, sendo a criança colocada sempre em uma condição de devir, de futuro, desconsiderando-a no seu presente. Desta forma, em algumas culturas, o brinquedo nasce com estigma de frivolidade e de ser desnecessário.

Os artistas (MANSON, 2002), foram os primeiros, através da sensibilidade, que prestaram atenção às brincadeiras das crianças pequenas, bem como aos seus atos criativos, sua gestualidade e formas de expressão, como também aos brinquedos. Com o advento do Renascimento, esse repertório de atividades lúdicas infantis foi sendo representado de modo realista e ampliado. Os laços que se estabeleciam entre as crianças e os brinquedos também passam a ser foco de atenção dos artistas, como de representação em suas obras.

Conforme Manson (2002), a ligação com o brinquedo, em várias culturas, demarca os tempos da infância. Já no ato do nascimento, a criança da antiguidade é

presenteada com brinquedos que vão acompanhar o seu crescimento. A infância é designada como puerícia, entendida como a idade em que se manifesta na criança o desejo de posse dos objetos considerados brinquedos. O abandono dos brinquedos demarca o rito de passagem entre a infância e a adolescência ou no caso da cultura grega, o ato de núpcias em que a moça oferece seus brinquedos (normalmente bonecas) à divindade do lar.

Mediante os estudos históricos de Manson (2002) se constata que Platão via no brincar da criança o desenvolvimento psicológico desta, além do desenvolvimento oral e ético, na medida em que percebia que dominava, principalmente, os meninos no jogo dos ossinhos, a noção de justo e injusto. Os meninos da antiguidade brincavam com materiais disponíveis na natureza, como os ossinhos, as nozes e as pedras. Com as nozes, desenvolviam uma gama variada de atividades, como jogos de destreza, bem como de sorte. Assim como as meninas romanas, os meninos por ocasião das núpcias ofertavam seus brinquedos (nozes) simbolizando rito de passagem entre a idade na qual se poderia brincar — idade das nozes, e idade adulta compromissada.

Constatou o historiador Manson (2002), através de suas fontes constituídas por poemas, de histórias de santos, de registros em locais históricos e tumbas, que as crianças gregas e romanas possuíam uma gama variada de brinquedos, destacando-se os brinquedos sonoros, de locomoção, de desenvolvimento de destrezas, bonecas e o pião faziam parte deste arsenal lúdico.

Na época medieval, o brinquedo foi uma aparição tardia, porém data desta época a percepção de que este acalma a criança que deseja possuí-lo, manifestando alegria por ocasião de sua posse. Data também deste período, o aparecimento dos soldadinhos de estanho e de chumbo, fabricados pelos “*bimbelotiers*” e comercializados por vendedores ambulantes — os retroseiros, junto com os bibelôs, estatuetas e imagens de santos, rosários. Estes vendedores comercializavam uma quantidade de bugigangas: espelhos, artigos religiosos, adornos para damas, objetos domésticos em miniatura, apetrechos para bonecas e outros pequenos brinquedos, que segundo a descrição da época: Vida de Santa Isabel² (MANSON, 2002), servem

² A Vida de Santa Isabel

Pois, para essas crianças entreter,
[Santa Isabel) pedia e mandava procurar
Jóias de vidro, medidas,

para brincar, confortar e “folgar” (grifo nosso). Aparecem também as bonecas com ideia de que as meninas precisavam dar-lhes a alma, o guizo, a piorra, o pião, jogos de destrezas, as figurinhas de madeira femininas e os cavaleiros, o que leva o autor a associá-los com os antepassados dos soldadinhos de chumbo. A menção à palavra brinquedo (*juel, juez, jouelès*) aparece com constância nestes textos, (MANSON, 2002)

O brinquedo é considerado atividade da criança, oposta à atividade laboral do adulto. Na sociedade que emerge regida sob a égide dos aspectos econômicos e de produção, o brinquedo destoa, e é inadmissível que o adulto ocupe o tempo que seria destinado à produção com jogos e atividades lúdicas, segundo Brougère (2010).

Percebe-se conforme Brougère (2010), o distanciamento entre as produções científicas acerca da infância que entrelaçam o brinquedo com a cultura, a construção da aprendizagem da criança, enquanto brinca. Estes estudos ainda se encontram restritos ao campo da psicologia, que se debruça com maior interesse nesta área. O foco fica por conta do desenvolvimento da criança em período infantil, sendo visto o brinquedo, normalmente, como suporte. Brougère (2010), através de seus estudos e do entrelaçamento que faz com os estudos de Sutton-Smith (1986) e Kline (1993, p. 7), enfatiza o “brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos”. O que permite pensar que cada sociedade produz culturas lúdicas e brinquedos que se relacionam com seus contextos históricos. Possivelmente, estas culturas estão em permanente construção e reconstrução.

Em um país continental como o Brasil, com sua formação étnica oriunda de diferentes países e de todos os continentes, esta cultura lúdica e o brinquedo podem se apresentar de forma a evidenciar uma diversidade. Pode-se dizer que não há uma cultura lúdica hegemônica, mas várias culturas lúdicas que se miscigenaram com a população, produzindo desta forma uma nova cultura lúdica.

Por outro lado, percebe-se o quão recente são os estudos acerca do brinquedo, seus significados e a importância para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. O brinquedo tem esta capacidade de chamar a atenção da criança, envolvê-la,

E outros pequenos brinquedos,
Que essas crianças ocupam
Conforme as idades,
E a elas os ofereceu para brincar,
Folgar e confortar.
(MANSON, 2002, P. 37)

misturando-se aos tempos da infância, de forma a produzir significados. Brougère (2010) enfatiza esta dupla peculiaridade do brinquedo: função e valor simbólico. Quanto à função, o autor destaca os brinquedos, nos quais o valor simbólico está colado à função e exemplifica com as roupas e mobílias. Já a função simbólica aparece representada pela significação social produzida pela imagem do brinquedo. Segundo o autor, no brinquedo a dimensão simbólica é a sua função principal.

As dimensões do brinquedo também são motivo de reflexão do autor que destaca três dimensões: técnica, funcional e simbólica. Já a criança na ação de brincar evidencia a dimensão autotélica da brincadeira, a qual não apresenta outra finalidade ou objetiva para além de si mesma. A brincadeira ainda possibilita com que a criança fabrique livremente seus objetos de forma que estes não obedeçam às mesmas lógicas e aos usos habituais. Brougère (2010, p. 14), nesse sentido, afirma que “por detrás da brincadeira é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa de qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno das ideias de gratuidade e até de futilidade.

A criança ao tomar contato com o brinquedo vai construindo representações mentais, às quais vai atribuindo ou associando significados. Mesmo com esta construção e ênfase na função simbólica, o brinquedo deixa de ser funcional, o que indica a complexidade desta relação, evidencia Brougère (2010). Este simbolismo e funcionalidade do brinquedo estão diretamente relacionados ao discurso acerca do brinquedo e do jogo. Cabe ressaltar que este discurso é construído pelo adulto acerca do brinquedo e do jogo, utilizando-se de imagens que possibilitam a construção das representações. Vários autores se ocuparam de construir uma análise de forma a delimitar o que é brinquedo e o que é jogo, (BROUGÈRE, 2010).

O jogo é descrito segundo a função do objeto e o seu regramento que norteia as ações que com este jogo serão realizadas, como: encaixar, construir, montar e, são anteriores ao seu uso legítimo (BROUGÈRE, 2010). Podem ser destinados a diferentes faixas etárias, como: crianças, jovens, adultos, idosos. Os objetos que são utilizados pelo adulto para a sua recreação e ludicidade são chamados exclusivamente de jogos.

Em relação ao jogo, Caillois (1990, p. 26) enfatiza: “Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da

existência, e realizada, em geral dentro de limites precisos de tempo e lugar. Há um espaço próprio para o jogo. ”

Quanto às características, Caillois (1990, p. 29-31) destaca o jogo como uma atividade: livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia. Em relação ao local dos jogos afirma que “Num mesmo lugar podem jogar-se diferentíssimos jogos. ”

Para Huizinga (2008, p. 3) “O jogo é o fato mais antigo que a cultura, pois esta mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana, mas os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. ”

O brinquedo, ao contrário, se destina exclusivamente à infância e ao desenvolvimento de atividades pela criança de forma espontânea. “Não parece definido por uma função precisa: trata-se antes de tudo, de um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras ou a princípios de utilização de outra natureza” (BROUGÈRE, 2010, p. 13).

Quanto ao brinquedo e sua relação com o adulto é interessante destacar o que Brougère destaca: “O brinquedo é um objeto infantil e falar do brinquedo para um adulto torna-se sempre motivo de zombaria, de ligação com a infância” (BROUGÈRE, 2010, p. 13). A partir desta afirmativa, sabedores que os adultos se ocupam dos jogos começa-se a intuir que com o passar do tempo vão se afastando do brinquedo, por entender que este seja objeto exclusivo da infância, de forma que os adultos se ocupam com jogos regrados não se permitindo realizar atividades recreativas e lúdicas livres, afastam-se do imaginário da infância e não se permitem mais brincar, mas realizar jogos regrados e funcionais. De forma diversa, quando o adulto brinca, o faz através de representações nas quais aparece a comédia ou a tragédia como forma de intuir acerca do que se poderia ter vivido.

Também se pode pensar como é esta relação na entrada da adolescência, refletindo acerca do momento em que se realiza esta passagem do estágio das brincadeiras, deste estágio marcado pelo autotelismo que caracteriza a infância, dos sentimentos, das percepções que são expressas nesta fase da vida.

O brinquedo e suas possibilidades de fomento da economia têm afetado o interesse das grandes corporações e a infância passa a ser vista como objeto de produção e de consumo, em que grandes campanhas de marketing se apropriam dos princípios e de representações impressas no brincar e no brinquedo, aumentando sua

dimensão expressiva e simbólica na busca de um consumo crescente, criando novos personagens, novas imagens ou reinserindo brinquedos de outrora com roupagem e possibilidades, que condizem com a realidade atual, através da “adequação do conteúdo simbólico dos brinquedos, cuja concepção é o resultado de uma produção de imagens” (BROUGÈRE, 2010, p. 19).

Atualmente, as sensibilidades criativas de artistas, de designers, de estudiosos e pessoas com alto conhecimento tecnológico, se colocam a serviço do lucro, mas ao mesmo tempo vão afetando a produção das “culturas lúdicas” da época. Grifam-se as culturas lúdicas, no entendimento de que não há uma única cultura lúdica, mas culturas diferentes, devido aos diferentes contextos sociais e escolares, em função do acesso ou não destes brinquedos industrializados. Sabe-se que, atualmente, a maioria da população é afetada, de alguma forma, por estas campanhas de marketing, que veiculam os programas de televisão, considerando que a quase totalidade dos domicílios brasileiros apresenta pelo menos um aparelho de TV em casa. Desta forma, afetam o imaginário das crianças e a sua produção lúdica, mesmo na ausência do referido objeto de desejo.

Cada vez mais, as empresas apostam na adequação dos brinquedos ao seu conteúdo simbólico, sendo o investimento na produção de imagens que os aproxima da abordagem funcional da brincadeira.

A imagem do brinquedo não é qualquer imagem: ela deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa daquele que orienta na compra em termos de imagem (BROUGÈRE, 2010, p. 20).

A imagem exerce função importante, de modo com que o adulto se sinta atraído por esta, representando sua relação com a infância. Assim como na antiguidade, a inspiração para os brinquedos era buscada nos elementos da natureza, na atualidade, o animismo e o antropomorfismo transformam objetos em seres animados e os animais nas representações infantis (BROUGÈRE, 2010)

Presentear com brinquedos de forma abundante, na atualidade, tem sido a forma de os pais demarcarem a importância que dedicam aos filhos, bem como em demonstrarem seu afeto, de instaurarem na criança através dos arquétipos os sentimentos de segurança, de intimidade e de construção de fortes vínculos e laços familiares, enfatiza Brougère (2010). Com o passar do tempo, a criança será

presenteada com brinquedos que a distanciam da infância. Desta forma, ela vai construindo representações não mais da infância, mas do mundo do adulto.

A produção destas representações ocorre de formas diferentes entre os meninos e as meninas:

O universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa, sem dúvida, com a miniatura do automóvel traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano. [...] Nos dois casos que expusemos rapidamente, a imagem traduz o desejo: desejo da criança ideal, desejo de ser adulto. A imagem remete a uma função social que consiste em propor um conteúdo para o desejo (BROUGÈRE, 2010, p. 21).

A partir deste entendimento, estudiosos da psicologia infantil e educadores orientam os pais e irem substituindo os brinquedos da criança e os adequando conforme a idade, segundo Brougère (2010). Portanto, demarcam desta forma o brinquedo como importante objeto que vai inserindo a criança, o adolescente no mundo dos adultos com a construção de um ideário de funções sociais, que este deverá desempenhar no futuro. E o ato de presentear com o brinquedo carrega uma gama de significados nesta relação entre pais e filhos.

Mediante este estudo percebeu-se o quanto a cultura lúdica apresentou diferentes especificidades com o decorrer da história a partir de sua dinamicidade, ao mesmo tempo em que conservou aspectos inerentes à tradição. Muitas transformações se deram mediante a forma como a modernidade gestou as ideias de infância e adolescente, Ariès (1981) e a maneira como as crianças brincam e os adolescentes se inserem no jogo. O brinquedo neste aspecto conforme Brougère (2010) como elemento que possibilita a realização do jogo também esteve constituído inicialmente pelos elementos da natureza e dos contextos de trabalho do ser humano chegando na atualidade transformado em objeto de mercado de consumo das massas, globalizado pelo marketing dos meios de comunicação social.

2 O RECREIO ESCOLAR – CENÁRIO E SEUS ATORES

2.1 Recreio Escolar – Ritual Institucionalizado da Escola

Não tive coragem de afrontar o recreio. Via de longe os colegas, poucos àquela hora, passeando em grupos, conversando amigavelmente, sem animação, impressionados ainda com as recordações de casa; hesitava em ir ter com eles, embaraçado da estreita das calças longas, como um exagero cômico e da sensação de nudez à nuca, que o corte recente dos cabelos desabrigara em escândalo [...] “as longuíssimas horas de recreio[...] as provocações no recreio eram frequentes [...] no recreio havia os jogos... as transações eram proibidas no Ateneu. Razão demais para interessar (POMPÉIA 2010).

Nos escritos sobre o recreio escolar e suas significações, percebe-se que é recente a percepção deste como espaço-tempo importante na escola e para o qual o olhar da pesquisa se volta. Nesta busca se constata estudos que discutiram as relações que nele se estabelecem: Neuenfeld (2003) direcionou seu foco para as crianças de 1ª a 4ª série e as atividades que realizavam a partir dos materiais disponíveis, as relações que estabeleciam no recreio discutindo a necessidade da intervenção pedagógica; Cruz (2004) se preocupou com as questões de violência e de gênero; Tomelin (2005) focou a dinâmica do recreio organizado, abordando o disciplinamento; Wenzel (2005) estudou os modos de ser de menino e de menina e como estes modos são instituídos no recreio escolar; Fernandes (2006) investigou os espaços e a sua relação com os comportamentos infantis nestes locais; Würdig (2007) analisou a expressão da cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua; e Linck (2009) buscou analisar os processos de pertencimentos identitários juvenis, resultantes de determinadas práticas culturais, ocorridas no recreio escolar.

Mediante este traçado teórico, pode-se pensar que ele demarca espaços caracterizados de trabalho programado para a criança e se constitui em espaço-tempo de descanso, espaço de liberdade, de não contenção, de desordem na visão do adulto na medida em que se caracteriza pelo movimento livre, pela algazarra, pelo corpo que se expressa de diferentes formas e linguagens.

O recreio é considerado, também, como um momento de ócio, de atividades espontâneas da criança, de práticas de liberdade corporal, de contato com as crianças

de outras turmas, visto que elas não ficam restritas ao espaço da sala de aula, o que lhes permite realizar atividades em espaços amplos, com liberdade, mesmo que estejam sempre sob o olhar atento de professores e auxiliares de pátio.

O recreio, nesta medida, se traduz em espaço de expressão e de manifestação de vontades e de desejos deste indivíduo infantil, espaço-tempo de relação, de brincar com o outro, de aprender a brincar com o outro. Conforme Brougère (1998, p. 1): “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Brincar faz do homem um animal social, que interage com os semelhantes, ambos inseridos em um contexto social e histórico.

Necessita-se considerar, segundo Brougère (1998) o brincar contemporâneo, não do indivíduo isolado das influências do mundo, mas ao contrário, do indivíduo brincante como produto histórico e cultural de sua época. Então, o recreio se transmuta em espaço de aprender a interagir estabelecendo relações com o outro, mediados pelo brinquedo, pelas brincadeiras que necessitam o diálogo e a cooperação.

Nem sempre as relações estabelecidas no recreio são desprovidas de conflitos. As crianças passam por momentos de turbulências, de oposições evidenciadas através de disputas corporais, demarcação de posições e antagonismos, que resultam em choros e lamentos infantis. Então, o recreio também pode ser concebido como território de negociações e de disputas pelo poder. Essas disputas acontecem pelo privilégio de comandar a atividade, de decisão do que é de como será feito, de quem poderá participar e de quem não pode. As disputas de gênero entre meninos e meninas também encontram, no recreio, o palco para seu desenvolvimento, (KISHIMOTO, 2016). Ainda pode ser destacado neste espaço, momentos de confluência de interesses e fases de afastamento e de distanciamento destes interesses.

Este aspecto destaca a inclusão/exclusão dos indivíduos e grupos nas atividades desenvolvidas no recreio. No recreio se formam grupos por afinidade, por identificação. Ressalta-se que, nestas atividades, ocorre a construção de identidade resultante da aprendizagem destas vivências. Ao mesmo tempo em que o indivíduo, que participa destas situações, aprende a proceder às escolhas e nelas ir construindo a sua autonomia, Kishimoto (2016). A liberdade do recreio permite com que a criança

tenha a possibilidade de manifestação da sua cultura, ao mesmo tempo em que toma conhecimento da cultura dos outros indivíduos, aprendendo a valorizar e respeitar tanto a sua cultura como a do outro, (KISHIMOTO, 2016)

A escola com suas programações e rotinas diárias, tem o recreio escolar, como ritual institucionalizado. As escolas e suas programações são constituídas de rotinas e rituais. A este respeito, McLaren (1991, p. 29) afirma que:

[...] as escolas servem como ricos repositórios de sistemas rituais; que os rituais representam um papel crucial e inerradicável no conjunto da existência do estudante; e que as dimensões variadas no processo ritualístico são intrínsecas aos eventos e transações da vida institucional e na tessitura da vida da escola.

Com estas afirmações, McLaren (1991) demarca o quanto o funcionamento da escola está assentado sobre rituais, que vão se constituindo, a partir da necessidade humana da existência dos mesmos de forma ordenada, transmitindo um senso de segurança e a ideia de que a realidade dos contextos sociais também obedece a uma ordem ritualizada, que lhe dá contenção.

A partir da percepção dos rituais, (MCLAREN, 1991), é possível refletir acerca dos mesmos nos contextos sociais, do significado simbólico que os mesmos carregam e mediante esta análise caminhar no sentido de possibilitar construir novas realidades, ao invés de somente refletir a realidade que está posta através de rituais escolares automatizados, sem possibilidades de análise e de entendimento crítico.

É necessário o entendimento da escola não como mecanismo ou instituição estranha aos contextos sociais. A escola reflete, em seu funcionamento diário, as relações que se estabelecem fora de seus muros, McLaren (1991). Tanto a escola pode mudar a realidade dos contextos sociais transformando-a, como também pode ser afetada pelas transformações que ocorrem nestes contextos. Afinal, a escola é constituída de pessoas que transitam em outros contextos de aprendizagem informal.

Estes contextos também têm seu funcionamento, a partir de rituais estabelecidos e que, normalmente, têm uniformidade entre si e são de domínio público para que seus serviços sejam ofertados com eficiência. Percebe-se que a existência de rituais não incomoda as pessoas. Antes disso, a inexistência ou o desconhecimento dos rituais de uma instituição causam insegurança e desconforto. Conforme McLaren (1991, p. 30), estes rituais são o *modus operandi* ou a forma de ser e fazer de cada instituição. “Os rituais simbolicamente transmitem as ideologias

sociais e culturais, e que é possível saber como as ideologias “funcionam”, examinando-se os símbolos-chave e os paradigmas subjacentes ao sistema ritualístico”.

A escola se encontra sob o constante e atento olhar que a disseca e tece críticas acerca de suas rotinas de funcionamento, bem como dos resultados daquilo que é considerada a sua função social: o acesso ao conhecimento. A escola da modernidade é concebida como lugar específico de construção do conhecimento, da compreensão do mundo e do homem, refletindo em todos os níveis de ensino em situações de dificuldades no seu fazer pedagógico, conforme destaca Marques, (2006).

O mundo fora da escola evoluiu de forma muito rápida. Estabelecem-se, diariamente, redes de relações cada vez mais complexas, (MARQUES, 2006). As comunicações e informações ocorrem em uma velocidade incrível e rompem fronteiras, se constituem na argumentação teórica e discursiva do ser humano contemporâneo, mas o movimento no interior da escola não acompanha a evolução da vida fora dela.

Frente ao mundo em constantes mudanças, a insegurança deriva das situações em que o desconhecido se apresenta, possivelmente, as rotinas escolares e seus rituais recolocam o homem em um lugar de segurança, de reconhecimento.

McLaren (1991, p. 30) comenta que: “os rituais podem ser percebidos como transmissores de códigos culturais (informação cognitiva e gestual), que moldam as percepções e as maneiras dos estudantes. Os rituais inscrevem tanto a “estrutura superficial” quanto a “gramática profunda” da cultura da escola”. Desta forma, os rituais possibilitam que os estudantes apreendam a escola e sua sistemática, bem como se auto-organizem dentro deste universo, de forma a construírem significados e autonomia em suas ações cotidianas fora da escola.

Os rituais ainda possibilitam a leitura do cotidiano escolar. Eles se encontram encharcados das ideologias, das utopias e dos interesses, aos quais se filiam, bem como da visão de homem e de mundo que a escola gesta em seu Projeto Pedagógico. MacLaren (1991, p. 30) afirma que “os rituais também podem ser entendidos como modelos gestuais e rítmicos que capacitam os estudantes para negociar entre os vários sistemas simbólicos que têm sido acalentados pela sociedade maior e

magnificados pela cultura dominante”. Além desta percepção, possibilitam com que os estudantes se percebam e situem tanto o contexto quanto a sua inserção nele.

Mediante esta análise se constata a natureza dos rituais, sua produção cultural e social, considerando-os como produtos da experiência de uma classe social ou grupo. Como pertencente à ação do homem, o ritual se reveste de uma natureza política, considerando as formas como estes são produzidos e vão se sedimentando nos contextos escolares: “[...] um ritual será considerado como um evento político e como parte das atribuições objetificadas do capital cultural dominante na escola (por exemplo, sistema de significado, gostos, atitudes e normas que legitimam a ordem social existente)” (MCLAREN, 1991, p. 31).

2.1.1 Recreio escolar — algumas constatações a partir da revisão da literatura das produções a seu respeito na atualidade

Os estudos da atualidade acerca do recreio escolar auxiliam na ação de estabelecer luz, na medida em que possibilitam a construção de noções que se têm do mesmo. Mediante a ciência destes estudos, algumas interrogações movem o pesquisador em busca de respostas. Conforme Neuenfeld (2005), as propostas de sistematização do recreio escolar estariam tornando-o demasiadamente racionalizado, transformando-o em espaço tempo, no qual a escola matou a rua na medida em que impede as crianças de serem crianças? Nesta revisão dos estudos realizados que tiveram o recreio escolar em sua escolaridade abordaremos a natureza das relações que os estudantes estabelecem neste espaço tempo da escola, bem como as perspectivas pelas quais estes autores olharam o recreio.

Segundo Neuenfeld (2005), o recreio escolar é um dos espaços tempos ritualizados da escola. Este faz parte das rotinas planejadas da escola, mas não sendo considerado como um espaço no qual são construídas aprendizagens, pelo fato de que este período é concebido para que a criança descanse das atividades pedagógicas, faça seu lanche e suas necessidades fisiológicas, entre em contato e interaja com outras crianças de diferentes turmas e idades e, em diversos locais, que não os orientados pela forma escolar.

Nem mesmo o recreio escolar, apontado por Neuenfeld (2005), como “espaço improdutivo” (grifo nosso), escapou da racionalização. Ainda que o autor em seu estudo acentue a importância da liberdade e de espontaneidade como necessárias à

produção da cultura lúdica pela criança, o mesmo defendeu em sua pesquisa a proposta de atividades orientadas pelos professores neste espaço-tempo, como forma de diminuir seus ruídos incômodos, atenuar a excessiva movimentação das crianças, antecipar-se aos conflitos que se apresentavam no seu cotidiano.

Em seu estudo, Neuenfeld (2005), já no título da obra convoca a pensar a partir de sua interrogação - Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?

Com a palavra o autor da tese apresenta a noção de recreio escolar como intervalo, como espaço tempo entre as aulas. Apresenta a compreensão etimológica da palavra “recreio” como “Período para se recrear, como, especialmente, nas escolas, o intervalo entre as aulas” (NEUENFELD, 2005, p. 15). Mediante esta construção se pode entender o recreio como um momento inerente à organização dos espaços tempos da escola. Também o autor constrói relação entre a tríade recreio-recreação e lazer, associando-os e apresentando seus conceitos.

Apresenta Neuenfeld (2005) que a preocupação com o recreio escolar como espaço de restrições: de espacialidade pela limitação do espaço físico, de materiais e recursos diversos com os quais as crianças poderiam interagir de diferentes formas e acessar diversos conteúdos, de interdições pela existência de normas, regimentos, de lazer de mercado pela imposição de brinquedos prontos.

Destaca o autor a inclinação para que se perceba o recreio como espaço improdutivo no meio escolar. Considera que aliado à Educação Física, este é o único espaço no qual as crianças têm para se movimentar e constata que ao saírem das salas de aula, elas explodem em movimento, o que o leva a discutir se o tempo do recreio é compatível com as necessidades lúdicas e de movimento das crianças. Questiona se da forma como está organizado, o recreio estimula o brincar para a criança, avaliando ainda que valor tem o recreio para a escola e se é visto como um espaço de construção da cidadania, se neste se desenvolvem valores morais e se o recreio é contemplado no Projeto Político Pedagógico da escola.

Busca-se amparo no que legisla o Parecer 002 de 2003 – Recreio como atividade escolar, documento do qual se apresentam alguns recortes pelo teor que se considera importante ao enriquecimento deste estudo:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB 04/98) determinam que as escolas deverão estabelecer, como

norteadoras de suas ações pedagógicas, os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e da autonomia, assim como os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, da criticidade e da democracia, além dos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações culturais e artísticas.

Quanto à natureza das atividades, que se desenvolvem no recreio, e suas especificidades para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, o mesmo parecer assim se pronuncia:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula.

Em relação à inclusão do recreio escolar no rol das atividades pedagógicas da escola, o parecer instrui:

Na legislação, o recreio e os intervalos de aula são horas de efetivo trabalho escolar, conforme conceituou o CNE, no Parecer CEB nº 05/97: "As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados.

O Parecer 003/2003 estabelece os critérios que devem ser observados pelas escolas no cômputo do recreio na programação da Proposta Pedagógica:

1ª.) A Proposta Pedagógica da Escola é a base da Instituição Escolar, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. 2ª.) A Escola, ao fazer constar na Carga Horária o tempo reservado para o recreio, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com sua Proposta Pedagógica. 3ª.) Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da frequência. E, a frequência deve ser de responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá o cômputo do tempo reservado para o recreio na Carga Horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica.

Com base nestas proposições, Neuenfeld (2005) faz referência ainda em seu trabalho nas proposições de Gaelzer (1976), que apresenta proposição de racionalização pedagógica do recreio escolar:

Quanto à questão da interferência pedagógica no recreio, um dos trabalhos mais consistentes é de Gaelzer (1976), que defende a inclusão do recreio escolar no plano geral das atividades escolares e nos planos curriculares de cada série. A autora sugere que o recreio anual seja organizado em três etapas. Na primeira, ele deve ser dirigido, os alunos vão para o pátio, juntamente com os professores, para os locais previamente destinados, praticar jogos selecionados que busquem incluir novas formas de movimento. Na segunda, as atividades devem ocorrer em locais reservados, mas cada aluno escolhe o que gostaria de fazer. E, na terceira, o recreio seria apenas supervisionado e coordenado por um professor, mas são os alunos que gerenciam suas atividades (NEUENFELD, 2005, p. 19).

Em seu estudo, Neuenfeld (2005) apresenta constatações que despertam preocupações com relação à realidade do recreio escolar nos contextos por ele estudados (Escola Pública Municipal do Estado do Rio Grande do Sul, pesquisa etnográfica realizada nos anos de 2002 e 2003). Normalmente, as escolas não disponibilizam material (bolas, arcos, cordas jogos e outros) para as crianças realizarem atividades durante o recreio, o barulho feito pelas crianças no recreio escolar é ensurdecedor – “como se houvesse uma guerra” (grifo do autor); ao contrário da maioria, existem crianças que não se distanciam das salas de aula e, principalmente, do contato visual do seu professor – crianças menores, que sofrem *bulliyng*³ e têm medo da violência e de agressividade dos maiores.

As crianças apresentam ansiedades semelhantes quanto ao recreio e à aula de Educação Física – ambos são espaços tempos, nos quais há uma permissividade maior quanto à necessidade de se movimentar; ocorre classificação das crianças por tamanho e habilidades – os maiores e mais habilidosos são sempre convidados para o jogo que se realiza, normalmente futsal, na quadra de esportes da escola “coliseu contemporâneo” (grifo do autor), sendo que as que não se destacam são excluídas, seguindo-se uma lei da selva com predomínio dos mais fortes na determinação das atividades, que serão realizadas – normalmente o futsal, dominado pelos meninos na quadra de esportes, sendo a bola o material que mais chama atenção das crianças.

³ A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o *bullying* como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discriminação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros. Conforme Portal do MEC Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34487>>. Acesso em: jun. 2018.

Na quadra de vôlei, as demais crianças brincam de pegador de forma mais organizada pelo fato de não disporem de materiais, em que há a perda de atividades da cultura, com a preponderância de atividades com enfoque físico-esportivo e a constatação do recreio como alheio ao processo educativo.

A partir de seus estudos e constatações a partir da observação participante, Neuenfeld (2005) fez uma série de sugestões para aquilo que considera transformações dos contextos pesquisados: propôs e realizou com apoio da gestão escolar de “intervenção pedagógica” (grifo nosso) no recreio com atividades orientadas e organizadas com a participação dos docentes; sugeriu contemplação do recreio escolar na proposta pedagógica da escola; revisão dos espaços restritos de vivências no recreio; rever o acesso da biblioteca escolar durante o recreio; rodízio das turmas na ocupação dos diferentes espaços físicos; oferecer espaços diferenciados condizentes com as necessidades das faixas etárias das crianças; instalação de brinquedos e acesso das crianças; construção de brinquedos com materiais alternativos que possibilitam uma gama variada de atividades, a partir da espontaneidade e da criatividade da criança; presença dos professores orientando o recreio escolar, bem como desenvolvendo oficinas de atividades lúdicas, não ficando apenas ao cargo do professor de Educação Física o ajudar as crianças a se organizarem para as atividades durante o recreio escolar e escutar a sugestão das crianças quanto às atividades de interesse para as oficinas.

Importante destacar que houve resistência por parte dos docentes quanto à realização de atividades no recreio escolar, debateram-se com questões legais e jurídicas, com o entendimento de que inserir atividades com orientação dos professores nega o direito dos mesmos ao intervalo de descanso, conforme a legislação. Houve também inquietações e interrogações como: será que o recreio com intervenção é recreio? Recreio orientado com professores ativos não perde suas características? Não se torna aula? Quais os esforços da escola para a valorização do recreio como espaço de ensino e aprendizagem?

Mediante a realização de intervenção do recreio escolar com o desenvolvimento de oficinas orientadas pelos docentes, a escola foi percebida pelos professores e crianças como local mais agradável; a capoeira foi percebida como grande possibilidade em uma perspectiva crítico-emancipatória; as atividades propostas (oficinas de rodas cantadas, narrativa de histórias, brincando com materiais,

a qual teve a capoeira e descobrindo talentos) não se tornaram apelo para todas as crianças, sendo que a turma do corre-corre continuou; a intervenção precisa ser feita por pessoas qualificadas (as licenciaturas não preparam o professor para o atendimento integral das necessidades da infância? Inquietação minha); terminada a intervenção, os comportamentos das crianças no recreio escolar voltam aos padrões anteriores.

Com relação à escola, Neuenfeld (2005) discute a racionalização da escola e a preponderância de metodologias de ensino e aprendizagem, nas quais prevalece a imobilidade da criança, que contrasta com as possibilidades de movimento do recreio escolar, passando este a ser percebido pelas crianças como uma “válvula de escape” (grifo do autor). “No bairro, a cultura das crianças é de se ficar nas ruas onde as crianças crescem soltas”, fala de uma das entrevistadas do estudo (NEUENFELD, 2005, p. 71). Desta forma, a sala de aula pode ser concebida como um castigo e o recreio como recompensa.

Corroborando esta percepção, Neuenfeld (2005), parafraseando Cagigal (1979), se referindo à escola enfatiza: “[...] caracteriza-se pela assimilação de noções intelectual-memorísticas de ideias culturais, especialização e pela preocupação com a eficiência, o resultado e a produção”. Quanto ao papel do professor neste contexto, este autor salienta que:

O educador não é visto como uma pessoa que busca estimular a viver situações normais de vida de modo enriquecedor, que estimula descobrir as maravilhas da vida, que as coloca o imenso mundo da comunicação humana, da linguagem vivida, no diálogo e transmissão da sensibilidade, da estética (NEUENFELD, 2005, p. 72).

Pensando nos ideais do que a escola deveria ser, Neuenfeld (2005, p. 72) sustenta:

A escola deveria ser um local onde a primeira atitude básica a ser aprendida é aquela referente a si mesmo, ao processo de aprender a viver consigo mesmo, de conhecer-se como é, com suas dimensões reais, espaciais, temporais, corporais e espirituais. Porém, na escola, deixou-se de aprender a viver vivendo, ao contrário, aprende-se a acumular conhecimentos abstratos. Ensina-se pensando no dia de amanhã, como se o indivíduo tivesse em suspenso suas funções pessoais, psíquicas, aquisição de padrões básicos de condutas até que chegasse esse dia futuro. Assim, é criada uma pausa na vida do educando justamente nos anos em que ele mais necessita viver.

O autor ainda apresenta, em seu estudo, dados acerca da violência escolar, a incidência do *bullying* nas escolas, principalmente, na ambiência do recreio escolar. Destaca-se o recreio como espaço no qual a criança se mostra “sem máscaras” e como melhor lugar para o professor conhecer de fato seus alunos. Questiona a falta de propostas das escolas para o recreio escolar e finaliza pontuando a necessidade de que todos na escola abracem os projetos para que estes, efetivamente, tenham sucesso e promovam as transformações desejadas.

Prosseguindo na revisão bibliográfica acerca do recreio escolar da atualidade foi possível identificar o estudo: “O quebra-cabeça da cultura lúdica - lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância”, realizado por Würdig (2007), em São Leopoldo, Rio Grande do Sul. Deste estudo, foram realizados recortes que contribuem, de forma significativa, no entendimento da cultura lúdica que se manifesta do recreio escolar.

A partir do estudo de Würdig (2007), algumas questões acerca do recreio escolar tomam a atenção: os adultos desconhecem o recreio escolar; momento e lugar de brincar na escola — único espaço não dirigido pelo adulto. Quanto à primeira assertiva do autor se sabe que, no horário do recreio escolar, os docentes fazem seu intervalo de trabalho, normalmente, na sala dos professores, fazem seu lanche, suas necessidades fisiológicas e poucos são os que se aventuram no universo do pátio, da quadra ou dos espaços destinados para os estudantes.

A incursão dos professores acontece nos momentos em que se instalam conflitos, nos quais se faz necessária a mediação. Em muitas escolas, um professor é encarregado desta ação docente, possibilitando que os demais possam usufruir do intervalo de forma mais sossegada. Conforme Martins; Alves; Sommerhalder, (2016, p. 243) acerca da liberdade de brincar no recreio e a interferência do adulto:

O recreio lhes possibilita um brincar com maior liberdade e autonomia, uma vez que a interferência adulta é pequena e, na maioria das vezes, com a intencionalidade de lembrar às crianças aquilo que elas não podem fazer, do ponto de vista das regras que regem esses tempo e espaço escolares (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016, p. 243).

Cabe lembrar que esta condição não representa toda a realidade do recreio escolar, pois existem escolas com diferentes modalidades de recreio escolar, nas quais a liberdade de criação dos jogos e de brincadeiras pelas crianças fica restrita,

em função dos espaços, dos materiais, das atividades orientadas, bem como as supervisionadas e as dirigidas.

Ainda são incipientes os estudos sistematizados pelos docentes e gestores das escolas com relação ao recreio escolar, a fim de conceber possibilidades de que o mesmo ocorra de forma a atender as necessidades das crianças e dos adolescentes nas diferentes faixas etárias, contemplando espaço físico adequado e oferta de estrutura arquitetônica eficiente. Igualmente, em relação à possibilidade de destino de recursos pedagógicos adequados para que os estudantes possam usufruir do recreio de forma a satisfazer seus impulsos e necessidades lúdicas adequadas à faixa etária e ao que se espera nestas fases de desenvolvimento.

Em relação aos recursos materiais disponíveis aos estudantes, no recreio escolar, conforme vários estudos, estes recursos, na maioria das vezes, são inexistentes, restando espaços vazios e de contenção, a pracinha para os estudantes da Educação Infantil que, normalmente, não está acessível aos demais estudantes. Assim, a possibilidade que resta para as crianças é correr. E este movimento, associado à algazarra é causa de desgosto e de incômodo do adulto, sendo este professor, auxiliar de pátio ou gestor.

Neste aspecto, Würdig (2007, p. 47), parafraseando Bastide (2004), menciona a “diferença entre o mundo da criança, do adolescente e o mundo do adulto”, bem como o “quanto a comunicação entre esses dois mundos é complexa e, por vezes, complicada e tumultuada”. Destaca-se, ainda, que os adultos — e nesse momento reporta-se aos docentes — vivenciam sentimentos antagônicos com relação aos ruídos e tumultos das crianças e suas brincadeiras no recreio escolar: se por um lado ficam incomodados, por outro, divertem-se com as lembranças de uma infância que não existe mais.

Em relação ao movimento realizado pela criança, na ação lúdica, Würdig (2007) aborda Freire (1994), o qual sustenta que “a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação, de relacionamento com o mundo” (WÜRDIG, 2007, p. 32), sua primeira assertiva. Destaca este autor a importância do movimento no desenvolvimento do imaginário e do simbólico: “[...] durante a ação corporal que o acompanha, verifica-se uma busca de ajustamento ao mundo exterior, uma espécie de acomodação” (WÜRDIG, 2007, p. 43), revelando a necessidade da relação concreta da criança com o mundo. No brincar ocorre, além da interação com os

contextos sociais, a interação com o outro, com os diferentes signos, costumes e valores que constituem as culturas.

Muitas questões inquietam o pesquisador ao se considerarem as necessidades de movimento e de interação com o mundo pelos estudantes e a realidade das escolas: ao pensar a arquitetura da escola, o número de estudantes que serão acolhidos, suas faixas etárias e necessidades, devendo ser feito estudo dos espaços físicos que os estudantes terão disponíveis para o recreio escolar? Existe alguma normatização a este respeito? Pensa-se que sim. Que as necessidades motoras das crianças estejam contempladas nos projetos arquitetônicos das escolas, que necessitam conversar e se articular com o Projeto Político Pedagógico.

Sabe-se que a construção civil dispõe de normatização quanto à arquitetura das escolas, previsão de espaços necessários de acordo com a capacidade de atendimento e demanda da escola. Através do conhecimento que se tem dos espaços das escolas, pode-se supor que muitas delas não foram construídas observando estas normas técnicas.

Também no estudo realizado por Neuenfeld (2005), em relação aos espaços físicos destinados aos estudantes, em dias de chuva, constatou-se que as crianças permaneciam confinadas às salas de aula pela inexistência de área de recreação e vivência coberta. De igual forma, os espaços de vivência abertos para os estudantes, em muitas escolas, deixam a desejar quanto ao seu tamanho, localização e inexistência de recursos que possam ser utilizados pelas crianças em atividades lúdicas. Assim, apresentam distância entre o que preconizam os aspectos legais e a realidade das escolas:

Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas (BRASIL, 2006, p. 27).

A segunda assertiva de Würdig (2007) possibilita a associação com as construções de vários autores acerca da infância, das características desta quanto às necessidades de movimento, do brincar de forma livre e espontânea, da construção e inserção da cultura lúdica, da necessidade de se considerar o ingresso do corpo e movimento da criança ao entrar na escola. Freire (1994) alerta para a necessidade de matricular o corpo da criança na escola. No texto introdutório de sua obra, o autor

alerta que os professores não suportam a mobilidade da criança, mas fazem com que ela suporte o imobilismo deles. “Só é possível aprender no espaço da liberdade” (FREIRE, 1994, p. 12).

Este aspecto é corroborado por Surdi (2014), que realizou observação sistemática de crianças de quatro e seis anos, em escola pública, de Santa Catarina, com o Ensino Integral até o 5º ano do Ensino Fundamental, acompanhando todas as atividades realizadas pelas crianças no interior da escola, com o objetivo de observar “O brincar e o se movimentar da criança pequena na escola”, desta forma, o recreio escolar vivenciado por estas crianças também foi foco de análise.

Com relação ao corpo e o movimentar das crianças, a sala de aula é destacada neste estudo como ambiente privilegiado das aprendizagens e atividades intelectuais e antagoniza com o espaço-tempo do recreio como lugar da explosão da expressividade, da construção da autonomia na relação de reciprocidade com o mundo, na possibilidade do movimento se construir como diálogo entre o homem e o mundo expresso na intencionalidade.

