



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

EVA LAURA SILVA FORTES DE CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA LÚDICA DE CRIANÇAS SEM
RECREIO**

**CUIABÁ-MT
2021**

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

EVA LAURA SILVA FORTES DE CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA LÚDICA DE CRIANÇAS SEM
RECREIO**

**CUIABÁ-MT
2021**

EVA LAURA SILVA FORTES DE CARVALHO

**UM ESTUDO SOBRE A CULTURA LÚDICA DE CRIANÇAS SEM
RECREIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação na Área de Concentração Educação, Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes

**CUIABÁ-MT
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

C331e Carvalho, Eva Laura Silva Fortes de.

Um estudo sobre a cultura lúdica de crianças sem recreio / Eva Laura Silva Fortes de Carvalho. – 2021, 123 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Cleomar Ferreira Gomes.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Cultura Lúdica. 2. Recreio Escolar. 3. 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

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "Um estudo sobre a cultura lúdica de crianças sem recreio escolar"

AUTORA: MESTRANDA Eva Laura Silva Fortes de Carvalho

Dissertação defendida e aprovada em 06 de outubro de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor Cleomar Ferreira Gomes (Presidente Banca / Orientador)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
2. Doutora Tatiane Lebre Dias (Examinadora Interna)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
3. Doutora Renata Aparecida Carbone Mizusaki (Examinadora Externa)
INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA/UNIR
4. Doutor Moacir Juliani (Examinador Suplente)
INSTITUIÇÃO: FACULDADE LA SALLE

CUIABÁ, 06/10/2021.



Documento assinado eletronicamente por **CLEOMAR FERREIRA GOMES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/10/2021, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **Renata Aparecida Carbone Mizusaki, Usuário Externo**, em 08/10/2021, às 12:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto](#)



[nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.](#)



Documento assinado eletronicamente por **TATIANE LEBRE DIAS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/10/2021, às 12:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Moacir Juliani, Usuário Externo**, em 08/10/2021, às 13:59, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3980847** e o código CRC **0B6C3E3A**.

Às crianças de todas as escolas sem recreio, especialmente àquelas que me receberam com um olhar terno, carinhoso e curioso para a realização da pesquisa. Que a alegria em ser criança inspire a manter a felicidade de uma infância simples, fato de não terem com o que se preocupar.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo fomento que permitiu a realização deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, de modo especial, aos professores da Linha de Pesquisa Culturas Escolares e Linguagem.

Ao Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes, pela oportunidade e pela acolhida desta pesquisa em seu campo de produção científica. Sou grata pelos momentos compartilhados ao curso desta dissertação.

A minha Família pelo carinho, paciência e compreensão.

À Leilane Rohleder, Renata Coronel, Mariza Leal e Camile Araújo pelo carinho, incentivo e momentos de alegria.

À Dorami, minha Mãe, por mostrar que todo o esforço vale a pena.

Aos colegas do mestrado pelos caminhos percorridos.

Às professoras que me emprestaram a palavra para entender o ensino e suas dificuldades.

Às crianças que me mostraram o movimento e falta dele para entender as aprendizagens.

À Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá-MT, que autorizou a minha entrada em campo.

Aos colegas do GEPCOL que co-laboraram com discussões pertinentes do campo da ludicidade, dos jogos e das brincadeiras.

À Banca, na pessoa de Tatiane Dias, Renata Misuzaki e Moacir Juliani, professores que com sua leitura carinhosa me forneceram os apontamentos que fizeram com que o texto ficasse de pé.

*Lápis, caderno, chiclete, pião
Sol, bicicleta, skate, calção
Esconderijo, avião, correria, tambor
Gritaria, jardim, confusão*

*Bola, pelúcia, merenda, crayon
Banho de rio, banho de mar, pula-cela, bombom
Tanque de areia, gnomo, sereia
Pirata, baleia, manteiga no pão*

(Criança não trabalha - Palavra Cantada)