Atualmente, vários estudos (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011; KISHIMOTO *et al*, 2011; GOMES, 2016) mostram que o brincar é pouco presente nas escolas de Ensino Fundamental, continuando a ser pouco valorizado, mesmo com o ingresso de crianças com seis anos nas escolas. Cada vez mais, acentua-se a realidade de extinção de sua existência na escola, tornando-se o recreio o espaço no qual este aparece com maior intensidade, contrastando sobremaneira com o espaço e tempo da sala de aula. Ao destacar as atividades relacionadas à cultura lúdica, que se expressam no recreio escolar é importante: “considerar o brincar da criança como meio para a aprendizagem é considerar a criança enquanto produtora de saberes, reconhecendo que ela está em constante processo de aprendizagem” (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016, p. 243) e que esta não cessa no momento em que a criança deixa os limites das salas de aula, entendendo-se que o recreio se constitui como um espaço rico em aprendizagens.

Da mesma forma que ocorre a diminuição e distanciamento entre a cultura lúdica que a criança expressa em suas casas, na rua e os limites impostos pelos muros da escola, o recreio escolar e a sala de aula contrastam sensivelmente. Na sala de aula impera o silenciamento do corpo, o controle externo na figura do professor e autocontrole que a criança necessita ir construindo para adequar-se. A ruptura entre

estes tempos e espaços fica demarcada conforme (MARTINS; ALVES; SOMMERHALDER, 2016, p. 259): “vamos parar de brincar que vai começar a aula!”

Este aspecto é corroborado por Gomes (2016, p. 16), que enfatiza:

[...] é provável que o homo ludens se capitula à força do homo faber, na medida em que a carga de trabalho passa a ser mais frequente. A mochila de um pequeno estudante, cheia de tarefas para casa, pode traduzir bem essa força do trabalho que se impregna na vida do homem desde a infância. A alegoria dessa imagem expõe uma narrativa de que a expulsão do paraíso, no mito judaico, cede lugar ao trabalho. Com outras palavras, foi o homo faber que devorou o homo ludens.

O estudo de Surdi (2014) demonstra que também os pais passaram por este processo, em sua escolarização, e reproduzem esta perspectiva na medida em que influenciam o brincar e o se movimentar da criança na escola. Estes entendem que isso não seja importante para o aprendizado de seus filhos, tencionando as atividades realizadas em sala de aula de leitura e de escrita e aprendizagem matemática, como as efetivas aprendizagens que serão úteis para o futuro da criança. Destaca Surdi (2014, p. 191) que o “ser humano é um meio para se chegar a um fim preestabelecido, geralmente ditado pelo professor”, ou no entendimento deste pesquisador de que a criança sempre na condição do vir-a-ser não vista como alguém com necessidades de realização aqui e agora.

Surdi (2014) relata que as crianças dispõem de 30 minutos, aproximadamente, de recreio e esse tempo deveria ser o suficiente para o lanche e para brincar. “Percebeu-se que este tempo era insuficiente e, ao seu final, havia sempre um problema. Os alunos queriam continuar brincando e se movimentando”. Evidencia-se a dificuldade das crianças de controlar o movimento e dos professores que relatam que consideram o recreio insuficiente em relação ao tempo em que a criança permanece em sala de aula. “A fruição dos movimentos provocava um êxtase contagioso, fazendo com que as crianças não conseguissem parar de se movimentar quando o recreio chegava ao fim” (SURDI, 2014, p. 192).

Quanto à questão da racionalização do recreio escolar, Surdi (2014) enfatiza a afetividade utilizada como estratégia de transição entre as atividades do brincar e o movimentar espontâneo do recreio e as atividades “intelectuais” realizadas em sala de aula, nas quais impera a necessidade de controle do “se movimentar”. Ele evidencia a dificuldade encontrada pelos estudantes e professores nesta situação de

passagem de um estado para outro. Apresenta a estratégia construída pelos docentes da escola observada:

Uma estratégia adotada — e já comentada — para auxiliar na organização era a música. Os professores começavam a cantar, bater palmas e gesticular, e os alunos começavam a ouvir e se acalmar. Cantavam e dançavam (se-movimentavam) ao som da música, que ia contagiando a todos e, vagarosamente, começavam a se deslocar (SURDI, 2014, p. 192).

O espaço físico utilizado no recreio escolar mereceu atenção no estudo de Würdig (2007). Ele apresentou considerações substanciais acerca de como meninos e meninas do seu estudo brincam no recreio, do espaço físico condicionando o brincar, das atividades que salientam a construção e separação dos gêneros no espaço tempo do recreio escolar. Sabe-se, que na infância ocorrem fases de aproximação e de distanciamento entre meninos e meninas e que o desenvolvimento de ambos, em etapas distintas, ocorre em ritmos diferentes, o que explica que tenham interesses diferentes.

A suspensão do recreio nos dias de chuva foi apontada em seu estudo como causador de aflição nas crianças, privando-as do desenvolvimento das atividades, bem como do se relacionar com seu grupo de identificação e pertencimento como ocorre normalmente.

Conforme estudo de natureza etnográfica, a partir das argumentações das crianças são destacados os diferentes sentidos do recreio escolar considerando a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração como pilares da cultura da infância:

Sentido de brincar e divertir-se, que implica fundamentalmente, brincar com alguém e brincar de alguma coisa (de inúmeras brincadeiras); 2. Sentido de brigar, que envolve desde simular uma luta, debochar, provocar ou implicar, passando por revidar ou defender-se de uma provocação ou agressão até a bater realmente em alguém. [...] Ao mesmo tempo em que brincam, brigam “às ganha” e “às brinca” e no intervalo descansam e arquitetam novas brincadeiras e novas brigas. Entre alegrias e tristezas, entre correrias e calmarias, há inúmeras possibilidades, nem sempre agradáveis aos adultos de produzir a cultura lúdica (WÜRDIG, 2007, p. 76).

De modo profícuo, Würdig (2007) também destacou a interatividade do recreio escolar. Buscou fundamentação em Medeiros (2000) e Delalande (2003), os quais ressaltam a forma como as crianças escolhem seus parceiros, correm, brincam e realizam acertos de contas que a escola faz de conta que não vê, bem como se

apropriam das regras sociais e aprendem, em socialização, atividades que o autor chama de “processo interpretativo-reprodutivo no qual as crianças se apropriam da cultura dos adultos para produzir a própria cultura dos pares” (WÜRDIG, 2007, p. 77).

Ainda sobre os espaços físicos e a forma como são ocupados pelas crianças no recreio escolar, Würdig (2007) em boa medida localiza e caracteriza o pátio na área escolar e situa aproximações entre espaço, lugar, gênero e infância. Este autor constata que o recreio escolar do contexto estudado tem seus espaços delimitados e as crianças brincam separadamente, sendo: o pátio maior (termo designado pelas crianças e direção da escola) revestido de brita (pedra quebrada — a mesma dos paralelepípedos), ocupado pelos meninos; a pracinha — espaço exclusivo das meninas e o cantinho que sobra depois da pracinha, também ocupado pelos meninos.

Através de apropriações dos estudos de Lopes e Vasconcelos (2005), Würdig (2007) destaca elementos do que foi denominado de geografia da infância por estes autores, que destacam a infância e seus contextos, os arranjos sociais e culturais e suas influências na produção das infâncias e em diferentes espaços e tempos e como as crianças se apropriam destas dimensões. “Há uma estreita ligação entre a infância e o lugar onde ela é vivenciada”. Nesta medida, o espaço físico e suas demarcações para ocupação das crianças no recreio produzem culturas lúdicas distintas entre meninos e meninas. “As crianças ao se apropriarem e ao se criarem em um determinado lugar, criam diferentes histórias em suas diferentes geografias” (WÜRDIG, 2007, p. 79).

Os elementos de contenção encontrados nos espaços, nos muros, nas paredes, na caixa de água, ou recursos como árvores, balanços, bancos e escorregador condicionam a forma de ocupação destes espaços, as atividades possíveis de serem realizadas e as negociações que ocorrem entre as crianças. Würdig (2007) destaca a importância destas negociações na produção de culturas da criança, a partir dos lugares destinados a elas pelas instituições e pelo mundo dos adultos. Considera ele, o espaço como lugar de relações vitais e concretas como as relações de gênero.

Neste aspecto, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica nos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), em relação às áreas de recreação e vivência, afirma:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior (BRASIL, 2006, p. 26).

Destaca quanto à relação entre a criança com o ambiente:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados (BRASIL, 2006, p. 27).

Em relação ao solo dos espaços destinados à ocupação, pelas crianças, orienta a necessidade de variação de sua cobertura de forma a garantir, além de uma gama variada de experiências, a segurança durante a realização de atividades lúdicas. “A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil” (BRASIL, 2006, p. 27).

O tempo disposto para a realização do recreio escolar foi contemplado no estudo de Linck (2009, p. 80): “Hora do Recreio! Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares”, realizado em Escola Pública do Rio Grande do Sul. Este autor observou a legislação que configurou o recreio escolar e a construção da realidade existente atualmente. Apontou a implantação da Lei nº 5.692/71 e o Parecer 792/73 do Conselho Federal da Educação como referência para a determinação do tempo de duração do recreio escolar.

O autor se baseia na Lei nº 5.692/72:

O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referência o limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60, ou 20 para 120, ou 30 para 180 minutos, por exemplo (Lei 5.692/71) (LINCK, 2009, p. 80).

Na atualidade, a LDBN — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que foi complementada pelo Parecer da Câmara de Educação Básica — CEB nº. 05/97 orienta que o recreio e os intervalos de aula permanecem como efetivo

trabalho escolar; complementado pelo Parecer CEB/CNE 02/2003 acerca das atividades escolares e o local em que estas se realizam:

As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei. Esta se caracterizará por toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados. Os 200 dias letivos e às 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto (Parecer CEB/CNE 02/2003).

As atividades escolares são assim conceituadas pelo Conselho Nacional de Educação no parecer CEB nº 04/2003:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (Parecer CEB nº 04/2003).

Os estudos de Linck (2009) além de enfatizarem o aparato legal que normatiza o recreio escolar e a importância deste na medida em que fornece argumentos pedagógicos para a contextualização dos conteúdos em sala de aula pelo professor, contribuíram na discussão dos espaços tempos escolares e os processos identitários. Ao se refletir acerca dos rituais da escola e o potencial dos mesmos na produção de rotinas padronizadas se constata o permanente movimento dos estudantes no recreio escolar, instituído pela escola e seus dispositivos. Ao contemplar a Escola em seu estudo, Linck (2009) se amparou na discussão de Veiga-Neto que a menciona como:

[...] um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou — e continua funcionando — como uma grande fábrica que fabricou — e continua fabricando novas formas de vida (VEIGA-NETO, 2003, p. 108 *apud* LINCK, 2009, p. 73).

O recreio inserido neste contexto é concebido por Linck (2009, p. 74), “dentro dessa maquinaria escolar” como “a peça mais flexível, aquela que consegue ter alguns ‘escapes’ durante esse processo ou um ‘borramento de fronteiras’”. Destacou que o

transitar dos estudantes dentro deste espaço específico e do tempo estipulado, instituídos como forma de contenção dos corpos, que institui e se organiza neste espaço de relação e de reciprocidade.

Este estudo leva a pensar o recreio escolar como espaço-tempo político e orgânico e as perspectivas dos estudantes, dos professores e gestores da escola diferenciam-se de forma considerável. Cada segmento da escola tem funções, objetivos e atividades específicas.

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

No estudo de Linck (2009) ficou constatado que estudantes e professores aguardam a chegada da hora do recreio escolar de formas distintas. Para os estudantes, mais do que descansar, comer o lanche, ir ao banheiro, a necessidade de diminuir o controle sobre o movimento dos corpos, hora da liberdade de movimentar-se, de substituir a seriedade da sala de aula pelo correr, pelo riso, pela fruição dos corpos em contato e relação com os outros.

Já para os professores, o recreio escolar é o espaço no qual se atenua o seu protagonismo docente sem deixar de ser professor. É o momento do descanso, de desligar sem ficar desligado, da calma, da atenuação do tônus muscular, do silêncio possível neste contexto.

Fica evidente que a natureza das necessidades orgânicas dos professores difere, sensivelmente, das necessidades dos estudantes. Assim como os estudantes, estes professores, talvez, desejem a ampliação da duração deste tempo, mas pela necessidade do cumprimento dos programas estabelecidos, não se aventuram a manifestar este desejo, argumentando ao contrário, pela necessidade de diminuição

do tempo do recreio, visto o sentimento inerente aos professores de responsabilidade pelos resultados da aprendizagem.

Estas reflexões levam a intuir que a ausência do recreio escolar influenciaria de forma muito negativa na disposição dos estudantes para as atividades pedagógicas, no formato atual da educação, ou ainda, poderia tencionar o uso de estratégias e metodologias de ensino, nas quais aumentassem as atividades em que o corpo e o movimento fossem mais requisitados. Também a inserção de atividades pedagógicas que extrapolassem o espaço das salas de aula. Dito isso, destaca-se a necessidade do recreio escolar como espaço-tempo de suprir as necessidades orgânicas dos indivíduos na escola da atualidade.

O recreio escolar como espaço-tempo político está ancorado nos aspectos legais, que determinam a sua existência, bem como orientam a duração do mesmo e inserção entre os períodos de atividades escolares. O artigo 12 da LDBEN fixa a seguinte responsabilidade para as Escolas:

Art. 12 – Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica; II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidos. (g.n.)

Considerando o cumprimento dos dias letivos e sua carga horária, as escolas têm certa autonomia para se organizarem e precisam contemplar os aspectos jurídicos estabelecidos nos termos do artigo 318 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1943), que institui as normas que regulam as relações individuais e coletivas de trabalho, nesta previstas, bem como ficou estabelecido que o número de aulas, em um mesmo estabelecimento de ensino, não poderá ultrapassar o limite de quatro aulas consecutivas ou seis intercaladas.

A expressão aulas consecutivas pressupõe a impossibilidade de exercício de qualquer outra atividade pelo professor no lapso temporal entre uma aula e outra. Assim, o período denominado recreio do professor se caracteriza como tempo à disposição do empregador, devendo ser considerado como de efetivo serviço, nos termos do art. 4º da CLT: “Considera-se como de serviço efetivo o período em que o empregado esteja à disposição do empregador, aguardando ou executando ordens, salvo disposição especial expressamente consignada”.

Os aspectos legais permitem afirmar que o recreio escolar é um tempo político direcionado ao estudante. O professor está à disposição da instituição de ensino, que pode requerer que faça atividades inerentes à docência e à educação que são de interesse da instituição escolar.

Anterior à organização legal, a escola como instituição da modernidade, pública e obrigatória, organizou seus tempos e espaços, suas rotinas de atividades. A Didática Magna de Comenius (1657) auxiliou na construção de sentidos acerca do tempo e seu uso na rotina escolar, bem como a legislação se orientou para o fracionamento das atividades acadêmicas na escola e a inclusão do recreio entre as horas de estudo.

Na perspectiva dos estudantes, a natureza política do recreio escolar se situa nas suas necessidades de estabelecer relações sociais de reciprocidade com outros estudantes, do exercício do poder na criação de grupos de identificação, de gênero, de estilos, na construção de lugarização⁴ dos espaços físicos disponíveis, instituir lugares de “micro ações de resistência” ao instituído e isso se manifesta nos movimentos de negociações, de busca de rupturas ou brechas nas quais as intenções dos estudantes possam ser contempladas, ou ainda “o recreio se constitui em um dos melhores momentos da rotina escolar” (COMENIUS, 1657, p. 75). Assim, os estudantes manifestam o desejo da ampliação da duração do recreio escolar e a quantidade e complexidade das relações que se estabelecem.

Linck (2009) compartilhou o que denominou de “espaços lugarizados” concebendo-os como lugares que se criam a cada recreio, nos quais emergem pertencimentos identitários, se fortalecem amizades e se recriam fronteiras. Uma característica marcante destes espaços lugarizados do recreio é que os mesmos não têm lugares fixos no espaço físico disponível aos estudantes, ao contrário se configuram e recriam a cada recreio.

A lógica seguida neste constante reordenamento foi a preocupação da autora que buscou nas práticas culturais ocorridas no recreio escolar, que atuaram na lugarização de determinados espaços do pátio escolar, o chão para construção da análise. Com base nas considerações de Veiga-Neto (2002), Linck (2009, p. 83) assim enfatizou quanto aos critérios de ordenamento dos espaços lugarizados:

⁴O termo lugarização do espaço faz menção ao que (FRAGO, 1988 apud BUSS-SIMÃO, 2012) considera fundamental para que um espaço se torne um lugar — sua utilização e as formas pelas quais estas ocorrem. A premissa básica para que um espaço se constitua em lugar é sua utilização, ou em outras palavras, é a atividade humana que transforma ou coloca o espaço na condição de lugar.

Posso inferir que a compreensão do espaço implica na dissolução das fronteiras, tendo em vista que, cada vez mais, elas mudam de lugar ou se pautam por critérios cambiantes, ou se estabelecem segundo combinações complexas, em que as variáveis que agora entram em jogo têm a ver com as práticas culturais que se engendram. [...] posso observar o pátio escolar como um 'arquipélago de lugares', onde diferentes jovens transitam, ocupam espaços e partilham de uma porção física demarcada por fronteiras cambiantes.

Complementa-se a análise com a constatação de tencionamentos e disputas que ocorrem nestes espaços, mediante interesses de diferentes grupos associados ao lugar em questão, de forma simultânea, o que exige a capacidade de negociação. Também ela se apropria do conceito de espaço e lugar adotado por Garbin (2006), em uma conotação mais simbólica e menos material. Pensa-se a palavra lugar relacionada à ocupação e ao destino que se dá aos espaços como marcadores culturais, nos quais os jovens fazem investimentos de identidades, formando comunidades.

Mediante esse contexto, reflete-se acerca das relações sociais que se estabelecem no microespaço do recreio escolar e na evidência de que também estas, assim como nos contextos extraescolares manifestam relações de jogo e de disputa de poderes. A formação de grupos identitários com o forte apelo ao sentimento de pertença, possibilita aumentar a força do mesmo nas disputas pelo espaço, nas escolhas das atividades que serão realizadas neste momento de ócio do recreio escolar, na lugarização dos espaços nos quais serão desenvolvidas as ações. Quanto maior o poder do grupo, maior a sua autonomia e garantia para que os seus interesses sejam satisfeitos.

Supõe-se importante trazer a questão da influência da cultura sobre a natureza humana no processo civilizador e as práticas sociais como pano de fundo do recreio escolar. No entender deste pesquisador, o conceito de cultura concebido por Geertz (1989) auxilia na compreensão da provocação inicial deste ensaio, quando aborda a racionalização excessiva da escola e, principalmente, do recreio escolar. "O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu". (GEERTZ, 1989, p. 4)

Com base nos estudos de Pinno (2008, p. 63), no qual se considera "o recreio como um espaço de fronteira entre a escola e a rua" e o estudo de Linck (2009, p. 74),

que afirma que o recreio escolar é “a peça mais flexível, aquela que consegue ter alguns ‘escapes’ durante esse processo ou um ‘borramento de fronteiras’”, o atrevimento chega ao ponto de afirmar que o recreio escolar é o único espaço tempo, em que o mundo real se materializa dentro da escola, com suas contradições, negociações, interdições, conflitos, diálogos e alianças.

Enquanto o mundo escolar e, principalmente, o da sala de aula em permanente busca de homogeneização e continuidade, o recreio escolar é marcado pela descontinuidade, pela maior liberdade de escolhas dentro das condições físicas e da arquitetura que se apresentam em cada contexto escolar. Assim, quando o recreio é livre, mesmo que supervisionado, este se aproxima e possibilita que se construam relações, de forma semelhante ao mundo real, que se encontra logo ali, separado pela cerca ou muro que circunda a escola e pelo sistema de regramento que norteia as relações que se estabelecem ao se atravessar esta fronteira conforme Pinno, (2008).

Os espaços e a sua arquitetura aparecem, de forma recorrente, em todos os estudos. Segundo Frago (1998), estes acabam condicionando ou estimulando as relações, as atividades e as aprendizagens que neste ocorrem, bem como atuando sobre a subjetividade dos indivíduos que dele fazem uso, seja pelo professor e pelas atividades pedagógicas, que propõem; seja pelos estudantes e seus ajustamentos, primário ou secundário, em resposta ao que lhes é solicitado, sejam os espaços utilizados no recreio escolar ou os da sala de aula.

Quanto às atividades propostas pelo professor, em sala de aula, o ordenamento, as rotinas, os tempos e a duração partem de um planejamento que acontece anterior a sua realização e ao fazê-lo se considera o espaço da sala de aula, aos recursos e as possibilidades. Conforme Buss-Simão (2012, p. 260), o adulto é o mentor que acaba definindo os espaços e os tempos:

Importante destacar que a forma como os adultos organizam o espaço e o tempo, mesmo que, como se sabe, eles não são definidos e organizados no vazio social, mas sim no contexto de uma instituição, ainda assim, ele será o palco dos encontros, das ações e relações das crianças com ela e dos outros adultos e das crianças entre si.

Com base nos estudos de Escolano e Frago (1998), acerca da arquitetura, do currículo e da subjetividade, é necessário considerar que na arquitetura da escola estão manifestas as suas intenções como um discurso que materializa o seu sistema

de valores como a ordem, a disciplina a vigilância, sendo um jogo de simbolismos relacionados à tradição e à cultura.

Ao se pensar o recreio escolar como um dos espaços-tempos da escola, logo se reporta ao que se tem construído de representação deste ritual inserido na escola. Maffesoli (1998, p. 23) enfatiza a necessidade de uma razão sensível o suficiente para ter a capacidade de apresentar o que ali está, ou seja, a capacidade de apresentação das coisas como estas são, de “substituição da representação pela apresentação”. Realmente este aspecto demanda muita sensibilidade e vontade do observador. Necessita-se também do exercício permanente de vigilância sobre si e suas percepções, suas ideias preconcebidas e certezas. Ainda se destaca a necessidade de se maravilhar diante do real como condição de ir vivendo, de não sucumbir frente “à efervescência existencial característica da sociedade contemporânea”, (MAFFESOLI, 1998, p. 23).

Mediante os olhares dos autores aqui trazidos, podemos inferir que o recreio escolar como parte integrante dos espaços tempos da escola, também se apresenta de forma ritualizada (MCLAREM, 1991) e concebido como momento de aprendizagem (MARQUES, 2006), obedece um rol de normativas que o organizam (BRASIL, 2003). Enquanto (NEUENFELD, 2005) considera que o recreio é o espaço tempo no qual as crianças têm possibilidades de se movimentarem dentro da escola junto com a educação física, analisa a necessidade de organização do mesmo, (WURDIG, 2007) estabelece relação entre os lugares e as escolhas das atividades lúdicas que nele serão desenvolvidas; Surdi (2014) ao entender o recreio como momento de aprendizagem, questiona se o tempo disponível para o mesmo é suficiente para as atividades que as crianças necessitam realizar. Linck (2009) analisou os processos de pertencimentos e desenvolvimento de identidades no recreio escolar enquanto Pino (2008) considerou o recreio como espaço fronteiro entre a escola e a rua. Todas estas contribuições dos autores nos deram possibilidades de pensar o recreio de diferentes perspectivas e considerá-las nos momentos de observação nos diferentes contextos da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: CENÁRIO DO CAMINHO PERCORRIDO

A metodologia de pesquisa se constitui no traçado teórico e intencional do caminho que o pesquisador desenvolverá em sua busca de respostas ao problema de pesquisa, que é criteriosamente desmembrado em partes, sem perder a ideia do todo e necessita de um detalhamento minucioso de ações específicas, de forma a abarcar o campo da pesquisa. Planificar estas ações é de fundamental importância para que o pesquisador possa fazer seu trajeto com o maior esmero possível, para que esteja preparado para observar, detalhar, analisar, comparar, inquietar-se, construir sentidos e generalizações. Preparado para perceber minúcias, detalhes que podem passar despercebidos, mas que não perdem valor e importância, ou seja, desenvolver a reflexão acerca do ato de pesquisar, suas implicações e responsabilidades.

Na pesquisa com crianças, segundo Silva, Barbosa e Kramer (2008), é fundamental ver e ouvir:

Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Esse aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2008, p. 86).

Necessita, ainda, o pesquisador desenvolver um profundo senso questionador que irá guiá-lo no transcurso do traçado da pesquisa, visto que as técnicas não seguem padrões rígidos, mas seguem e se adequam às realidades dos contextos estudados e contribuem para a significação do universo estudado de forma a possibilitar revelar o significado cotidiano, no qual as pessoas agem e encontrar o significado das suas ações. Este aspecto, o pesquisador necessita entender e validar o significado das ações de forma que este seja o mais representativo possível do significado que as próprias pessoas pesquisadas dariam à mesma ação, evento ou situação descrita. Ainda, o pesquisador precisa se ater ao que destaca Mattos (2011, p. 26) acerca do contexto da pesquisa:

[...] a realidade a ser estudada existe objetivamente antes da intenção particular do pesquisador para estudá-la. Entretanto, em Educação, esta realidade estudada é cultural, assim como a do pesquisador que a estuda. Na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a do sujeito

pesquisado, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisar. Portanto, qualquer que seja a abordagem de pesquisa, é a partir da dialética entre pesquisador e sujeito-objeto que se inicia o processo, estabelece-se as relações com o contexto a ser pesquisado, desenvolve-se o trabalho de coleta de dados, processa-se as análises e se constrói o trabalho científico.

A pesquisa está inscrita no campo das Ciências Humanas e Sociais. Esta se ocupa das produções humanas na relação com os indivíduos de sua espécie em determinada fase de sua vida e desenvolvimento, optando pela infância como o seu ponto de convergência dos olhares perscrutadores, que buscarão de forma empírica suas produções e energias lúdicas, a natureza de suas relações.

Em relação aos participantes da pesquisa, sentiu-se a necessidade de ajuste maior de foco. Com isso, optou-se pela terceira infância ou a faixa etária de 11 e 12 anos de idade. É a fase de transição entre a infância e adolescência, fase de grande variação hormonal e labilidade emocional, fase de ajustamentos necessários, conflitos manifestos, período em que se alteram comportamentos semelhantes aos do adulto com comportamentos infantis.

A pesquisa se delimita ao campo da Educação Escolar. Novamente, houve necessidade de ajuste de foco para aquilo que estava na mira do pesquisador: o espaço-tempo do recreio escolar, suas especificidades, suas limitações, possibilidades e interdições. Com estas intenções se buscou investigar o cotidiano ordinário e ritualizado das escolas. Considerando que as realidades escolares são distintas, optou-se pela investigação de três escolas: uma escola da rede pública, uma escola da rede privada e uma escola confessional.

O objeto de estudo se insere em uma dimensão sociocultural, na qual foram consideradas as culturas lúdicas na atualidade, que se manifestam no espaço-tempo do recreio, sua natureza, seus ritos e negociações; as aprendizagens ligadas ao ócio criativo, que são desenvolvidas no espaço tempo do recreio: do que as crianças brincam, o que há de fértil nestas atividades, que criatividade emerge destas atividades autotélicas; a relação entre a manifestação lúdica das crianças de escola pública, privada e confessional e as construções dos autores acerca do assunto e percepção do momento em que as brincadeiras de meninos e meninas se juntam, e quando estas se separam e que relações são estabelecidas, como exercem o controle e o poder.

Mediante do entendimento de que a pesquisa está assentada na matriz socioantropológica da cultura lúdica e infância, brinquedo, brincadeira e o jogo, a etnografia forneceu inspiração e pistas para o seu desenvolvimento. Sua preocupação consistiu em obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem (GEERTZ, 1989).

Nesta busca se objetiva produzir um conjunto de significantes em termos dos quais os eventos, os fatos, as ações e os contextos são produzidos, percebidos e interpretados. Com esta concepção, a etnografia se constitui na escrita do visível e o papel do investigador é o de intérprete da realidade que este está observando, ou seja, de dados empíricos, retirados de contextos reais, que no caso serão o recreio escolar dos estudantes de 11 e 12 anos de Escola pública, privada e confessional.

Neste intento se considera importante a percepção da demarcação dos seguintes momentos do trabalho: a construção de referencial teórico que possibilitará produzir sentidos ao que for observado nos locais da pesquisa. “Em etnografia o dever da teoria é fornecer um vocabulário no qual possa ser expresso o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo – isto é, sobre o papel da cultura na vida humana” (ERNY, 1982, p. 38), bem como o enfoque inicial exploratório e de abertura mental perante o problema a investigar; que constrói condições para participação intensa do investigador no meio social a estudar; instrumentaliza o pesquisador para que tenha condições de utilizar técnicas múltiplas e intensivas de investigação com ênfase na observação participante e na entrevista com os indivíduos participantes da pesquisa.

Ainda, segundo Da Matta (1978 *apud* MATOS, 2011, p. 30), o pesquisador ao adentrar no campo da pesquisa está desafiado a:

[...] tornar exótico o familiar. Trata-se de adotar um recurso metodológico de estranhar, distanciar-se das regras, da visão de mundo e das atitudes legitimadas pela sociedade e por suas instituições, tirando estas da opacidade em que a cultura as coloca (DA MATTA, 1978 *apud* MATOS, 2011, p. 30).

Além disso, o pesquisador criará motivação para a realização de esforço explícito para compreender os eventos como os significados que estes carregam nos contextos em que se apresentam, ou seja, na prática de campo:

Supõe, de início a prática “de campo”, isto é, a observação direta, a entrevista sob suas diferentes formas, a pesquisa, a coleta de documentos, de informações de primeira mão, de objetos, de gravações sonoras, de fotografias ou filmes. Ele se prolonga em tarefas de organização, de classificação, de descrição, de exposição e de primeira elaboração, para chegar à constituição de monografias. Este estágio inicial da pesquisa é domínio próprio da etnografia, disciplina eminentemente concreta, em contato direto com a realidade social (ERNY, p. 123, 1982).

Conforme Erny (1982), a etnografia é entendida como método que busca interpretações e compreensões da realidade observada se busca, através do mergulho interativo nos contextos da pesquisa, a contextualização e a construção de relatos descritivos explicativos, o que caracteriza a pesquisa qualitativa. Assim, a complexidade dos *loci* de pesquisa e suas especificidades precisaram ser consideradas. Ter o entendimento de que se a aparência das coisas fosse igual a sua essência, não se precisaria da ciência para construir descrições ou explicações com maior exatidão da realidade como esta é e não como parece ser. Desta forma, recreio escolar necessitou o olhar atento de todos os sentidos do observador, necessitou do tempo para a construção de entendimentos e sentidos do que se observou na regularidade dos seus eventos ou o ineditismo e ou esporádico.

A pesquisa etnográfica constrói uma descrição detalhada e coincidente com a realidade do contexto estudado. Na concepção de Erny

[...] há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o “dito” num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis. (ERNY, 1982, p. 31):

Esta forma de pesquisa precisa revelar os significados culturais, sociais e históricos do texto e do contexto do qual emerge. Neste aspecto, todo e qualquer detalhe é de fundamental importância. Estes detalhes carregam em si dados que podem se tornar mais significativos do que aqueles que seguem a norma e se relacionam com os contextos, sendo produtos ou consequências das relações que nestes se estabelecem.

A etnologia, fase do estudo com inspiração etnográfica, estuda os fatos que são levantados no estudo etnográfico no âmbito da antropologia cultural e social, bem como torna possível os estudos comparativos entre os contextos investigados, os quais se constituem de três escolas: escola da rede pública, escola da rede privada e escola confessional. Mesmo com objetivos semelhantes de produção do

conhecimento e escolarização dos estudantes, os três contextos apresentam especificidades que podem produzir diferenças na forma de ser e de agir dos estudantes nestes espaços e, principalmente, no recreio escolar. Com isto, espera-se que também o recreio escolar tenha contornos e formas diferentes de organização através de recreio supervisionado, orientado, dirigido e recreio livre.

Acerca das características da etnologia, Erny (1982, p. 24) sustenta que:

Uma outra característica formal da etnologia reside na necessidade que ela experimenta de relacionar cada elemento parcial a uma totalidade, a uma expressão global da realidade cultural. É o todo que explica aparte e não a parte que explica o todo. Quando trabalhamos sobre a nossa própria sociedade no interior de um determinado contexto cultural, quando o observador está integrado no mesmo sistema de valores e de representações que o objeto observado, podemos apoiar uma grande quantidade de ideias recebidas como evidentes tanto por aqueles que falam como por aqueles a quem nos dirigimos; e estas nem por isso se acham cientificamente estabelecidas (ERNY, 1982, p. 24).

Através da observação interativa dos contextos pesquisados, o registro de suas particularidades através de diário de campo, entrevistas semiestruturadas, diálogos, registro através de fotos, áudios e vídeos far-se-á a produção dos dados de pesquisa. Estes, mediante exaustivo peneiramento, produção de dados, análise interpretativo-descritiva, adição do molho das teorias que lançarão luz aos dados de forma a redimensioná-los, dando-lhes sentidos se chega ao momento crucial de verificar a possibilidade de construir uma boa descrição do objeto de estudo.

Para a realização deste estudo foram participantes os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, estudantes do 6º e 7º ano, com as faixas etárias de 11 e 12 anos de uma escola pública, uma escola privada e uma escola confessional. Em relação aos participantes, inicialmente foram escolhidos tendo como critério a idade: estudantes de 11 e 12 anos, ou seja, da terceira infância e em fase de transição da infância para a adolescência. Estes estudantes foram observados em seus momentos de recreio bem como as suas atividades e brincadeiras realizadas. Os estudantes que autorizaram a pesquisa conversaram com o pesquisador, responderam questões que o pesquisador achou pertinente realizar.

Posteriormente percebi mediante as ações que se apresentavam nos pátios, o quanto os estudantes manifestavam a retórica do self e os Projetos Político Pedagógicos das escolas demarcam o recreio ancorados na lei como momentos de aprendizagem e que precisam ter aderência à proposta pedagógica da escola, a partir

das leituras por mim realizadas nos mesmos nos primeiros momentos da pesquisa em cada uma das escolas. Desta forma, construí hipóteses que foram discutidas no decorrer deste estudo.

Ao utilizar as hipóteses que foram construídas, não apresentei as escolas como centralidade da discussão. Não tive essa preocupação visto que no meu entendimento o que eu buscava eram dados e achados e a frequência com que eles se apresentavam. Não desenvolvi a discussão por escola, criando parte ou capítulo para cada uma. O foco não foram as escolas, mas a ludicidade que nelas se apresentam no recreio escolar e que possivelmente tem nexos e semelhanças com qualquer outra escola com recursos e situações semelhantes relacionadas à proposta pedagógica, filosofia, confessionalidade, origem e situação socioeconômica dos estudantes. Assim, não apresentei de forma sequencial ou separadas as cenas por escola. Ao contrário, apresentei as cenas e as falas dos estudantes relacionadas à categoria qualificada, mesmo que isso representasse apresentar mais de uma cena da mesma escola, ou omitir a escola na qual este fato não se apresentou com recorrência.

Metodologicamente ao descrever as cenas, optei por fazer com recuo da mesma forma que as falas dos participantes da pesquisa, diferenciando-as pela indicação do autor, usando o pseudônimo quando for fala do estudante e Pesquisador quando eu relato a cena.

Em todo o texto utilizo a linguagem na primeira pessoa e usei também o termo pesquisador para demarcar minha participação no texto, bem como para fazer afirmações, assumir opções e decisões e construir as considerações finais.

A principal forma de construção de dados foi a observação participante, embora outras técnicas, como: a entrevista, as conversas informais, a análise documental e a história de vida sejam conjuntamente utilizadas. A pesquisa etnográfica sempre envolve entrevistas face a face, com coleta e análise de material no cenário natural. Assim, o trabalho de campo é o foco principal do método. Além disso, fotografias dos informantes, em seu mundo, nas quais foram preservadas as suas identidades serviram como fonte informação.

A coleta de dados ocorreu por meio da observação direta dos três locais da pesquisa durante um ano, com a aplicação dos instrumentos, observação direta, registro escrito, fotográfico.

Seguindo Erny (1982, p. 15): “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário e assim por diante”. Isso fornece uma ideia aproximada da organização e planificação da coleta dos dados. É fundamental o exercício da escuta, considerando que os indivíduos da pesquisa são as crianças em fase de transição para a adolescência:

[...] escutar é dar a si próprio e aos outros um tempo para ouvir. Desejo, uma emoção, uma abertura às diferenças, a valores e pontos de vista distintos. Por conseguinte, devemos escutar e dar valor às diferenças, aos pontos de vista dos outros, sejam homens, mulheres ou crianças, especialmente para lembrar que, por trás de cada ato de escuta, restam a criatividade e a interpretação de ambas as partes (RINALDI, 2012, p. 209).

Conforme Sá (2007, p. 102) a análise e o tratamento dos dados da pesquisa etnográfica necessitam a atenção e o cuidado do pesquisador. Relativo a este aspecto se destaca:

O que é importante nos achados do antropólogo é sua especificidade complexa, sua circunstancialidade. É justamente com essa espécie de material produzido por um trabalho de campo quase obsessivo de peneiramento, a longo prazo, principalmente embora não exclusivamente) qualitativo, altamente participante e realizado em contextos confinados, que os megaconceitos com os quais se aflige a ciência social contemporânea – legitimidade, modernização, integração, conflito, carisma, estrutura [...] significado – podem adquirir toda espécie de atualidade sensível que possibilita pensar não apenas realista e concretamente sobre eles, mas, o que é mais importante, criativa e imaginativamente com eles. (SÁ, 2007, p. 102)

O importante é entender que em toda a hipótese, o etnólogo tem por tarefa reconstituir, sob forma de elaboração clara, coerente, consciente, sistemática, construída, o que no espírito de seus informantes se apresentava de maneira confusa, fragmentada, parcial, tácita e não expressa (ERNY, 1982, p. 23).

Ao adentrar no universo da pesquisa que foi constituído pelo recreio escolar nas três escolas cuiabanas, díspares em suas realidades, o que caracteriza as suas especificidades, considerando a localização geográfica e a realidade socioeconômica da população que por estas são atendidas, sua história de formação; o estudo se reveste de preocupações ao considerar a cultura lúdica que se manifesta nestes espaços. Ciente de que esta é constituída pelos jogos e brincadeiras, sente-se a necessidade de considerar o que apontam os estudos de Sutton-Smith (2017, p. 48-

76) sobre “A retórica do progresso animal” e a ênfase acerca da ambiguidade das brincadeiras, bem como da percepção dos diferentes sujeitos que as presenciam e as descrevem:

Foi demonstrado na pesquisa que adultos e crianças podem confiavelmente concordar que aquilo que eles veem como brincadeira é brincadeira, mas isso pode ter mais a ver com um consenso cultural do que ser um indicador válido da verdade de suas observações. Connor (1991) mostrou, por exemplo, que se adultos veem as lutas de brincadeira infantis como faz de conta ou como violência, depende principalmente de suas próprias predisposições avaliadoras (SMITH, 2017, p. 65).

Este aspecto que, inicialmente, pode parecer sem a necessidade de maiores cuidados encontra outro fator na história do pesquisador, que não é nativo da cultura em que se situa o universo da pesquisa. Ao contrário, encontra-se há pouco tempo na cidade, tem biótipo que difere e contrasta, sotaque característico de seu local de origem e dificuldades de entendimento de algumas especificidades da fala dos habitantes locais.

Outro fator, que mereceu atenção, foi o que Sutton-Smith (2017) explicou sobre o fato de que homens, mulheres e crianças têm percepções diferentes sobre as brincadeiras de lutas, especificamente, sobre a diferenciação entre o que são brincadeiras e o que é agressividade ou violência.

Até mesmo a maioria das crianças quando veem seu próprio comportamento no recreio em um vídeo irão chamar todo ele de brincadeira quando um exame dos vídeos mostra que aquilo sobre o que eles estavam falando envolve o tipo de variedade mencionada acima (MAGEE, 1987 apud SMITH, 2017, p. 65).

Também mereceu atenção o que está relacionado à observação e descrição dos comportamentos lúdicos⁵ e ao cuidado com relação a considerá-los como normativos. Enfatiza em relação aos estudos e autores que:

Todos eles presumem que podemos tratar cada espécie como um todo, quando não é impossível que indivíduos de qualquer grupo variem

⁵ Na obra “A ambiguidade da brincadeira” Sutton-Smith (2017, p. 24) ao apresentar “A diversidade das formas e experiências da brincadeira”, apresenta um lista de atividades consideradas formas de brincar ou experiências da brincadeira e dentre estas descreve os comportamentos lúdicos (SMITH, 2017, p. 27) “pregar peças, divertir-se sozinho, tentar ganhar tempo, bajular alguém, desenhar em um papel, fazer pouco de alguém, fazer trocadilhos, tentar atrair uma pessoa sexualmente, enganar outros, fazer travessuras, fazer funcionar alguma coisa, pôr em jogo, manter em operação, ser justo, seguir as regras [...]”.

enormemente em sua ludicidade. Sabemos do lado humano que isso é verdade para habilidades musicais, artísticas, espaciais, lógicas, numéricas, cinestésicas e literárias (GARDNER, 1983). Isso poderia ser verdade também para o humor e a brincadeira (SMITH, 2017, p. 67).

Nas pesquisas etnográficas, os dados são coletados e analisados simultaneamente, visando obter respostas às questões que surgem na busca da compreensão do modo de vida das pessoas, na sua própria perspectiva. A finalidade da análise dos dados é extrair temas e obter um entendimento profundo dos valores e das crenças que guiam as ações dos indivíduos.

Os materiais, os diários de campo, sendo estes fundamentados na realidade dos informantes e, sintetizados pelo pesquisador, conduzem finalmente a proposições hipotéticas sobre o fenômeno cultural sob investigação e uma grafia, uma elaboração escrita a posteriori. Neste estudo, estes dados originaram afirmativas que se constituíram em categorias de análise que exigiram o esforço de sustentá-las. Além disso foi necessário construir novo instrumento de pesquisa e incluir outros indivíduos ao estudo: gestores, professores e auxiliares de pátio.

Considerando que o lócus da pesquisa é o recreio escolar e que o mesmo está situado no campo educacional, houve a preocupação com os estudos acerca da etnografia em educação e a necessidade de contemplar o que enfatiza (LÜDKE; MENGA, 2017, p. 15): “[...] o uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação de pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo”. Além do aspecto do ensino e aprendizagem, o contexto escolar precisa ser compreendido como espaço-tempo que não está isolado do mundo e nem como o único lugar no qual ocorrem aprendizagens, mas que está em inter-relação com os contextos extraescolares e as aprendizagens informais, que nestes ocorrem.

Em atenção ao problema (LÜDKE; MENGA, 2017, p. 16) destacam: “O problema é redescoberto no campo. Isso significa que o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística das hipóteses”. Com este cuidado não se arvorou a preconceber hipóteses nem antes da entrada no campo da pesquisa, nem durante a observação-participante, visto a complexidade do contexto e a necessidade de longo período de observação para a percepção do que se constitui esta realidade ímpar da escola. É uma realidade que vai sendo revelada aos poucos aos olhos atentos de quem se põe pacientemente a observar, vai sendo construída em uma bricolagem: são retalhos da

realidade que vão preenchendo os espaços, que retratam a realidade do recreio escolar em cada um dos locais da pesquisa.

De igual forma, foram considerados os seguintes aspectos: “O pesquisador deve realizar a maior parte da pesquisa de campo pessoalmente. [...] O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar. [...] A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta” (LÜDKE; MENGA, 2017, p. 16). Atento a estes aspectos, o pesquisador adentrou no campo da pesquisa no mês de setembro de 2017 e neste permaneceu até setembro de 2018 coletando dados através da observação participante, fotografando, desenhando, entrevistado diretamente os indivíduos da pesquisa.

Em relação aos hibridismos, sentiu-se a necessidade de clarear este conceito relacionado à cultura lúdica e aos comportamentos brincantes, que se manifestam neste espaço-tempo do recreio escolar como outra forma possível frente à ideia de homogeneidade.

Assim, considerou-se como significativo o que Haesbaert (2002), discutindo Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade enfatiza:

Em meio a tudo aparecem “saídas” intermediárias ou, literalmente, “fronteiriças” como aquelas que, em nome do domínio da multiplicidade e da mobilidade, defendem a ideia de uma espécie de “vida no limite” ou no “limiar”, num mundo de identidades mescladas, “mestiças”, “híbridas” ou “transculturadas” – mundo em que este discurso do hibridismo tem um claro sentido de positividade, de tomada de posição a ser defendida e estimulada (HAESBAERT, 2002, p. 28).

Ainda sobre hibridismos, este autor afirma que o “hibridismo não é uma condição estanque, propriamente um “estado”, mas um processo em incessante ir-e-vir – ou, em outras palavras, em constante devir”, de possibilidade de aparecimento de novo (HAESBAERT, 2002, p. 37).

3.1 Ordenamentos dos Cenários e Atores da Pesquisa

Após a aprovação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil pelo Comitê de Ética em Pesquisa Humanidades, em agosto de 2017 e autorização da Prefeitura Municipal de Cuiabá – MT para realização da pesquisa em Escola Pública Municipal, autorização da Direção das Escolas Privada e Confessional, Termos de Consentimento e Assentimento aprovados, bem como do Roteiro de Observação e

Entrevistas (conforme anexos), iniciei a pesquisa de campo. Imediatamente com a necessidade de adentrar em 3 cenários de pesquisa. Simultaneamente, senti a necessidade de organização e método para que isso se tornasse possível e exequível.

No início do trabalho deparei-me com a realidade dos horários e turnos nos quais aconteciam os recreios das Escolas Confessional e Pública no turno matutino, distantes uma da outra e a necessidade do uso de transporte público para chegar até elas. Na Escola Privada o recreio das turmas da pesquisa acontece no turno vespertino, ao contrário das outras duas escolas.

Assim, no segundo semestre de 2017, no turno matutino observei três dias intercalados o recreio da Escola Confessional e dois dias o recreio da escola Pública. No primeiro semestre de 2018 deu-se a inversão observando três dias intercalados o recreio da escola Pública e dois dias o recreio da escola Confessional e a Escola Privada no turno vespertino.

No primeiro momento nos contextos de pesquisa tomei ciência dos PPPs – Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e neles busquei observar se haviam referências ao recreio escolar e a concepção do mesmo pelas escolas. Em todas constato a concordância com o Parecer 003/2003, que estabelece os critérios que devem ser observados pelas escolas no compute do recreio na programação da Proposta Pedagógica, coerente com o planejamento e com as intenções de construção da aprendizagem. Mas não há especificação de atividades que devam ser desenvolvidas no recreio o que nos leva a intuir que o Parecer 003/2003 concebe que as atividades livres que os estudantes realizam desenvolvem aprendizagens através do ócio, mas também do pensamento e da abstração. Como em todas as escolas tem a presença de auxiliares de pátio presumi que todas optaram pelo recreio livre. No decorrer das observações, a Escola Pública resolve desenvolver o recreio supervisionado como forma de resolução dos conflitos.

O recreio da Escola Privada foi observado diariamente. Desta forma, ao final do período das observações e interação com os atores da pesquisa nos 03 cenários, obteve-se uma profusão de descrições de cenas. O desafio encontrado foi o de realizar um peneiramento das cenas, mantendo as que apresentaram dados com pertinência ao estudo e descarte de todas as cenas nas quais imperou a rotina e repetição dos dados. Ao final da transcrição constatou-se que permaneceram 120 descrições de

cenar. Não houve preocupação em relatar o mesmo número de cenar para todas as escolas, mas apresentar as cenar que tiveram relevância.

Em relação aos atores protagonistas destas cenar: estudantes das instituições já nomeadas, seu número total ficou muito aquém do imaginário inicial do pesquisador, que em suas concepções supunha que por se tratar da cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar teria a adesão total à pesquisa. Na Escola Confessional, após conversa com a coordenação pedagógica, optou-se por adotar a turma do 6º Ano A composta por estudantes com idades de 11 e 12 anos. Dos 35 Termos de Consentimento e Assentimento distribuídos, obteve-se a autorização para a participação de 25 estudantes, que cientes dos objetivos do pesquisador escolheram nomes fictícios e contribuíram com suas falas e percepções.

Na Escola Privada foram escolhidos os estudantes do 6º e 7º ano do turno vespertino, com 11 e 12 anos de idade. Obteve-se a autorização para a participação de 13 estudantes dos 70 que frequentam as duas turmas. Quatro destes estudantes ingressaram na pesquisa no primeiro semestre de 2019, após 6 meses do início do trabalho de pesquisa.

Na escola Pública o sexto ano do Ensino Fundamental contribuiu com este estudo. Dos 35 estudantes com idades de 11 e 12 anos, 15 puderam participar mediante a aprovação e autorização de seus pais e ou responsáveis. Deste modo, o enredo da pesquisa esteve composto por um total de 53 atores que se embrenharam no cenário do recreio escolar protagonizando as cenar que foram sendo construídas e por mim relatadas.

Na análise dos dados e construção de sentidos optei pela compilação dos dados de forma a não transcrever as falas literalmente. Optei ainda por agrupar diretor e coordenação, denominando-os de gestores, ficando os grupos de participantes assim caracterizados: gestores, professores e auxiliares de pátio. Os dados obtidos desta escuta foram entrelaçados com as imagens da pesquisa, associados às descrições das cenar e contribuições dos autores.

3.2 Descrição dos Cenários da Pesquisa

Mediante a necessidade de situar os leitores acerca das particularidades de cada um dos contextos nos quais a pesquisa foi realizada, penso que cabe aqui a descrição de cada um destes lóci mediante o relato construído a partir da percepção

inicial do pesquisador. Com esta preocupação, além de uma rápida retomada histórica de cada cenário, acrescento a descrição destes a partir da apresentação da primeira cena de cada um deles.

Nesta tarefa, posiciono-me na primeira pessoa e ou pesquisador e descrevo minhas impressões acerca do observado nas particularidades de cada uma destas atmosferas. Assim, utilizo-me da primeira pessoa nesta descrição. Preocupado com a necessidade de entendimento de quem tomar ciência de estudo, nomearei de — Patronato Santo Antônio — Escola Confessional, Escola Master Júnior — Escola Privada e Escola Municipal Maria da Glória — Escola Pública.

Em relação às cenas do recreio relatadas, optei por apresentá-las com recuo de 04 centímetros, fonte em tamanho 11 para diferenciá-las das falas dos participantes da pesquisa que foram transcritas com recuo e fonte 10, no formato de citação longa, seguidas do pseudônimo para os estudantes, ou gestor, professor e auxiliar de pátio com a escola de referência.

3.2.1 Primeiro Cenário do Recreio: a Missão Salesiana em Mato Grosso - Escola Confessional

A Missão Salesiana no Estado de Mato Grosso tem sua origem na Europa, mais precisamente na Itália e, sua criação, está estritamente ligada aos fatos históricos que aconteceram séculos antes, com o movimento da Reforma Protestante de 1517, iniciada por Martinho Lutero. Em um movimento de reação à Reforma Protestante, a Igreja Católica realizou a Contrarreforma ou Reforma Católica em 1545, na qual convocando o Concílio do Trento, que entre outras medidas incentivou a catequese no Novo Mundo com a criação das Ordens Religiosas com objetivos de educação da juventude, a propagação da fé católica e o ensino de sua doutrina através da catequese, conforme Marcigaglia (1955).

Muitas ordens religiosas foram criadas neste período histórico quinhentista, no qual floresceram congregações religiosas, sendo a uma das mais importantes a Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, em 1540, e no Brasil construiu as Missões Jesuíticas, que tiveram um importante papel na educação brasileira. Estas congregações auxiliaram sobremaneira no movimento da reforma católica, com a preparação e formação para o celibato e, principalmente, no movimento de catequese e de evangelização.

Segundo Marcigaglia (1955), a história da “Sociedade São Francisco de Sales” tem sua fundação mais tarde, em 1859, pelo padre João Bosco, situada ao Norte da Itália, sendo posteriormente chamada de Congregação Salesiana.

A fundação desta ordem não está inserida no calor e no contexto da contrarreforma religiosa, mas no contexto da sociedade industrial emergente na Europa. Tal ordem traduz o pensamento da Igreja Católica em relação às transformações sociopolíticas, econômicas e culturais que afetaram a sociedade Ocidental ao longo do século XIX.

Marcigaglia (1955) considera que o cidadão da época era resultante das transformações sociais que haviam ocorrido na Europa com a crescente sociedade moderna e a produção de excluídos sociais, desempregados por não conseguirem acompanhar as mudanças e se constituí em trabalhadores da indústria com suas demandas que eram totalmente diferentes das do trabalho de outrora. Assim, a Ordem Salesiana se preocupava em ensiná-los e prepará-los para o trabalho como forma de inclusão social. Além disso, substituíram também nessa relação os castigos que eram utilizados outrora pela vigilância e autovigilância dos indivíduos, que se percebiam então como suscetíveis às falhas e ao pecado.

Inicialmente, o trabalho era dirigido para a educação das crianças e de jovens da região italiana de Piemonte. Em pouco tempo, os salesianos expandiram sua obra religiosa e educativa para além dos limites europeus e, assim, atendiam às necessidades da própria Igreja católica de recuperar, no chamado Novo Mundo, por meio da catequese, o que havia sido perdido no velho mundo depois da Reforma.

A primeira terra americana em que os salesianos pousaram o pé foi o Brasil. Isto aconteceu em 1875, quando a assim chamada “1ª Expedição Missionária”, que Dom Bosco enviou à Argentina, passou pelo Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil (MARCIGAGLIA, 1955, p. 13).

Decorridos oito anos, em 1883, os Salesianos chegaram oficialmente ao Brasil, tendo sido recebidos por D. Pedro II, que manifestava interesse por suas obras (MARCIGAGLIA, 1955, p. 17-19). A primeira em solo brasileiro envolveu a fundação do Colégio Santa Rosa de Niterói. Dois anos após, os Salesianos fundaram, em 1885, o Liceu Coração de Jesus, na cidade de São Paulo. Em março de 1890, inauguraram o Colégio São Joaquim, em cidade do interior do Estado de São Paulo – Lorena. Em 1892 chegaram ao Brasil as irmãs salesianas, que se espalharam, gradativamente,

por várias regiões. O ano de 1894 foi marcado pela chegada dos missionários em terras mato-grossenses e pernambucanas: em Cuiabá, eles fundaram o Liceu São Gonçalo e, em Recife, o Colégio do Sagrado Coração.

Conforme Lourenço (2014, p. 63), a Missão Salesiana no Estado de Mato Grosso teve o apoio das elites coloniais no que se refere à construção da ideia de estado civilizado, considerando que a presença dos indígenas e dos escravos na composição da população fazia com que a sociedade fosse vista como primitiva. Assim, a chegada dos Salesianos representa a chegada do progresso e a civilização para a região que até então era descrita e caracterizada pelo vazio demográfico:

Um projeto no qual a “fórmula civilizadora” preconizada pelos viajantes estrangeiros e pelas elites políticas e intelectual brasileira apontava para a colonização e o povoamento, com a vinda de imigrantes europeus para preencher o “vazio” demográfico da região, e a implantação de meios modernos de comunicação. [...] esse projeto incluía também a necessidade de educar as populações locais para o trabalho, como forma de vencer a sua indolência e arrancá-las da barbárie, submetendo-as às novas exigências econômicas. E isto servia tanto para os indígenas que deveriam ser civilizados, fosse por meio da religião ou de procedimentos laicos, quanto para as populações não indígenas, que eram vistas como inferiores, e quase tão bárbaras, quanto as indígenas. (LOURENÇO, 2014, p. 63)

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Salesiano Santo Antônio (2011, p. 2), a área atual do colégio era a Chácara Santo Antônio, que foi adquirida pelos Salesianos no ano de 1897, pelo Pe. Antônio Malan que lhe deu o nome de Oratório Santo Antônio. Esta obra se destinava a ser o primeiro Noviciado da Missão Salesiana em Mato Grosso, com a finalidade de “preparar novos salesianos para atender às necessidades da educação juvenil cuiabana”. Inicialmente, atendiam crianças, adolescentes e jovens nos finais de semana em atividades, que eram chamadas de Oratório, na qual incluíam a educação, as atividades esportivas, recreativas e as ético-religiosas.

Em 1908, com a transferência do noviciado para Palmeiras, no local teve início a Escola Agrícola Santo Antônio, que objetivava “atender meninos pobres da vizinhança e indígenas, principalmente da etnia Boróro e dar-lhes a instrução primária (Ensino Fundamental) habilitando-os com aulas teóricas e práticas de agricultura” (PPP, 2011, p. 2). Em 1951, este local passou a se chamar Patronato Santo Antônio e, em 1956, teve início o Aspirantado, casa de orientação vocacional com o objetivo

de despertar nos alunos a vocação salesiana, completando a instrução educacional até o final do Ensino Fundamental.

O aumento do contingente populacional na região aconteceria com o aporte da população vinda, principalmente da Europa, na medida em que percebessem na região condições de sobrevivência e de desenvolvimento.

Atualmente, o Colégio Salesiano Santo Antônio atende 760 estudantes distribuídos desta forma: Educação Infantil: 84 estudantes; Ensino Fundamental 521 estudantes e Ensino Médio: 155 estudantes.

TABELA 1 – Distribuição dos estudantes por turma e por nível da escolaridade

Níveis/Escolaridade	A	B	C	TOTAL
ED. INFANTIL				
Jardim I	13	-	-	13
Jardim II	17	16	-	33
Jardim III	18	20	-	38
Total	-	-	-	84
E. FUNDAMENTAL				
	A	B	B	-
1º Ano	24	24	-	48
2º Ano	24	23	-	47
3º Ano	23	25	22	70
4º Ano	25	25	-	50
5º Ano	31	32	-	63
6º Ano	32	31	-	63
7º Ano	28	31	-	59
8º Ano	28	28	-	56
9º Ano	32	33	-	65
Total	-	-	-	521
E. MÉDIO				
	A	B	B	-
1ª Série	55	-	-	55
2ª Série	56	-	-	56
3ª Série	44	-	-	44
Total	-	-	-	155
TOTAL GERAL	-	-	-	760

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Os estudantes são atendidos por 44 professores, com 3 coordenações sendo, 1 coordenação para a Educação Infantil e Ensino fundamental I (até o 5º ano), 1 coordenação para o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e coordenação do Ensino Médio.

Quanto à formação, 27 professores têm graduação em Licenciatura, 13 além da graduação têm especialização e 4 professores têm título de mestre.

Quanto aos turnos de funcionamento, a escola atende do Jardim I ao 5º ano do Ensino Fundamental no turno vespertino. Do 6º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio no turno Matutino.

Considerando a filosofia e missão da escola, sempre que me reportar a ela ou aos dados que foram construídos a partir do esforço da descrição das relações que se estabelecem no seu recreio será chamada de Escola Confessional

Mediante a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa Humanidades, no início do mês de agosto de 2017, o pesquisador conversou com a Coordenação Pedagógica do Colégio Salesiano Santo Antônio, visto que já se tinha a autorização da pesquisa da Direção do Colégio. A coordenadora solicitou que se adentrasse na pesquisa após a Semana da Pátria, em função da programação que seria desenvolvida e, assim, poderiam dar suporte e acompanhamento no momento inicial da pesquisa de campo.

Primeira impressão sobre a Escola Confessional:

A chegada ao Colégio Salesiano Santo Antônio provocou-me admiração em relação ao seu aspecto magnífico. Ao chegar à escola e transpor o portão que dá acesso a sensação é a de ser tomado pela suntuosidade do ambiente. Conforme orientação da Direção, na segunda-feira, dia 11 de setembro foram distribuídos aos estudantes os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos Pais e os Termos de Assentimento aos Estudantes, recolhidos os documentos no dia 12 de setembro e na quarta-feira, dia 13 de setembro de 2017 iniciei a observação do recreio escolar com a autorização de 25 estudantes aptos a participarem da pesquisa. Constituíram-se em indivíduos desta pesquisa 25 estudantes que trouxeram os Termos de Consentimento assinados pelos seus pais dos 32 que foram distribuídos aos estudantes do 6º ano “A”, composto por estudantes com idades de 11 e 12 anos. O recreio escolar da turma inicia-se às 9h25min, com 5 minutos para o lanche e das 9h30min às 9h50min ocorre o intervalo para o descanso e para atividades lúdicas. O ambiente destinado ao recreio escolar é extremamente amplo, arejado, ventilado, margeado por muitas árvores e sombra.

3.2.2 Cenário do Recreio 02: O Colégio Master Júnior

O Colégio Master Júnior (Centro Educacional de Ensino Fundamental Master Júnior Boa Esperança LTDA) é uma instituição educativa privada, sendo que o Colégio Master Junior completou 27 anos no ano de 2017. Sua história é marcada pela iniciativa de um grupo de professores que, no ano de 1990, percebeu nas escolas nas quais trabalhavam a necessidade de assistência mais eficiente aos estudantes e estes professores decidiram, então, fazer um trabalho diferenciado, conforme dados do Projeto Político Pedagógico (Versão 2013/2014, p. 10).

Havia uma demanda, éramos conhecidos e decidimos nos unir e montar o curso pré-vestibular conta o professor Augusto Álvaro Fortunato. E

começaram bem: cerca de 350 estudantes de manhã e 400 à noite. Não fazíamos ideia que teríamos esta quantidade de alunos, embora na época o cursinho fosse extremamente procurado, pois o vestibular que existia era basicamente o da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Diferente de hoje que existem tantas opções de universidades particulares e de outras formas de avaliação para se entrar em um curso superior (REVISTA MASTER, 2015, p. 6-9).

Mediante esta concepção, o Colégio Master Júnior começou como Curso Pré-Vestibular na Escola Carmelita Couto, na Rua Marechal Deodoro, onde alugaram um salão em 04 de novembro de 1990. Conforme o professor Antônio Humberto, o enfoque das aulas se diferenciava dos demais cursinhos existentes: “Começamos com a filosofia de que as aulas precisavam ter conteúdo. Naquela época, cursinho era espaço lúdico, mas nós acreditávamos que o ensino e o aprendizado eram o que importavam” (REVISTA MASTER, 2015, p. 9).

Com o sucesso representado pela aprovação dos estudantes, houve o aumento da procura pelo curso. Assim, no ano de 1991 foi criada a escola de Ensino Fundamental e Médio para atender a circunvizinhança.

As aulas do Ensino Fundamental e Médio iniciaram em 1992, no Bairro Boa Esperança. No ano de 1995 teve início o atendimento de turmas infantis de 06 anos. O atendimento se estendeu dos 6 anos aos 17 anos, com dois locais de funcionamento: um situado no Bairro Boa Esperança e outro na Avenida Fernando Correa, sendo que no ano de 1998 foram atendidos mais de dois mil alunos.

O Colégio Master produzia o seu material apostilado com o qual desenvolvia seus conteúdos e metodologias de ensino. No ano de 1997, a coordenação e professores concluíram que manter e produzir este material não era vantajoso. Assim, no ano de 2001, após análise de várias possibilidades, foi adotado o Sistema COC de Ensino, método com mais de 50 anos de existência no mercado da educação, que alia tecnologia e qualidade de ensino, o que para a instituição se tornou um marco inovador. “Pois se tornou competitivo para o aluno e para o professor. Passamos a explorar o digital do ponto de vista físico” (REVISTA MASTER, 2015, p. 14).

Em 2004, nascia o Colégio Master Júnior, desmembrado da Unidade Master, sendo uma escola de pequeno a médio porte, cuja preocupação prioritária é a valorização do ser humano: tanto educador como o educando.

O ensino é laico e segundo seu PPP (2013/14, p. 11):

[...] pautado pela crítica do conhecimento, nada é inquestionável, tudo pode ser posto sob o exame da razão. Nenhum livro é depositário do conhecimento pronto acabado. Consideramos todas as opções religiosas dos alunos e suas famílias.

O clima organizacional é outro ponto que se destaca no Colégio Master Junior. “Os professores são unânimes, ao afirmarem que o relacionamento aqui é muito bom, o que se reflete diretamente em sala de aula” (REVISTA MASTER, 2015, p. 14).

A instituição evidenciou sempre grande preocupação em colocar à disposição dos professores e dos alunos as tecnologias nas salas de aula climatizadas, lousas eletrônicas, e aos pais o acesso para o acompanhamento do rendimento escolar através de plataforma educacional na web, a partir do ano de 2014. Nela, além dos boletins de notas de seus filhos, estão acessíveis comunicados da coordenação e os boletos das mensalidades (REVISTA MASTER, 2015).

No ano de 2015, a escola investiu, de forma especial, no site da instituição. Este ganhou um designer mais moderno, compatível com os dispositivos móveis e diversos aplicativos que foram desenvolvidos. Também o acesso dos estudantes ao colégio passou a ser através de catracas biométricas.

A escola funciona em dois turnos e a formação das turmas ocorre de maneira aleatória. O acompanhamento aos estudantes é feito de forma individual, a presença ou ausência é registrada no diário de classe.

Quanto aos princípios, o Colégio Master Júnior tem sua ação norteada pelo que segue:

Valorização e empenho na construção do ser humano; Ética nas relações pessoais e comerciais; Transparência de gestão administrativa e pedagógica; Espírito de equipe e sinergia; Eficiência e busca pela excelência; Respeito mútuo nas relações interpessoais; Solidariedade no compromisso de formação do indivíduo (PPP, 2014, p. 7).

Em relação à Missão:

Oferecer um ensino de qualidade formando cidadãos conscientemente críticos, e construindo pessoas de bem, de forma que ao final do Ensino Fundamental II, estejam capacitados a frequentar o Ensino Médio, com autonomia, independência e, sobretudo, responsabilidade, pois só assim, poderá com competência, dignidade e criticidade, fazer escolhas que propiciem a integralidade de sua formação (PPP, 2014, p. 08).

A missão tem aderência na filosofia da escola, que assim está construída:

O colégio Master Júnior tem como filosofia buscar a construção do educando, num ambiente acolhedor, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania, visando não só a sua permanência na escola, mas a garantia e acesso à sua língua, sua história, aos instrumentos para elaborar e explicar seu saber, sua ciência e consciência. Temos como objetivo geral desenvolver uma relação de integração ESCOLA – FAMÍLIA – COMUNIDADE, os aspectos físico, cognitivo, psicológico, histórico e cultural que se referem à autorrealização do educando e a sua formação para a dignidade e a cidadania (PPP, 2014, p. 8).

Atualmente, o Colégio Master Júnior, escola do Bairro Boa Esperança, funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II. A partir do 9º ano, os estudantes seguem sua escolarização no Colégio Master, situado na Avenida Fernando Correa, focalizando a finalização da Educação Básica com ênfase à continuidade de sua formação através da preparação para os cursos superiores, que são de desejo de seus estudantes.

Situado próximo da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, o Colégio Master Junior encontra-se rodeado de residências e empresas prestadoras de serviço.

Em relação aos estudantes que são atendidos nesta unidade de ensino no ano de 2018, as turmas estão assim organizadas.

TABELA 2 – Distribuição dos estudantes por turma e por nível da escolaridade

Níveis/Escolaridade	A	B	TOTAL
Educação. Infantil			
Jardim II Matutino	05	-	05
Jardim III Matutino	04	-	04
Jardim II Vespertino	06	-	06
Jardim III Vespertino	15	-	15
Total	-	-	30
E. Fundamental			
1º Ano	10	20	30
2º Ano	7	19	26
(continua)			
(continuação)			
3º Ano	12	27	39
4º Ano	20	21	41
5º Ano	26	23	49
6º Ano	31	27	58
7º Ano	36	17	54
8º Ano	32	17	49
Total	-	-	345
Total Geral	-	-	375

Fonte: Dados da pesquisa (2018).

Foram distribuídos 67 Termos de Consentimento para autorização da participação dos estudantes na pesquisa. Destes, voltaram 13 assinados e os

indivíduos tem suas falas demarcadas durante a descrição das cenas do recreio. Escolheram nomes fictícios e neste estudo, ao apresentar dados, a escola será denominada de Escola Privada.

Primeira impressão sobre a Escola Privada:

O acesso ao recreio escolar do Colégio Master Junior foi extremamente fácil e rápido. Inicialmente, chegou-se ao colégio sem agendamento prévio para conversar com a coordenação. Na verdade, a intenção era realizar o agendamento, processo que foi extremamente desburocratizado, uma vez que o pesquisador se apresentou na portaria, foi anunciada a sua presença e intenção para a coordenação, que sabendo da sua procedência, imediatamente, atendeu em sua sala. Assim, fui recebido por uma senhora extremamente amável e atenciosa que é responsável pela Coordenação Pedagógica. A professora coordenadora ouviu-me atentamente a exposição, tomou ciência dos documentos apresentados e argumentou que a escola prioriza a autorização para a pesquisa em seu fazer docente, mantendo um longo histórico de colaboração com a Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, autorizando a realização de Estágios Supervisionados Obrigatórios. Dessa forma, após conversar rapidamente com a Direção do Colégio, ela assinou os documentos autorizando a realização da pesquisa, bem como permitindo com que eu entrasse nas salas de aula do 6º e 7º ano e explicasse aos estudantes os objetivos do trabalho além de encaminhar os Termos de Assentimento e Consentimento Livre e Esclarecido para assinatura dos estudantes e de seus responsáveis. Voltaram 13 documentos assinados autorizando a participação dos estudantes neste estudo. Feito isso, na mesma semana foi possível iniciar as observações do recreio escolar e a aproximação com os estudantes no pátio de recreio, dialogando sobre o mesmo. Após o contato inicial com a coordenação da escola e a autorização da mesma para a pesquisa, foram encaminhados os documentos de autorização para os pais e estudantes do 6º e 7º ano do turno vespertino. No dia 17 de agosto de 2017 foi realizada a primeira incursão no recreio escolar. A escola realiza o recreio organizado por faixas etárias, a fim de ocupar o espaço sem que ocorra superlotação e disputa pelo espaço e brinquedos que estão disponíveis no pátio. Os estudantes têm à disposição: a quadra de esportes coberta em dimensões reduzidas, parquinho de brinquedos, mesas de pebolim e ping-pong. Também dispõe do espaço de um teatro de arena em proporções um pouco maior do que uma sala de aula, o espaço do jardim atrás do prédio, que é composto por canteiros, no qual se encontram bancos dispostos na sobra de treliças e pergolados, sombreados por primaveras em flor, em um conjunto arquitetônico e paisagístico muito agradável aos olhos. O espaço físico é reduzido pelo fato da escola situar-se dentro da cidade. A escola é cercada por altos muros que impedem o acesso de estranhos ao recinto. Além disso, sempre há funcionários que supervisionam o recreio escolar e um conjunto de câmeras que auxiliam nos cuidados e na proteção aos estudantes.

3.2.3 Cenário do Recreio 03: Escola Municipal de Educação Básica Maria da Glória de Souza

A escolha da Escola Maria Glória de Souza, escola da Rede Pública Municipal como um dos cenários da pesquisa deu-se pelo fato de atender estudantes da faixa etária que se pretendia fazer a escuta. A localização da escola e o fácil acesso associado pela receptividade da coordenação pedagógica e professores foram primordiais para que o desafio de descrever o recreio escolar de 3 escolas de forma simultânea fosse possível.

A história da “Escola Municipal de 1º grau “Maria da Glória de Souza” se insere na história da comunidade, na qual se situa e se desenvolve junto com a cidade de Cuiabá – MT, em seu processo de urbanização e de crescimento populacional”. Surgiu da necessidade de escolarização das crianças do Bairro Lixeira. Acerca deste e suas peculiaridades, no Projeto Político Pedagógico (2016), assim este está descrito quanto à localização:

[...] o baixo meretrício da época, em Cuiabá, compreendia o perímetro que vai atualmente do final do calçadão, contornando a Igreja de São Benedito, Beco do Candeeiro, com demanda ao Bairro da Lixeira, Rua Corumbá e Rua Mato Grosso. E no Bairro do Porto, a Freguesia de D. Pedro II, Beco Quente, Rua da Lama e Pedra Branca (MARTINS JUNIOR, 1995 apud PPP, 2016, p. 10).

Em sua história de formação, a escola contou com a iniciativa de pessoas da comunidade que sentiam a necessidade de atendimento educacional para as crianças que nesta região viviam. Este esforço esteve concentrado, principalmente, nas iniciativas da senhora Maria da Glória de Souza, moradora desde 1943, residente à rua Prof. João Félix. Com o falecimento de seu cônjuge, o senhor Bento Henrique de Souza, passou a exercer a função de Professora primária, conforme Projeto Político Pedagógico - PPP (2016).

Segundo consta no PPP da Escola, nesta ocasião, o Bairro da Lixeira não contava com nenhum estabelecimento de ensino. Inconformada com esta situação e a necessidade de deslocar as crianças para outros bairros, Maria Glória de Souza lutou incessantemente em parceria com as autoridades e conseguiu o funcionamento, em sua residência, de uma escola, a qual se denominou de “Escola Rural Mista da Lixeira” (PPP, 2016, p. 10).

A Escola se constituiu em um marco histórico para que o bairro se desenvolvesse. Também a construção do prédio escolar contou com o esforço desta pioneira, que ansiava pelo funcionamento legal e regular da Escola. Assim, foi natural que a escola recebesse o nome de Maria Glória de Souza em homenagem a todos os préstimos que ela, generosamente, dedicou ao bairro. O Projeto de indicação foi de autoria do vereador Rubens Belém, também um dos antigos moradores do bairro.

Somente em 1977, a Escola foi construída e a sua inauguração oficial ocorreu no dia 07 de julho do ano em curso. Criada pelo Decreto nº 156/80 de 17/01/80, foi autorizada pela Resolução nº 203/85 e reconhecida através da Portaria nº 3277/92. De acordo com o mapeamento da Prefeitura Municipal de Cuiabá, a escola está localizada no Bairro da Lixeira e situada à Avenida Bosque da Saúde, 146 (PPP, 2016).

A respeito da história de sua fundadora, O PPP da Escola (2016) destaca que Maria da Glória de Souza era “natural de Chapada dos Guimarães, nascida em 15 de agosto de 1926, realizando seus estudos em Poconé, no colégio das Freiras Franciscanas em regime de internato” (PPP, 2016, p.11).

Casou-se com o Sr. Bento Henrique de Souza em 06 de novembro de 1943, quando fixou residência à rua professor João Felix (Antiga rua Boa Vista), no bairro Lixeira. Com o falecimento do seu esposo, começou a exercer o cargo de professora primária, classe PF. 2., através do Ato Governamental de 20 de abril de 1961. Na ocasião, como não existia nenhuma escola no bairro da Lixeira, reivindicou às autoridades competentes e conseguiu o funcionamento (em sua própria residência) de uma escola, a qual se denominou "Escola Rural Mista da Lixeira", tendo assim facilitado a alfabetização e mesmo a continuidade dos estudos a muitos filhos de moradores do bairro. A Professora Maria da Glória de Souza também foi chefe da seção de fiscalização e controle da divisão de patrimônio da delegacia de administração do tesouro e também exatora estadual de Cuiabá. Faleceu em 30 de janeiro de 1976, vítima de acidente automobilístico (PPP, 2016, p. 11).

A Escola funciona em prédio que data desta época. A cidade cresceu ao seu redor com residências, estabelecimentos comerciais e prestadores de serviço. Atualmente, o Bairro em que esta escola se localiza é denominado de Baú. Atende estudantes dos bairros vizinhos, como: Lixeira, Pedregal, Poção e Miguel Sutil. Devido ao fato de a escola estar localizada em um bairro central, a rotatividade dos alunos é considerada alta, tendo em vista que muitos pais, por trabalharem ou estudarem próximo à escola, optam em matricular seus filhos nesta. Quando esta situação se modifica por mudança de local de trabalho, ocorre a transferência do aluno. Este favor

compromete e prejudica muito a continuidade do processo de construção de conhecimento, tanto para os colegas que frequentam a mesma sala de aula quanto do aluno transferido.

Assim como a transferência, a matrícula durante o ano letivo é outro agravante da falta de continuidade das construções de saberes. “A todo o momento, novos alunos são inseridos nos contextos já construídos o que exige que o professor constantemente retome conteúdos já trabalhados de forma a não prejudicar e a enquadrar o aluno ao currículo da escola” (PPP, 2016, p. 12).

As turmas atendidas são bastante mistas em relação à situação socioeconômica, sendo atendidos estudantes carentes, que recebem bolsa família, com o mínimo de estrutura familiar, assim como também são atendidos alunos com renda superior a quatro salários mínimos, que utilizam de transporte particular ou contratado e que frequentam outras instituições, realizando outras atividades, como: dança, esporte e reforços (PPP, 2016, p. 12).

Mediante o acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola – PPP, pode-se ter a noção de sua organização.

QUADRO 1– Dados de identificação da escola

1- Denominação: E.M.E.B. Maria da Glória de Souza.		
2- Endereço: Av. Bosque da Saúde, 146 3 - Regional: Leste		
4 - Bairro: Baú	5- Município: Cuiabá	6- Estado: MT
7- CEP: 78008-368	8- Telefone: (65) 3313-3036	9- Email: emeb.maria.gloria@cuiabá.mt.gov.br
10- Ciclos/Etapas e Modalidades - Turno Educação Infantil I e II - Mat. e Vesp. 1º Ciclo - Mat. e Vesp. 2º Ciclo - Mat. e Vesp. Educação Especial - Mat. e Vesp.		11- nº de alunos Educação Infantil I e II - 86 1º Ciclo - 135 2º Ciclo - 163 Educação Especial – 9
12- Decreto de criação e denominação n.º 156 de 17/01/1980.		13 - Ato de Autorização de Funcionamento: n.º: 203/85
(continua)		
(continuação)		
14 - Ato de Reconhecimento: Resolução n.º: 033/2011		15 - Ato de renovação de reconhecimento:
16 - Regimento Escolar Data de aprovação: Março de 2010		17- Nº INEP: 51037157
18- Entidade Mantenedora: Prefeitura de Cuiabá/Secretaria Municipal de Educação.		19- CNPJ: 01.940.371/0001-16
20- Data da revisão mais recente: Reformulação - 2010 Revisão - 2015		21- Nº de participantes por segmento: Professores - 22 Técnicos - 06 Pais – 02

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016).

Em relação ao atendimento, neste ano letivo de 2018 estão assim organizadas, conforme dados da Escola.

QUADRO 2 – Dados de organização e de funcionamento da escola

Etapa/Ciclo e Modalidade	Alunos	Turmas
Educação Infantil	86	02 turmas no período matutino; 02 turmas no período vespertino.
Ensino Fundamental (1º Ciclo)	135	03 turmas no período matutino; 03 turmas no período vespertino.
Ensino Fundamental (2º Ciclo)	163	04 turmas no período matutino; 03 turmas no período vespertino.
Ed. Especial	09	01 turma

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016).

A turma do 6º ano do Ensino Fundamental Composta de 35 estudantes foi escolhida para participar da pesquisa. Foram distribuídos os Termos de Consentimento e obteve-se a autorização para a participação de 15 estudantes. Para organização e entendimento da pesquisa, sempre que forem apresentados dados da escola, ela será apresentada como Escola Pública.

Primeira impressão da Escola Pública

A escola atende aproximadamente 400 estudantes nos turnos matutino e vespertino. Procuo imagem aérea da Escola que esteja à disposição do domínio público e não encontro. Ao chegar na escola converso com a coordenadora. Tudo em sua sala denota trabalho realizado com olhar sério e preocupado. Nossa conversa é interrompida com frequência para que a professora atenda e resolva situações envolvendo estudantes, geralmente crianças menores que demandam atenção. Observo o cuidado, atenção e afeto com que ela atende pacientemente cada criança ou professor que acessa sua sala. Na conversa longa que tivemos fica expressa a esperança que através da divulgação da pesquisa algo possa mudar no cenário de preocupações e dificuldades que a escola pública vivencia. O olhar da professora e a pergunta “Alguma novidade para nós?” revelam a expectativa de ajuda à sua escola, esperando que venha de algum lugar; olhar de quem pede socorro, de cansaço. Me sinto convocado, comprometido de alguma forma a colaborar, mesmo sabendo que a pesquisa não tem essa obrigação de provocar mudanças ou de resolver problemas. O Projeto Político Pedagógico — PPP — à disposição na mesa dos professores é uma demonstração da ciência dos objetivos, da filosofia e da missão da escola acessível a todos. Percebo nos professores engajamentos, olhares preocupados e a sintonia entre eles. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

4 ACORDOS, DISPUTAS E SINGULARIZAÇÃO DE INDIVÍDUOS MEDIADOS PELA CUMPLICIDADE LÚDICA ENTRAM EM CENA NO RECREIO ESCOLAR

“O homem brinca só quando ele é, no pleno sentido da palavra, um homem, e ele só é totalmente um homem, quando está brincando”. (FRIEDRICH SCHILLER, 1965, p. 80, In: SMITH, 2017, p. 233)

Talvez, a obviedade do que se apresenta na realidade seja por muito complexa para o entendimento humano. A simplicidade parece extremamente difícil de ser entendida, na atualidade, quando a preocupação está centrada na complexidade que atormenta o ser humano, ao mesmo tempo em que se perde o gosto e o prazer que se revelado na simplicidade das relações humanas.

Este aspecto leva a buscar no baú das recordações a leveza das palavras contidas na obra: “O pequeno príncipe”, lida há quase quatro décadas, mas palavras que permanecem indelévelis na memória: “O essencial é invisível aos olhos”, citação célebre de Antoine de Saint-Exupéry (1942, p.70). Ao se adentrar no campo da pesquisa sobre “As Crianças e o Seu Recreio Escolar: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância” retorna-se a este universo adormecido pelas demandas do mundo adulto e suas necessidades, mas que a este se retorna através da imaginação, também como uma forma de recreio, de descanso e de necessidade lúdica.

Imergir, no contexto do recreio escolar, comumente visto como um espaço-tempo de intervalo das atividades acadêmicas se desvela como necessidade de todo o cuidado para que não se revele em uma atitude de invasão de alguém estrangeiro e estranho para esta rotina. É necessário o tempo para a aproximação com os indivíduos nativos deste contexto, para a aproximação cuidadosa em dar-se o tempo para aquilo que Antoine de Saint-Exupéry enfatizou: cativar.

De igual forma, ao se conhecer o recreio escolar, os indivíduos que nele se expressam e interagem, a natureza de suas relações, a cultura lúdica que neste se evidencia, os contratos e as alianças que se constroem, movimentos de agonismos e de antagonismos, também o pesquisador se sentiu cativado.

Assim, se a aparência das coisas fosse igual a sua essência, não precisaria da ciência para a construção de descrições com maior exatidão a realidade que se apresenta no recreio escolar como ela é e não como parece ser. Com isso, em relação ao que foi construído a partir deste estudo, espera-se cativar para uma atenção

sensível ao que se propôs: a descrição fiel daquilo que foi observado, vivenciado, sentido e refletido nesta atividade.

A partir desta introdução, faz-se aqui o esforço de argumentação e descrição com o objetivo responder ao que foi proposto pelo problema de pesquisa: quais as especificidades da cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar, na atualidade, pelos estudantes que vivenciam a terceira infância? Que relações inerentes à cultura lúdica nele se estabelecem pelos estudantes, que vivenciam a terceira infância?

O desafio vivenciado foi no sentido de compreender o recreio escolar como espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações que neste ambiente ocorrem para além das salas de aula, no seu grau de importância formativa para estudantes que vivenciam a terceira infância.

Empreendi durante esta trajetória um esforço para reconhecer a cultura lúdica na atualidade, que se manifesta no espaço-tempo do recreio, sua natureza, seus ritos e negociações para analisar as relações que se estabelecem ligadas ao ócio criativo, que são desenvolvidas no espaço-tempo do recreio: do que as crianças brincam, o que há de fértil nestas atividades, que criatividade emerge destas atividades autotélicas, em constatar a manifestação lúdica das crianças de escolas pública, privada e confessional da cidade de Cuiabá/MT, bem como o referencial teórico acerca do assunto em identificar as brincadeiras comuns entre meninos e meninas, suas relações e outras retóricas.

Assim, a análise que aqui foi desenvolvida objetivou dar sentido para as seguintes hipóteses, tecidas durante o percurso da pesquisa e que na minha concepção se constituem como a estrutura dorsal da tese que aqui construí. Para cada hipótese houve a necessidade de apresentar as contribuições dos autores, as falas dos indivíduos da pesquisa, os relatos de campo, as imagens e argumentações minhas.

Na primeira hipótese discuto que recreio escolar, universo da pesquisa da realizada, constituído por estudantes com idades entre 11 e 12 anos — fase intermediária ou de transição da infância para a adolescência se constitui como um espaço-tempo-lugar, no qual a ludicidade se apresenta, de forma constante, através das atividades que nele são realizadas e que podem estar configuradas como: brincadeiras, jogos, movimentos de oposição, competição, de evidência de relações de poder, de inclusão, de exclusão, de singularização de identidades, alteridades e

subjetividade, de protagonismos, atração e repulsa, dos corpos que evidenciam sua sensualidade e sexualidade que é potencializada pela “cumplicidade lúdica” — termo por mim cunhado durante a trajetória da pesquisa.