RESUMO

A pesquisa em tela é uma investigação que trata da cultura lúdica de crianças na educação básica com a ausência do recreio. O *intervalo*, assim, como é chamado esse rito escolar, deve ser compreendido como o tempo de interação possível com o outro e a manifestação de diferentes formas culturais de movimento. Para tal empreitada nos servimos dos estudos e pesquisas de Gilles Brougère (1998); Brian Sutton-Smith (2017); Jean Château (1987); Roger Caillois (1990), dentre outros autores que nos ajudam a responder às indagações: 1) Quais aprendizagens: intelectivas, motoras, afetivas, simbólicas e morais, são expressas nas brincadeiras de crianças sem recreio? 2) A falta do recreio pode levar as crianças a “condutas de risco”¹ no exercício de cultura lúdica? 3) A equipe gestora e professores da escola detêm conhecimentos sobre atividades lúdico-recreativas, destinadas a essa faixa etária (6 a 7 anos)? 4) quais os jogos preferidos das crianças que lhes permitem viver a sua cultura lúdica nos espaços-tempo de vivência ou não de recreio. Com o método etnográfico fizemos a coleta de dados, a partir de observações sistemática e assistemática; registro de imagens fotográficas; além de entrevistas com estudantes e professores(as) nos tempos e espaços escolares. Uma pesquisa etnográfica, orientada pelo estudo das essências, que se dá na existência e no vivido, cujo esforço maior foi o de descrever, muito mais que explicar ou analisar, mas, o de subsidiar o suporte metodológico apresentado à investigação como sugerem Bogdan e Biklen (1994); Manoel Sarmiento (2003); Lüdke e André (2018). O lócus da pesquisa foi uma unidade de Educação Básica, localizada no município de Cuiabá-MT. Os participantes da pesquisa foram estudantes do 1º Ano do Ensino Fundamental, professoras e integrantes do corpo pedagógico que se dispuseram a participar da pesquisa. É preciso salientar que esta pesquisa foi realizada durante a pandemia da Covid-19, com aprovação do Comitê de Ética em pesquisa nº 4.658.768. Constatou-se que o trabalho realizado recolheu, a partir dos estudos teóricos, dados que compuseram esta dissertação àquilo que constitua a cultura lúdica, a importância da interação social no ambiente escolar e a vivência no recreio, expondo como a brincadeira é importante à formação dessas crianças, mesmo que não haja um tempo e espaço para se recrearem. No brincar, necessariamente, significados e processos são apreendidos. Por isso, as formas lúdicas de interação social são vias de acesso à cultura; são as pontes que ligam as crianças com os aspectos mais elementares da organização escolar e seu meio.

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

¹ *Condutas de risco* é um termo utilizado pelo antropólogo do corpo, o francês David Le Breton, considerando o rito pessoal de passagem, em que se joga com a morte de modo inconsciente, buscando-se significado e valor para a existência. Le Breton desenha sua preocupação com o significado das atividades de lazer em que se envolvem os indivíduos em sua vida, pessoal ou profissional, para irem ao encontro do risco ou para dele se protegerem.

ABSTRACT

The research in question is an investigation into the play culture of children in basic education with the absence of recess. The break, as this school rite is called, must be understood as the time of possible interaction with the other and the manifestation of different cultural forms of movement. For such an endeavor we make use of the studies and research of Gilles Brougère (1998); Brian Sutton-Smith (2017); Jean Château (1987); Roger Caillois (1990), among other authors who help us answer the questions: 1) What learning: intellectual, motor, affective, symbolic and moral learning are expressed in the play of children without recess? 2) Can the lack of recess lead children to "risky behavior²" in the exercise of play culture? 3) Do the school management team and teachers have knowledge about playful-recreational activities for this age group (6 to 7 years old)? 4) What are the children's favorite games that allow them to live their ludic culture in the playground or non-playground spaces. An ethnographic research, guided by the study of essences, which takes place in existence and in life, whose greatest effort was to describe, much more than explain or analyze, but, to subsidize the methodological support presented to the investigation as suggested by Bogdan and Biklen (1994); Manoel Sarmiento (2003); Lüdke and André (2018). The locus of the research was a Basic Education unit, located in the municipality of Cuiabá-MT. The research participants were students of the 1st year of elementary school, teachers and members of the pedagogical body who were willing to participate in the research. It should be noted that this research was conducted during the Covid-19 pandemic, with Research Ethics Committee approval number 4,658,768. It was found that the work done collected, from theoretical studies, data that composed this dissertation to what constitutes the culture of play, the importance of social interaction in the school environment and the experience of recreation, showing how important play is to the formation of these children, even if there is no time and space for recreation. In playing, necessarily, meanings and processes are apprehended. Therefore, the playful forms of social interaction are access routes to culture; they are the bridges that connect children with the most elementary aspects of school organization and their environment.