A segunda hipótese está centralizada nas oposições presentes permanentemente no recreio escolar em todas as escolas, nos grupos de estudantes, que se formam no recreio escolar, com suas aproximações e distanciamentos, mas que se tornam um grupo único e coeso que desconsidera as diferenças nas ocasiões em que lhes são apresentadas restrições e interdições, nas oportunidades em que lhes é possível desafiar o poder, que pode ser representado pela figura do auxiliar de pátio, do professor, do coordenador e ou diretor da escola.

Em relação à terceira hipótese destaquei que o recreio escolar é o espaço-tempo-lugar dentro da instituição escolar, que apresenta a natureza das relações que mais se aproxima com a realidade vivenciada em casa, na rua, no bairro, na cidade, o que permite enfatizar que o mesmo é o “mundo real que se materializa” dentro da escola; sendo o tempo do acontecimento, mas que ao mesmo tempo se apresenta ritualizado nas rotinas desenvolvidas pelos estudantes, sendo tão ou mais sagrado que o espaço-tempo da sala de aula.

A quarta hipótese foi originada a partir das contribuições de Sutton-Smith (2017), contidas na obra: “A ambiguidade da brincadeira”, na qual são apresentadas sete retóricas. A quarta hipótese está assentada no entendimento que enquanto a escola com suas atividades, concepções e proposições para o recreio escolar está situada na “retórica do progresso”, os estudantes estão evidenciando a “retórica do self”, da experiência pessoal. Assim, a transgressão e a rebeldia se constituem como forma de emancipação e de singularização destes indivíduos.

Nas construções feitas a partir destas hipóteses que se constituíram em categorias de análise, designadas a *posteriori* e que nasceram do objeto que é o recreio escolar, as cenas foram apresentadas em consonância com as categorias sem a preocupação de colocar as escolas na centralidade, mas aquilo que se observou em relação à cultura lúdica e as suas características, independente do loci onde elas se apresentavam.

4.1 A cumplicidade lúdica mediando as relações no recreio escolar

Em análise inicial do que se apresentava nos recreios escolares, a percepção é de que mesmo nos diferentes *loci* da pesquisa este é formado por estudantes, de uma mesma faixa etária, com características e necessidades semelhantes. Pouco a pouco no emaranhado deste universo começa, a partir das relações que vão saltando aos olhos, a diferenciação ou singularização de diferentes grupos que constituem essa massa juvenil.

Ao fazer a afirmativa: a ludicidade se apresenta, de forma constante, através das atividades que são realizadas no recreio escolar e que podem estar configuradas como: brincadeiras, jogos, movimentos de oposição, competição, de evidência de relações de poder, de inclusão, de exclusão, de singularização de identidades, alteridades e subjetividades, de protagonismos na formação dos grupos e suas hierarquias e na ocupação do espaço, transformando-o em lugares nos quais as atividades e relações acontecem, ocasionando a atração e repulsa, dos corpos que evidenciam sua sensualidade e sexualidade que é potencializada pela “cumplicidade lúdica”; passo a concebê-la como categoria de análise na qual apresento neste texto em duas partes: na primeira apresento a forma como as atividades lúdicas se desenvolvem no recreio escolar, o jogo de atração repulsas, acordos e disputas; na segunda dou atenção especial aos corpos e às evidências de sensualidade e sexualidade que aparecem no recreio escolar. Em todas as situações observo a cumplicidade lúdica mediando as relações observadas.

Assim como as relações que se estabelecem fora da escola, o recreio escolar também é um microcosmo que tem sua ordem e regulação interna. Maffesoli (1987, p. 137) postula que “a constituição em rede dos microgrupos contemporâneos é a expressão mais acabada da criatividade das massas”. Este postulado nos permite, em relação ao recreio, perceber que ele não é desorganizado e fruto de relações ocasionais ou do acaso. Antes disso, é regulado por uma ordem e organização interna, constituindo-se em um macrossistema no qual estão inseridos os microssistemas deste universo. E assim, como nos momentos em que ocorrem eventos que provocam fissuras, cisões e rupturas, estes possibilitam a multiplicação de novas possibilidades de vida e do estabelecimento de relações neste espaço extremamente complexo e dinâmico.

O recreio, tal como a humanidade, apresenta uma dinâmica em sua ordem social. Mediante as contribuições de Maffesoli (1987) é possível constatar que ele é

de um lado revolucionário na medida em que desafia e rompe com o que está posto e de outro, acentua o aspecto orgânico e a agregação social.

Estabeleço relações deste postulado de Maffesoli com a descrição da organização do recreio escolar nos *loci* da pesquisa. Por questão de organização, passo aqui a considerar o recreio de cada uma das escolas, sua conformação como universo ou macrocosmo. A primeira cena descrita será a da Escola Confessional.

Os estudantes do 6º ano acessam o pátio do recreio antes que os demais. A sala de aula deles se situa no primeiro andar. Ritualmente, eles lancham calmamente, conversando em pequenos grupos. Outros vão à cantina comprar o lanche e, assim, a escola se enche de vida com o recreio. Nas rodas que se formam há a conversa, o riso, a provocação, o tocar no outro, agarrar, lutar, abraçar. Não importa se é menino ou menina.

Quando descemos para o recreio não sabemos ainda o que faremos. É sempre tudo diferente. Escola sem recreio seria horrível, chato. Recreio é massa. No recreio que acontecem as coisas mais legais da escola. O que tem mais legal no recreio é brincadeira e comer. A agente gosta de brincar de pega-ajuda todos os dias. É o que a gente mais brinca e conversar. A gente usa o celular no recreio. Olhamos o faceboock e jogamos (PEDRO, 11 anos – Escola Confessional).

Este aspecto de não planejamento do recreio ao descer ao pátio relatado pelo estudante é perceptível à observação, conforme recorte de cena 04 de 20 de setembro de 2017, da Escola Confessional:

E assim, a turma vai se chegando à quadra e organizando a brincadeira de pegador entre o jogo de basquete que já se desenvolve na quadra. O desafio de jogar entre os obstáculos, que se transformam os colegas jogando basquete, parece exercer um fascínio entre os estudantes. É como se atravessassem um campo minado. A experiência de chegar ao outro lado da quadra ileso provoca adrenalina perceptível no olhar e nos risos dos estudantes. A necessidade do contato de tocar o corpo do colega, e esse diálogo tônico se manifesta constantemente. O prazer de brincar e de tocar o outro, indiscretamente, de tocá-lo de diferentes formas, desde o deslizar da mão no ombro, quanto o bater com a mão espalmada ou fechada, o prazer de ser tocado pelo outro, tudo em meio à brincadeira, ao riso. Termina o recreio e lentamente eles se deslocam para as salas de aula. A expressão do rosto é de fruição, de satisfação. Fica evidente a dificuldade manifesta pelos estudantes de retornar às salas de aula. (Pesquisador, 2018 – Escola Confessional)

A partir do relato desta conformação inicial do recreio da Escola Confessional é possível perceber que o 6º ano que aqui pode ser considerado como o universo da pesquisa, reorganiza-se formando grupos, que pressuponho tenham identificação na natureza dos seus interesses neste momento da vida escolar. Estes interesses podem estar norteados ou relacionados com a pluralidade cultural que habita o recreio.

Necessita-se perceber que este universo da pesquisa tem relações neste espaço-tempo com outros universos paralelos constituídos por outros macrogrupos que tem seu ordenamento e configuração próprios e a junção destes grupos e a sua rede de relações formam aquilo que Maffesoli (1987) destaca como massas se focarmos o recreio escolar em sua totalidade.

Em relação à conformação do recreio da Escola Privada também foi percebida pelo pesquisador o mesmo ritual inicial e ao descrever os espaços físicos constata que estes são somente potencializadores, quando vazios. Os estudantes e suas redes de relações é que lhe dão um caráter de dinamismo, como pode se constatar na cena que ora aqui transcrevo e que aconteceu no dia 21 de agosto de 2017.

Os estudantes do Ensino Fundamental do 6º, 7º e 8º anos têm o seu recreio em horários separados dos demais. Na observação, logo se evidencia a clara separação entre as turmas do 6º e 7º anos e os demais estudantes. Estes permanecem juntos, em grupo coeso, conversando enquanto os demais se movimentam constantemente. Ao final do recreio, estes haviam tomado os espaços ao redor das mesas de jogos. Já os das outras turmas estão dispersos no pátio, em diversos níveis e estágios de agitação e suor, resultantes das atividades motoras que realizaram. (Pesquisador, 2018 – Escola Privada)

Recorte da Cena 18 de 5 de outubro de 2017 da Escola Privada ilustra a organização e separação dos grupos no pátio:

As meninas do 7º ano formam grupos e conversam animadas, enquanto fazem o lanche. O lugar deste grupo é o *hall* de entrada. Ali fazem tema de casa, ouvem música. Normalmente, sentadas no chão. Não se misturam com as meninas do 6º ano, com as quais rivalizam de forma recíproca, sem maiores problemas. É uma rivalidade consentida, cúmplice, necessária que permite protagonismos interessantes, criativos, humorados através de comentários, risos abertos ou velados como forma de empoderamento⁶ de ambos os grupos. A este respeito, as meninas do 6º ano manifestam prazer,

⁶ Empoderamento: termo surgido da língua inglesa, utilizado na abordagem para melhorar a situação de grupos mais vulneráveis empowerment tem como tradução autorizar, habilitar ou permitir. Conforme Kleba & Wendausen *In* Saúde Soc. São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733-743, 2009, empoderamento não é algo que ocorre ou fornece a um indivíduo ou grupo, mas que se realiza em processos de participação, os quais as pessoas ou grupos se empoderam a si mesmos.

um gostar desta forma de rivalidade, e todo o jogo que neste se desenvolve parece fazer parte e ser necessário à cultura lúdica nesta faixa etária. Esta disputa entre ambas as turmas dá margem e oportunidade ao protagonismo que evidencia e constitui as identidades e singularidades de cada uma. É um jogo que tem, em cada dia, no recreio o espaço para uma nova e necessária disputa. [...] E são as meninas do 6º ano, mais novas que confessam com palavras ao pesquisador o gosto pela rivalidade. “O 6º ano são os piores” declaram com gargalhadas. Parece que isso dá um lugar de reconhecimento a elas. Já os meninos, de ambas as turmas, mesmo brincando em grupos separados — os do sexto ano brincam de esconder e os do sétimo ano de pegador, essa rivalidade não aparece de forma acentuada e de vez em quando há a participação nas brincadeiras da outra turma, de ambos os lados. A necessidade dos meninos nesta fase parece ser de ordem motora, de participar de atividades em que a execução de movimentos corporais esteja presente, seja correndo, seja jogando futebol, pebolim ou ping-pong. As meninas afirmaram que preferem jogar ping-pong, mas os meninos dominam a mesa e nem sempre elas estão com disposição para entrar nesta disputa. (Pesquisador, 2018 – Escola Privada)

Conforme Huizinga (2008) os historiadores e sociólogos têm a tendência de potencializar os interesses econômicos como motivadores das guerras. Já os estadistas segundo ele consideram a guerra uma questão de poder. “[...] Em certas formas primitivas de guerra, o elemento lúdico encontra uma expressão mais imediata e em termos relativos, mais agradável”. (HUIZINGA, 2008, p. 103). Assim, no recreio escolar, a ludicidade da disputa está muito mais no centro de interesse dos estudantes do que qualquer forma de conquista ou compensação que deles possa ser obtida.

A separação entre meninos e meninas da Escola Privada é perceptível, de forma mais evidente nestas turmas, e de forma mais acentuada no 6º ano. No 7º ano se vê um grupo misto entabulando conversa animada em círculo. São estudantes da maior estatura e no primeiro olhar se tem a impressão de que eles têm idades superiores aos demais da turma e os interesses são outros. O jogo cênico entre eles leva a constatar que há satisfação na atividade que estão realizando, de forma cúmplice e lúdica. Já os meninos em um grupo de oito indivíduos brincam, intensamente, de pegador até o final do recreio.

Na Escola Pública o recreio escolar também apresenta forma orgânica semelhante, conforme a percepção que pode extrair no relato da cena que ocorreu no dia 23/0/2017. Neste segundo dia de imersão no recreio escolar, o pesquisador chegou à escola com expectativas em relação aos estudantes e à forma como eles se apresentam solícitos para falar sobre o recreio escolar. Logo ao início do recreio, Marcelo, de 12 anos, parece ser o porta-voz do grupo. Aproxima-se e começa a falar:

Queria que tivesse um espaço para os maiores, não podemos correr, brincar, jogar porque os menores atrapalham. O espaço do recreio não é suficiente. A quadra deveria ter uma lona porque o sol bate e é muito calor. Na educação física também. (MARCELO, 12 anos – Escola Pública)

Noemi de 11 anos (Escola Pública), não deixa a frase terminar e complementa sobre o recreio:

Acho uma baderna, é muita bagunça, saem da sala empurrando, não tem um intervalo que você não caia. Tem muita criança, elas correm para lá e para cá. Os pequenos não param quietos, é péssimo. Os estudantes da tarde participam do Projeto Mais Educação no turno da manhã e acabam disputando os espaços. (Noemi, 11 anos – Escola Pública).

Olha-se para a concentração de estudantes na quadra de esportes, na qual o sol é inclemente. Um grupo grande de meninos joga futebol com garrafa pet, outros brincam de polícia e ladrão.

Flaí – 11 anos, outro menino da Escola Pública também se manifesta: “O espaço é bom, é grande, tem muito espaço para brincar, correr, brincamos de pega-pega, futebol. Tem muita criança. O perigo, bater nelas, machucar. Se tivesse um espaço só para nós brincar, conversar, seria bom”.

O espaço disponível para todos os estudantes utilizarem no recreio escolar é limitado, basicamente composto pela quadra de esportes. A sombra existente é a projetada pela parede da escola. A quadra é cercada por um muro de tijolos à vista, como se diz na linguagem jargão dos construtores. O muro é coberto por tinta irregular, com falhas e buracos pelos quais se vê o terreno baldio situado ao lado. Neste terreno se encontra um campo de futebol gramado que é um convite a pular o muro e no campo ir jogar.

Mediante a descrição da organicidade dos lóci da pesquisa e a percepção que delas parte, pode-se relacionar também aqui o que Maffesoli (1987, p. 137) denominou de “aldeias da cidade”, relacionadas ao que cunhou de “paradigma tribal”. Em relação às aldeias ele destaca que elas podem ocorrer “em função das solidariedades, da vida cotidiana, das práticas culturais, ou mesmo das pequenas associações profissionais”.

Em relação ao recreio pode-se afirmar que ocorrem de igual forma por uma multiplicidade de interesses e necessidades, seja pelo senso de identificação cultural, pelos grupos de estudantes que têm a mesma origem geográfica, pelos interesses em

relação às atividades lúdicas que se desenvolvem no recreio, pelo contato que suas famílias têm no espaço fora do âmbito escolar, pela necessidade de proteção em relação aos outros estudantes maiores e ou a outros grupos, pelo status social, pela necessidade de singularização ou a construção do senso de pertencimento.

Neste aspecto, Maffesoli (1987, p. 137) destaca o caráter relacional do paradigma tribal. “Esse paradigma é absolutamente estranho à lógica individualista. Na verdade, contrariamente a uma organização onde o indivíduo pode bastar-se a si mesmo, o grupo não é compreensível senão no interior de um conjunto”. Segundo ele, as relações que se desenvolvem nestes grupos podem ser “atraentes e repulsivas ao mesmo tempo”.

O desafio que aqui se apresenta é construir argumentação que seja compatível, ou no mínimo, satisfatória para o que convencionei chamar de “cumplicidade lúdica”, quando se aborda o jogo cênico e de entendimento mútuo, que se apresenta nos contextos do recreio escolar observados nos loci da pesquisa.

Ao se contemplar o que se denomina de cumplicidade lúdica serão levadas em consideração as falas de Brougère (2010), enfatizando a brincadeira e o seu caráter de livre consentimento entre os brincantes, além da apropriação dos códigos culturais e a capacidade destes brincantes se comunicarem. A essa linguagem específica da brincadeira, Brougère (2010) reporta-se à Bateson (1997), o qual a denominou de metacomunicação.

Entende-se que a metacomunicação é que possibilita os comportamentos lúdicos específicos desta fase de vida dos estudantes e, principalmente, a cumplicidade lúdica, observada nos contextos da pesquisa. Ao cunhar o termo “cumplicidade lúdica” considere a capacidade de entendimentos e acordos entre os estudantes de uma maneira que foge ao entendimento e à lógica dos adultos. Bastam olhares, gestos discretos, posturas corporais, enfim, uma linguagem quase imperceptível à nossa lógica e entendimento de adultos. Pressuponho que há códigos tácitos entre eles. Eles sabem como se portar neste jogo e em cada uma das suas nuances. Sabem também quando as manifestações dos colegas são genuínas ou blefes através de simulacros. Tudo faz parte e é aceito neste jogo de concordâncias.

Trago aqui a cena 21 de 11 de outubro de 2017 em que a cumplicidade se manifesta nas falas das estudantes da Escola Privada.

Ao chegar com antecedência se encontra a escola silenciosa de forma que se chegou a pensar que não tivesse aula neste dia. No pátio, próximo da cantina e do ginásio três estudantes conversavam animadamente. Aguardo o recreio. Pontualmente, às 16 horas soa a campainha anunciando o recreio. A porta da sala de aula se abre, rapidamente, e os estudantes enveredam em desabalada carreira rumo à cantina. A atendente da cantina pede à colega: preparada fulana? A resposta sim foi abafada pela algazarra no pátio, que se enche de sons, de movimentos e de vida. O canto do sabiá silencia. Meninas e meninas disputam o espaço do balcão da cantina. O pesquisador recebe olhares e sorrisos de cumplicidade dos estudantes. Afinal, confidências de pequenas transgressões do recreio foram compartilhadas sem que houvesse alguma reação ou chamada de atenção pela coordenação da escola. Pensa-se que assim o pesquisador foi testado por eles em relação ao sigilo que se afirmou ser necessário na pesquisa. Neste tempo de observação e interação com os estudantes não se presenciou a presença de outro professor que não fosse, esporadicamente, o da Educação Física. Este aspecto demarca o recreio escolar como espaço de domínio dos estudantes. Somente os funcionários supervisionam o recreio, de forma discreta, e estes interferem, o mínimo possível, em tempo integral. Claro que eles também estão acompanhados pelas câmeras colocadas em locais estratégicos. Analisando o movimento e os fazeres dos estudantes no recreio, constata-se que metade dos vinte minutos do recreio é gasto pelos estudantes com o lanche. Normalmente, eles realizam o lanche em grupos mistos. A Unicórnica faltou à aula e os meninos tomaram conta do seu lugar no espaço ao pé da escada, fato que não ocorre quando ela está presente. Perguntando a um dos meninos se eles têm algum parentesco por terem certa semelhança, uma menina rapidamente respondeu: Sim! A demência. Anota aí que o grupo falou e não que um estudante falou: Você não conhece a nossa turma. Já demitimos uma professora e fizemos a outra se demitir. A gente era muito bagunceiro e ela não conseguia ir vencendo os livros (referindo-se ao método apostilado da escola). Não sei se demitiram ela, ou se ela se demitiu. Estas declarações foram entrecortadas de risos e gargalhadas, com a cumplicidade de meninas e de meninos. Ao se descreverem como “turma bagunceira” se percebe o lugar de pertencimento que lhes foi dado na descrição que lhes é feita por indivíduos externos ao grupo, no caso, de outros estudantes, mas que foi também aceito e construído por eles como uma forma poderosa de constituição da identidade do grupo, nesta fase de início da adolescência, como a oposição aos padrões e às normas se revela em oportunidade do grupo de se singularizar e diferenciar dos outros grupos de estudantes. Experimenta-se um sentimento contraditório em relação aos estudantes, as declarações em relação aos professores e ao prazer exposto em apresentar obstáculos ao exercício da docência. A palavra que veio à mente foi a do poder que entra em cena neste jogo das relações professor-aluno e na fruição que proporciona descrever cada nuance, cada jogada desta disputa. Também se constatou que quando a disputa está relacionada ao professor ou coordenação e ou direção da escola, meninos e meninas se tornam inesperadamente aliados e esquecem, momentaneamente, suas diferenças. Assim terminou o recreio e o pesquisador permaneceu no local, digerindo as informações, tentando apurar cada impressão do que foi expresso através das falas, das expressões faciais e corporais, das risadinhas de canto da boca, das gargalhadas soltas, do curvar das sobrancelhas, do revelar não revelando, mas insinuando, sugerindo, do diálogo mudo feito entre eles, em uma linguagem corporal cheia de códigos, de trejeitos e de sinais sutis. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

Assim, os recreios escolares se tornam os cenários de contratos, de acordos e a expressão de jogos cênicos dos estudantes que podem ser concebidos como

brincadeiras. “A brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de certo grau de comunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem isto é uma brincadeira”. Ainda se sustenta que: “Essa metacomunicação transforma o valor de certos atos, para torna-los falsas aparências, atos que têm um sentido diferente daquele que poderíamos depreender à primeira vista” (BROUGÈRE, 2010, p. 105-106).

Em relação à cumplicidade, conforme o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa: “Cumplicidade é a ação ou estado de ter participação secundária ou a coautoria em algo. Ela pode ter o significado de conivência ou de amizade, sendo utilizada igualmente nos dois sentidos”.

O mesmo enfatiza que o termo pode ser utilizado de forma negativa ou positiva. “Quando é utilizado o sentido de conivência, há normalmente conotação negativa e se refere à qualidade de ser cúmplice de algum ato ilegal”. Conclui-se que não se aplica à situação que se pretende aqui evidenciar. Já na perspectiva positiva: “O termo cumplicidade também é utilizado como uma atitude positiva e desejável em uma relação, sendo entre casais, amigos, familiares, etc.”. E ele finaliza: “A conotação geralmente atribuída a esta atitude é positiva porque demonstra harmonia, companheirismo e entendimento”. Esta explicação se aproxima do que é observado na relação dos estudantes no recreio escolar: harmonia-companheirismo-entendimento nas relações rotineiras e mesmo nas disputas que se estabelecem.

Esta cumplicidade é impregnada de ludicidade. Tudo está relacionado com ela, ou seja, os jogos cênicos, as disputas, as “brigas” e discussões. Os acordos tácitos e os novos acordos, havendo uma demonstração explícita de prazer de ambas as partes, sejam meninas ou meninos. Esta cumplicidade lúdica parece estar acima de qualquer situação e, literalmente, move as ações do recreio escolar, de forma que organiza, desorganiza, configura e reconfigura o recreio escolar.

FIGURA 1 – Estudantes no Recreio da Escola Pública



Fonte: Dados do acervo do pesquisador (2018) – Escola Pública

A cena anterior mostra um pouco da nuance deste jogo permeado de cumplicidade, de contatos entre os corpos que se descobrem experimentando novas sensações nestes contatos, de uma malícia brejeira das meninas que em grupos subjugam e dominam os pares. E as sensações vão se mostrando através das fisionomias, ora alegres e de prazer evidente, ora de repulsa e disputa. Os meninos menores são presas mais fáceis de dominar. Tudo é feito tendo o riso como música de fundo. O riso de prazer de um lado, o choro e a manha de quem se vê dominado. E o jogo muda a cada momento de acordo com a similaridade dos interesses pares.

Quando os jogadores têm idades semelhantes, mudam-se quem persegue e quem se põem em fuga. A força física dos meninos maiores encontra oposição nas saídas estratégicas. Nesta hora são as meninas que muitas vezes tomam o rumo dos espaços nos quais os meninos não podem acessar como os banheiros.

A cumplicidade lúdica constatada é recheada de emoções e sentimentos, linguagens e conversações. Maturana (2004) enfatiza que vivenciamos nos tempos atuais desvalorizações das emoções em favor da racionalidade. Após este tempo de contemplação do recreio escolar e do que nele ocorre, nos arriscamos a pressupor que este seja um dos cenários lúdicos da escola no qual as emoções estão em cena constantemente. “As emoções são disposições corporais (estruturais) dinâmicas que especificam, a cada instante, o domínio de ações em que um animal opera nesse instante”, (MATURANA, 2004, p. 221).

Ao descrever as emoções, Maturana (2004) enfatiza que a cultura ocidental tem dificuldades de entrelaçar as emoções, fisiologia e anatomia. E mais, destaca o

amor “como emoção que especifica o domínio dos comportamentos que constituem o outro como um legítimo outro em coexistência conosco” (MATURANA, 2004, p. 222). Assim, na condição de outro legítimo há a possibilidade de relação nas quais se constroem linguagens de intimidade, codificadas e que dão lugar de identidade e pertença no grupo e que caracteriza essa relação de cúmplices. “É a emoção que fundamenta e constitui o domínio social como âmbito comportamental em que os animais vivem em mútua aceitação” (MATURANA, 2004, 222), ou não. Pode-se pensar seguindo esta linha de raciocínio que também é ela que motiva as disputas, que está na base dos estranhamentos, dos momentos de repulsa e aproximação. Já o amor na concepção de Maturana é uma emoção forte e geradora de predisposições, de aprendizagens, de crescimento, de ampliação da consciência corporal e de aceitação mútua.

Conforme Maturana (2004, p. 223) pode-se com certeza associar essas emoções vivenciadas no recreio escolar quando ele destaca: “[...] o amor é a emoção que constitui o domínio das ações no qual partilhar alimentos, as interações recorrentes numa convivência em sensualidade e ternura, bem como na colaboração do macho no cuidado das crias, pôde ocorrer com uma maneira de viver”. A isso podemos acrescentar que ele também pode estar na configuração da cumplicidade lúdica que se observou no recreio escolar.

Recorte Cena 08 – Escola Privada – 11 de setembro de 2017.

No cantinho, entre as escadas, o grupo de estudantes do sexto ano liderado pela da Unicórnica é soberano. Ela sentada no chão tem os colegas ao redor. Meninas, normalmente, sentadas e meninos maiores em pé, como se realizassem uma dança, composta de movimentos corporais, falas, gritos e risos, disputando a atenção das meninas e da líder. Barganham lanches, falam das aulas, das tarefas e da aula de Educação Física, que se aproxima. [...] As meninas do 7º ano cercam as mesas de pebolim e ping-pong, enquanto lancham. Logo, alguns meninos se aproximam e interagem com elas de forma natural e respeitosa. Evidente a forma como se apresenta o afeto e cuidado entre eles, pois compartilham lanches, conversas e celulares, (Pesquisador, 2018 – Escola Privada).

Em todos os momentos a afetividade aparece presente mediando as relações. É na linguagem utilizada para expressar as vontades dos estudantes, nos movimentos corporais e no cuidado com o outro do mesmo sexo ou do sexo oposto. Mesmo nos momentos de disputas é evidente a valorização e qualificação do outro. Está expresso

que o que dá tempero ao jogo é o gostar de jogar com o outro que é qualificado como alguém que tem qualidades.

Segundo Maturana (2004) é o amor que nos tornou humanos. Isso significa que esta condição nos coloca na relação com outros da nossa espécie, nesse jogo de relações na qual a cultura do grupo apresenta-se de forma entranhada e que vai sendo aos poucos tecida a cada dia de forma a repetir-se e a transformar-se com o processo dinâmico da vida.

E o jogo das relações muda constantemente a partir das mudanças emocionais nele presentes. Este aspecto pode ser considerado mediante a seguinte afirmação do autor: “ao mesmo tempo em que o amor nos tornou humanos, também nos fez seres fisiologicamente dependentes dele, e assim suscetíveis a que sua perda altere o nosso bem-estar psíquico e somático” (MATURANA, 2004, p. 223), o que pode explicar as mudanças de ânimo, de humor que se evidenciam nos momentos de repulsa, de disputas de aceitação do outro ou não no recreio.

No último dia de observação do recreio da Escola Confessional, as observações realizadas em todo o período de pesquisa possibilitaram constatar que aquilo que eu vinha intuindo acerca da cumplicidade lúdica e de como ela se apresenta nas relações nas quais o vínculo e a intimidade são maiores.

Segue o relato da cena 36 de 9 de abril de 2018 do recreio da Escola Confessional:

Primeira manifestação do recreio é o barulho da bola de basquete na quadra e o som da corrida dos estudantes até a cantina. E a rotina sagrada do recreio se repete como já descrita, anteriormente, várias vezes. Conversando com as meninas, o pesquisador pergunta se elas brincam, recebendo as seguintes respostas: “Não temos outros interesses”. Muda-se a pergunta para: Vocês se divertem no recreio? Recebendo a resposta em uníssono: “SIM, muito”. Segue-se o questionamento em saber como se divertem, recebendo após se olharam de forma cúmplice rindo, no qual se vê um momento de dúvidas sobre falar ou não falar e, então, elas relataram de forma alegre, brejeira. “Observamos os meninos jogando na quadra. Tem dois cuidadores do recreio

nós fazemos a shipagem⁷ com os meninos. Nossos pais sabem e dizem que esse interesse nosso é normal para a idade. Eles dizem que é normal, natural, mas não coloca nossos nomes aí, nem os pseudônimos”. Resposta de um grupo de cinco meninas da pesquisa. Respeito o pedido das mesmas. Afinal elas têm ciência do direito ao acesso e conhecimento de tudo o que registro como pesquisador. Mediante as respostas das mesmas concluo que o termo que se liga diretamente com a cumplicidade lúdica é a diversão. Esta abre a porta das revelações sobre a cultura lúdica, que se apresenta de diversas formas, no recreio escolar. Há uma cumplicidade entre os estudantes. Um acordo tácito, um contrato não escrito, mas que é entendido por eles, meninas e meninos, e que passa batido na percepção dos professores e cuidadores do pátio, (Pesquisador, 2018 – Escola Privada).

Também no Recorte da cena 34 – Escola Confessional – 02 de abril de 2018, assim como em outros relatos recorrentes, a cumplicidade lúdica está corporificada nas atividades desenvolvidas pelos estudantes e em suas nuances:

Ali, onde tudo parece calma, discretamente, há um vulcão em ebulição. Somente o olho atento detecta sinais dessa linguagem corporal, formada pela gestualidade, pelo riso abafado de canto de boca arqueada, pela forma de confidenciar às colegas, pelos rubores nas faces, movimentos de atração e de distanciamentos corporais do pátio. Rostos sérios olhando celulares sentados nos corredores ou ao redor da quadra repentinamente mudam suas fisionomias e se instalam risos junto com a necessidade de cochilar do ouvido do outro, de estabelecer confidências acerca do próximo lance do jogo que se realiza de forma silenciosa ou invisível ao outro desavisado, (Pesquisador, 2018 – Escola confessional).

Cada movimento, para eles, é uma linguagem explícita, significativa e naturalmente sentida e percebida por todos. Essa linguagem que nem sempre é codificada pelo adulto que habita estes espaços encontro em similaridade e paralelo na narrativa de Château (1987, p. 39):

Quando eu tinha meus 13 ou 14 anos, consegui estabelecer com meus colegas prediletos uma linguagem de sinais que ainda uso facilmente e que servia para a nossa comunicação secreta, estando cada um num extremo da

⁷ Shippar é um termo originado do sufixo das palavras inglesas *friendship* e *relationship* (amizade e relacionamento) e estão muito relacionados ao uso nas mídias de comunicação e redes sociais. Apareceu nas mídias com o desenho de Naruto que é coreano. Acontece a shippagem, preferencialmente, quando os fãs gostam tanto de um casal, que juntam partes dos nomes dos integrantes para criar um só. Isto é shippar. O termo shippar foi cunhado pelos fãs do rock-pop coreano e este princípio nos contextos da pesquisa foi levado das redes sociais para o recreio escolar. É o sinônimo do que em outros tempos foi chamado de namoro, paquera, xavecar. O emprego deste neologismo é tão recente que são poucas as menções ao termo nos estudos acadêmicos. Serviu de fonte de consulta o estudo *Apropriação Cultural dos fãs brasileiros de K-POP através das práticas de shippagem no Facebook de Larissa Barbieri Tassinari* (2015, p. 49) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que está em domínio público em *Anais da III JPs-tccs Jornadas de Pesquisas tecnologias comunicacionais contemporâneas de 31 de agosto, 01 e 02 de setembro de 2015*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação de Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/3ajornada/wp-content/uploads/2016/01/Anais-IIIJP-tccs2015.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

sala de aula. [...] O prazer que tínhamos em falar assim se ligava menos ao fato de que tínhamos uma possibilidade de trocar comunicações importantes, do que a satisfação de fazê-lo por um meio escuso, a despeito da vigilância do adulto. [...] Afirmávamos nossa independência e nossa esperteza nas barbas do vigilante adulto; e, se ele não estivesse ali, nosso segredo perderia todo o seu encanto. (CHÂTEAU, 1987, p. 39):

A narrativa de Château nos faz perceber que esse jogo da linguagem por eles manifestado é natural, próprio da idade e do momento que estão vivenciando. E eles se divertem muito com isso. Movimentam-se pelos espaços ao redor da quadra ou permanecem em lugares estratégicos à espreita, observando os pares da shipagem, suas reações, “se vai rolar” mesmo sabendo que é um blefe coletivo para juntar um par que não manifestou interesse pelo outro.

Recorte da cena 34 – Escola Confessional – 02 de abril de 2018.

Ao olho inexperiente e desinformado parecem pré-adolescentes em sua inocência a transitar pelos espaços, rindo, empurrando-se, tocando-se ao acaso. Para eles é um jogo intenso, cada avanço é planejado e comemorado, que a cada dia se apresenta em uma edição cheia de novas possibilidades, que rende debates, comentários, risos, cochichos e que faz valer o dia. Sem isso, seria tédio, tédio, como disse um estudante em recreio anterior. Ao final do recreio, principalmente as meninas saem rindo, abraçando-se fazendo confidências em grupo, na direção da sala de aula. Assim que termina o recreio permaneço sentado, lembrando tudo o que vi, ouvi e presenciei no recreio escolar. Tudo passa a fazer sentido. E sempre esteve ali, bem diante dos olhos: A similaridade dos jogos que se realizam nos espaços de proximidade como a rua da nossa casa, os espaços de convivência da vizinhança do bairro, lugares nos quais se desenvolvem relações com maior intimidade; a shipagem trazida dos contextos sociais para dentro da escola; a ludicidade resultante dos modismos e costumes da época e a utilização de tecnologias da realidade que permitem disfarçar, atenuar a percepção dos outros de outras idades que estão fora do jogo. Literalmente o bilhete da minha época foi substituído pelo bilhete eletrônico. Com sua rapidez e possibilidade de ser compartilhado coletivamente, congrega um grupo imensurável instantaneamente. Resulta em ludicidade coletiva, assim como causa dores, (Pesquisador, 2018 – Escola Confessional).

Trago aqui o relato de Ana, da Escola Privada, que aborda a cultura lúdica por eles vivenciada nos momentos de recreio e dentre as atividades a *shipagem*:

Conversamos sobre os memes, youtuber, fofocas, sobre os professores, piadas sem graça. Contamos acidentes, como quando eu caí na frente da turma. A gente gosta de falar sobre os estudantes do turno da manhã. A gente fala muito sobre os *crush* e *shippar*. Shippa muito. A gente escolhe duas pessoas que combinam e misturamos os nomes, tipo Maria e João que shippados fica “Mão”. A gente às vezes fica shippando para ver o que dá. Tem gente que namora, via celular. Manda mensagens no whats (ANA, 12 anos – Escola Privada).

Já na Escola da Rede Pública onde a carência de recursos financeiros dos estudantes resulta em menos acesso às tecnologias também este jogo acontece de forma menos evidente. As redes sociais aqui acontecem através do contato corporal, através das confidências em duplas e que vão passando de um para outro, principalmente realizado pelas meninas e alguns meninos maiores, mais velhos. Os meninos menores são inseridos neste jogo principalmente porque inferiores fisicamente prestam-se mais facilmente de serem dominados pelas meninas e a obedecerem seus pedidos de transmitir recados e mensagens aos mais velhos.

Nesta inserção dos menores não há o uso da força para que participem das atividades. Conforme Château (1987, p. 37) “não há a necessidade de apelar para fatores ocultos e complexos inconscientes, já que a finalidade almejada pela criança salta aos olhos. A criança deseja ser uma pessoa grande”. Desta forma, se entende como ela se insere em jogos realizados pelos maiores, mesmo que neste desenrolar das atividades, nem sempre ela experimente experiências agradáveis. Com isto se compreende quando Château enfatiza: “Toda a infância é sustentada, impulsionada pelo apelo do mais velho” (idem, 1987, p. 37).

Já as crianças mais novas têm interesses em participar das atividades dos mais velhos. “O que agrada ao garotinho é “ganhar espaço” na área que parece reservada aos mais velhos. Com isso ele força os mais velhos a lhe darem atenção, e um lugar na atividade e algumas vezes ele atinge seu objetivo e se faz convidar para o jogo”. (CHÂTEAU, 1987, p. 41). De igual forma, constato o quanto procede a contribuição deste autor. Então, o jogo de interesse que advém de cada momento possibilita esta inserção dos demais que pertencem e ou se colocam neste espaço fronteiro que é sempre mutável, de acordo com os interesses e necessidades.

4.1.1 Os corpos evidenciando em cena sua sensualidade e sexualidade

A “cumplicidade lúdica” medeia as práticas corporais e brincadeiras de gênero e sexualidade que acontecem no pátio durante o recreio escolar. Nada acontece sem a concordância e a cumplicidade dos envolvidos que é evidente pela forma como o grupo adere à atividade. Não pretendo neste momento construir debate a respeito das atividades e brincadeiras ligadas ao gênero especificamente, mas, construir sentido a propósito das gestões ligadas ao corpo e sexualidade que se manifestaram nos recreios escolares por mim observados; a frequência e a forma como que se

manifestavam nos loci da pesquisa. Como afirma Louro (2001, p. 81), "a sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se 'despir'".

A partir da percepção da frequência com que os estudantes pesquisados realizavam jogos, nos quais o corpo e a sexualidade-sensualidade aparecem no recreio escolar, busca-se em Marcuse (1975): *Eros e Civilização uma Interpretação Filosófica do Pensamento de Freud*, contribuições que pudessem “engrossar o caldo” desta análise.

Em face da natureza de o recreio escolar ser o espaço-tempo do intervalo, do ócio e o da sala de aula, o do trabalho, pode-se pensar que assim como a formação histórica da organização do trabalho separou tempos de exercício laboral e dos intervalos de descanso, também na escola se reproduzem situações semelhantes ao que Marcuse (1975, p. 166) expõe:

[...] a fruição de prazer está separada do trabalho, os meios do fim, o esforço da recompensa. Eternamente acorrentado a um único e diminuto fragmento do todo, o homem configura-se apenas como um fragmento; escutando sempre e apenas o monótono rodopiar da roda que êle faz girar, jamais desenvolve a harmonia do seu próprio ser e, em vez de dar forma à humanidade que existe em sua natureza, converte-se em simples marca de sua ocupação, de sua ciência.

Desta maneira, também nas atividades acadêmicas é possível pensar que a fruição de prazer esteja associada às atividades realizadas no ócio do recreio escolar e em menor expressão nos momentos da rotina de sala de aula, em que a sensualidade-sexualidade aparece sublimada. Trago aqui a descrição da cena que se desenrolou na Escola Pública no dia 7 de novembro de 2017.

CENA 18 – 07/11/17

Iniciado o recreio, os estudantes chegam ao pátio com o material para as atividades dirigidas e se organizam rapidamente nos grupos, de acordo com as possibilidades em face da contingência imposta pelo exíguo espaço físico, em que há sombra. Assim, utilizam todo o espaço da quadra em que o sol bate de forma inclemente, sendo este o mês que antecede ao início do verão, mas que nem por isso a temperatura é amena. Mesmo com os convites para participarem das atividades, um grupo expressivo de estudantes delas não participa e se ocupam de brincar de pegar. Esse grupo é composto pelos estudantes maiores, que participam do grupo de pesquisa. Interessante que na atividade de pegar os colegas, eles agarram, fazem cócegas uns nos outros em um contato corporal, que ultrapassa o que se observa na brincadeira de pegador tradicional. Tudo é acompanhado do riso, concordância e cumplicidade dos estudantes. E invertem-se os papéis com

meninos pegando as meninas e vice-versa. Nunca acontece de pegar colegas do mesmo gênero. E neste jogo eles se deslocam do espaço da quadra de esportes para os corredores da escola. Na fuga, eles entram nos espaços dos banheiros. Tudo de forma licenciosa e cúmplice. E os demais estudantes se ocupam nas atividades propostas, de forma que os conflitos são minimizados com a simples fórmula de deixar o material à disposição para que os estudantes organizem as atividades lúdicas que forem do seu gosto e interesse, (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Há uma sensualidade e licenciosidade conjugadas com a fruição observável nestas ações dos estudantes maiores. Já os menores, geralmente meninos, e que são dominados, evidenciam certos desgostos e resistências através de movimentos e reclamações. Em relação à sensualidade, no estudo de Marcuse (1975), enfatiza-se o quanto a civilização submeteu a sensualidade à razão que tirana empobrece e barbariza a sensualidade. Segundo ele, estes dois impulsos — razão e sensualidade — só podem ser resolvidos por um terceiro impulso mediador: “o impulso lúdico tendo por objetivo a beleza e por finalidade a liberdade” (MARCUSE, 1975, p. 166).

Em relação ao impulso lúdico:

O impulso lúdico é o veículo dessa libertação. O impulso não tem por alvo jogar com alguma coisa; antes, é o jogo da própria vida para além de carências e compulsões externas a manifestação de uma existência sem medo nem ansiedade e, assim, a manifestação da própria liberdade (MARCUSE, 1975, p.166).

Por esta via de análise, segundo o autor, o homem só será livre quando não sofrer a coerção da carência e da necessidade e será a própria liberdade de jogar, da imaginação que traça e projeta as possibilidades deste ser totalmente livre da escravidão e de coerção da realidade que, desta forma, será transformada pelo impulso lúdico (MARCUSE, 1975).

Em relação à sexualidade, Marcuse (1975), em sua interpretação da obra de Freud, tece considerações acerca dos processos de civilização e seus reflexos na sexualidade humana, discute se o discurso do pecado sobre os instintos sexuais, a liberdade, a não repressão pudesse desembocar em uma racionalidade libidinal do corpo do indivíduo. Assim, desenvolvem-se os processos de adequação aos comportamentos socialmente aceitos em relação à sexualidade humana, à sublimação na qual o prazer sexual é canalizado para outras situações, normalmente envolvendo a criatividade, a arte humana, ou ao que ele chamou de desempenhos

socialmente úteis, resultantes do “refinamento cultural da sexualidade” (MARCUSE, 1975, p. 175).

Destaca o autor que fora do lar, a existência humana é demarcada pelo valor de sua produção laboral, enquanto na intimidade de sua alcova prepondera o discurso da moral e da lei divina (MARCUSE, 1975). Neste contexto, é criada e educada a prole. De um lado, o discurso do pecado, da moral cristã, de outro os discursos do mundo do trabalho que ecoam nos recintos escolares, acentuando o que é socialmente aceito e o que é inadequado. Produzindo proibições e interdições, medos, receios e, principalmente, curiosidade e necessidade de saber na criança.

A experiência produzida pelos contatos corporais, que ocorrem durante as brincadeiras e as sensações de prazer, que destas emanam, aguçam ainda mais a curiosidade e a necessidade de repetir as atividades. No entanto, há os discursos da proibição, de restrição e interdição de atividades nas quais se evidencia maior contato corporal e que são contidas pelos auxiliares de pátio. Então, possivelmente, as brincadeiras de contato propiciam a oportunidade necessária para experimentá-las, principalmente, nesta fase de transição entre a vida infantil e das descobertas da adolescência.

Wenetz (2005) no seu estudo sobre gênero, corpo e sexualidade, observando as negociações no pátio escolar, traz algumas contribuições a esta discussão. Tendo como base os estudos de Louro (2001) assegura que a escola utiliza-se de diversos mecanismos de controle quando continua imprimindo sua marca distintiva nos sujeitos. Conforme Wenetz (2005, p. 201) estes mecanismos podem ser configurados como:

A própria organização da escola por idades, classes sociais, conteúdos e currículo determina um tipo de controle. Mas também podemos identificá-los nos desenvolvimentos das conversas informais, no que cada aluno/a aprende sobre o que pode e não fazer na escola, os movimentos ou jogos que pode realizar, como fazer e onde fazer.

Conforme Heilborn (1997) a sexualidade é um fenômeno que faz parte da vida de todas as pessoas, portanto um evento universal e, ao mesmo tempo, singular a cada indivíduo, já que é uma elaboração específica de alguém que pertencente a um grupo com suas crenças e tradições e um processo extremamente complexo, que envolve, ao mesmo tempo, aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade e envolvem práticas, atitudes e simbolizações.

O refinamento a que se refere Marcuse (1975) está assentado no cuidado com linguagem muito mais subentendida do que explícita sobre o assunto, com os olhares, movimentos e contatos corporais que são permitidos pela cultura. Segundo Louro (2001, p. 61), “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se partes de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir”.

Trago aqui um recorte da cena que se desenrola no dia 1º de março de 2018 na Escola Pública. Nelas pode-se notar quando ocorre a falta do refinamento cultural da sexualidade, que segundo Marcuse (1975), é uma construção cultural e social.

CENA 26 – 01/03/18

Ao sinal de recreio, a primeira reação são gritos eufóricos da sala de aula e os estudantes acessam ao pátio correndo em uma mistura de cores, de falas e de risos. O grupo de meninos aparece com uma bola de futebol e eles se concentram na quadra. As meninas em grupo vão até a quadra e convidam os meninos para a brincadeira de correr, de pegador. Logo, os meninos maiores abandonam o futebol e seguem o grupo das meninas. Assim, começam os risos, os cochichos, as confidências ao ouvido, provocações, fofocas, perseguições. Agarrar, imobilizar, carregar até determinado espaço, enquanto as crianças menores pulam corda. E a perseguição segue para os corredores da escola e eles entram no banheiro, território proibido de acesso aos do outro gênero. Então, se permanece fora do alcance para que venha de fora, sendo um jogo provocativo. E nisso há um prazer explícito e uma cumplicidade permanente. Escuta-se: “Isso não vale. Você pega na bunda dos outros (diz a menina) em uma mistura de risos, espanto e indignação”. Meninos e meninas próximos riem e a brincadeira segue após o protesto da menina. Outra diz. “Dá um murro nele”. A menina olha, e estabelece um jogo de forças e ela avalia o oponente e no “deixa disso”, segue a brincadeira até o final do recreio. Um casal, menina e menino abraçados seguem para a sala de aula, rodeados pelos demais, (Pesquisador, 2018 – Escola Pública).

Enquanto na Escola Pública a sensualidade e sexualidade dos estudantes apresenta-se de forma mais explícita, na Escola Confessional e Escola Privada o cerceamento da moral e da disciplina como mecanismos de controle resultam na construção pelos estudantes de formas mais elaboradas e disfarçadas de vivenciar sua sensualidade e sexualidade (refinamento cultural da sexualidade). Ali não se escuta: “Isso não vale. Você pega na bunda dos outros (diz a menina) em uma mistura de risos, espanto e indignação”. (Recorte da cena 26). Isto não quer dizer que elas não estejam presentes nestes espaços e se manifestam com menos intensidade. “A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se ‘despir’” (MARCUSE, 2001, p. 81).

Este aspecto pode ser notado no recorte do relato que segue na Escola Privada, conforme cena 41 de 13 de março de 2018.

CENA 41 – 13/03/18

Após a rotina inicial do recreio, os estudantes se reuniram na arena. Sentaram em grupo. Chatuba estava fazendo atividades de parkour, correndo e saltando sobre a cerca. Ao final do recreio, uma aluna da pesquisa (que pediu para não ser nomeada) fala rindo ao grupo: “Teve nudes no whats da turma de vocês?” O grupo respondeu: “Não!” Ao que ela revidou: “Na nossa teve”. O pesquisador ficou espantado, enquanto o grupo ria e comentava cochichando. Assim, o pesquisador pediu a ela para explicar esta história. Ela explicou que um garoto, cujos pais se separaram filmou com celular a madrasta no banho e na troca de roupas sem ela saber e mostrou o vídeo para uns colegas e enviou no whats de outro colega da turma. Diante deste fato, o pesquisador manifestou espanto e preocupação com a gravidade do fato e ela disse: “Todos os meninos desta sala são assim”, (Pesquisador, 2018 – Escola Privada).

A cena descrita demonstra que também na Escola Privada a sexualidade dos estudantes se manifesta no recreio escolar. Aqui as tecnologias e aplicativos são as ferramentas que possibilitam estas manifestações e o compartilhamento de mensagens e imagens assim como descrito no relato. Estes artefatos tecnológicos podem tornar mais complexas as consequências de algumas situações, principalmente quando fogem do controle, através da postagem em redes sociais.

A lugarização do recreio escolar também se manifesta em relação aos espaços que os estudantes escolhem para os namoros. Trago aqui um recorte da cena 3 de 24 de setembro de 2018, da Escola Pública. Perguntei: Acontecem namoros no recreio? “Rola paquera aqui. As paqueras rolam no celular, whats”. “O lugar de namorar é atrás da escola” - disse Noemi, de 11 anos, com cara de quem confidencia”. E aponta indicando o espaço entre a escola e o muro como o lugar utilizado para namorar longe dos olhos do adulto que supervisiona o recreio escolar.

Guardei a informação e por motivos de manter a confiança e preservar a identidade da informante, deixei para visitar tal espaço ao término do recreio escolar. Assim, no momento em que todos estavam em suas salas de aula fiz uma visita ao local. O caminho dos lugares usuais do recreio até o espaço do namoro é disfarçado pelos movimentos dos estudantes nas atividades. Fiz o caminho mentalmente imaginando a cena e lembrando as experiências semelhantes em tempos distantes de outrora no qual pegar sorrateiramente a mão da menina que gostava no recreio

representava uma ebulição de sentimentos e sensações. Assim, procedi o registro fotográfico que segue:

FIGURA 2 – Lugar do namoro ou de “ficar” no recreio da Escola Pública



Fonte: Dados do Acervo do Pesquisador (2018) – Escola Pública

Na Escola Privada também obtive informações semelhantes acerca dos namoros no recreio escolar. “Também acontecem namoros *“Crush boy”*, acontece na mesa (situada no fundo do jardim, embaixo de pergolado), fundos do corredor ou na escada”. (MENINAS DO 6º e 7º ANO). E elas indicam o local no fundo do pátio onde se localiza o pergolado. Me desloco até o local após o término do recreio. O local é bonito, margeado de flores, amplo, arejado com um fundo musical do gorjeio dos pássaros.

FIGURA 3 - Lugar do namoro na Escola Privada



FONTE: Dados do Acervo do Pesquisador (2018) – Escola Privada

Constato que a diferença fica por conta da moldura dos cenários. Tanto o local da Escola Pública escolhido pelos estudantes para o namoro quanto o da Escola Privada situam-se no fundo do espaço, no local menos visível, afastado dos olhares mais atentos. Já na Escola Confessional o lugar do namoro situa-se distante da

quadra. Próximo do ginásio de esportes, em local aberto e diante dos olhos de todos. Nas situações de namoro contatadas durante o recreio escolar desta instituição sempre foram vistas sem estranhamento, os estudantes nelas envolvidos sempre eram dos anos finais do ensino médio que utilizavam este lugar. Não constatei em nenhum momento os estudantes da pesquisa (do 6º a 7º ano) namorando. Não vi necessidade do registro fotográfico deste lugar. Os estudantes pesquisados, em sua maioria concentravam-se na quadra coberta brincando de pegador em um grupo numeroso, em sua maioria meninos. As meninas sentavam-se em grupos ao redor conversando e lanchando.

As imagens que trago relacionadas a este assunto não têm pretensão de comparação entre os contextos da pesquisa, mas a de manifestar a existência deste espaço lugarizado em todas as escolas e de visualizarmos uma certa simetria em relação aos locais escolhidos que são sempre distantes dos olhos principalmente dos auxiliares de pátio e principalmente dos gestores. Em todas as escolas há a cumplicidade entre os estudantes sobre o assunto e o compromisso tácido de não alardear estas informações, fato que só depois de muito tempo de convivência no recreio é que me foram reveladas estas informações. Em relação à sexualidade nas atividades lúdicas, ela se apresenta no recreio escolar de todos os contextos observados.

Conforme aqui foi discutido, a cumplicidade lúdica mediou todas as ações desenvolvidas pelos estudantes no recreio escolar envolvendo todos os estudantes nos diferentes grupos e o jogo manifesto das relações deste cotidiano, sendo elas de atração ou repulsa. Os protagonismos dos estudantes também influenciados pela cumplicidade na medida em que estes percebem-se como integrantes de espaços compartilhados, na ciência do pertencimento aos grupos que se formam neste espaço tempo. Penso que assim, no aprender a brincar junto, eles vivenciam situações análogas às relações do cotidiano fora da escola.

4.2 Os grupos e as hierarquias

Um dos aspectos que chamou muito atenção no recreio escolar é a formação dos grupos e as relações de hierarquia que neles se estabelece. Inicialmente é difícil o entendimento da complexidade destas relações, de como o estudante líder se

constitui neste grupo, que poder e domínio ele tem sobre os demais, bem como o processo de escolha e a forma que cada membro ocupa seus lugares dentro do grupo. Também neste aspecto a cumplicidade lúdica é percebida no prazer que é manifesto pelos estudantes no jogo das relações e hierarquias que se constroem, nas disputas que elas propiciam.

Um dos grupos que se tornou evidente durante todo o tempo da pesquisa de campo foi o grupo da Unicórnica na Escola Privada que se reunia metodicamente todos os todos os dias em um lance da escada entre dois blocos de salas de aula. As relações se assentavam na ludicidade do grupo que ora disputava este espaço lugarizado. Além disso as disputas também aconteciam em relação ao exercício da liderança na ausência da líder, em relação à atenção desta e dos meninos que participavam do grupo.

Quando iniciei a pesquisa, o grupo já estava estabelecido, bem como os lugares onde cada integrante sentava, sendo que o lugar da Unicórnica era sagrado: ninguém ocupava ou sentava nele a menos que ela não estivesse em aula. No único dia em que isso ocorreu, houve disputa entre outros dois membros, sendo que logo isso se resolveu dado o espírito de liderança de uma delas. Château, (1987, p. 43) se ocupou a dissecar e construir significados acerca da formação dos grupos pelas crianças.

Uma das superioridades mais eminentes da infância humana sobre a infância animal reside na existência de um grupo que se constitui uma verdadeira sociedade. Consideremos os grandes que brincam no pátio da escola. Eles obedecem a regras, respeitam uma disciplina. [...] cada jogador tem uma função a cumprir [...] é uma tradição infantil.

O mesmo fato ficou evidente em relação aos meninos da Escola Privada que compunham o grupo liderado pelo Chatuba e as atividades sempre diferentes que ele propunha, buscando no *parkour* e outras brincadeiras que pesquisava na internet, normalmente inspirado nas práticas corporais de aventura. Logo pode-se constatar que a sua liderança estava baseada nas possibilidades de inovação nas atividades que ele propunha, bem como no fato dele desafiar as regras propostas pela escola para o recreio escolar com a preocupação que nenhuma atividade pudesse por em risco a integridade física dos estudantes, bem como dos canteiros, plantas e vasos da escola.

Já na Escola Confessional o grupo do 6º ano era bastante coeso e normalmente se reunia na quadra e as atividades desenvolvidas estavam centradas em correr e

perseguir. Esta atividade provocava algumas colisões na quadra com o grupo do basquete do oitavo ano. Percebia-se um certo respeito às determinações do grupo maior em relação a restringir o uso do espaço da quadra onde o basquete acontecia e a cumplicidade em relação à escolha dos espaços e atividades a serem realizadas nos momentos em que a quadra esteve ocupada pelos demais estudantes.

Em Relação à Escola Pública, havia o grupo do futebol, que exercia um domínio neste espaço. Nele havia a disputa pelo poder e a liderança ficava muito visível quando algum menino trazia a bola de casa. Ele se tornava líder imediatamente e era obedecido pelos demais. Ele era o dono do objeto que lhe dava poder sobre os outros.

Já as meninas maiores e alguns meninos formavam um grupo que realizava atividades de correr, perseguir no qual o contato corporal era permitido e na fuga a direção dos banheiros era tomada constantemente, conforme já descrito neste estudo.

Em todos os grupos, tal como Château (1987) abordou é possível observar “uma hierarquia rígida, um chefe, um subchefe e subordinados” (CHÂTEAU, 1987, p. 44). Ao analisar este aspecto o autor destaca a diferença que ocorre na formação dos grupos e enfatiza o homem como ser social dotado de uma estrutura intelectual que lhe dá a condição de superioridade em relação aos demais animais. “O homem atrai o homem, é um fato. Tudo passa como se, em cada um de nós, houvesse uma espécie de pré-reconhecimento e como uma necessidade do outro. O sorriso, primeira reação social, é a melhor prova disso”.

Conforme Verden-Zöllner (2004, p. 148) pode-se relacionar essa primeira reação citada por Château (1987) o sorriso como manifestação do que Verden-Zöllner enfatiza de emoções:

Na vida cotidiana, o que classificamos como emoções quando observamos um comportamento animal ou humano são, como fenômenos biológicos, configurações corporais dinâmicas. Estas, ao especificarem a cada momento os possíveis cursos de mudanças de estado de um organismo, determinam nele, a cada instante, um domínio de ações possíveis. Como mamíferos — e em particular como seres humanos —, vivemos num fluxo emocional consensual que aprendemos a coexistir em comunidade com os outros, desde o seio materno.

Associado a este aspecto, interessante o que Château (1987) enfatiza sobre a existência no homem da capacidade de imitação. Inicialmente a criança brinca lado a lado com as outras crianças, mas de forma individual. A formação de grupos ocorre mais tardiamente, sendo que na escola maternal estes grupos são de duas ou três crianças. “Há um grupo, se quer considerar assim, mas um grupo fragmentário, feito

de unidades autônomas” (CHÂTEAU, 1987, p. 45). Estas características ainda persistem por um período maior: “Os pequenos da escola primária, de 6 a 10 anos aproximadamente, também são incapazes de substituir o grupo fragmentário por uma verdadeira sociedade organizada em que cada um tenha a sua função. Eles apenas ampliam o grupo fragmentário”, (CHÂTEAU, 1987, p. 46).

Em relação à esta forma de organização grupal fragmentária e à evolução para a organização em grupo coeso e hierárquico, Chateau (1987, p. 50) enfatiza o papel dos jogos competitivos para a entrada dos pequenos nos jogos dos grandes, quando deixará de fazer o papel de expectador a ator. Segundo ele, “são os jogos tradicionais que propiciam o surgimento de uma verdadeira sociedade infantil”.

Ao tomar ciência de como Chateau (1987, p. 51) descreveu os grupos de crianças maiores impressiona a similaridade do que foi percebido nos grupos que habitavam os recreios escolares observados neste estudo nas três escolas:

Não é, absolutamente um grupo fixo, como uma equipe de escoteiros, é um grupo de fronteiras mutáveis. Esse grupo tem um centro e uma periferia. Na periferia encontram-se os pequenos, numa zona flutuante; certos pequenos só são aceitos no grupo quando não se está recusando ninguém, quando se tem necessidade de um grande número de participantes; estes representam o limite extremo do grupo.

Mediante estas contribuições dos autores o que foi observado nos recreios escolares passam a ter uma significância maior. Os grupos dos estudantes do 6º e 7º anos também apresentam momentos em que transparece a heterogeneidade com hierarquias que os colocam na posição de suseranos e vassalos em uma escala de poderes diferenciados. E neste movimento acontecem exclusões, como no recorte trazido na cena 10 da Escola Confessional do recreio de 18 de outubro de 2017.

Neste dia é a primeira vez que o sexto ano joga basquete. Rapidamente, eles organizam o time, sendo este composto somente por meninos e iniciam o jogo, com exceção de Bruno, que se senta silencioso ao lado do pesquisador. Trocamos olhares, compartilhamos silêncios enquanto o jogo segue. Ele suspira ao meu lado e começa a falar. Há uma dor contida em cada fala. Sou tocado por ela e me solidarizo. Bruno de 11 anos me disse que os demais não o deixam jogar basquete. “Escolhem só os mais habilidosos como sou pequeno, eles não deixam nada, futebol, basquete. Isso é chato. As meninas não jogam, porque elas não querem e eu nunca joguei basquete”. (Pesquisador 2017 – Escola Confessional)

As falas de Bruno, 11 anos retratam as questões de poder das hierarquias dos grupos no recreio escolar e a relação de obediência dos membros, mesmo em

situações nas quais as decisões dos líderes não lhes são favoráveis. Este aspecto pode ser compreendido quando Château (1987) aborda a disciplina, as regras que dão contenção e possibilitam que o jogo aconteça, bem como a necessidade da criança de sair do seu egocentrismo como condição necessária de participar do jogo coletivo. O egocentrismo segundo ele é uma incapacidade de desenvolver o imaginário de uma ação futura ou de mudar de um ponto de vista. Assim, mesmo sendo colocado em segundo plano ou excluído de uma atividade do grupo, o integrante tem um imaginário de inclusão em uma próxima atividade.

Acerca da liderança do grupo denominada por Château (1987, p. 51) de mentor é importante destacar:

A autoridade do mentor se instala progressivamente. Não há escolha consciente, nem eleições: esses são procedimentos que, aliás, não convêm ainda incapazes de julgar objetivamente o valor de seus pares. Mesmo na adolescência, tais procedimentos de escolha são sempre mediocres.

O autor destaca que o “mentor vai se estabelecendo progressivamente, até que seus pares se apercebam”, (CHÂTEAU, 1987, p. 52) o que demanda tempo. Ele desempenha uma série de ações e tarefas dentro do grupo:

O mentor intervém constantemente no jogo. É ele, geralmente quem decide de que se vai brincar. É ele que esclarece as regras quando há uma discussão. Como se fosse um guardião da constituição. Regula os desentendimentos e é geralmente ouvido. Fixa os papéis de cada participante quando há uma necessidade. Dirige os movimentos do grupo. Sua autoridade é, as vezes tirânica: se está cansado de um jogo, decreta que se passará para outro, pode impor a um participante um papel inadequado, chegando a cometer injustiças flagrantes. Entretanto, às vezes, usa de certa ponderação, contornando a suscetibilidade de seus subordinados. [...] É ao mesmo tempo um diplomata e um chefe. Raramente usa de violência para se fazer obedecer. Tem, aliás, à sua disposição um castigo severo, a suspensão do jogo, e quase sempre isso basta para cessarem as desobediências.

Com relação à tirania ou à injustiça elas ocorrem em todos os contextos observados, na forma de dominação dos menores, nas situações de exclusão nas atividades e ou desportos dos estudantes menos habilidosos, como o descrito por Bruno, 11 anos na Escola Confessional quando relata que devido à sua estatura fica fora dos jogos de basquete por não ser incluído na equipe pelos colegas maiores e mais habilidosos. Todos os demais aspectos enfatizados por Château (1987) sobre a hierarquia e a liderança foram observadas especialmente no grupo da Unicórnica e

em menor medida do Chatuba, ambos da Escola Privada. Convém destacar as idades de ambos: 11 e 12 anos respectivamente. O que nos chamou muita atenção foram as qualidades de liderança exercida pela Unicórnia. Praticamente o recreio escolar foi o palco em que ela protagonizou as melhores cenas. Tudo foi possibilitado pela concordância e a cumplicidade dos demais integrantes do grupo.

Ela e seus colegas tornavam o recreio um acontecimento. Mesmo com as rotinas que se sucediam, nunca um recreio era igual ao outro. Isso, graças às suas qualidades e dos componentes de seu grupo. Sempre havia a possibilidade que outra pessoa a sucedesse, o que fazia com que ela se reinventasse a cada recreio. E para isso, não havia a utilização da força, mas da perspicácia, da manha, de um senso de liderança nato, temperado com muito humor e ponderações argumentativas muito bem estruturadas. Estes aspectos corroboram com o que destaca Château (1987, p. 52) em relação às qualidades do mentor:

Possui um senso desenvolvido da ordem e da organização, senso indispensável a seu papel de grande mestre de cerimônias. Tem caráter dominador, adora comandar: e também uma personalidade forte; ser um mentor num grupo infantil é, em geral, um bom sinal para o sucesso futuro no mundo adulto. Enfim, ele precisa ter um senso desenvolvido de justiça, sem o que exporia a ver seu grupo se revoltar contra ele.

Também a qualidade de conciliador era bastante perceptível no caso da Unicórnia. Enquanto Chatuba nos momentos de conflito não se preocupava em medir as palavras, Unicórnia dizia muito mais nas entrelinhas, no riso, no olhar firme, nas tiradas de humor inteligente. E nestas situações angariava o apoio, a concordância e a cumplicidade de todo o grupo. Tudo com um prazer explícito. A fruição se manifestava nos momentos de conflito de forma ritualizada. Mediante o conflito manifesto observava-se o olhar de desafio dos integrantes do grupo para a Unicórnia. Seguia-se momento de silêncio e antecipação à manifestação da líder. Após sua intervenção que era totalmente imprevisível, mas sempre dotada de criatividade era a hora de ouvir a gargalhada uníssonas. Frequentemente seguia-se a ação com jogadas em que os detalhes eram estudados.

Normalmente no centro das disputas estavam meninos e meninas. Mas conforme a observação, elas realmente conseguiam convocar todos os estudantes na medida em que se inseriam no jogo figuras de autoridade. E quanto maior a hierarquia,

maior o prazer e a fruição do jogo. E este prazer também era observado na expressão frequentemente sorridente, tanto dos auxiliares de pátio, professores e coordenação.

O recreio escolar é sensivelmente um espaço-tempo de disputas entre os atores, mentores, protagonistas e coadjuvantes infantis e adultos que nele se expressam. Estas disputas são possibilitadas pela cumplicidade do outro em disputar. E isso, a partir das observações pode qualificar como momentos de fruição, de prazer pelo jogo.

4.2.1 Os lugares e atividades do recreio escolar

Conforme relato dos estudantes, a escolha dos espaços onde vão brincar e as atividades que vão realizar normalmente não são determinados a priori e todo início de recreio sucediam discussões e negociações. Também nestes momentos a hierarquia do grupo se manifestava. A autoridade do líder sempre teve a sustentação da concordância e cumplicidade dos seus colegas, tanto em relação aos espaços lugarizados, bem como em relação às atividades.

Assim, os espaços escolhidos para as brincadeiras se transformavam em lugares pela ocupação dos estudantes. Havia lugares para sentar e lachar, para brincar de pegador, para jogar futebol com tampinhas de garrafas, para flertar e para namorar. Nem todos os lugares são de conhecimento geral da escola.

Conforme Château (1987) no triunfo da criança sobre o adulto entra em cena os lugares secretos que ela e seu grupo tomam para si e neles se instalam. Em uma ordem cronológica o sótão é um destes espaços. Também fazem parte destes cantos secretos os porões, depósitos de lenha, e locais nos quais podem passar horas explorando e vivenciando muitas possibilidades lúdicas.

Em relação ao recreio escolar aparece a lugarização dos espaços e o domínio dos grupos que neles se instalam e reivindicam seu uso. “Tais lugares dão à criança uma ideia de propriedade dentro de seus limites. É curioso que a propriedade é desde a infância um meio privilegiado de afirmação da personalidade”, Château (1987, p. 39).

Conforme (BROWN, 2006, p. 63) “Fora do prédio da escola encontra-se um espaço no qual o comando do adulto desempenha um papel menos importante”. Assim, as crianças têm oportunidade de realizarem atividades nas quais possam exercer a livre escolha e devido a diminuição das restrições as atividades podem ser

frutos de sua imaginação e criatividade. As crianças sabem que a supervisão do adulto ocorre com maior frequência em atividades violentas e ou que resultam em dano físico. Assim, fica mais fácil distrair a atenção do adulto para a natureza da atividade quando estes elementos não se apresentam e a realidade de que os supervisores de pátio no recreio escolar não conseguem supervisionar todas as atividades que nele estão acontecendo e a sua lugarização.

A exploração dos espaços do recreio escolar, investigar as possibilidades de cada um deles, estabelecer relação entre eles e as possíveis atividades que possam ser criadas e realizadas ao mesmo tempo em que discute com outras crianças de sua idade deliberando o que irão fazer são constantes no período de intervalo em ações que podem ser descritas pelo adulto como o deslocar das crianças de um local para outro. Esse deslocamento dos estudantes foi observado no início do recreio em todas as escolas. A exceção ocorria com o grupo na Unicórnica na Escola Confessional que ocupada de forma quase permanente o espaço entre os lances da escada. A variação ocorria nos dias em que as meninas tinha a quadra de esporte à disposição.

Neste movimento de transitar nos espaços para a escolher do local da atividade que deseja realizar, a criança pensa, delibera, argumenta e negocia com os colegas em uma constante comunicação, diálogo e cumplicidade:

A influência do “local” pode ser muito forte. As crianças brincam de algumas coisas apenas em um “local”, embora outros pareçam igualmente adequados aos olhos menos sagazes dos adultos. Brincadeiras idênticas podem continuar a ser realizadas no mesmo local por muitas gerações de alunos de uma escola. (BROWN, 2006, p. 63).

As atividades que se desenvolvem no recreio escolar dos locais de pesquisa dizem muito acerca da cultura lúdica que nele se manifesta. Em todos os recreios observados é perceptível a ocorrência de momentos ritualísticos nos quais ficam demarcados momentos distintos: o primeiro momento é o da alimentação, seguido pelo momento de discussão acerca de quais atividades serão realizadas, ou do que será brincado; o momento de desenvolvimento das atividades e a culminância do recreio com a corrida até os espaços dos banheiros para as necessidades biológicas, tomar água e atividades de higiene.

O momento de discussão e tomada de decisão sobre as brincadeiras do dia é o mais conturbado e sua duração pode variar muito. “[...] o início do recreio é um

momento de muita confusão aparente. [...] Segue-se um período de busca e consulta e, finalmente alguma atividade tem início”. (BROWN, 2006, p. 71).

O autor enfatiza que “O padrão de atividade do pátio de recreio não permanece constante”. (Idem, 2006, p. 71). Conforme foi sendo realizada a observação dos recreios neste tempo da pesquisa, este aspecto também é confirmado pela narrativa de diversas cenas nas quais a atividade está se desenrolando e do nada ela se transmuta para outra brincadeira, em outros espaços com inclusão de outros participantes ou abandono de alguns estudantes.

Nos dias em que as condições climáticas não foram compatíveis com a realização de atividades no pátio os estudantes tendem a formar grupos maiores sentados e conversar, contar histórias mais variadas possíveis nas quais podem ser inspiradas em filmes ou narrativas de fatos que eles e ou sua família vivenciou. Além disso, adivinhações, atividades de rimas e frequentemente atividades de cuidados pessoais. “Essa forma de agrupamento é frequentemente acompanhada por atividades envolvendo cuidados pessoais, como alisar e manipular o cabelo uma da outra enquanto conversam”, (BROWN, 2006, p. 71).

As atividades de adivinhação foram observadas no recreio escolar conforme relato na cena 10 de 13 de setembro de 2017, na Escola Privada:

E o grupo começa a fazer jogos de adivinhação como: no mar cresci e no mar me criei, se me jogarem no mar, no mar morrerei. O que é? O sal. Resposta dada depois de muita discussão e riso. Nesse momento, uma menina chama atenção de todos e diz: “Agora vou fazer uma pergunta filosófica: Por que a tarde é chamada de tarde, se a noite é após a tarde e não é chamada de tarde?” Seguiu toda uma discussão que encantou o pesquisador acerca do tempo cronológico e do tempo kairós entre eles. De forma simples e na linguagem deles, os conceitos complexos foram trazidos. E realmente a discussão foi filosófica. Pensou-se no Mundo de Sofia, obra lida há muito tempo, quando o pesquisador presenciou tanto prazer e ludicidade com os quais eles discutiam filosofia. (Pesquisador, 2018).

Além das adivinhações, as atividades com rimas também aparecem no recreio escolar da atualidade.

Açucena – 11 anos: “A poesia me expressa. Quando te vi, subi numa vaca e fugi. De saudade não aguentei, montei num burro e voltei”. Declama gesticulando em direção à Unicórnea e ao lugar que costumeiramente utilizam no recreio.

Nestes momentos, no recreio da atualidade, principalmente quando não é possível a realização de atividades motoras, além das narrativas, adivinhações e rimas, a novidade é o uso de dispositivos tecnológicos como os celulares, o acesso aos jogos eletrônicos, às redes sociais através do whatsapp e atividades de shipagem, já descrita neste estudo.

Para (BROWN, 2006, p. 63), as atividades realizadas no recreio escolar desempenham importante função no desenvolvimento individual das crianças. Ele enfatiza que o recreio teria outra conotação na percepção docente se observássemos este aspecto.

Se mostrarmos que as atividades nessas áreas lúdicas também constituem uma parte construtiva do desenvolvimento social das crianças, qualquer movimento para limitar o tempo de recreio na escola — porque esses momentos trazem problemas de supervisão ou finanças — seria contraprodutivo e tacaño.

Conforme (BROWN, 2006, p. 68) além do espaço físico e suas características, os fatores pessoais, culturais e ambientais influenciam as atividades que se desenvolvem no recreio escolar.

Fatores pessoais: idade, sexo, status, condição de membro do grupo, conhecimentos e habilidades; Fatores culturais: leque de atividades na cultura lúdica, convenções de comportamento, moda, estações do ano; Fatores ambientais: espaço disponível, tipo de “local”, equipamento, condições meteorológicas e supervisão.

Conforme (BROWN, 2006, p. 68) a presença de outras crianças, de idades e gêneros diferentes, grupos numerosos e o relacionamento dentro dos grupos e ou com os outros influenciam a forma com as crianças se comportam nos pátios de recreio. Esta presença também pode significar a necessidade de interdições e restrições de algumas atividades, principalmente as atividades com bola, de correr e perseguir e as lutas devido à necessidade de prevenção de choques e acidentes entre as crianças.

A cultura lúdica em que as crianças operam constitui o que é, possivelmente, a mais forte influência sobre os comportamentos no pátio de recreio. Esse corpo de entendimentos compartilhados inclui o conhecimento das brincadeiras que fazem parte do repertório do grupo e das formas aceitáveis de comportamento e suas limitações.

O mesmo autor destaca a necessidade funcional de brincar das crianças e através dele o entendimento da complexidade do desenvolvimento social da criança.

Apresenta ainda um estudo realizado no qual procede a escuta das crianças acerca das atividades que se desenvolvem no recreio escolar e a partir destas informações pode agrupar as atividades em 5 categorias principais: “Brincadeiras com bolas; Brincadeiras de correr ou de pegar; Brincadeiras usando rimas, Brincadeiras narrativas e Brincadeiras violentas” (BROWN, 2006, p. 66). Segundo ele, muitas atividades que aparecem no recreio não se configuram como brincadeiras, como é o caso de conversar com os amigos ou interferir ou atrapalhar as brincadeiras dos outros.

Em relação aos conflitos que acontecem nos momentos de recreio, o espaço físico é um dos fatores que exerce muita influência:

A frequência de colisões e o espaço para brincar sem impedimentos afetam o índice de conflitos. Grandes áreas abertas para brincar com poucos obstáculos e barreiras protetoras parecem provocar os maiores conflitos sobre espaço: a ausência de áreas protegidas nega às crianças a opção de uma atividade social não perturbada. (BROWN, 2006, P. 72).

Este aspecto pontuado pelo autor coincide com o que se observou no recreio escolar principalmente da Escola Pública onde o espaço é exíguo e não há nenhum obstáculo e ou divisória entre a quadra esportiva que aglomera um grupo numeroso de estudantes realizando atividades com bola e as brincadeiras do recreio supervisionado, além das atividades de correr e perseguir realizadas pelos estudantes que não se envolvem nas demais. Em diversas situações os estudantes invadem a quadra e ou vice-versa e se estabelece o conflito.

Também na Escola Confessional não há essa delimitação do espaço, observando o choque entre as atividades de correr e o desenvolvimento do jogo de basquete pelas turmas mais avançadas. Como o espaço tem uma grande amplitude e é perceptível nas atitudes dos estudantes o respeito às normas e como estão sob o rigoroso olhar dos auxiliares de pátio e à sua contenção, não foram observados conflitos durante a pesquisa.

Com relação à resolução dos conflitos do recreio escolar, é perceptível três formas de como ela ocorre: pelas crianças envolvidas, pelo grupo maior e pela intervenção dos auxiliares de pátio e ou encaminhamento à coordenação o que na maioria das vezes resulta em alguma sanção ou restrição.

“Os padrões de conflitos gerados em cada área parecem diferentes” (BROWN, 2006, p. 72) e são resolvidos também de forma diferente e específica. “No pátio aberto,

os conflitos são frequentes, mas em geral são resolvidos rapidamente pelas próprias crianças”. Segundo o autor, os participantes das brincadeiras nestes espaços têm a noção de que poderão acontecer choques e contatos físicos e quando eles acontecem, resolvem com relativa tranquilidade e rapidez. Demorar nesta resolução significa perder o tempo de jogar.

Em relação aos espaços protegidos, Brown (2006, p. 72) afirma que geram menos conflitos por conterem menor variação de atividades e isso resulta em menos confrontos, havendo acordos tácitos entre as crianças do grupo que normatizam as atividades e auxiliam o grupo na resolução das divergências que ocorrerem: “As crianças consideram o monitoramento do comportamento grupal como uma parte do jogo e apenas em circunstâncias extremas um participante é expulso do grupo — e só depois de se recusar repetidamente a aceitar as regras do jogo”.

Nos momentos em que os conflitos envolvem a agressividade e violência, situação clara de transgressão da disciplina da escola, entram em cena os auxiliares de pátio. Geralmente estes estudantes são encaminhados à coordenação pedagógica. Normalmente são acompanhados por um séquito de acusadores e ou defensores. Estes tumultos geram a necessidade de contenção dos estudantes. Estas situações em quase sua totalidade resultam em sanções e restrições para os indivíduos envolvidos. Uma destas situações ocorreu na Escola Privada no dia em que os estudantes do 6º ano entraram no parque infantil e sentaram nos brinquedos. Imediatamente o auxiliar de pátio pediu que se retirassem do parquinho, que os brinquedos eram inapropriados para a sua idade e estatura. Caso contrários seriam conduzidos à coordenação que tomaria algumas medidas (sanções) para esta transgressão. Situação semelhante ocorreu quando o grupo do Chatuba (Escola Privada) brincava de Pega-pega parkour no jardim.

4.3 Organização, Oposição e Transgressões às Interdições e ao Poder Constituído da Escola no Recreio Escolar

A discussão que aqui se fez esteve preocupada em construir argumentações para a segunda categoria de análise que está centralizada nas oposições presentes permanentemente no recreio escolar em todas as escolas, nos grupos de estudantes, que se formam no recreio escolar, com suas aproximações e distanciamentos, mas que se tornam um grupo único e coeso que desconsidera as diferenças nas ocasiões

em que lhes são apresentadas restrições e interdições, nas oportunidades em que lhes é possível desafiar o poder, que pode ser representado pela figura do auxiliar de pátio, do professor, do coordenador e ou diretor da escola.

Assim, se de um lado apresentam-se os mecanismos de controle e disciplinamento dos corpos como forma de colonização e garantia da ordem de parte da escola, de outro, aparecem os movimentos de oposição dos estudantes às restrições e interdições. Nestes movimentos, os grupos que até então rivalizavam se tornam coesos para organizar movimentos de oposição à ordem. Com isso, o recreio escolar se constitui em um espaço-tempo de reconfiguração permanente dos grupos que nele habitam e de sujeitos que se singularizam.

Para construirmos entendimentos dos mecanismos de controle do recreio escolar evidenciados nos *loci* de pesquisa foi necessário primeiro tomarmos ciência de como os outros da escola que não são estudantes percebem o recreio escolar e a ludicidade que nele se expressa. Para isso, foi necessário no decorrer da pesquisa construir novo instrumento que possibilitasse a escuta dos gestores, professores e auxiliares de pátio das escolas.

Em relação à organização e negociação realizadas pelos estudantes de forma autônoma, ilustro com recorte da Cena 3, ocorrida em 24/08/2017, na Escola Pública, na qual utilizam mais da metade do recreio de 15 minutos em negociações:

Novidades no recreio: uma bola motivou a negociação entre os estudantes. A bola da Educação Física foi deixada na quadra. Muitos estudantes, a diversidade das idades fez com que ficassem em negociação por quase a metade do recreio que dura 15 minutos, 7 minutos depois de iniciadas as negociações começa o jogo. Difícil identificar os times devido ao grande número de pessoas na quadra, um minuto depois o 1º gol. Novamente, negociação e nenhuma menina no jogo. As meninas estão todas ao redor da roda de capoeira do programa Mais Educação, que acontece no pátio, concomitantemente, ao recreio. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Sutton-Smith (2017) destaca que as discussões e negociações são necessárias para a conquista deste senso de independência. Segundo ele o que impera não é a lei do mais forte, mas a do bom senso nas argumentações. As considerações que ele tece a partir deste trabalho auxiliam no entendimento acerca dos tipos de jogos, que se realizam nestes espaços-tempos e as categorias de jogadores, que se integram nestes jogos. Além de considerar a questão de gênero: meninos e meninas, as faixas etárias, também a origem étnica das crianças no trabalho de pesquisa, que foi desenvolvido nos Estados Unidos.

A partir do peneiramento teórico e da imersão nos cenários da pesquisa, algumas considerações podem ser construídas a respeito do recreio escolar. Este demarca espaços caracterizados de trabalho acadêmico programado para a criança e se constitui em espaço-tempo de descanso, espaço de liberdade, de não contenção, de desordem na visão do adulto na medida em que se caracteriza pelo movimento livre, pela algazarra, pelo corpo que se expressa de diferentes formas e linguagens.

A liberdade do recreio permite que a criança tenha a possibilidade de manifestação da sua cultura, ao mesmo tempo em que toma conhecimento da cultura dos outros indivíduos, aprendendo a valorizar e respeitar tanto a sua cultura como a do outro, conforme Callai (2004). Obviamente, o recreio escolar também é espaço de rebeldia, espaço de descobertas de brechas, que permitem com que os corpos possam subverter a ordem transgredindo-a. Logo no início da pesquisa de campo na Escola Privada sou testemunha de que no recreio escolar ocorrem transgressões, conforme cena 04 do dia 23 de agosto de 2017 — Escola Privada

Percebe-se que um grupo de meninos ocupa o parquinho e os brinquedos que estão destinados aos estudantes menores. Sentados nas gangorras e escorregadores, estudantes do sétimo ano brincam, animadamente, até perceberem que são observados. Até então, a animação se traduzia em gritos, em risos e em zombarias dos demais. Assim que constataram o olhar do pesquisador se retraíram e saíram dos brinquedos, (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

O movimento de oposição e desafio ao poder constituído pelas figuras de autoridade aparece de forma muito semelhantes nas 3 escolas observadas. Ele aparece com menos intensidade na Escola confessional, mas está presente nas intenções dos estudantes, mesmo que estas não se manifestam na prática com o mesmo volume da sua vontade talvez pela presença constante dos auxiliares do pátio e sua postura firme e segura.

As cenas (quando apresentadas em sua inteireza) ou os esquetes aqui representados por recortes ou cenas rápidas relatam situações de restrição ou oposição na Escola Confessional. Exemplo disso, recorte da cen 13 de 06 de novembro de 2017:

O pesquisador chegou à escola com antecedência de quase meia hora, o que permite observar o andamento da rotina escolar. Circulando no pátio se constata a rotina de um dia de aula, de uma segunda-feira de recomeço, às vezes, mais cansada do que se espera, após um feriado prolongado. Expectativas para o recreio, tendo em vista ser um momento de encontrar

amigos e colegas e interagir com eles, de forma mais efusiva, que na sala de aula. Ao iniciar o recreio, desenrola-se a rotina costumeira. Os estudantes acessam o pátio, alguns preguiçosamente, outros rápidos, movidos pela emergência de chegar à cantina. Alguns portando seu lanche nas mãos já ficam na quadra, lanchando e conversando em grupo. A cantina entra em ebulição de vozes, de risos, de lanches e de odores. Logo é dado o sinal e as turmas maiores descem ao pátio. De imediato se ouve, além do burburinho crescente, o barulho de uma bola de basquete na quadra. Aos poucos, o grupo observado vai se concentrando na quadra, mais precisamente próximo de uma das goleiras na extremidade. Meninos e meninas se sentam no chão, outros em pé, na outra extremidade, no sentido transversal da quadra e tem início o jogo de basquete do 8º ano. E o grupo se concentra em pé, conversando e rindo. Alguns meninos cercam a colega e a descabelam entre risos e protestos, em evidente prazer e cumplicidade. Há um jogo explícito de provocar as meninas. Estas gritam, riem e saem correndo atrás do menino, ameaçando dar tapas. Neste jogo eles permanecem próximos, ora se abraçando e ora se repelindo. A provação parte dos meninos. Ora começam a simular luta entre dois meninos. O contato corporal, o toque presente o tempo todo, bem como o riso. Ao final do recreio, João Pedro, 12 anos conta ao pesquisador que foi proibido o pegador. Não sabe exatamente o porquê, dizendo: “não sei, me falaram porque a gente fica atrapalhando o basquete. Agora não dá para fazer nada”, sentencia com cara fúnebre. (Pesquisador, 2017 – Escola Confessional).

Ainda na Escola Confessional, conforme a cena 6 do dia de novembro 2017, também menciona as restrições no recreio escolar:

O pesquisador chegou antes do recreio e percebe a calma costumeira dos dias de segunda-feira. Neste dia, como nas demais segundas-feiras, eles descem ao recreio com mais morosidade. Pedro, 11 anos, se aproxima cumprimentando o pesquisador e se senta ao lado oferecendo merenda. Outros dois alunos de outras turmas perguntam o que faço e neste momento se explica a pesquisa, mostrando e apontando as anotações no diário de campo. Legal! Dizem e se afastam. Pedro olha o diário de campo e fala admirado: “Tudo isso você escreveu? Eu escrevia tudo em 10 linhas. Tio a gente se vê!” Diz sorridente e se afasta. Os estudantes do 8º ano ocupam a quadra de basquete. Já a turma observada começa a se agrupar no que sobra da quadra de esporte. Em grupos, lanchando, às vezes se empurram, riem, batem em meio a risos, consentimentos tácitos, discussões e acordos. Perguntados sobre o que gostam de fazer no recreio, Miguel, 11 anos, declara: “Comer e brincar é o que gostamos do recreio escolar”. Um grupo do sexto ano se aproxima e se faz a eles a leitura da anotação do dia e eles concordam e, riem. O pesquisador informa que é professor de Educação Física e um deles puxa e diz: “Bora jogar bola”. Ao que os colegas respondem que não se pode jogar bola. É proibido jogar bola no recreio. Ele responde: “Bora ajudar a quebrar esta regra”. Segundo eles, não podem jogar pelo fato de que aconteceram desentendimentos entre eles e alguns acidentes. Além disso, boa parte da quadra é ocupada pelo 8º ano com o jogo de basquete. Diante desta situação, o pesquisador explica que não pode interferir nas regras do recreio da escola para não mudar a realidade e os resultados da pesquisa. As meninas dizem que querem conversar comigo após o convite feito para a entrevista individual. Toca a campainha para o final do recreio. Fica evidente a vontade de quebrar as regras presentes no recreio escolar, mas não se evidencia da mesma forma a coragem para fazê-lo. Me senti intimado na fala do estudante “bora ajudar quebrar esta regra”, (Pesquisador, 2017 – Escola Confessional).

Mediante este relato percebe-se que o cenário do recreio da Escola Confessional apresenta interdições à algumas atividades. Neste caso a restrição está relacionada à atividade com bola (futebol) no espaço da quadra coberta. E eles mesmo entendendo as razões pelas quais ocorre a interdição desejam jogar bola. Desta forma, o recreio também se torna um espaço-tempo demarcado pelas interdições que impedem o desenvolvimento de atividades que os estudantes têm predileção. E se há restrição, de igual forma há o desejo de transgressão dos estudantes.

O recreio da Escola também é palco de restrições assim como as demais. Isso nos leva a intuir que em todas as escolas devem acontecer restrições motivadas pela ideia ou necessidade de prevenção de acidentes, de conflitos ou questões nas quais a disciplina e organicidade destes contextos fica ameaçada. Não trarei aqui toda cena descrita dos recreios observados, mas uma sequência de recortes para a construção de entendimentos acerca dos momentos em que ocorrem restrições e a forma como os estudantes reagem realizando oposições. Em relação às oposições (BROWN IN MOYLES & COLS., 2006, p. 68) enfatiza o papel da cultura nestas formas de comportamento:

A cultura das crianças, na maioria dos pátios de recreio, sugere uma resposta imediata e de retaliação. Igualmente, a atividade nessas áreas incluirá uma natureza de brincar que se opõe aos valores expressos pela escola: as muitas formas de brincadeiras de “corajoso” ou “covarde” são exemplos disso. O excitação que essas brincadeiras parecem despertar decorre, em parte, de se oporem à preocupação com a segurança existente nas escolas.

E como o autor manifesta, elas não são exclusividade de determinada escola; antes disso, elas aparecem com frequência nos recreios de todas as escolas, assim como pode-se observar também na Escola Privada, conforme o relato da cena 07 de 01 de setembro de 2017.

Abre-se o pano do recreio da Escola Privada na tarde de 01 de setembro de 2017. Tarde de chuvas e o espaço do recreio fica restrito aos lugares onde os estudantes podem permanecer secos. Subitamente o silêncio é interrompido com o som da campainha que demarca as trocas de período e com esta o início do recreio escolar. As portas das salas se abrem de supetão e o recreio se instala de uma forma rápida. A atmosfera se enche de risos e energias, odores de lanches e dos perfumes dos estudantes. Fico sabendo que os meninos foram advertidos, verbalmente, e solicitado que não brinquem mais de pega-pega parkour devido aos riscos que a brincadeira oferece à integridade física dos mesmos. Então, eles brincam de pegador normal, de uma forma preguiçosa e sem graça, utilizando as linhas da quadra,

outros cercam as mesas de ping-pong. As condições do tempo influenciaram a construção de diálogo relativo ao recreio nos dias de chuva. A limitação do espaço físico em relação às atividades que se pode realizar em dias de chuva acaba auxiliando na coleta de informações acerca das formas de transgressão dos estudantes. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada.)

Fica evidente que se neste dia houvesse sol, teria mais dificuldade na coleta das informações sobre os estudantes serem advertidos em relação a não mais brincarem de parkour. As explicações que se seguiram nem sempre eram conexas ou continham a lógica que a escola ou os adultos seguem. Neste aspecto (BROWN IN MOYLES & COLS., 2006, p. 69) corrobora: “A cultura dos pátios de recreio certamente não é a da comunidade adulta dentro da escola, mas é inerente à comunidade infantil”.

No dia seguinte, na Escola Privada a cena que sucede tem relação novamente com a restrição.

Ao chegar à escola, próximo ao recreio, o tempo escureceu prenunciando muita chuva. Começaram as rajadas de vento e a mangueira do pátio se agita convulsivamente. O pesquisador ficou apreensivo, temendo a queda de algum galho e imaginando como se desenvolverá o recreio. Com o início do recreio, somente alguns estudantes do 6º ano saem da sala de aula. Os demais permaneceram, em função de não terem feito o tema de casa de história (segundo informações colhidas com os estudantes). Vê-se neste fato que o recreio pode ser concebido como prêmio ou espaço de liberdade aos que cumprem suas tarefas acadêmicas. Já aos que não realizam suas tarefas ele pode ser de restrição, sanção: permanecer na sala de aula atualizando seus deveres escolares. O pátio está molhado e escorregadio e são formados os grupos costumeiros. Parte-se para entrevistas orais com os grupos. As entrevistas escritas têm certa resistência, assim durante as conversas que fluem facilmente é possível coletar dados e informações. Eles preferem que o pesquisador anote e referencie o grupo que falou e que não denomine individualmente. O assunto do dia é sobre o que fazem no recreio quando chove. As meninas são mais dadas a conversar, principalmente, as do 6º ano. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada)

Ao solicitar informações acerca das atividades que realizam no recreio, as estudantes foram relatando de forma pormenorizada aquilo que fazem nos recreios:

Fazemos as mesmas coisas de sempre, mexemos no celular ou conversamos com os amigos quando chove. Nós do sexto ano para cima temos espaço suficiente quando chove porque conversamos. Os menores que correm e brincam. Nós escolhemos o lugar considerando que não tenha gritaria para nos reunir e conversar. Já teve brigas no recreio. Jogamos verdade ou consequência no celular. Mas não fala para a Cleusa (coordenadora). Fazemos escondido, lá atrás, na mesa ao final da aula. Também acontecem namoros “Crush boy” acontece na mesa (situada no fundo do jardim, embaixo de pergolado), fundos do corredor ou na escada. No sétimo ano é bem difícil o uso do espaço. Os meninos não deixam as meninas jogar futebol, tomam a quadra no nosso dia (MENINAS DO 6º e 7º ANO, 2017 – Escola Privada).

Pela promessa e condição da pesquisa de não salientar o indivíduo respondente e preservar sua identidade, optou-se pela citação coletiva resultante das entrevistas orais que foram feitas com as estudantes, respeitando a vontade de que não fossem citados seus pseudônimos junto com as declarações. Assim se procedeu com o consentimento das estudantes, permitindo sempre acesso ao caderno de campo e ao teor dos apontamentos. Elas davam anuência a cada frase escrita no caderno. “Isso pode. Ok!” Dessa forma foi construída a confiança para as declarações que deram, nas quais falam sobre as transgressões que realizam. Sabem que assim como elas, a coordenação tem direito ao acesso aos dados da pesquisa.

Esse fato me reportou à “Briga dos galos”, citada por Geertz (1989), quando os pesquisadores passam a ser incluídos na comunidade como nativos e não mais na condição de estrangeiro no momento em que fazem a transgressão às leis do lugar participando de uma encenação na qual após fugirem da polícia, sentam-se à mesa de um morador que está posta e simulam um diálogo como se fossem velhos conhecidos. Neste episódio se experimentou um sentimento de pertença ao grupo. O pesquisador agradeceu refletindo na importância de não quebrar esta confiança e nem pecar contra a ética.

Este acordo possibilitou maior proximidade com os estudantes e acesso às informações e às confidências que não se teria de outras formas. Em outra cena posterior, um novo esquete produzido pelas estudantes que participam da pesquisa e que são do 7º ano. Assim elas se pronunciam com a garantia que seriam citadas de forma coletiva:

Recreio não é legal. Só serve para comer. Recreio legal seria se tivesse 30 minutos e que a gente pudesse correr. Eu quero mais tempo de recreio e menos tempo de minha vida na escola. Queria ter mais aulas de educação física, filosofia e arte. Queria dividir a quadra em 2 andares. Os meninos no andar inferior e as meninas em cima. Eu gosto de brincar, mas tem hora (ESTUDANTES DO SÉTIMO ANO, 2017 – Escola Privada).

O fato das estudantes se pronunciarem acerca das restrições mediante a condição colocada ao pesquisador que não as cite de forma individual, mesmo cada uma tendo escolhido um pseudônimo é significativo. Revela de um lado a ciência de que estão transgredindo de alguma forma e de outro a noção que pode haver uma

sanção. Pode-se perceber tanto a noção da transgressão como a da sanção e restrição.

Esta situação levou o pesquisador a fazer analogia com o personagem Raskólnikov (DOSTOIÉVSKI, 2013), Crime e Castigo. Ao mesmo tempo em que o protagonista sofre os tormentos da culpa de sua transgressão, deleita-se com o jogo das palavras, dos gestos diante do opositor. Duelar desta forma, assim como a arte da guerra constitui o que está situado na condição lúdica do humano.

De igual forma, as estudantes também encenam um jogo cênico, tanto diante do pesquisador que supõem uma dramatização muito mais elaborada nos momentos em que se depara com as figuras de autoridade do poder constituído da escola.

Ainda a análise permite-nos associar essas vivências nas quais o jogo apresenta características diferenciadas que segundo Huizinga (2014, p. 101) o combate, as formas de oposição quando submetida a uma forma de regramento ou de regulação, apresentam “características formais do jogo”. E afirma: “Podemos considerar a luta como uma forma de jogo mais intensa e enérgica, e ao mesmo tempo a mais óbvia e primitiva”. Claro que ele se reporta aos momentos em que o contato corporal ocorre, não acontecendo de forma idêntica nos momentos em que o duelo ocorre através do desafio opositor dos estudantes à autoridade da escola.

O que se constata é que o nível de excitação dos estudantes é ampliado de forma considerável quando o jogo é direcionado a desafiar figuras de referência da escola como a coordenação pedagógica. E rapidamente ocorre toda uma mobilização, a comunicação flui e cada um desempenha diferentes papéis. Alguns são escolhidos como o elemento representante dos demais no duelo. Outros de forma discreta ou excrachada incentivam para tomar iniciativa de postar-se diante da coordenação qualificando-a como uma oponente muito forte, o que valoriza ainda mais o jogo.

Armam-se de táticas de combate, de movimentos corporais que enfatizam argumentos construídos de forma coletiva. Tudo entrecortado de medos, risos, extazes. O prazer do duelo hipnotiza e excita de forma impressionante. Em outro momento da discussão neste estudo o duelo e o jogo foram discutidos na medida em que a oposição ocorre entre os grupos de estudantes.

Mesmo podendo estabelecer nexos de comparação, nestes momentos algumas vezes ocorrem contatos corporais ou chega-se muito próximo disso. Assim como destaca Huizinga o sistema de regramento “limita o grau de violência”,

(HUIZINGA, 2014, p. 101). Mesmo assim, nem sempre ocorrem graus de contenção nestes conflitos que evitem algumas agressões entre os estudantes. E como já dito aqui por uma estudante da pesquisa, a causa acaba importando menos que o jogo que se desenvolve a partir dela.

O enredo que segue tem como cenário a Escola Pública. Nele por necessidade de um entendimento ampliado optou-se pela descrição de duas cenas consecutivas. Abre-se o pano para a cena 06, do dia 31 de agosto de 2017:

Dado o sinal para o recreio se forma a aglomeração no pátio ao redor do grupo que animados com música de capoeira do Programa Mais Educação, exercita-se na roda de capoeira. Nenhum brinquedo no pátio. Logo um aluno arrumou uma caixa de Nescau (alimento achocolatado) e começou a chutar. Assim, rapidamente, eles começam a jogar futebol. A caixa foi pisada e amassada pelos estudantes que a jogam fora por cima do muro. Em seguida, apareceu uma bola de plástico azul e tem início a negociação para formar os times. Inicia desentendimento generalizado ocasionado por exclusão de alguns, pela disputa da tomada de decisões. E principia uma briga no círculo ao redor da bola, socos, chutes, meninos gritando, caindo. Não se sabe quem é quem. E no momento meninos distribuem agressões a esmo. O grupo do “separa”, “deixa disso” entra em cena. Forma-se uma confusão generalizada. Os monitores do pátio separam todo mundo, não com facilidade e o sinal de final do recreio é acionado oito minutos após o seu início. Formam fila para entrar na sala de aula em uma gritaria infernal. Os estudantes com semblantes de quem perdeu a liberdade do pátio e tiveram que voltar para suas “celas”. Inevitável realizar tal comparação. A coordenação e os professores acompanham e intervêm. Alunos discutindo nas filas ao lado da parede de sala de aula. Culpando-se uns aos outros. Todos entram nas salas de aula. Revidam entre si as acusações. Não as direcionam para a coordenadora com seu semblante evidenciando preocupação, cansaço, tristeza. Acessam as salas de aula e os professores das turmas realizam a contenção, o disciplinamento necessário para o restabelecimento da ordem. A impressão é de que o pátio foi varrido por um *tsunami* humano. O pesquisador abandona o local com um misto de sentimentos que não havia sentido em sua vida docente. A incógnita acerca da próxima incursão neste local de pesquisa e a incerteza assusta. A cena foi tão insólita que não houve tempo ou menção de fazer resgistro das imagens. Fecha-se o pano. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Esta situação me levou a refletir em como os estudantes resolvem as situações de conflito. Obviamente da forma como são resolvidos os conflitos que ocorrem em seus contextos de vida. O ato de brigar também pode fazer parte de uma brincadeira, onde se brinca de brigar. “Onde há violência real não existe mais brincadeira. As crianças sabem distinguir, perfeitamente, a verdadeira briga da brincadeira”. (Brougère, 1997, p. 80-81). Ele enfatiza a dificuldade do adulto de distinguir o faz de conta e a briga de verdade. Na situação descrita não houve esta dificuldade visto não haver dúvidas dada as agressões e violência.

As crianças conseguem distinguir com facilidade a briga e o faz de conta, bem como estabelecem sanções e castigos no indivíduo desagregador na atividade. Este aspecto é contemplado por (BROWN IN MOYLES & COLS., 2006, p. 69), em relação aos comportamentos das crianças nos pátios de recreio.

A cultura corporifica sanções que as crianças estão preparadas para impor sobre aqueles que não operam de acordo com as formas de comportamento aceitas. Essas características dos pátios de recreio podem funcionar em oposição à cultura da escola em que estão situados. (BROWN IN MOYLES & COLS., 2006, p. 69).

Conforme cena 23 de 20 de novembro de 2017, na Escola Pública corrobora com o que (BROWN IN MOYLES & COLS., 2006, p. 69) afirma:

Na oficina de corda, pela primeira vez, teve um princípio de desentendimento. Os estudantes observados cercaram o menino que havia se desentendido com outro e conversam calmamente sobre os colegas, as situações e atividades da aula. E a atividade seguiu normalmente. Muito interessante foi a forma de como eles administraram o conflito resolvendo-o naturalmente sem maior estresse, (Pesquisador, 2017 – Escola Pública.).

Enquanto caminho rememorando as imagens tanto do rosto do menino sendo agredido, quanto dos outros que se comportam como agressores, dos sons, gritos, lamúrias e ofenças lembro-me da poesia Versos Íntimos de Augusto dos Anjos, publicado no livro *Eu* (1912): “O homem que nesta terra miserável, mora entre feras, sente inevitável necessidade de também ser fera”. Mediante este pressuposto penso que nas relações do recreio escolar as formas de resolução de conflitos vivenciadas pelas crianças em outros contextos sociais são trazidas para ele. Diante disto, o recreio se constitui em um momento para conhecer os estudantes, seus comportamentos mediados pelo brincar. Passei o final de semana ansioso aguardando o desenrolar das próximas cenas do recreio e imaginando qual seria a constituição deste cenário, a reação dos atores e postura dos coadjuvantes.

Enfim chegou o dia: segunda-feira, dia 4 de setembro de 2017. Abre-se o pano de uma nova cena da Escola Pública:

Ao chegar à escola, a coordenadora veio conversar sobre a percepção do pesquisador acerca do último recreio, no qual o conflito e a violência entre os estudantes estiveram presentes. Falou-se sobre a questão limitante do espaço para o número de estudantes, sugerindo o rodízio das turmas com horários diferentes para o recreio observando-se a faixa etária, pensando no

que havia estudado da proxêmica e o desejo dos estudantes maiores acerca do uso do pátio. A coordenadora falou que colocaria em discussão na próxima roda de conversa, mas que havia a dificuldade no horário de recreio diferente para os professores, o que dificultaria a comunicação na escola, visto que o recreio é utilizado para o planejamento das atividades conjuntas, para a socialização de experiências. Nisso se ouviu o sinal que demarca o início do recreio e é possível ver o olhar preocupado da coordenadora. A coordenação se dirige à porta da sala e, afetivamente, vai conversando com os estudantes que vão saindo calmamente. O menino que foi o pivô da briga semana passada sai da sala e vai provocando quem encontra no caminho, chuta um, passa a perna no outro, mete o dedo no celular da senhora que se encontra sentada no banco e, após se isola em um banco com outro menino. Ele olha, desafiadoramente, para todo mundo, como animal ferido prestes a atacar quem encontrar pelo caminho. No pátio, os meninos organizam o futebol na quadra com uma garrafa pet. Alguns meninos do grupo da pesquisa não participam dele. É uma aglomeração de crianças de várias idades, correndo atrás da “bola”. Alguns descalços, de chinelas havaianas. Outros de tênis. Resmungos, gritos, choros e risos se misturam em uma babel de ruídos. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Ao voltar a atenção às relações que se estabelecem nestes *loci* da pesquisa e construir sentidos Huizinga (2014) ao abordar o jogo dos antagonismos e a função lúdica a partir do *agon*⁸ ao referir-se sobre a guerra, possibilita algumas percepções que não haviam sido ventiladas anteriormente. Os antagonismos nesta perspectiva colocam em cena duas partes que se consideram detentoras de direitos. Neste aspecto, a simetria das reivindicações dos antagonistas ocorre entre os estudantes. Não há a percepção de simetria em relação à autoridade constituída da escola.

Enquanto na Escola Confessional nota-se o temor de subverter a ordem constituída, na Escola Privada há um prazer evidente ao considerar a autoridade como um oponente considerável e valoroso para o desafio ou para através de estratégias manipulá-la quando os oponentes são os iguais, na Escola Pública há um olhar de afeto, submissão e de culpa pela transgressão. Não há como desconsiderar a história individual de cada estudante, a geografia e origem de cada um, a condição socioeconômica e os lugares sociais que são destinados e ocupados por cada um. Isso não quer dizer que não ocorram transgressões: “Nós shippamos direto. E muitas vezes a shippagem dá certo. E os dois shippados ficam do portão para fora. Usamos o celular escondido na escola para shippar”, (Luiza, 12 anos).

⁸ *Agon* Classificação dos Jogos feita por Caillois (1990) na qual as disputas são marcadas pelo antagonismo entre dois rivais ou grupos. Há todo um grupo de jogos que aparece sob a forma de competição, ou seja, com um combate em que a igualdade de oportunidades é criada artificialmente para que os adversários se defrontem em condições ideais, suscetíveis de dar valor preciso e incontestável ao triunfo do vencedor. (CAILLOIS, 1990, p. 34).

E ao olhar novamente para aquilo que já tinha sido visto, enxerga-se no pano de fundo deste enredo encenado diariamente as relações de poder. Arendt (2001) que inicialmente estabelece relações de proximidade entre o poder e a violência na relação de mando e obediência, retoma essa discussão buscando na tradição do pensamento político greco-romana fundamentando o poder no consentimento e não na violência. A obediência segundo ela nesta tradição é direcionada às leis e não aos homens. Conforme (ARENDR, 2001, p. 36).

[...] o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido. Quando dizemos que alguém está 'no poder', na realidade nos referimos ao fato de que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome.

Segundo (ARENDR 2001, p. 41), nesta perspectiva o poder está relacionado com a lei que segundo ela dá base ao ato fundante que garante a longevidade da organização ou coletividade que norteada por ela participa em condições de igualdade o que legitima este poder. Ela destaca: “o poder emerge onde quer que as pessoas se unam e ajam em concerto, mas sua legitimidade deriva mais do estar junto inicial do que de qualquer ação que então possa seguir-se.”

Para Arendt o poder é passageiro. Já a autoridade se constitui neste ato fundante que é o poder acordado de forma coletiva e que garante que ela não tenha que coagir o grupo a cada nova situação em que tenha que exercitar a autoridade. A autoridade é reconhecida, respeitada e obedecida por todos que a ela delegaram este poder. A origem desse respeito encontra-se no ato fundacional, isto é, no poder.

No contexto da Escola Pública ao que parece, a autoridade tem outra conotação entre os estudantes. Ela não está qualificada como um oponente valoroso ao ponto de ser desafiado para um duelo. Não parece haver esta percepção. A relação que se estabelece é outra. É antagônica e os seus confrontos situados na simplicidade do momento. Para Jorge, 12 anos, a autoridade no pátio no momento do recreio é necessária. Na opinião dele, as situações de violência poderiam ser minimizadas pela autoridade e a existência de materiais: “Para não acontecer deveria ter inspetor que ficasse no pátio, cuidando o que os alunos estão fazendo de errado e certo”.

Em relação ao jogo na guerra abordado por Huizinga (2014) no qual os oponentes se precebem como detentores de direitos adquiridos e de reivindicação

não há paralelo de comparação entre os estudantes da Escola Pública com os da Escola Confessional ou Privada.

Os estudantes da Escola Pública mediante as observações apresentam um nível de maturidade e entendimento para desenvolver o jogo cênico do duelo diferente dos estudantes das Escolas Confessional e Privada. O jogo da guerra necessita de táticas, manobras, antecipações da reação do oponente, Huizinga (2014), que fogem ao entendimento e interesse atual destes. As reações destes são muito mais passionais e instintivas do que dotadas de uma métrica de manobras, táticas, malícias e espertezas próprias de quem duela e pretende exercer o domínio mediante a surpresa e do inesperado.

A necessidade lúdica dos estudantes da Escola Pública apresenta uma emergência de satisfação centrada nos jogos de agon motores, o que difere de forma sensível com a realidade das demais escolas. Para eles não há a possibilidade de perder tempo construindo estratégias para transgredir as ordens ou interdições.

FIGURA 4– Enfim a bola aparece no recreio escolar.



Fonte: Dados do Acervo do pesquisador– Escola Pública, (2018)

As atividades com bola têm predileção entre os meninos no recreio escolar. A bola é um dos objetos da cultura que permite o jogo e exerce o fascínio entre os meninos. Segundo Brouwn (2006) as atividades com bolas aparecem entre as cinco atividades de predileção que acontecem no recreio escolar em seu estudo realizado no recreio de escolas estadunidenses. Nos recreios observados em Cuiabá (2017-2018) também se constatou esta preferência. Quando a bola é retirada da quadra, imediatamente surge do nada uma garrafa de plástico e ou outro objeto de se presta à continuidade do jogo, conforme recorte da cena de 04 de setembro de 2017.

Todas as crianças estão no pátio e os meninos organizam o futebol na quadra com uma garrafa pet. Alguns meninos do grupo da pesquisa não participam dele. É uma aglomeração de crianças de várias idades, correndo atrás da “bola”. Alguns descalços, de chinelas havaianas. Outros de tênis. Resmungos, gritos, choros e risos se misturam em uma babel de ruídos. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Em relação à brincadeira da guerra, Brougère (2010, p. 82) contribui no entendimento ao enfatizar que ao realizá-la “a criança se confronta com uma parte da cultura humana”. Saliencia que a mesma “é também uma confrontação com a violência do mundo” (BROUGÈRE, p. 83) e ressalta que a “guerra é uma das principais fontes de exploração da aventura, da ruptura com o cotidiano”.

E nas três escolas aparecem mecanismos de controle às transgressões. A presença dos auxiliares de pátio no contexto do recreio é a primeira manifestação destes mecanismos. Na ausência de outras figuras de autoridade no contexto do recreio escolar são eles que intervêm, organizam, fazem a mediação nos momentos de disputas, imputam sanções e interdições imediatas como excluir da atividade o estudante disruptivo, bem como acompanhá-lo até a coordenação e ou direção para que sejam dados outros encaminhamentos e ou sanções.

Mas existem outras formas de contenção e controle. Conforme o recorte Cena 1 de 17 de agosto de 2017, elementos da arquitetura escolar também auxiliam neste aspecto.

Ao chegar à escola, ainda da rua, a percepção diante da imponência do muro fez pensar: os muros da escola escondem do mundo a infância escolar e protegem a infância do mundo. A sensação é que a instituição escolar se encontra separada do mundo que a cerca devido à necessidade de cuidados com a infância nos seus tempos-espacos de aprendizagem formal. Os muros, de certa forma, parecem garantir que o mundo externo à escola não distraia ou tire o foco das pessoas que fazem parte do processo da aprendizagem neste ambiente. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada)

Os muros existentes nas três escolas, os portões que têm acesso mediante a identificação do visitante ao funcionário encarregado desta função e o acesso restrito ao ambiente escolar na Escola Confessional no período destinado ao intervalo são formas de controle da escola. Entendo que estes mecanismos são necessários e adequados à realidade dos tempos atuais, como forma de priorizar através da segurança, a integridade física dos estudantes nos pátios de recreio e da ética do cuidado das escolas que também é uma forma de educação. Outro mecanismo de

vigilância e controle são as câmeras filmadoras colocadas discretas e estrategicamente também nos ambientes escolares destinados ao recreio nas escolas Privada e Confessional. Conforme a Cena 21 de 11 de outubro de 2017 na Escola Privada.

Neste tempo de observação e interação com os estudantes não se presenciou a presença de outro professor que não fosse, esporadicamente, o da Educação Física. Este aspecto demarca o recreio escolar como espaço de domínio dos estudantes. Somente os funcionários supervisionam o recreio, de forma discreta, e estes interferem, o mínimo possível, em tempo integral. Claro que eles também estão acompanhados pelas câmeras colocadas em locais estratégicos. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

A figura do professor no espaço-tempo do recreio nestes casos é desnecessária ao controle nos loci de pesquisa das Escolas Confessional e Privada, visto os outros mecanismos já citados e a necessidade orgânica de pausa, de descanso dos professores entre os períodos das aulas. Além das interdições e restrições facultadas aos estudantes com relação à algumas brincadeiras como jogar bola na Escola Confessional. Já na Escola Privada a interdição fica por conta do uso limitado da quadra de esportes e dias e horários determinados para meninos e meninas e em relação ao pega-pega *parkour*. Conforme recorte da Cena 7 de 31 de agosto de 2017, na qual conversei com Chatuba, 12 anos.

Perguntei a ele se não aconteciam acidentes, se os estudantes não corriam risco de ferimentos e fraturas. “Uma vez, um colega foi pular de um lugar para outro, pisou no banco que estava meio tombado e caiu. Só machucou o braço”. Junto com ele, outro colega menor, que se denominou de “Zé Pequeno” de 11 anos, auxiliou nas explicações: “Nós tivemos problemas porque a coordenadora pediu para não brincar mais porque alguns estudantes pisavam nas plantas e na grama. O que nós brincamos: pega-pega *parkour*, normal, esconder, futebol”.

Os mecanismos de contenção, além da questão do disciplinamento proposto pela escola são manifestações da preocupação da escola da preservação da integridade física dos estudantes. Além da contenção, restrição e interdição a forma como a escola organiza ou propõe atividades para o recreio escolar também se constituem mecanismos de disciplinamento, Arendt (2009). Este aspecto pode ser ilustrado pela proposta do recreio supervisionado da Escola Pública.

Além da figura de autoridade natural existente no pátio do recreio representada pelos auxiliares de pátio, os estudantes organizadores da atividade se revestem de autoridade imediata responsável pelo desenvolvimento da ação. E em todos os casos, as figuras de autoridade segundo Arendt são revestidas de poder. Conforme Arendt (2001), dois indivíduos estabelecem relações nos processos de colonização: o colonizador, caracterizado como o civilizado dotado de autoridade que lhe permite a tarefa disciplinar o colonizado.

Para Arendt (2001) a violência se instala onde não existe poder, mas o poder também pode se tornar uma forma de opressão. Nos loci de pesquisa este poder é constituído pelas figuras de autoridade composto pelos gestores, professores, auxiliares de pátio e monitores das atividades no caso onde o recreio é supervisionado. Conforme Arendt o entendimento sobre o poder é assim concebido:

Poder como a habilidade humana não apenas para agir, mas também para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas enquanto grupo se conserva unido. Quando podemos dizer que alguém está 'no poder' na realidade nos referimos ao fato que ele foi empossado por um certo número de pessoas para agir em seu nome [...] sem um povo ou grupo não há poder (ARENDR, 2001, p. 60-61).

Mediantes os pressupostos mencionados a respeito do poder da disciplinação, controle e colonização do recreio escolar presumo que a ausência destes mecanismos, bem como das restrições e interdições nos momentos em que são transgredidos aumentaria de forma sensível a possibilidade de manifestação da violência e de situações de conflito no recreio escolar.

Observou-se que os estudantes têm ciência da existência de mecanismos de controle e mesmo assim protagonizam situações e atitudes de transgressão. Desafiar o poder constituído é uma atitude que os congrega, que reconfigura seus grupos, que lhes dá um lugar de fala e de escuta, de negociação organizada na medida do entendimento e maturidade inerentes a sua idade e desenvolvimento. Já na Escola Pública com a exiguidade do espaço e a existências de recursos lúdicos limitados, os estudantes manifestam a necessidade de mecanismos de controle para garantir a organização e o desenvolvimento de atividades.

4.5 O Recreio e a Materialização do Mundo na Escola

A discussão feita aqui está relacionada à terceira afirmação deste estudo na qual destaco que o recreio escolar é o espaço-tempo-lugar dentro da instituição escolar, que apresenta a natureza das relações que mais se aproxima com a realidade vivenciada em casa, na rua, no bairro, na cidade, o que permite enfatizar que o mesmo é o “mundo que se materializa” dentro da escola; sendo o tempo do acontecimento, mas que ao mesmo tempo se apresenta ritualizado nas rotinas desenvolvidas pelos estudantes, sendo tão ou mais sagrado que o espaço-tempo da sala de aula.

Neste aspecto, Callai (2004), em seu estudo sobre o lugar e as suas possibilidades de construção da identidade e pertencimento, situado na escola, destaca que ele deve ser conhecido, reconhecido pelos que ali vivem e estabelecem relações e interações, para nesse saberem se movimentar, trabalhar e produzir como sujeitos. Esta realidade que pode ser a cidade, segundo a autora, ou o recreio escolar (grifo nosso) “que é por excelência o espaço compartilhado, o lugar da vida, em que se dá a reprodução em determinado tempo e espaço, do mundo que é global, universal”.

Ainda, conforme Callai (2004, p. 3), quanto à organização do espaço e a singularização dos sujeitos:

Compreender a lógica da organização deste espaço permite que se percebam as formas de organização que são decorrentes de uma lógica que perpassa o individual, seja do ponto de vista da cidade como tal, seja das pessoas que ali vivem. E cada lugar responde aos estímulos gerados externamente (globalmente), de acordo com a capacidade de organização das pessoas e dos grupos que ali habitam. Isto permite que cada lugar possua uma identidade, que são as marcas que os caracterizam. A identidade do lugar permite que as pessoas tenham uma identificação com o mesmo, mas acima de tudo é necessário que cada sujeito construa a sua identidade singular.

Para Callai (2004, p. 5), o espaço desempenha importante função na história e “histórias particularizadas” na “memória e simbologia que expressam o sentimento e a cultura do lugar”. “A memória é social, é a cultura, é a marca da cidade, mas é também particular/singular, que são os sentimentos e valores, que vão sendo inscritos nos espaços e vão educando”.

Fica-se sabendo que os meninos foram advertidos, verbalmente, e solicitado que não brinquem mais de pega-pega parkour devido aos riscos que a brincadeira oferece à integridade física dos mesmos. Então, eles brincam de pegador normal, de uma forma preguiçosa e sem graça, utilizando as linhas

da quadra, outros cercam as mesas de ping-pong. (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

Vieira (2016) destaca a escola e sua importante função na construção da aprendizagem diária, relacionada ao cumprimento das determinações do tempo, representado pela figura do relógio e sua relação com o cronograma das atividades acadêmicas, que devem ser desenvolvidas pelos professores e estudantes.

A escola ensina-nos a subjugar-nos aos relógios desde o primeiro dia em que entramos num sistema escolarizado, independentemente da idade. Lá aprendemos a importância da pontualidade, da necessidade de cumprir os tempos de realização de tarefas, havendo penalizações para os incumpridores. (VIEIRA, 2016, p. 517)

E ao descrever todas as cenas do recreio, a sirene das diferentes escolas são acionadas automática ou manualmente a partir do tempo marcado pelos ponteiros do relógio. Em cada situação a sineta demarca o início de rotinas pre-estabelecidas que dão contenção e orientam o funcionamento tanto dos seres humanos, quanto das atividades que devem realizar em cada espaço-tempo.

O recreio escolar é o espaço tempo no interior das escolas, no qual circulam e constroem relações sociais com pessoas reais (considerando que se vivencia, na atualidade, a possibilidade de amizades virtuais, nas redes sociais). Todos carregam consigo histórias que se iniciaram muito antes do ingresso na escola, além de vivências em realidades sociais, que diferem de forma contundente com as que se apresentam dentro dos muros da escola, em que são “ensinados” a se inserirem em um mundo de relações condicionadas pelas regras, que normatizam estas relações sociais e são convidados a interiorizarem estas normas, a se expressarem em seus comportamentos e as utilizarem em novas situações, segundo Callai (2004), o que pode ser considerado como aprendizagem. Estas são condições para que seja expressa a civilidade nos tempos e espaços relacionais, sejam estes na escola ou fora dela.

A forma como a vida se expressa nos contextos fora da escola, principalmente no bairro adentra na escola e se pronuncia com maior intensidade no recreio escolar. A maneira como os estudantes brincam nos espaços de liberdade e proximidade de suas casas foi o tema da conversa do recorte da cena 7 de 31 de agosto de 2017.

CENA 7 – 31 de agosto de 2017

Neste dia, o pesquisador resolveu observar e conversar com o menino que idealizou e propôs a brincadeira de pega-pega parkour no recreio escolar. Ele se denominou de Chatuba, tem 12 anos. Olhar inteligente, vivaz e atrai para si a liderança do grupo. Sua estatura, desenvolvimento físico e das características sexuais masculinas secundárias levam o pesquisador a constatar que o mesmo se encontra em plena adolescência, o que contrasta com as características da grande maioria dos demais componentes do grupo. Em suas falas fica expressa a vontade de realizar atividades lúdicas mais desafiadoras que realiza nos espaços do bairro no final de semana. Atividades que têm mais adrenalina. E o parkour é uma destas atividades. Conforme a infra-estrutura dos espaços físicos do recreio da Escola Privada, com canteiros circundados de pequenos muros, com bancos e algumas mesas entre as árvores ele adaptou o parkour à brincadeira de pegador. Já no primeiro dia da minha incursão ao recreio da Escola Privada observei um grupo de oito meninos brincando de pegador neste formato. Na atividade eles não podiam tocar o chão, saltado de um muro ao outro, ultrapassando os bancos do jardim, bem como mesas enquanto fugiam da perseguição do pegador, (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

Ao entrar no espaço-tempo da escola, o portão de acesso demarca a fronteira entre o mundo da rua, do dia a dia da casa e da liberdade e possibilidade do bairro e o mundo da escola, com suas relações condicionadas pelo regramento e pelas utopias de visão de homem e de mundo expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. A sala de aula, neste contexto, é o laboratório das práticas, sendo a expressão maior desta idealização e isso interfere, de forma significativa, nas relações que se constroem em seu interior. É o espaço de vigilância e de autovigilância dos indivíduos: tanto do professor quanto dos estudantes.

Os muros da escola demarcam a passagem de uma realidade para outra: o mundo externo. Além da contenção dos indivíduos, que estão em seu interior, estes muros protegem os espaços lugarizados da escola de olhares curiosos e ou de interesses escusos. Protegem as crianças do acesso e ou contato de pessoas estranhas ao ambiente e à natureza de sua função. Os muros conforme Frago (1988), também separam os tempos-espacos da escola e da vida que pulsa nas ruas do bairro, das atividades de vizinha e atividades lúdicas que os estudantes realizam fora da escola. Na cena de 4 de setembro de 2017 a relação de simetria entre o recreio e o bairro é trazida pelo Jonathan da Escola Pública. Para Jonathan, de 12 anos:

Recreio é bom, mas tem hora que brincar é machucar os pequenos, você sua, não tem ar condicionado na sala, só ventilador, fica abafado, muito calor. Recreio deveria ser mais calmo, sem correria, ficar sentando no banco conversando sobre aula, final de semana. Nós somos amigos, vizinhos. Jogamos bola com o grupo da rua. Brincamos, tomamos coca-cola, corremos, tomamos banho de chuva. Aqui na escola a gente não consegue jogar bola, só se tiver cobertura, tem muito sol. Teria que aumentar o muro a bola vai

para o outro lado, para ter mais liberdade e espaço de brincar e jogar assim como fazemos fins de semana onde a gente mora. (Escola Pública).

Ficou evidente nas falas de Jonatham a evidência do bairro e suas possibilidades lúdicas e a relação que ele faz das atividades realizadas na rua do seu bairro com o recreio.

A fala do estudante me faz pensar no bairro, nas relações de vizinhança e na percepção do estudante e sua fala no que diz respeito ao aparecimento destas relações no recreio escolar, nas semelhanças destes espaços no desenvolvimento das atividades lúdicas e de ócio. Soa o sinal de final do recreio e o pesquisador agradece e eles se dirigem para as salas de aula. Ambos pensativos. As cortinas se fecham. Em todo o tempo no qual o pesquisador frequentou o recreio escolar da Escola Pública não foi observado situações de confronto entre a autoridade constituída na figura da coordenação da escola que se fazia presente de forma frequente no pátio, ou com relação aos outros professores, muitos da educação infantil e a professora da Educação Física e os estudantes, (Pesquisador 2017).

Além dos muros, o relógio com sua inserção no ambiente escolar demarca a necessidade da exatidão dos programas instituídos, como também da vigilância para que sejam desenvolvidos dentro de cronologia estabelecida. O relógio, conforme Frago (1998, p. 43):

Não só facilitou o cômputo das horas, como induziu uma verdadeira revolução na autorregulação das atividades humanas e na própria organização social. A partir dali, como outrora fizera o sino, seus sons, irreversíveis em sua fugacidade e reversíveis em sua repetição diária, serviram de pauta para ritmar a vida das sociedades laicas e acomodar a cronobiologia, os biorritmos circadianos, os códigos culturais que informam os calendários e relógios.

O relógio e o calendário escolar ditam o ritmo compassado necessário para o encaminhamento a contento da programação da escola. O ritmo deste objeto é sentido de forma diferente pelos estudantes, no interior das salas de aula, do que no recreio. Nas salas, o tempo cronológico e sua exatidão fustigam a ansiedade dos estudantes, Frago (1998). E a expressão da inclemência do relógio nos contextos da pesquisa é a campainha que sonoramente demarca a passagem dos tempos de trabalho para os tempos do ócio, do descanso:

Subitamente o silêncio é interrompido com o som da campainha que demarca as trocas de período e com esta a hora do recreio escolar. Os atendentes da cantina da Escola Privada observam seus relógios como quem mede o tempo para que o recreio aconteça e com ele a vida no pátio da escola. As portas das salas se abrem de supetão e o recreio se instala de uma forma rápida. A

atmosfera se enche de risos e energias, odores de lanches e dos perfumes dos estudantes, (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

O relógio também demarca o tempo do recreio escolar como o espaço do ócio dentro do cronograma das atividades da escola. Em face de sua natureza estar associada ao descanso, autoriza-se a pensar que o tempo deste não seja regido na percepção dos estudantes pelo Deus Cronos, mas pelo Kairós: o tempo do acontecimento, conforme Brown (1983). E o tempo do acontecimento está ligado à natureza das atividades que nele ocorrem. A cena de 28 de 9 de novembro de 2017 exemplica as relações que se estabelecem no recreio escolar, a ludicidade que nelas se expressam e a simetria com a natureza das atividades que se realizam nos espaços de convivência da vizinhança e do bairro nos finais de semana e nos tempos de descanso:

Segundo as conversas da entrevista que realizei neste dia e que se desenvolveram com o grupo, eles afirmaram que o grupo todo se diverte fazendo a shippagem. Escolhem para isso colegas, uma dupla de colegas, que eles pensam que têm interesse um pelo outro, ou que eles sabem que se gostam. Outras vezes, shipam colegas que nunca manifestaram interesses, nem têm proximidade, por pura diversão, “para ver o que rola” (ver o que acontece). E colocam “pilha” (incentivam) através de mensagens pelo whats para ambos e, de forma velada e cúmplice, se divertem à custa deles com essa simulação, com essa forma de blefe. Neste momento fizeram sentido algumas situações observadas nas quais os estudantes, silenciosamente, no recreio observam seus celulares e, de forma inesperada, acontece um riso simultâneo coletivo, com trocas de olhares e confidências com quem está próximo. O *whatsapp* oportunizou que estes bilhetes (escritos à mão na infância do pesquisador), pudessem ser compartilhados com um sem número de pessoas em tempo real e desta forma o recreio se transforma no espaço-tempo no qual as coisas acontecem dentro da escola, (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

Enquanto o tempo cronológico é demarcado pelo número de horas, dos dias, de semana, de meses, de anos, com ideia da possibilidade de medida do tempo, visão que traz em seu bojo a intenção de controle, esta concepção se faz presente na escola em situações em que a relação estabelecida com o tempo acontece de forma matematizada, cronometrada e precisa ser cumprida, como é o caso dos currículos e programas, para Frago (1998).

Em relação à demarcação do tempo cronológico, cíclico e com perspectiva de linearidade, o relógio desempenha um papel fundamental. Associado ao calendário e à percepção das horas e sua temporalidade, que se torna exígua contrastada com a quantidade de conteúdos e programas a desenvolver, o relógio se materializa de

forma inclemente ditando ritmos das aulas, dos exercícios e atividades que necessitam ser desenvolvidas, Frago (1998). Ele demarca também o início do recreio escolar, se constituindo assim em paradoxo do tempo.

A reação dos estudantes difere da reação dos professores em relação ao relógio escolar e os tempos que este demarca. Com o passar das horas de aula e a aproximação do recreio escolar, é possível a percepção através das escutas que as salas de aula, antes silenciosas, de repente ficam povoadas de ruídos de antecipação e de expectativas.

A sineta sinaliza que se passaram os 20 minutos do recreio. Meninos e meninas suados, lentamente, se recompõem para voltas às aulas. O pátio volta a ficar vazio. Limpo. No chão somente as flores do ipê, algumas amassadas pelos pés da infância. O pesquisador permanece por alguns instantes no local, sentido o ambiente, sua atmosfera, sua arquitetura e as possibilidades. E nisso constata que a temporalidade é sentida de forma diferente pelos estudantes e professores. No início do recreio os estudantes acessam o pátio rapidamente enquanto os professores ainda permanecem nas salas recolhendo seus materiais, organizando atividades para a próxima aula. No final do recreio são os professores que se dirigem às salas com rapidez, enquanto os estudantes o fazem lentamente, (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

Há um evidente contraste no jogo que se desenvolve no recreio escolar e as atividades que se realizam nas salas de aula. Este aspecto reporta a considerar o que afirma Brougère (2003, p. 44) ao analisar a frivolidade do jogo dos Tempos Modernos: “A separação das diferentes atividades sociais levou ao isolamento do jogo, à separação da vida social para fazer dele uma atividade fútil. A não seriedade do jogo é talvez resultado de um processo histórico”.

Mediante o debate ocorrido no final do século XIX, concentraram-se esforços no sentido de relacionar o jogo e a educação conferindo-lhe posição limitada, relativa e central (BROUGÈRE, 2003). Pode-se supor que a presença do jogo, em sala de aula, também está ligada à escola de formação dos professores, suas crenças e convicções. Assim, a rotina das salas de aula pode variar de extremamente formatada à realização de aulas, nas quais os jogos qualificados como educativos dão uma leveza maior para a rotina.

Com isso, o sinal do início do recreio escolar, aqui representado por sineta, sirene ou música demarca a passagem do tempo cronológico para outra dimensão: o kairós, tempo da vida que acontece pelas relações, da fruição do jogo, do ócio. Enfim: tempo de outras possibilidades, realizado como um eterno jogo que tem no próximo

recreio um novo episódio, conforme o recorte da cena 46 do dia 12 de abril de 2018, na Escola Privada:

Este jogo cênico dos estudantes nem sempre encenado, de forma explícita, é a própria vida que pulsa no recreio escolar e que constrói marcas indeléveis, que são lembradas por toda a existência. Às vezes, com dores que vão se apagando com o tempo e o aparecimento das cicatrizes. Outras vezes com saudades. Todas estas vivências e experiências vão compondo o baú das memórias da infância e da adolescência, etapas nas quais as brincadeiras e os jogos fazem parte do tecido que as constituiu, (Pesquisador, 2018 – Escola Privada).

Em relação ao tempo, conforme Brown (1983), na mitologia grega há pelo menos duas narrativas acerca da origem do tempo kairós. Na primeira, este é descrito como o filho mais moço de Zeus com a deusa Tyche da prosperidade. Possuía apenas um cacho de cabelos na testa e a única forma de prendê-lo era segurando este topete. Andava nu e era rápido. Era visto na inteligência de Atena, no amor de Eros e no vinho de Dionísio. A melhor descrição acerca de Kairós e a sua natureza é que, em nenhum momento, este refletia o passado ou pressentia o futuro, visto que simboliza o melhor instante presente: o instante em que se consegue afastar o caos e abraçar a felicidade.

Na segunda narrativa, kairós é descrito como o filho de Cronos, o *deus* do tempo e das estações. Ao contrário de seu pai, ele representa o não cíclico, representa o momento certo e oportuno. O tempo kairós é entendido em uma dimensão que está associada ao significado do que acontece conosco, ou do acontecimento. Nesta perspectiva, o tempo do recreio escolar é percebido pelas vivências que neste ocorrem, pelas experiências que neste são construídas e, normalmente, as que envolvem uma variação emocional ou de humor maior. Um minuto neste contexto de vivências prazerosas pode ser percebido como um tempo muito maior, segundo Brown (1983). É o tempo kairós sendo experienciado.

O recreio escolar, a partir da percepção de que se assemelha ao tempo kairós, é dimensionado pelos estudantes como tempo da oportunidade. Pode ainda ser qualificado como o espaço tempo do ócio, do descanso, da liberdade entre os períodos de trabalho acadêmico, descanso daquilo que é considerado trabalho sério, produtivo, aprendizagem. Oportunidade de jogar, de brincar, de “shippar, como manifestam os estudantes escutados. A este respeito rememoro aqui a Cena do dia 26 de agosto de 2017, ocorrida na Escola Privada:

Quando indagados se ocorrem alguns interesses entre eles que extrapolam a amizade, relações de “paquerar”, eles riem e falam do “ship” ou “shippagem”, termo que já havia ouvido, mas que não tinha consciência do que se referia. É o termo que usam para a situação de interesse, paquera ou namoro entre eles. Shippar, segundo eles, significa quando há interesse entre dois colegas e eles juntam os nomes dos dois, como no caso, Maria e André que shippados resultam no nome “Madre”. “Shippar é a junção de dois nomes de pessoas que a gente acha que estão se gostando, que a gente faz para soar, brincar” (JOÃO, 11 anos – Escola Privada).

Mediante o relato pode-se notar similaridade das atividades realizadas no recreio escolar da atualidade com as que os estudantes realizam nas suas vidas cotidianas da casa, da rua e do bairro, ou seja nos espaços de engajamento social da vida cotidiana. Também precisamos considerar que os espaços físicos do recreio escolar com seus móveis e equipamentos tem semelhanças com os espaços de ócio e de descanso do bairro, com seus bancos distribuídos nas sombras das árvores, nas praças de alimentação. A natureza das atividades que neles se desenvolvem, assemelham-se de forma considerável.

Com base nos estudos de Pinno (2008, p. 63), no qual considera “o recreio como um espaço de fronteira entre a escola e a rua” e o estudo de Linck (2009, p. 74), que afirma que o recreio escolar é “a peça mais flexível, aquela que consegue ter alguns ‘escapes’ durante esse processo ou um ‘borramento de fronteiras””, o que leva a pensar que o recreio escolar, talvez, seja o espaço tempo, no qual o mundo, que se materializa dentro da escola com maior intensidade e fidelidade através de suas contradições, negociações, interdições, conflitos, diálogos e alianças.

Enquanto o mundo escolar e, principalmente, o da sala de aula em permanente busca de homogeneização e continuidade, o recreio escolar é marcado pela descontinuidade, pela maior liberdade de escolhas dentro das condições físicas e da arquitetura que se apresentam em cada contexto escolar, Pino (2008). Assim, quando o recreio é livre, mesmo que supervisionado, este se aproxima e possibilita que sejam construídas relações de forma semelhante ao mundo que se encontra logo ali, separado pela cerca ou muro que circunda a escola e pelo sistema de regramento que norteia as relações que se estabelecem ao se atravessar esta fronteira.

Em respeito ao bairro, nada mais rico em detalhes acerca do bairro como espaço de familiaridade do que o relato de Benjamin (2013) em: “Rua de Mão única Infância berlinense: 1900”. O leitor é transportado para o bairro, que se torna cidade

grande com a chegada das naus apinhadas de marinheiros; as ruas que se enfeitam e saporizam-se com uma profusão de guloseimas, os enamorados após longo tempo de separação com milhas de oceanos entre eles se reencontram e vivenciam experiências românticas, de sensualidade como se fossem as primeiras; o colorido das barracas com sua variedade infinda de mercadorias; as atrações e diversões proporcionadas pelo espetáculo de variedades; as barracas de tiro ao alvo; o transitar dos condenados na via que os leva a execução; as mulheres e suas transformações de forma que tal como borboletas na primavera se tornam coloridas, risonhas, coradas, cheias de risos, segredinhos e confidências; a diferença manifesta de ostentação dos burgueses e seu poder de compra e do entretenimento do povo simples. Todas estas minúcias percebidas pelos olhos de um garoto que as descreve podendo-se perceber o fascínio que os jogos, seus mecanismos, rituais e nuances exercem aos olhos da infância.

Na escuta dos estudantes da Escola Confessional acerca da natureza das atividades que eles desenvolvem no recreio, encontramos simetria com a leveza da convivência no bairro. Algumas falas da cena 26 de 2 de março de 2018.

É uma emoção tão grande, são os melhores 20 minutos da minha vida” – Jack de 12 anos. “Na sala de aula é sono, sono. Até parece que estamos na rua de casa ou no bairro, brincando e conversando com os amigos”.

Patrick de 12 anos. “Sala de aula é um tédio, o tédio passa no recreio é leve e você sente”.

“Na sala de aula você tem que estudar, é muito chato”. Giovana de 12 anos. “Eu consigo descansar minha cabeça conversando com colegas de outra sala, me sinto mais leve”.

Alisson de 13 anos. “Não no recreio a gente se liberta, conversa comunicar mais com as pessoas, é diferente. Conversar com os amigos (brow) por as “fofocas” em dia”. Esta fala enfatiza atividades típicas dos espaços de vizinhança do bairro. Colocar as fofocas em dia no espaço de intimidade do bairro significa socializar as novidades, conversar sobre a vida do bairro e das pessoas que nele habitam.

Patrich – “Para a vida ter sentido você tem que comer e defecar, não seria nada se não tivesse esses momentos de harmonia no banheiro, no recreio, tem paz também. Só não tem essa harmonia para ter essa harmonia, teria que aumentar esse período do recreio”.

Catarine de 12 anos diz: “desperta alegria no início e tristeza quando acaba”.

Relatar as relações que se desenvolvem no recreio escolar, a natureza de suas atividades e o movimento efetuado pelos estudantes, neste espaço tempo, as ligações entre um lugar a outro estão situadas no que Certeau (1994, p. 200) denominou de “uma prática de espaço”. Segundo ele, esta está ligada na forma como os espaços são ocupadas dentro das rotinas do cotidiano e na maneira como podem ser descritas orientativamente, o que leva a associar aos recursos cartográficos e imaginar o mapa do recreio escolar.

O recreio escolar contém espaços e lugares e este mesmo pode ser percebido nesta condição. Há uma distinção entre estes. Segundo Certeau

Um lugar é a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se acha, portanto, excluída a possibilidade, para duas coisas, ocuparem o mesmo lugar. Aí impera a lei do “Próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que define. Um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de instabilidade. (CERTEAU, 1994, p. 201)

Difere desta, a descrição do que Certeau concebe como espaço:

O espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...] o espaço é um lugar praticado. Assim a rua geometricamente definida por um urbanismo é transformada em espaço pelos pedestres. (CERTEAU, 1994, p. 202)

A vida humana é carregada de acontecimentos qualificados como históricos e que estão situados em um espaço e tempo, que demarcam a natureza destes, atribuindo significado e condicionando sua produção associada com a história (CERTEAU, 1994, p. 203). “Os relatos efetuam, portanto, um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares”. O fluir da vida que usufrui e se apropria de determinado espaço ou lugar narrando-o produz estes efeitos de torná-lo, ora lugar, ora espaço. De igual forma ocorre com o recreio escolar, uma vez que este também se constitui como uma unidade polivalente inserida dentro do programa da escola como um lugar praticado e que é produzido e entendido, a partir dos discursos que deste se ocupam. O recreio escolar, sua arquitetura, o bairro no qual a escola está situada, sua proximidade ou não com a casa dos estudantes,

possivelmente, têm relação com a forma como os corpos destes se inscrevem nestes contextos.

O bairro, conforme Certeau (1994), o lugar do “engajamento social” da arte da convivência com os parceiros, da proximidade e da repetição. O recreio escolar também é percebido de forma semelhante, com a construção de vínculos através da convivência, da realização de atividades em grupos, que apresentam interesses semelhantes. Dentro das escolas, conforme observações é o recreio escolar que exerce essa função de formação e reforço de vínculos entre os estudantes, de engajamento social.

Conforme Certeau (1994), a casa da gente é o espaço privado, no qual o corpo entre em cena naturalmente. Segundo ele, neste espaço não se trabalha, a não ser o indispensável para a manutenção deste corpo como providenciar sua nutrição, higiene, descanso. Neste há tempo para viver e sonhar, se refugiar e é possível, ainda, passar o tempo sem fazer nada. Esta mesma descrição pode ser feita acerca do recreio escolar. A diferença ocorre através das relações que se estabelecem com o outro, que foge do círculo parental.

Assim como o bairro, o recreio escolar, ou qualquer outro espaço de convivência humana se estabeleceram acordos tácitos acerca da proximidade ou distanciamento corporal entre os indivíduos. O critério que norteia esta distância está baseado nos vínculos afetivos e de familiaridade entre eles. A proxêmica, termo do inglês *proxemics*, foi definida por Edward Hall (1977) no estudo em que a estruturação do microespaço humano esteve sob análise. O termo se refere ao uso que “o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura” (HALL, 1977, p. 71). O recreio permite aproximações que a formalidade e organização das carteiras escolas não permitem.

Este autor destaca que este espaço pessoal é espontâneo, inconsciente e tem variação de acordo com a cultura. Considera que existem indivíduos com grandes dificuldades de apropriação dos espaços públicos, de transitar e se pronunciar nestes, pois segundo ele: “não desenvolvem a fase pública de suas personalidades e, portanto, não podem ocupar espaços públicos” e, ainda, “outras pessoas têm problemas com as zonas íntimas e pessoais e não podem suportar a proximidade das outras” (HALL, 1977, p. 107)

Também a relação dos estudantes no recreio escolar pode apresentar resquícios destas influências ao se considerar como interagem os estudantes que vivem no mesmo bairro com os que vêm de outros lugares, bem como a distância que estabelecem para a ocupação do espaço, de acordo com a proxêmica. Certeau (1996) enfatiza a noção do bairro como espaço de manifestação da relação com o outro como ser social. Desta forma, pode-se considerar também a identificação do outro como meu vizinho, como parceiro de atividades, ou ainda, de estreitamento maior das relações e o reconhecimento do outro e a qualificação do mesmo na condição de amigo.

4.6 A retórica Escolar do progresso e a retórica individual do *Self* (eu) mediando o recreio escolar

A escola é a instituição que nasceu encarregada do desenvolvimento da aprendizagem formal e formação humana ligada ao desenvolvimento e ao progresso. Este aspecto apareceu bem demarcado nas falas das coordenações das escolas quando do início da pesquisa de campo e nos Projetos Político Pedagógicos que seguem as orientações legais. Ao mencionar o recreio, suas atividades e a cultura lúdica que nele se manifesta, nos três contextos observados, a retórica sempre os relacionou com sua importância para a socialização, com o aprender a conviver e com o desenvolvimento da aprendizagem. Em nenhum momento houve a manifestação do brincar pelo brincar, sem um fim que não seja a produzir algo no estudante e seu desenvolvimento, o que conforme Sutton-Smith (2017) caracteriza a retórica do progresso.

Considerando as contribuições de Smith (2017), contidas na obra: “A ambiguidade da brincadeira”, na qual são apresentadas sete retóricas, é possível afirmar que enquanto a escola com suas atividades, concepções e proposições para o recreio escolar está situada na “retórica do progresso”, os estudantes estão evidenciando a “retórica do *self*”, da experiência pessoal. Assim, a transgressão e a rebeldia se constituem como forma de emancipação e de singularização destes indivíduos, ou seja, a sua forma única de ser mesmo fazendo parte de um grupo.

Segundo Macedo e Silva (2012), o conceito de *self* é um tema complexo:

O conceito self é usado de forma generalizada na clínica e na pesquisa, o que torna difícil reconhecer, de imediato, qual a perspectiva epistemológica adotada ao se falar de self. As abordagens teóricas fundamentam-se em diferentes concepções para compreender o ser humano, o que traz implicações diretas na maneira de descrever o self. Entre os muitos dilemas com os quais as teorias sobre o self se defrontam, Bamberg e Zielke (2007) destacam três que estão altamente inter-relacionados: (1) a questão da identidade e de sentir-se o mesmo, ou seja, como é possível considerar-se o mesmo face a constantes mudanças; (2) a questão de sentir-se único e o mesmo, ou seja, se é possível considerar-se como único apesar de ser o mesmo como qualquer outro (e vice-versa); e (3) a questão de quem é o encarregado da construção, isto é, se é a pessoa quem constrói o mundo do jeito que é ou se a pessoa é construída pelo modo como o mundo é. (Macedo e Silva (2012, p. 282)

Mediante esta afirmação apresento aqui a definição do que seja a retórica do *self* contemplando as contribuições de Smith (2017), o qual no texto introdutório de sua obra enfatiza como pertencentes ao *self* (eu) as atividades realizadas de forma individual e solitárias, que envolvem algum tipo de risco calculado. Atualmente com a nova BNCC — Base Nacional Comum Curricular de (BRASIL, 2017, p. 218) estas atividades se concentram no que se convencionou chamar de práticas corporais de aventura:

As práticas de aventura na natureza se caracterizam por explorar as incertezas que o ambiente físico cria para o praticante na geração da vertigem e do risco controlado, como em corrida orientada, corrida de aventura, corridas de mountain bike, rapel, tirolesa, arborismo etc. Já as práticas de aventura urbanas exploram a “paisagem de cimento” para produzir essas condições (vertigem e risco controlado) durante a prática de parkour, skate, patins, bike etc. (BRASIL, 2017, p. 2018).

Como podemos observar, estas atividades podem ser entendidas como atividades pertencentes à retórica do *self*, complementadas por atividades que envolvem riscos ainda maiores como o *bungee jumping*, atividades que envolvem a vertigem descrita por Caillois (1990). Segundo Smith (2017, p. 38) “Essas são formas de brincadeira em que é idealizada pela atenção às experiências desejáveis dos participantes — sua diversão, seu relaxamento, sua fuga — e as satisfações ou estéticas dos desempenhos da brincadeira.” Nos contextos escolares as tecnologias e as formas como são utilizadas com objetivos lúdicos aparecem com constância nas atividades realizadas pelos estudantes, como se pode perceber no relato que segue:

Este aspecto fica bastante evidente principalmente na Escola Privada na qual os estudantes com maior poder aquisitivo e acesso às tecnologias trazem para o contexto do recreio os princípios do parkour e os meninos realizam

atividades adaptadas que observam nas mídias. Já na Escola Confessional os mesmos discutem com frequências jogos eletrônicos. Já as meninas utilizam o celular na escola privada para acessar jogos e atividades como “verdade e consequência” que tem inspiração em programas de TV como reality shows. Muitas vezes estas atividades são realizadas de forma adaptada às normas da escola para que não sejam proibidas e para isso a criatividade dos estudantes surpreende ou realizada sem o conhecimento dos auxiliares de pátio. (Pesquisador, 2019 – Escola Privada)

Winnicott (1975) ao analisar o brincar e a realidade estabelece relação entre a atividade criativa e a busca do eu (*self*). Segundo ele é no brincar que tanto a criança como o adulto usufruem de sua liberdade de criação. Somente no brincar utiliza sua personalidade em sua totalidade e descobre seu eu. Também enfatiza que através da apercepção entendida como um estado de percepção ou de propriocepção no qual o sujeito amplia a consciência de seus estados internos e representações criativas é que o “indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida” (SMITH, 1975, p. 95) pelo fato de que através da liberdade de escolhas e de criar não se sente submisso à realidade externa a qual necessita se adaptar, ao contrário, pode modificá-la pelas suas ações

Conforme Smith (2017, p. 305) destaca que nesta perspectiva a brincadeira tem seu significado relacionado na qualidade de experiência do participante. Assim, “é boa porque é “divertida”; é a melhor experiência, uma fuga, uma libertação; é motivada intrinsecamente; é voluntária; é uma experiência do nosso potencial; [...]” (SMITH, 2017, p. 304), que está relacionado à nossa capacidade de criação, de individuação ou singularização, ou ainda: “um estado mental, uma maneira de ver e de ser, uma atitude especial em relação ao mundo e às nossas ações nele” (SMITH, 2017, p. 305).

Ao analisar a busca do self do ponto de vista clínico, que Winnicott (1975) estabelece como ponto de estudo a criatividade do sujeito desde os estágios mais primitivos de desenvolvimento utilizando como filtro a sua criatividade e nela a busca incessante pela construção de algo interessante ou valioso, ao que ele declara que não há possibilidade de encontro do *self* em algo que possa ser “construído com o produto dos corpos ou da mente” (SMITH, 1975, p. 81), evidenciados pelo grupo do Chatuba e Zé Pequeno da Escola Privada.

Constato esta mesma necessidade ao conversar com alguns estudantes no espaço-tempo do recreio escolar, como aparece no relato da Escola Privada do dia 31 de agosto de 2017. Este mesmo relato, apresentado na categoria de análise de

transgressões e oposições, também exemplifica a necessidade do *self* no que diz respeito à necessidade do sujeito de singularizar-se.

Neste dia, resolvi observar e conversar com o menino que idealizou e propôs a brincadeira de pega-pega parkour no recreio escolar. Ele se denominou de Chatuba, tem 12 anos. Olhar inteligente, vivaz e atrai para si a liderança do grupo. Sua estatura, desenvolvimento físico e das características sexuais masculinas secundárias levam o pesquisador a constatar que o mesmo se encontra em plena adolescência, o que contrasta com as características da grande maioria dos demais componentes do grupo. E ele começa a descrever, com minúcias, a brincadeira proposta e o contexto no qual esta foi criada no recreio da escola.

A gente brincava de pega-pega normal. A gente pulava as cercas, aí pensamos em brincar no bosque (fundos da escola). É uma brincadeira que só pode relar o pé no chão duas vezes. Quem tocar o pé no chão mais de duas vezes fica pegador. A emoção é que o pega-pega normal é legal, mas com esse critério igualava quem corre muito e quem corre pouco e a brincadeira ficou mais emocionante (CHATUBA, 12 anos – Escola Privada).

Está presente em suas falas a busca e a necessidade de criar algo novo na forma de brincar e utilizar o tempo do recreio escolar. Ele busca na realidade fora da escola e nos jogos que vê na internet e nas atividades das práticas corporais de aventura inspiração para criar novas formas de brincar adequando aos espaços da escola de forma que se tornem uma fonte de experiências diferentes do que a escola propõe com seus mecanismos de contenção e disciplinamento.

Nós gostamos e jogamos bastante ping-pong, futebol de mesa, futebol, bolão e quando queremos brincar de algo diferenciado, brincamos de parkour. O povo do sétimo ano querem brincar mais diferenciado, difícil, emocionante. Se correm muito acabam desequilibrado e desta forma iguala todo mundo. A maioria que brincam são os meninos. Agora só podemos jogar bola porque não podemos mais brincar de pega-pega parkour (CHATUBA, 12 anos – Escola Privada).

Fica evidente que ele busca eco nas falas dos colegas e nos olhares de admiração o reconhecimento para aquilo que criou ou adaptou com a sua criatividade. E neste aspecto busca se conhecer ou reconhecer afirmando e singularizando seu eu. A partir desta experiência perceptiva sensível é que os sujeitos conforme Winnicott (1975) qualificam a vida como digna de ser vivida, contrastando com a ideia de submissão ao que está posto mediante adaptações ou ajustamento à realidade. O que nos leva a pensar o quanto os protagonismos possibilitam ao indivíduo que se veja de

forma mais aproximada de si vinculado com a qualidade da experiência de brincar. E nesta retórica a experiência esta situada de forma individual do sujeito e a satisfação de suas necessidades lúdicas e principalmente de seu desempenho nas atividades.

A escola se situa na retórica do progresso como projeto de desenvolvimento coletivo com seus discursos e esforços de intervenção pedagógica no entendimento de que seu fazer esteja ligado à construção de um individuo orientado, capaz de proceder a escolhas de forma autônoma.

Mediante a realização de estudos acerca da brincadeira e das retóricas que dela se ocupam, historicamente percebe-se um grande esforço de analisá-las comparando-as com as brincadeiras dos animais irracionais contrapondo-as a fim de dar-lhes sentido e utilidade ao progresso e desenvolvimento do ser humano, principalmente no que tange à sua adaptação e socialização. Assim, a brincadeira é dissecada constantemente neste processo histórico na tentativa construir teorias nas quais seja possível estabelecer relação entre a brincadeira e o processo de desenvolvimento aqui qualificado como progresso, (SMITH, 2017).

A escola, instituição da modernidade encarregada da construção formal da aprendizagem concentra seus esforços para que ela ocorra buscando neste processo contruir com o desenvolvimento do progresso, segundo Marques (2006). Ciente das concepções acerca da brincadeira nos seus primórdios como algo desnecessário e improdutivo, a escola precisa construir razões e argumentos para que as brincadeiras aconteçam em seu interior sem que isto seja entendido como incoerência. A retórica do progresso é a forma como a escola buscou resolver este conflito, (SMITH 2017).

Neste aspecto, muitos estudos ocupam-se de teorizar as brincadeiras. “A retórica da brincadeira como progresso, normalmente aplicada à brincadeira infantil, é a defesa da noção de que animais e crianças, mas não adultos, se adaptam e se desenvolvem por meio de suas brincadeiras”, (SMITH 2017, p. 37). E o autor enfatiza:

Essa crença na brincadeira como progresso é algo que a maioria dos ocidentais tratam com carinho, mas sua relevância para a brincadeira foi com mais frequência presumida do que demonstrada. A maior parte dos educadores durante os últimos duzentos anos parece ter representado a imitação lúdica como uma forma de socialização das crianças e de seu desenvolvimento moral, social e cognitivo que consideram a brincadeira como sendo primordialmente relacionada com o desenvolvimento e não com a diversão, (SMITH, 201, p. 37).

Ao que nos parece, a adaptação, socialização e o desenvolvimento de aprendizagens fazem parte do filtro que se coloca no olhar dos professores e dos adultos ao contemplar as brincadeiras que as crianças desenvolvem no espaço-tempo das rotinas escolares e dentre elas o recreio.

Também os autores que se ocuparam com o desenvolvimento da infância utilizaram-se da brincadeira como base para descrever o que convencionaram como etapas de desenvolvimento infantil, pormenorizando a forma como a criança brinca em cada uma delas e relacionando-as com as competências e as mesmas possibilitarão para o futuro deste indivíduo, como na defesa da brincadeira animal como treinamento de técnicas, a brincadeira como ensaio para a vida, como luta no faz de conta, como elo de ligação com os outros sujeitos, como flexibilidade, como experiência emocional, (SMITH, 2017). Esse autor enfatiza que com ou sem essa retórica do progresso, não se verifica a adaptação como função principal da brincadeira.

Uma constatação feita *a posteriori* por mim como pesquisador é que também eu, no início da pesquisa, estava contaminado, inconscientemente, pela retórica do progresso. O recorte da cena 5 de 24 de agosto de 2017, na Escola Confessional possibilitou esta constatação:

Outra menina muito vivaz e claramente uma das líderes naturais do grupo que se forma ao seu redor se denominou Unicórnica para a pesquisa. Tem 11 anos, um olhar inteligente que tudo vê em um misto de maturidade e inocência em uma medida que encanta pela sagacidade que, normalmente, está associada à maturidade. O que tem de legal no recreio é o povo “demente” que fica aqui (entre risos). Aqui é o cantinho do sexto B. Conversamos, jogamos bolachas nos colegas, fazemos escambo, troca de lanche, roubo lanche dos colegas. O que não é legal é o tempo e os colegas que ficam mendigando lanche. Muito tempo na aula e pouco tempo no recreio. Não aprende nada no recreio (UNICÓRNIA, 11 anos). Quando indaguei sobre o uso de conceitos aprendidos em aula e que são utilizados nas atividades e momentos do recreio, nas trocas e análises que eles realizam, ela arregalou os olhos e disse: “Puxa, fazemos muitas coisas, trocas e nunca havia pensado que podemos aprender com isso” (UNICÓRNIA, 11 anos). (Pesquisador, 2017 – Escola Privada).

As percepções dos indivíduos professores (no caso eu como pesquisador que nesse relato deixo transparecer o quanto estou impregnado do discurso do progresso) converge para as concepções da retórica do progresso e do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes caminhando ao encontro daquilo que está preconizado no mundo como tarefas atuais de desenvolvimento dos estudantes como os quatro

pilares da Educação do século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. (DELORS, 2001).

A preocupação manifesta está situada na concepção de que o recreio, mesmo sendo tempo de intervalo e descanso necessita ser possível perceber atividades que demonstrem relação com a aprendizagem e adaptação dos sujeitos às normas dos contextos escolares que reproduzem e preparam para a aceitação das normas dos contextos sociais. Aprender a conviver com o outro e respeitar a diversidade de sua cultura aparece nestas falas. Nelas a preocupação está centrada em criar condições através das aprendizagens para o coletivo, para que o sujeito possa entender que no futuro suas ações estarão situadas em projetos e instituições coletivas.

Enquanto a retórica do progresso caminha para preparar o sujeito para protagonismos sociais, na retórica do self entra em cena o sujeito de forma individualizado e as duas retóricas se contrastam evidente nos espaços-tempos do recreio escolar. Assim, a resolução dos conflitos que aparecem na escola é uma das formas permanentes na busca de ajustar aquilo que acontece no seu contexto para que ocorram progressos relacionados à realização da função social da escola em relação ao progresso da aprendizagem, tendo em vista aquilo que tem idealizado como modelo de homem e mundo contida na proposta pedagógica.

Este aspecto também é percebido em relação ao recreio escolar, às atividades realizadas pelos estudantes e aos conflitos que nele se manifestam. Mediante a situação de conflito e manifestação de momentos de agressividade na Escola Pública, a coordenação e professores discutiram formas de melhoria da realidade do recreio escolar. Este aspecto pode ser entendido a partir do recorte da CENA 7 – Segunda-feira, 4 de setembro de 2017 no qual a coordenação manifesta o desejo de organização do recreio escolar de forma a conter os conflitos, diálogo já mencionado anteriormente no qual declara que colocará o assunto na pauta de discussões com os professores. Foi neste contexto que no outro dia de observação, ao chegar à Escola Pública, deparo-me com estudantes do 6º ano organizando o pátio de recreio colocando à disposição dos demais materiais estrategicamente organizados para a realização de atividades: cordas, amarelinhas feitas com giz, arcos, vôlei com cordas e bolas. Conforme CENA 12 – Quinta-feira, 5 de outubro de 2017:

Ao chegar à Escola Pública sou comunicado de que a escola resolveu fazer recreio supervisionado, com oferta de matérias para os estudantes:

amarelinhas clartio feita com giz colorido pelos estudantes, arcos, cordas, bolas. Os estudantes maiores são chamados para organizarem e monitorarem as atividades. Pela primeira vez se vê o menino que tem limitações motoras no pátio, participando do recreio. A disposição dos estudantes no pátio, bem como o clima da escola melhora consideravelmente. Guilherme de 13 anos – o menino citado é o monitor da atividade de vôlei sobre a corda. “Ele diz que está se sentido bem, organizando a atividade. Eu já ajudei uma outra atividade”. Fláí, de 11 anos, diz: “O recreio está melhor agora com o material. As brincadeiras estão menos bagunçadas. Melhor com os estudantes organizando as brincadeiras”. E assim o recreio segue até seu final. (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Com isso, a escola exerce uma forma de controle e direcionamento daquilo que ocorre no recreio. Não há obrigatoriedade aos estudantes para que façam estas atividades. “Mesmo com os convites para participarem das atividades, um grupo expressivo de estudantes delas não participa e se ocupam de brincar de pegar. Esse grupo é composto pelos estudantes maiores, que participam do grupo de pesquisa”, (Pesquisador, recorte da cena 19, de 7 novembro de 2017). Há sim, possibilidades de escolha do que eles podem fazer mediante a existência de materiais que anteriormente não tinham.

Mediante as observações do recreio da Escola Pública com a realiação do projeto do recreio supervisionado permitiram constatar que a escola sempre que interfere no recreio escolar o faz a serviço da retórica do progresso (SMITH, 2017), estabelecida em sua proposta pedagógica na qual, conforme seu Projeto Político Pedagógico que em consonância com a legislação estabelece o recreio como momento de aprendizagem planejada. Exemplifico com a apresentação de cenas que têm relação com este aspecto: A primeira cena datada de 31 de outubro 2017:

Neste dia cheguei com antecedência à escola. Volta-se a focar os corredores e área de convivência dentro da escola, considerando que nos espaços abertos os estudantes desenvolvem atividades programadas. No espaço da área de convivência, os estudantes do Projeto “Mais Educação” desenvolvem a roda de capoeira. Além deles, outras atividades e sobram os espaços dos corredores. Fora desta área, na quadra e arredores, as atividades programadas acontecem normalmente. Ainda assim, um grupo de estudantes corre entre os espaços e atividades. Os meninos construíram, com sucatas, um brinquedo que denominam de *blay blade*. Eles brincam sentados na mesa com a *blay blade* feito de sucata: tampas de produtos de limpeza, (Pesquisador, 2017 – Escola Pública).

Os estudantes do 6º ano apresentam os brinquedos que construíram com sucatas com os quais brincam no recreio escolar em grupos. Conforme a figura que segue, eles construíram uma versão do pião que acionado manualmente com sua

extremidade pontiaguda gira sobre uma superfície. Nesta atividade, vence o jogador que conseguir fazer o mesmo girar por mais tempo.

FIGURA 5 – Construindo brinquedos no recreio.



Fonte: Acervo de fotos do pesquisador (2018) – Escola pública.

A segunda cena de 9 de novembro de 2017 apresenta como os estudantes veem o recreio escolar mediante o desenvolvimento do Projeto:

Ao chegar à escola, encontro Emily, de 12 anos e Gabriela, de 11 anos, organizando o espaço da amarelinha. Emily (12 anos) manifesta: “Antes o intervalo estava muito bagunçado gente correndo para todo o lado melhorou muito. Muita gente participando eles estão querendo fazer as coisas”. Gabriela (11 anos) enfatiza:

Eu me sinto mais alegre, pois 15 minutos antes do intervalo a gente vem e desenha a amarelinha na quadra. Quando não tinha o projeto a gente ficava na sala, não tinha o que fazer. Agora a gente interage mais. Ajuda as crianças a brincar. A professora de educação física e da sala tem ajudado bastante, nos orientando, deixando a gente vir antes do recreio para organizar. (Escola Pública 2017)

Em relação as atividades e organização, Emily declara: “Eu gosto de brincar de pega-pega. Pensamos em fazer atividade em formato de circuito, mas o espaço é muito pequeno, a quadra não é coberta, tem muito sol. As crianças podem ficar com dor de cabeça”.

Mediante a organização do recreio com materiais à disposição dos estudantes, a resolução de conflitos ou problemas nas atividades é mediada pelos estudantes que as monitoram. Conforme a cena 28 de março de 2018, na Escola Pública:

Os estudantes saem da sala minutos antes para organizar as estações e atividades do recreio escolar, que foi retomado nesta semana sob a orientação da professora de Educação Física. Estão disponíveis materiais, como: cones, cordas, arcos com atividades específicas, aos cuidados dos estudantes da turma observada. São eles que (cuidam) monitoram as atividades. Observa-se na atividade de pular corda que uma menina pequena caiu, enquanto pulava, e ralou o cotovelo no cimento. Os estudantes maiores, imediatamente, se desdobram em cuidados: ajudaram-na a levantar, pegaram-na pela mão e a levaram até a torneira para lavar o ferimento e, após isso, eles a levaram à coordenação para fazer curativo. Tudo cercado de cuidado e afeto. O pesquisador se emocionou ao ver enxugando as lágrimas da menor de forma confortante e solidária. Logo ela voltou com curativo e uma menina maior segurando sua mão entrou na atividade de pular corda junto para que ela não caísse novamente, (Pesquisador, 2019 – Escola Pública).

Ao final, me pergunto se a simples existência de espaços e materiais adequados às faixas etárias que frequentam o recreio não resolveria todos estes conflitos ao atenderem às necessidades lúdicas dos estudantes, bem como à possibilidade de construírem suas experiências relacionais vivenciadas com liberdade. Obviamente haveriam conflitos, possivelmente de outra natureza.

Ao mesmo tempo em que os conflitos se apresentassem, também as formas de os resolver através do diálogo e de discussão aconteceriam proporcionalmente. Este movimento contemplaria a necessidade de protagonismos criativos, possibilidade de exercício de lideranças e alternância delas nos grupos o que auxilia na singularização de sujeitos e suas identidades. Assim, o recreio escolar pode ser além de um tempo de ócio, tempo de aprender a viver e a conviver com as questões dos tempos atuais, quanto um tempo não qual não há a obrigação de fazer nada, de brincar por brincar e porque é bom.

ÚLTIMAS CENAS

Durante os últimos 4 anos de minha vida, o esforço despendido esteve direcionado a buscar respostas às questões que me moveram para este estudo. Neste momento entro em cena de forma solitária para construir sentido e dimensão a tudo que observei, senti, metabolizei, sofri, vivenciei e experienciei neste período, comum a todos os pesquisadores, quando chegam a essa etapa de um trabalho científico.

Na centralidade de tudo situaram-se as questões: Quais as especificidades da cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar, na atualidade, pelos estudantes que vivenciam a terceira infância? Que relações inerentes à cultura lúdica nele se estabelecem pelos estudantes que vivenciam a terceira infância? É chegada a hora de respondê-las.

Relembro os esforços que concentrei em reconhecer as culturas lúdicas na atualidade, que se manifestam no espaço-tempo do recreio, sua natureza, seus ritos e negociações. Analisar as relações que se estabelecem ligadas ao “ócio criativo”⁹ que são desenvolvidas no espaço-tempo do recreio: do quê as crianças brincam, o que há de fértil nestas atividades, que criatividade emerge destas atividades autotélicas, como diria Piaget e Rivière. Constatar a manifestação lúdica das crianças de escola pública, privada e confessional da cidade de Cuiabá/MT, bem como o referencial teórico a despeito do assunto, e identificar as brincadeiras comuns entre meninos e meninas, suas relações e outras retóricas que emergem quando esses grupos se põem a estar-junto, a brincar junto, lembrando Michel Mafessoli.

Esta é a hora de retomar todo o trajeto realizado. Em busca de respostas, o primeiro percurso desta jornada esteve concentrado em tomar ciência a respeito das concepções teóricas do recreio escolar no Brasil. Ainda salientam a construção de vínculos afetivos da criança com o professor e o recreio entendido como um espaço de relação privilegiado para estas aprendizagens, enfatizando a importância docente em conhecer as crianças como elas são nos espaços de liberdade, bem como ter ciência dos núcleos psicoafetivos que elas manifestam no recreio como pistas para que o mesmo através de seu planejamento possa contemplar as necessidades das crianças.

⁹ Termo usado pelo sociólogo italiano Domenino De Masi.

Constatei que a partir da virada do século 20, muitos estudos floresceram no nosso país. Antes disso no Brasil, Gaelzer, em 1979, foi uma das pioneiras a enxergar o recreio escolar como foco de seus estudos, fazendo a proposição de que o recreio escolar fosse dirigido, proposta que encontrou eco em outros autores da atualidade como Neuenfeld (2003) direcionou seu foco para as relações que estabeleciam no recreio discutindo a necessidade da intervenção pedagógica.

Outros autores brasileiros se debruçaram sobre o recreio escolar e abordaram aspectos como a violência e gênero, o disciplinamento; os modos instituídos de ser menino e menina; as relações dos espaços com os comportamentos; a expressão da cultura lúdica; os conflitos; as práticas corporais e as suas significações no recreio escolar entre outros.

A partir destes questionamentos acima mencionados objetivei compreender o recreio escolar como espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações que neste espaço ocorrem para além das salas de aula, no seu grau de importância formativa para estudantes que vivenciam a terceira infância e, principalmente, na fase de transição entre a infância e a adolescência.

Estes aspectos teceram a necessidade de aportar no recreio escolar e a partir das ancoragens teóricas olhar de forma qualificada e construir sentidos para aquilo que em toda a minha caminhada docente não havia olhado com mais vagar até então: o recreio escolar.

Nas observações realizadas que resultaram na descrição das primeiras cenas que se desenvolveram nos cenários o que prendeu a atenção de imediato foi o movimento e os sons. As atividades motoras de correr, perseguir, as lutas e atividades de com bola parecem tomar conta de toda a cena. Junto delas os ruídos característicos da infância em momentos de fruição e alacridade. Elas suggestionaram a pensar que o recreio e sua ludicidade estivesse dividido entre atores brincantes e os não brincantes.

Por algum tempo esta impressão prevaleceu e condicionou a descrição das cenas iniciais. Mas, à medida que fui me inteirando e deixando de ser um indivíduo estranho no cenário, foi possível observar a grande variedade de sutilezas. Quanto mais me misturava aos atores e ao cenário, fui percebendo naquilo que não se vê de maneira explícita a forma como que a cultura lúdica dos estudantes da atualidade se

manifesta. Ainda, a constatação de como ela passa despercebida aos olhos desatentos, neste cenário.

Também no início deste percurso cometi enganos e sugeri a hipótese de que os jogos de simulacro poderiam aparecer com mais insistência no interior da sala de aula e os jogos de competição, principalmente aqueles caracterizados pela conduta motora no espaço-tempo do recreio escolar, dada a natureza das atividades que se realizam nestes dois espaços ritualizados da escola. Havia uma visão romantizada em relação ao recreio. Confesso que, inconscientemente olhava o recreio com as lentes da retórica do progresso. Com o decorrer do tempo e aprofundamento dos estudos cheguei a esta constatação. Quanto à sala de aula, visto que não as frequentei por não serem foco da pesquisa, não posso sustentar alguma pressuposição em relação aos jogos que se desenvolvem, nem quanto à ludicidade que nelas possa a vir ocorrer. Entendo que também na sala de aula o lúdico esteja presente como em qualquer outro espaço da vida e do cotidiano.

Em relação ao recreio escolar no momento em que percebi com clareza as sutilezas dos seus rituais e atividades, a forma como havia o entendimento entre os estudantes nas atividades e práticas do cotidiano dos recreios escolares é que entendi que havia aquilo que me autorizei a chamar de “cumplicidade lúdica”. Cumplicidade porque não abrangia um grupo limitado ou isolado de estudantes, mas a todos, mesmo realizando atividades diferentes nos mais variados espaços das escolas.

Há uma comunicação entre eles, potencializada pelos artefatos das tecnologias que permitem que todos saibam, acompanhem e desenvolvam lances e estratégias do jogo em tempo real e de forma simultânea. Todos eles sabem o que está acontecendo no recreio escolar, menos a maior parte dos adultos que assiste ao recreio escolar, sem a noção de que as coisas não são como parecem ser.

Em relação às especificidades da cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar pelos estudantes que vivenciam a terceira infância, pode-se afirmar que ela é plural devido aos contextos sociais e origem de cada estudante e ao mesmo tempo tem fortes ancoragens nas características e projeto político pedagógico de cada escola. A cultura lúdica dos recreios, mesmo mantendo muitos jogos da tradição, brincadeiras dos tempos passados, que são revividas e reinventadas na atualidade, está muito ligada às características socioculturais da atualidade. Ela vai se reinventando em seu dinamismo proteiforme. Mesmo anexada às tecnologias em suas

ações, em relação à natureza das atividades e dos conflitos, ela se reproduz de maneira muito semelhante aos tempos passados. Assim, ao mesmo tempo em que tem pontos em comum, há pontos divergentes e únicos.

Afirmo que a cumplicidade lúdica medeia todas as relações que se realizam no recreio escolar, como a singularização dos atores sujeitos e suas identidades. Este processo está aparente naquilo que se convencionou a chamar de socialização. Enquanto algumas correntes teóricas veem a brincadeira como uma forma de adaptação dos indivíduos a sua socialização necessária, outras demarcam a dúvida acerca deste aspecto. De qualquer forma, a premissa básica para que a adaptação e socialização ocorram é a relação com o outro, ou seja, tomar ciência de que se vive em espaço compartilhado. Nele se instaura uma comunicação com os outros e nessa relação vai aprendendo sobre si, tomando para si as vivências realizadas e internalizando o discurso cultural.

Ao mesmo tempo em que é desafiada a construir um sentimento de pertença ao grupo de colegas e a sua cultura lúdica, a criança sente a necessidade de se tornar singular, única, para que não se confunda com o outro. Assim, neste espaço de socialização ela vai construindo vínculos através da linguagem e das suas ações no jogo no qual desempenha seu papel todos os dias quando entra em cena evidenciando sua personalidade ímpar ao mesmo tempo em que vai reproduzindo e dominando os signos e códigos lúdicos que o grupo construiu para si. E este domínio fica evidente para o grupo ao participar de forma cúmplice deste acordo tácito entre eles.

É possível também perceber a singularidade com que ela ocorre em espaços demarcados pela origem e diversidade social aqui representada pelos *loci* da pesquisa: a Escola Pública, Confessional e Privada. As utopias dos Projetos Político Pedagógico e a missão da escola aparecem bem mais demarcadas nos comportamentos dos estudantes no espaço-tempo do recreio escolar. Colaboram para isso a existência ou não de espaços físicos adequados, os recursos disponíveis, bem como a arquitetura da escola. Em alguns casos, inexistentes ou limitadas às necessidades lúdicas da infância.

Em relação aos comportamentos evidenciados no recreio escolar nestes três *loci* da pesquisa, enquanto na escola Confessional e Privada a cumplicidade se manifesta nas sutilezas, na escola Pública a encenação é menos provida de requintes.

As ações e falas são mais escancaradas. O riso de canto da boca dos outros espaços nela é a gargalhada, o olhar jocoso que recrimina o toque corporal onde não deveria, na escola pública se torna a reclamação e o revide. A disputa acalorada das falas entre os gêneros é substituída pela perseguição das meninas e o tapa no menino risonho e provocativo. Mas em todas as situações e nuances deste embate, cada um sabe até aonde pode ir para que não se corra o risco de destruir o jogo com a interferência da autoridade do adulto, com suas restrições, sanções e com isso a possibilidade de que o jogo não ocorra no próximo dia. Assim, a cumplicidade lúdica ajuda a construir a garantia e a certeza de que o jogo vai continuar.

E o recreio se manifesta como um eterno jogo entre vizinhos que ocupam espaços *lugarizados*, que se cruzam em atividades semelhantes às da rua do bairro em sua similaridade. Como no bairro, nele ocorre a formação dos grupos e suas hierarquias; as relações de camaradagem, de boa vizinhança, bem como momentos de disputas, de aproximação e afastamentos; momentos em que os gêneros se separam e outros nos quais buscam se aproximam.

Cada grupo em seus espaços lugarizados defendendo seus territórios, confraternizando e disputando os espaços comuns pois nele é que se evidenciam as disputas de forças que efetivam as relações e percepções de poder. Nem sempre este poder precisa ser efetivo, mas necessita parecer ser.

Neste aspecto entram em cena os jogos de simulacro. Ele é utilizado em duas situações distintas: nas relações entre os grupos de mesma idade e de gêneros diferentes, no jogo de poder entre eles e na singularização de sujeitos líderes através dos seus protagonismos no jogo e nas relações com os adultos que neste estudo se expressaram — gestores, professores e auxiliares de pátio.

O jogo cênico faz parte da cumplicidade lúdica. Ele permite antagonizar nos momentos necessários como os outros grupos, tanto de mesmo gênero como opostos estabelecendo dúvidas quanto à dimensão da força de cada grupo e ao mesmo tempo nas relações em que se constroem alianças para se proteger das sanções e restrições de grupos opositores mais fortes. E ele se escancara nos momentos de desafiar a autoridade constituída da escola. E esse desafio torna-se em momento oportuno de singularização de sujeitos e de manifestação de sua alteridade.

As táticas e manobras da guerra estudadas por autores que deram o arrimo a estas percepções como Huizinga, Brougère e Kishimoto são usadas não somente com

seus pares da mesma idade, mas nos jogos que se estabelecem com os adultos. Há um prazer evidente quando percebem que desestabilizaram de alguma forma seus opositores. Cada lance é visto com apreensão no início e comemoração nos momentos da certeza. Ela aparece como riso abafado no interior dos grupos, nas confidências ao pé do ouvido com rubor nas faces ou na gargalhada que aparece do nada após acompanhar os comentários nas redes sociais. Este aspecto fica claro nos momentos em que todos os grupos que anteriormente rivalizavam sem unem de forma cúmplice “esquecendo” momentaneamente suas diferenças para argumentar com a autoridade constituída dos atores coadjuvantes da escola.

Estou convicto também de que o recreio escolar é momento que o mundo de fora dos muros da escola se manifesta de forma com maior verossimilhança. Este aspecto pode ser constatado pela natureza das relações que se estabelecem e porque nele é permitido os seus modismos e usos de aplicativos tecnológicos e suas possibilidades. O uso dos aplicativos e redes sociais fora da escola adentram o recreio. O aplicativo WhatsApp permite com que a *shipagem* possa ser realizada. Ela pode ser vista como uma forma de se divertir às custas do outro e suas reações quando os colegas *shipados* evidenciam algum interesse pelo outro. Também como forma de *bulliyng* virtual nos casos em que estão blefando para induzir ações de pares de colegas que não têm interesses comuns, manipulando-os com fins à diversão de um grupo de espectadores que realizam lances no jogo de forma combinada e mal-intencionada.

Outra novidade da época divulgado nos meios de comunicação e que faz parte dos esportes e práticas de aventura que se apresentam no bairro e que tem manifestação no recreio escolar é *parkour*. A pesquisa na internet pelos estudantes de atividades mais emocionantes e constituídas da adrenalina contida na vertigem, ou jogos de *ilinx*, conforme Caillois (1990), também se configuram como a expressão do mundo atual no recreio escolar. A busca pela realização individual e o prazer do *self* se transfiguram através da cultura dos contextos sociais condicionando os comportamentos do recreio escolar. Com isso, posso afirmar que possivelmente a maior parte dos estudantes não suportaria a escola, não fosse a existência do recreio escolar. Inegavelmente o recreio se tornou dentro da escola o tempo do acontecimento: o tempo *kairós*.

Ao analisar as relações ligadas ao ócio e o que há de fértil no recreio escolar, constatei sobre as necessidades funcionais das crianças, de apreender a conviver, a se desenvolver e manifestar comportamentos esperados e adequados para com a época histórica que estamos vivenciando que elas sabem muito mais de si e de suas necessidades que os participantes adultos da pesquisa. Elas necessitam de orientação e de apostas em seus protagonismos para que possam emancipar-se. Constatei o quanto o cenário do recreio da escola pública melhorou em relação aos conflitos e na realização de atividades organizadas pelos estudantes. Com isso os estudantes aprenderam a brincar juntos, a ceder a vez na brincadeira para o outro, a ética do cuidado e da solidariedade, a conviver em espaços compartilhados.

O recreio supervisionado da escola pública foi uma alternativa muito eficiente para a diminuição dos conflitos quando os estudantes deliberam e organizam as atividades. Mesmo assim, não conseguiu congrega todos os estudantes e atender às suas necessidades lúdicas. Como espaço de ócio, de liberdade e de desenvolvimento da criatividade, do desenvolvimento do pensamento e da abstração, o recreio necessita de espaços compatíveis com o número de estudantes que as escolas atendem e à proximidade. Este aspecto influenciou sobremaneira no resultado de suas ações.

Mas há que considerar o recreio como um espaço de liberdade. Então mesmo que ele seja supervisionado corre o risco de não contemplar as necessidades de sua diversidade. Espaços inadequados e escassez de recursos evidenciando momentos de violência. Nas instituições onde há impossibilidade devido a limitação, organizar recreios com diferentes horários e com divisão de faixas etárias diferentes auxilia tanto na diminuição dos conflitos, quanto em contemplar as diferentes necessidades lúdicas dos estudantes e o seu desenvolvimento com liberdade de escolha. Entende-se que não vivemos em um mundo racionalizado e separado desta forma, mas intui-se que aprender a conviver com a diversidade dos colegas da mesma faixa etária seja um bom exercício e experiência de aprendizagem para a convivência com os demais estudantes.

A grande parte das nossas memórias e aprendizagem, acerca da socialização e a construção de relações e vínculos afetivos não foram construídas no espaço-tempo da sala de aula, mas nas relações sociais e práticas de negociações, discussões e escolhas realizadas com grupos de diferentes idades no recreio escolar.

Assim, extrapola-se a ideia de que a ludicidade se expressa somente através das brincadeiras, manifestando-se especialmente através no jogo cênico, do simulacro no qual está situado o jogo das relações — jogo da vida, potencializados pela cumplicidade lúdica presente no recreio escolar da atualidade.

Por ora, fico refletindo o quanto o espaço-tempo do recreio escolar possibilita a manifestação de diferentes culturas lúdicas, sejam elas de abandono, do deixar fazer, deixar passar; de liberdade condicional através da vigilância e orientação ou do ponto de vista da aprendizagem desconsiderado por não haver uma atenção maior na natureza e singularidade das atividades que nele se desenvolvem. Enquanto alguns autores descrevem e concebem a sala de aula e suas rotinas como espaço de contenção e aprisionamento, ludicamente me permito a pensar o recreio escolar da atualidade como espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica na forma de liberdade vigiada, que não difere dos demais espaços-tempos da escola e da vida.

Geertz, tomando emprestado de Max Weber, nos oferece uma imagem mais exata do homem quando o descreve enquanto um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu. Essa imagem permite-nos entender a cultura e a organização escolar como parte integrante desta teia de costumes e de significados, ao mesmo tempo em que se encontra envolvida por estas práticas, vai construindo e se assujeitando novas gerações em um processo dinâmico. Destaca-se que é possível haver mudanças nestas significações e que estas, a partir das realidades da atualidade, que são vivenciadas irão se constituir em novas possibilidades e práticas sociais no futuro.

Ainda ao se considerar que o recreio escolar não foi convenientemente estudado e dado a conhecer aos professores, de forma a entender a sua complexidade, perante o mal-estar que este produz devido aos movimentos e aos ruídos que os estudantes produzem, penso que este espaço-tempo tem muito a contribuir com a proposta de formação humana da escola, ou seja, Ela pode se apropriar daquilo que nele se apresenta e aprender de forma coletiva com seus pares, a colocar em discussão os fenômenos que se fazem presentes no tecido vivo do recreio – a vida cotidiana, as pessoas que nela estão diluídas e naturalizadas, bem como as formas de ser, de fazer e suas relações com aquilo que se entende como compromisso e responsabilidade social da escola concebida como instituição encarregada da formação humana.

Nesta medida, outros autores analisam o mesmo como espaço de práticas de liberdade, de agressividade e de conflito, de turbulências e de muitos ruídos, de emergência de identidade, de disputas e de relações de gênero, de transgressão. Também aparecem estudos que evidenciam o mal-estar dos adultos — professores, funcionários, colaboradores e pais — diante da movimentação, da algazarra e da turbulência das crianças que nele se apresentam, bem como a necessidade de contenção e sistematização, ou seja, racionalização do recreio escolar.

O recreio escolar é o espaço-tempo no interior das escolas, no qual circulam e constroem relações sociais de pessoas reais, que trazem histórias que se iniciaram muito antes do ingresso na escola. Trazem vivências de realidades sociais, que diferem de forma contundente com as que se apresentam dentro dos muros da escola, em que são “ensinados” a se inserirem em um mundo de relações condicionadas pelas regras que normatizam estas relações sociais. São convidados a interiorizarem estas normas, de forma a expressarem, em seus comportamentos, e as utilizarem em novas situações, o que pode ser considerado como aprendizagem. Estas são condições para que seja expressa a civilidade nos tempos e nos espaços relacionais, sejam estes na escola ou fora desta.

Ao entrar no espaço-tempo da escola, o portão de acesso demarca a fronteira entre o mundo real da rua, do dia a dia da casa e do bairro e o mundo da escola, com suas relações condicionadas pelo regramento e pelas utopias de visão de homem e de mundo expressas nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Utopias porque não há certeza de que se concretizem, mas que são necessárias como um horizonte a ser alcançado, tendo a escola na concepção de um lugar para projetar a vida. Assim, se não lançar olhares e investir no que tem adiante na caminhada pedagógica, sua existência perde o sentido. A sala de aula, neste contexto, é o laboratório destas práticas, sendo a expressão maior desta idealização e isso interfere, de forma significativa, nas relações que se constroem em seu interior. É o espaço de vigilância e de autovigilância dos indivíduos: tanto do professor quanto dos estudantes.

Já o recreio escolar pode ser qualificado como o espaço tempo do ócio, do descanso, da liberdade entre os períodos de trabalho acadêmico, descanso daquilo que é considerado trabalho sério, produtivo, aprendizagem. Esta afirmação está baseada na percepção de que tanto no Brasil, quanto nos países da América Latina e

Península Ibérica, em sua grande maioria, não há a qualificação e atenção ao recreio como espaço pedagógico ou de construção de aprendizagens acadêmicas.

Nesta medida, fugindo da perspectiva dualista, esta pesquisa se atreve a afirmar que o recreio é o espaço-tempo escolar que transita entre duas concepções: o recreio como um espaço orgânico e político. Esta afirmação está alicerçada naquilo que os diversos estudos analisados proporcionaram discutir e nas reflexões e posicionamentos, a partir destes que foram realizados no corpo do texto.

A escola é a instituição educativa, na qual se destacam espaços-tempos que se diferenciam e se contrastam: a sala de aula e o recreio escolar. A aula com seus tempos sagrados, sua hierarquia e sua missão desenhada pelos objetivos pragmáticos do planejamento. Assim, assemelha-se com o tempo do sagrado, já o recreio como espaço de liberdade é visto por olhares de censura pela sua improdutividade pedagógica e pela liberdade de escolhas como espaço-tempo profano. Visto pelos olhos dos outros, que não vivenciam a infância. Aos olhos dos protagonistas da infância, nada mais sagrado na escola que o recreio escolar.

Provavelmente, o recreio necessita de cuidados, orientação, espaços adequados, contenção devido a natureza educativa pois é um dos espaços-tempos da escola. Necessita ainda de recursos e materiais lúdicos colocados à disposição dos estudantes; organização de seus espaços físicos e de uma arquitetura que favoreça a lugarização de espaços constituindo-se em lugares nos quais os grupos possam desenvolver as atividades que lhes agradem. Que possibilite que os estudantes manifestem sua criatividade, sua cultura e sua singularidade.

Olhar com atenção o recreio e suas sutilezas, a vida que flui neste tecido vivo que é a escola, a riqueza implícita e explícita, seus problemas e resoluções significa aprender com a vida cotidiana que pulsa no interior da escola e tem um manancial de possibilidades de aprendizagens relacionadas ao processo de formação humana. Ele carrega em si, através das relações dos estudantes e da cultura lúdica por eles manifesta, o desafio de pensar sobre o projeto formativo escolar. Formar para que afinal? O recreio escolar e suas especificidades lúdicas pode se constituir no que de melhor e o que de pior acontece no cotidiano vivo da escola.

Em relação às especificidades da cultura lúdica que se manifesta no recreio escolar pelos estudantes que vivenciam a terceira infância, pode-se afirmar que ela é plural devido aos contextos sociais e origem de cada estudante e ao mesmo tempo

tem fortes ancoragens nas características e Projeto Político Pedagógico de cada escola. A cultura lúdica dos recreios mesmo mantendo muitos jogos da tradição, brincadeiras dos tempos passados que são revividas e reinventadas, está muito ligada às características socioculturais da atualidade. Ela vai se refazendo em seu dinamismo. Mesmo adicionando as tecnologias em suas ações, em relação à natureza das atividades e dos conflitos, ela se reproduz de maneira muito semelhante aos tempos passados. Assim, ao mesmo tempo em que tem pontos comuns, tem pontos divergentes e únicos.

Enxergamos que essa cumplicidade lúdica medeia todas as relações que se realizam no recreio escolar, como a singularização dos atores sujeitos e suas identidades. E o recreio se manifesta como um eterno jogo entre “vizinhos” que ocupam espaços *lugarizados*, que se cruzam em atividades semelhantes às da rua do bairro em sua similaridade. Como no bairro, nele ocorre a formação dos grupos e suas hierarquias; as relações de camaradagem, de boa vizinhança, bem como momentos de disputas, de aproximação e afastamentos; momentos em que os gêneros se separam e outros nos quais buscam se aproximam.

O simulacro na minha percepção é o ingrediente básico da cumplicidade lúdica. As táticas e manobras da guerra estudadas por autores que deram o “tempero” para estas percepções como Huizinga, Brougère e kishimoto são usadas não somente com seus pares da mesma idade, mas nos jogos que se estabelecem com os adultos. Assim, o recreio como espaço-tempo-lugar da cumplicidade lúdica mediando as relações que nele se manifestam: oposição e transgressão das restrições e interdições; formação de grupos com suas hierarquias e disputas nas quais ocorrem a singularização dos sujeitos; dos corpos, suas afetividades, sensualidade e sexualidade, aproximações e afastamentos; do mundo que se materializa dentro da escola através da semelhança da natureza de suas relações de vizinhanças e camaradagem e atividades lúdicas que vivenciam normalmente no bairro e nos locais de proximidade; de evidência e vivência da retórica do *self* pelos estudantes contrastando com a retórica do progresso da escola que nem sempre tem noção exata da ludicidade que se expressamos momentos de recreio não pode ser domesticado ou perde a premissa básica — a cultura lúdica se manifesta mediante a condição de liberdade: ou o recreio deixa de ser recreio. Enfim, podemos olhar o recreio como uma janela da qual podemos vislumbrar o homem tal qual ele é nos

espaços de liberdade e toda a possibilidade de projetos necessários para a sua formação.

REFERÊNCIAS

2007. SILVA, Polyana Aparecida Roberta. Reconstruindo uma experiência em Educação Infantil: A história do jardim de Infância Suzana de Paula Dias (1967 – 1972). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de PósGraduação em Educação, 2006.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI Márcia Aparecida; KLEIN Sylvie Bonifácio. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011 <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf> acesso março 2018.
- ARENDT, Hannah Poder e violência. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. 4º ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1981.
- AZEVEDO, Tania Maria Cordeiro de. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga. **Jogos e brincadeiras**: Tempos, espaços e diversidade. Pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2016.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas Marcus vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2014.
- BENJAMIN, W. Rua de mão única: infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013c.
- BRASIL As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Parecer CNE/CEB 04/98)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil. Brasília : MEC, SEB, 2006.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e Educação**, Porto Alegre: Artes Médicas 1998.
- BROWN, Colin, org. Kairós e Chronos. In **Novo Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento**. São Paulo: Sociedade Religiosa Edições Vida Nova, 1983. p. 565-577.
- BROWN, David. O Brincar, o patio de recreio e a cultura da infância in MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do Brincar**: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.

Florianópolis, 2012. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós Graduação em Educação: Linha Ensino e Formação de Educadores da Universidade Federal de Santa Catarina.

CAGIGAL, José María; MUROS, Ramón C.; HINKELBEIN, Frauke. **Cultura intelectual y cultura física**. Buenos Aires: kapelusz, 1979.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. Lisboa: Portugal, 1990

CALLAI, Helena Copetti. **O Lugar Como possibilidade de Construção da Identidade e Pertencimento**. Artigo apresentado no VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 2004. <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso novembro de 2018.

CERTEAU, Michel: **A invenção do cotidiano 1** — Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução de Guido de Almeida. São Paulo: Sumus, 1987.

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Versão digitalizada. 2001. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

CRUZ, Tania Maria. **Meninas e meninos no recreio: Gênero, sociabilidade e conflito**. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Darido, S. (2013). AS PRÁTICAS CORPORAIS ALTERNATIVAS COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Pensar a Prática*, 16(1). <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i1.15213>

DE MAIS, Domênico. **O ÓCIO CRIATIVO**. Editora Sextante, 2001.

DEL PRIORE, Mary. **História da infância no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **Crime e Castigo**. Tradução de Paulo Bezerra. Editora 34, 2013.

ERNY, Pierre. **Etnologia da educação**. Tradução de Antônio Roberto Neiva Blundi. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

EXUPÉRY, Antoine de Saint. **O pequeno príncipe**. Tradução de Marcos Barbosa, 1942.

FANTE, Cléo. **Fenômeno bullying**: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERNANDES, Odara. **Crianças no pátio escolar**: A utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Natal, 2006. Dissertação não publicada (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

FRAGO, Antonio Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: Propostas e questões. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: A arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 59-140.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1994.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAELZER, Lenea. **O recreio na escola de primeiro grau**. 2 ed. Porto Alegre, Ed. Da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1979.

GARBIN, Elisabete Maria. **Cenas Juvenis e Porto Alegre: Lugarizações, nomadismos e estilos como marcas identitárias**. In: SOMMER, Luis Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs). Educação e Cultura Contemporânea – articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora Ulbra, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, Cleomar Ferreira. **A LUDICIDADE ASSENTIDA — ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DO BRINCO, LOGO EXISTO, NA VIDA ESCOLAR**. Revista Hospitalidade, Volume 13, Número Especial Novembro de 2016. <https://www.revhosp.org/hospitalidade/article/viewFile/688/735>. Acesso

HAESBAERT, Rogério. Hibridismo cultural, “antropofagia” identitária e transterritorialidade. In: BARTHE-DELOIZY, Francine; SERPA, Angelo Szaniecki Perret. **Visões do Brasil Estudos culturais em Geografia**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 27-46.

HALL, E.T. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D’água, 1986.

HEILBORN, M. L. “**O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro**”. In: MADEIRA, F. (org.) Quem mandou nascer mulher? Rio de Janeiro: Brasília, Rosa dos Tempos: UNICEF. (1997)

HUIZINGA, J. Erasmo. Barcelona: **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

KISHIMOTO, Mochida Tizuko. **Jogos, Brinquedos e a Educação** (Org). 14. Ed-São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; SANTOS, Maria Walburga. **Jogos e brincadeiras: Tempos, espaços e diversidade.** Pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2016.

LINCK, Rosane Speggorin. **HORA DO RECREIO! : PROCESSOS DE PERTENCIMENTOS IDENTITÁRIOS JUVENIS NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES.** Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Porto Alegre 2009. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/15849>. Acesso junho 2018.

LINCK, Rosane. **Hora do recreio!** Processos de pertencimentos identitários juvenis nos tempos e espaços escolares. Porto Alegre, 2009, 145f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LOURENÇO, Alexandra. A atuação salesiana em Mato Grosso, Brasil. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 5, n. 2, p. 59-79, ago. 2014.

LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed., 2001.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. **A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2017.

MAFFESOLI, Michel. Elogio à razão sensível. Petrópolis: vozes, 1998.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998

MANSON, Michel. **História do brinquedo e dos jogos: brincar através dos tempos.** Lisboa: Teorema, 2002.

MARCIGAGLIA, Luiz. **Os Salesianos no Brasil: Ensaio de crônica dos primeiros vinte anos da obra de Dom Bosco no Brasil (1883-1903).** São Paulo: Salesianas, 1955.

Marcuse, H. (1975). **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud** (6ª ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa.** 5. ed. Ijuí: Unijuí, 2006. (Coleção Mario Osorio Marques, 1).

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. **Etnografia e educação: Conceitos e usos.** Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MATTOS, Paula de Almeida de Castro de . **Etnografia e Educação.** Campina Grande: EDUEPB, 2011

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MCLAREN, PETER. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação** / Peter McLaren: tradução Juracy C. Marques, Aangela M. B. Biaggio; apresentação à edição brasileira Tomaz Tadeu da Silva; prefácio Henri Giroux. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Tradução de Juracy C. Marques e Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1991.

MONTERO, Rosa. **A louca da casa**, Rosa Montero, tradução de Paulina Wacht e Ari Roitman, Rio de Janeiro, Ediouro:2004, p.13,

MOYLES, Janet R. et al. **A excelência do Brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEUENFELD, Derli Juliano. Recreio escolar: O que acontece longe dos olhos dos professores? **Revista da Educação Física - UME**, Maringá, v.14, n.1, p. 37-45, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Cristiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

PINNO, Fabiane Smaniotto. **RECREIO ESCOLAR: PRÁTICAS CORPORAIS E SUAS SIGNIFICAÇÕES**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Orientador: Prof. Dr. Paulo Evaldo Fensterseifer. Ijuí, 2008. <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/386/Fabiane%20Smaniotto.pdf?sequence=1>. Acesso novembro de 2018.

Projeto Político Pedagógico – PPP Centro Educacional de Ensino Fundamental Master Junior Boa Esperança LTDA, (Versão 2013-2014\).

Projeto Político Pedagógico – PPP do Colégio Salesiano Santo Antônio 2011

Projeto Político Pedagógico – PPP Escola Municipal de 1º Grau Maria Glória de Souza, 2016.

Revista Escola Master Junior 2015.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

Riviere, A. (1995). Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. Em: Coll, C.; P. J.; M.A. (Ed) Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. (Settineri, F.F.; Domingues, M.A.G., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso** (1910 – 1927) – Cuiabá: EdUFMT, 2007.

SILVA, Polyana Aparecida Roberta. **Reconstruindo uma experiência em Educação Infantil: A história do jardim de Infância Suzana de Paula Dias** (1967 – 1972). Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de PósGraduação em Educação, 2006.

SILVA, J. P. da; BARBOSA, S N. F.; KRAMER, S. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. In: In: CRUZ, S. H. V. A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101.

SMITH, Brian **Sutton**. **A Ambiguidade da Brincadeira**. Editora: Vozes : 2017

SURDI, Agnaldo Cesar. **DUCAÇÃO E SENSIBILIDADE: O BRINCAR E O SE MOVIMENTAR DA CRIANÇA PEQUENA NA ESCOLA**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Educação Física. Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz. 2014. <http://docplayer.com.br/64399754-Universidade-federal-de-santa-catarina-centro-de-desportos-programa-de-pos-graduacao-em-educacao-fisica-aginaldo-cesar-surdi.html>. Acesso março de 2017

TOMELIN, Karina. **O recreio é legal**: Um estudo sobre os mecanismos disciplinares e sua eufemização em atividades escolares. Santa Catarina, 2005. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau.

VALDEMARIN, Vera. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VIEIRA, Nuno. **A Hegemonia do Tempo Escolar**. Educação & Realidade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 515-531, abr./jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646446>. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-46446.pdf>. Acesso outubro de 2018.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. Rio Grande do Sul, 2005. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WINNICOTT, Donald Woods. **O Brincar e a realidade**. Coleção Psicologia Psicanalítica. Direção Jaime Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WURDIG, Rogério. **O Quebra-cabeça da cultura Lúdica — Lugares, Parcerias, e Brincadeiras das crianças: Desafios para políticas da infância**. Rio Grande do Sul, 2007, 229f. Tese (Doutorado)- Doutorado em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

ANEXO I – ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

- 1- As condições estruturais da Escola.
- 2- O Projeto Político Pedagógico - PPP da Escola para tomar ciência dos aspectos relativos à sua história, filosofia, concepções de homem e de mundo e do recreio escolar como espaço tempo de aprendizagem;
- 3- As condições estruturais disponíveis para o recreio escolar.
- 4- Os recursos materiais disponíveis para o recreio escolar.
- 5- Verificar se os espaços físicos são compatíveis com o número de estudantes do turno observado.
- 6- Verificar se os espaços e recursos disponíveis no recreio escolar corroboram com os aspectos legais;
- 7- Observar quais os espaços que são utilizados pelos estudantes;
- 8- Como é desenvolvido o recreio escolar.
- 9-Que relações se estabelecem no recreio escolar;
- 10 - As atividades que os estudantes desempenham neste espaço tempo;
- 11- Se ocorrem atividades lúdicas? Quais? Onde? Quem participa?
- 12- Meninos e meninas realizam as mesmas atividades? Sim? Não?
- 13- Que atividades congregam meninos e meninas? Que atividades os separam?
- 14- Se há evidência do(s) conteúdo(s) ministrado nas aulas no espaço-tempo do recreio?
- 15 - Como os processos de exclusão e inclusão acontecem durante as atividades do recreio.
- 16- Os estudantes são assistidos neste momento?
- 17- Que modalidade de recreio acontece: orientado, dirigido, supervisionado, livre?
- 18- Se os equipamentos e materiais didáticos existentes são adequados às características de crescimento e desenvolvimento dos estudantes.
- 19- Há alunos com necessidades educativas especiais? Eles se inserem nas atividades desenvolvidas no recreio da mesma forma que as demais?

ANEXO II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

- 1- Você gosta do recreio escolar?
- 2- O que você faz ou considera legal no recreio escolar.
3. Geralmente no recreio escolar você prefere ficar sozinho(a) ou como os colegas?
4. O que você faz em seu recreio?
5. Em que espaço da escola você prefere passar o tempo do recreio?
- 6- você brinca no recreio escolar? De que brinca? Com quem brinca? Com o que brinca?
7. O que você não gosta no recreio Escolar? Por quê?
- 8- Existem atividades diferentes para meninos e meninas no recreio? 9- As atividades que os estudantes desempenham neste espaço tempo; 10- Meninos e meninas realizam as mesmas atividades? Sim? Não?
- 12- Que atividades congregam meninos e meninas? Que atividades os separam?
- 13- Se há evidência do(s) conteúdo(s) ministrado nas aulas no espaço-tempo do recreio? 1- Os estudantes são assistidos neste momento?
- 15- Que modalidade de recreio acontece: orientado, dirigido, supervisionado, livre?
- 16- Você considera que os espaço, os equipamentos e materiais didáticos oferecidos pela escola para o recreio escolar são suficientes e adequados? Que sugestões faria para a escola?
- 17- Há alunos com necessidades educativas especiais?
- 18- Eles participam nas atividades desenvolvidas no recreio da mesma forma que as demais?

ANEXO III – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL
CAMPUS DE CUIABÁ

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(SUJEITO MENOR DE IDADE)

Você é o nosso convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“As Crianças no Recreio: Um Estudo Etnográfico Sobre a Ludicidade na Terceira Infância.”** Neste estudo aprenderemos com você sobre o “Recreio Escolar”. Está disposto a nos ajudar? É muito importante a sua opinião de como os estudantes de sua idade vivem o recreio escolar; o que fazem, se brincam ou jogam, do que brincam, como brincam, com quem brincam, o que acham de legal no recreio, o que não gostam no recreio escolar, como gostaria que fosse o recreio escolar. Com a sua ajuda aprenderemos mais sobre o recreio escolar. O que você terá que fazer é continuar fazendo o que sempre faz no seu recreio.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observaremos, faremos entrevistas com você, escutaremos a sua opinião no nosso caderno de anotações. Ainda usaremos a fotos, gravação de suas falas e vídeos. A direção de sua escola sabe e permitiu a realização da pesquisa. As entrevistas poderão ser gravadas para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, você pode ficar envergonhada(o) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa. Caso isto aconteça, você pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista, para não ser fotografada, para não gravar suas falas ou não ser filmada. Caso você, mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, se recuse a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

Em nenhum momento você precisa se identificar, escrever ou falar seu nome. Usaremos um nome fictício que você pode escolher para participar da pesquisa e para apresentação das conclusões ao final dela. Suas opiniões serão utilizadas na pesquisa se você autorizar. Elas serão usadas com fins educativos e o sigilo garante que ninguém vai te identificar nas informações que você fornecerá, nas suas falas, fotografias, áudios ou vídeos. Suas fotos, entrevistas, áudios e vídeos serão armazenados em pastas com senha durante 05 anos e depois serão deletadas do computador, destruídas. Ninguém além do pesquisador terá acesso a estes dados.

CONSENTIMENTO PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. A participação na pesquisa não acarretará em nenhum custo financeiro a você ou aos seus pais ou responsáveis. Também não haverá nenhum tipo de compensação financeira relacionada à sua participação. A sua participação é livre e voluntária. Você pode se recusar a participar. A recusa em participar não tem nenhuma consequência. Mesmo após ter dado sua autorização em participar da pesquisa, você poderá retirá-la em qualquer momento, bem como seu pai ou responsável pode também retirar a autorização para sua participação quando assim o desejar.

Este estudo apresenta risco mínimo isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, brincar no recreio, ler etc.

O material coletado (áudio da entrevista) ficará disponível para sua consulta e de seus pais ou responsáveis em qualquer momento, sendo guardado sob a responsabilidade dos pesquisadores..

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos da pesquisa sobre o recreio escolar e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente com o professor pesquisador Moacir Juliani – telefone (65) 99962-9376, e-mail: julianoacir@gmail.com, com o Comitê de Ética CEP/Humanidades/UFMT, coordenadora Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, e-mail cephumanas@ufmt.br, telefone (65) 3615-8935.

Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

..... de de 201...

.....
Assinatura da criança/adolescente
.....

Prof. Ms. Moacir Juliani
Pesquisador responsável

ANEXO IV -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (SUJEITO MENOR DE IDADE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO – UFMT
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE, Grupo de
 Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL CAMPUS DE
 CUIABÁ – MT.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(SUJEITO MENOR DE IDADE)

Caros pais e ou responsáveis por menor de idade,

Vimos por meio deste expediente, solicitar Vossa autorização para a participação do(a) seu/sua filho(a) menor de idade

.....
 sob sua responsabilidade legal da pesquisa de Doutorado em Educação intitulada **“As Crianças no Recreio: Um Estudo Etnográfico Sobre a Ludicidade na Terceira Infância”**, registrado no Conselho de Ética e Pesquisa – CEP nº, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Corporeidade e Ludicidade – GEPCOL/UFMT/CNPq, a ser realizada no recreio da escola de seu filho..

A pesquisa tem como objetivo: Compreender o recreio escolar como espaço-tempo de manifestação da cultura lúdica, bem como as relações nele ocorrem para além das salas de aula, no seu grau de importância formativa para estudantes que vivenciam a terceira infância, (estudantes com 11 e 12 anos).

A participação é livre e voluntária. Você pode se recusar a autorizar a participação de seu filho(a). A recusa em participar não tem nenhuma consequência. Mesmo após ter dado sua autorização, podes retirá-la em qualquer momento sem prejuízo algum. Também seu filho(a) pode após ter assentido em participar da pesquisa, pode solicitar para cessar sua participação nela. Em nenhum momento seu filho(a) será identificado(a). Usaremos um nome fictício que ele(a) escolherá para participar da pesquisa e assim será apresentado nas conclusões ao final da mesma. Em nenhum material, a identidade de seu filho(a) será identificada, seja nas suas falas, fotografias, áudios ou vídeos e de

igual forma na apresentação dos resultados ao final da pesquisa. As opiniões expressas serão utilizadas na pesquisa se você e ele(a) autorizarem. Elas serão usadas com fins educativos.

Para a manutenção do sigilo nas imagens serão utilizadas tarjas que impedem a identificação e o pesquisador pretende sempre que necessário transcrevê-las através do desenho à mão livre, pois a ênfase da pesquisa é o significado e o que os indivíduos dela têm a dizer e não as identidades destes sujeitos. Os áudios serão transcritos com o nome fictício. As fotos, entrevistas, áudios e vídeos serão armazenados em pastas com senha durante 05 anos e depois serão deletados do computador, destruídas. Ninguém além do pesquisador terá acesso a estes dados. Além disso, páginas das entrevistas estarão numeradas e constará a página atual e o total de páginas (1 de 2 e 2 de 2) e pode ser solicitado junto ao pesquisador acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ao Termo de Assentimento assinado pelo seu/sua filho(a), ao material de imagens, áudios ou vídeos e aos resultados da pesquisa.

Para seu filho(a) participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar este termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira (pagamento). Caso haja qualquer despesa adicional, o que não temos nenhuma previsão de que ocorra, ela será de responsabilidade do pesquisador. De igual forma, qualquer dano ou constrangimento que possa ser produzido durante o período da pesquisa que tem previsão de ocorrer de setembro de 2017 a setembro de 2018, se devidamente comprovado, imputa na responsabilidade do pesquisador e ressarcimento na forma da Lei que ampara cada caso. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, brincar no recreio, ler etc. Com fins de prevenção à qualquer situação que fuja destes objetivos, manter-se-á diálogo constante com a coordenação e orientação pedagógica da Escola que sabedores da pesquisa, farão o acompanhamento constante e à elas seu filho(a) pode recorrer nos casos em que não se sentir à vontade de solicitar ao pesquisador. Ainda, salienta-se a formação do pesquisador que além de professor tem formação recente em Orientação Educacional.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observaremos, entrevistaremos, escutaremos as opiniões, anotações no caderno de campo. Ainda usaremos a fotos, gravação de suas falas e vídeos. A direção, coordenação e orientação pedagógica da escola são sabedores e autorizaram a realização deste estudo. As entrevistas poderão ser escritas ou gravadas para posteriormente suas respostas poderem ser analisadas com calma. Embora a entrevista não lhe ofereça nenhum risco físico, seu filho(a) pode ficar envergonhada(o) ou sem jeito para falar sobre alguma coisa.

Caso isto aconteça, ele(a) pode pedir para não responder ou, caso já esteja respondendo, para não se aprofundar na resposta que estava dando, ou ainda, pedir para parar a entrevista, para não ser fotografado(a), para não gravar suas falas ou não ser filmado(a). Ele(a), mesmo com o consentimento seus pais ou responsáveis, pode se recusar a participar do estudo ou de uma parte dele, sua vontade será respeitada.

O Comitê de Ética e Pesquisa – CEP tem a função de supervisionar os trabalhos de pesquisa e desta forma prevenir que ocorram situações estranhas à ética ou danos para o participante da pesquisa. Também o CEP é conhecedor deste estudo e de seus objetivos e contribuições para a educação. Desta forma, solicito sua autorização para a participação de seu filho(a) na realização deste estudo, contribuindo com suas opiniões e assim, possibilitar a produção de artigos técnico-científicos e a Tese de Doutorado.

Em caso de aceite, assine no espaço demarcado ao final deste documento apresentado em duas vias de igual teor, sendo uma delas sua e a outra do pesquisador responsável.

Toda e qualquer dúvida poderá ser solucionada diretamente com o professor pesquisador Moacir Juliani – telefone (65) 99962-9376, e-mail: julianimoacir@gmail.com, com o Comitê de Ética CEP/Humanidades/UFMT, coordenadora Rosangela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, e-mail cephumanas@ufmt.br, telefone (65) 3615-8935. Agradecemos vossa colaboração e colocamo-nos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Prof. Ms. Moacir Juliani - Pesquisador Responsável

ANEXO V – CONSENTIMENTO PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

CONSENTIMENTO PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Eu,

.....(nom
e do pai e ou responsável pela criança/adolescente) autorizo meu/minha filho(a):

..... (nome da criança/adolescente) a participar da pesquisa **“As Crianças no Recreio:
Um Estudo Etnográfico Sobre a Ludicidade na Terceira Infância”**.

Idade (da criança/adolescente): anos; sexo:.....;
Naturalidade:; RG/CPF do pai e ou
responsável):....., declaro que entendi os
objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho(a) na pesquisa e
concordo que ele(a) participe. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a
qualquer momento, bem como ter acesso aos resultados da pesquisa.

Cuiabá - MT, de setembro de 2017.

.....
Assinatura do responsável pela criança/adolescente

.....
Prof. Ms. Moacir Juliani – Pesquisador Responsável