Keywords: Play Culture. School Play. Infancy.

² Risk behavior is a term used by the anthropologist of the body, the French David Le Breton, considering the personal rite of passage, in which one plays with death in an unconscious way, seeking meaning and value for existence. Le Breton draws his concern with the meaning of leisure activities in which individuals get involved in their lives, personal or professional, in order to meet risk or to protect themselves from it.

LISTA DE FOTOS

Foto 1:	A Escola.....	64
Foto 2:	O pátio de entrada da escola.....	64
Foto 3:	Vista do pátio.....	65
Foto 4:	Um outro ângulo do pátio.....	66
Foto 5:	A comunidade.....	68
Foto 6:	A lateral da escola.....	69
Foto 7:	Corredores da escola.....	70
Foto 8:	Corredor de acesso a outras salas.....	71
Foto 9:	Vista do corredor pela entrada principal da escola.....	71
Foto 10:	Leitura com a turma do primeiro ano na finalização da RP 2019.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Especificação de atendimento.....	67
---	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

	PRIMEIRAS PALAVRAS: à guisa de introdução	13
	PRIMEIRA PARTE: A INTERAÇÃO SOCIAL, CULTURA E CONTEXTOS QUE CONECTAM CAMINHOS.....	20
	PRIMEIROS INDICATIVOS	21
1	FACES DA INTERAÇÃO SOCIAL.....	24
1.2	FALANDO DE CULTURA, JOGOS E INFÂNCIAS.....	32
1.3	A CULTURA LÚDICA E A CULTURA INFANTIL.....	35
1.3.1	Das Brincadeiras.....	39
1.3.2	A brincadeira e o brincar — uma interação entre a substância e o verbo.....	43
1.3.3	Do Jogo.....	44
1.4	O RECREIO, TEMPO – ESPAÇO DE NOVAS DESCOBERTAS.....	47
1.4.1	Os espaços-tempo do brincar no recreio.....	53
	SEGUNDA PARTE: CAMINHO METODOLÓGICO.....	59
2	Da metodologia.....	60
2.1	O estudo de caso.....	60
2.2	Lócus da pesquisa.....	63
2.3	Da escola: um breve histórico.....	66
2.4	Participantes da pesquisa.....	72
2.5	Procedimentos.....	74
2.6	Instrumento de coleta de dados.....	75
	TERCEIRA PARTE: A ESCOLA, AS CRIANÇAS E O RECREIO.....	77
3	O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE AS BRINCADEIRAS	

REPRESENTAM.....	78
CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS ESPERADOS.....	102
REFERÊNCIAS.....	106
APÊNDICE – I.....	109
APÊNDICE – II	110
APÊNDICE – III.....	111
APÊNDICE – IV.....	113
APÊNDICE – V.....	118

PRIMEIRAS PALAVRAS: à guisa da introdução

Ao iniciar a escrita desta dissertação, que faz a abertura deste texto, a celeridade dos acontecimentos nos deixam sem saber como agir, com uma sensação de impotência, principalmente no cotidiano com crianças. Escrever não é uma tarefa fácil, sobretudo quando as lembranças de momentos e eventos que os julgamos importantes de nossa vida acadêmica.

Intitulei o memorial com o objetivo de apresentar os episódios marcantes da minha trajetória estudantil, das séries iniciais até à formação universitária, descrevendo recordações pessoais na escola, trazendo à reflexão o processo de alfabetização e os momentos marcantes de recreio nas escolas em que passei, buscando analisar o caminho que me levou até ao curso de Pedagogia e ao Programa de Pós-Graduação no Mestrado em Educação.

Suponho que ao sair em busca de informações esquecidas no tempo exige um esforço afetivo e intelectual. Como a mais nova dos quatro filhos, vivendo numa família “padrão” de mãe solteira, daquelas que lutam para criar os filhos da melhor maneira possível. Preocupada com o bem-estar dos filhos, sempre que podia tinha que levar-nos para o trabalho, por isso a nossa infância se misturava, se fundia nas brincadeiras das outras crianças que lá estavam.

Esse “laboratório” permitia-nos uma convivência com crianças e professoras que nos colocavam para fazer as atividades com as demais. Assim se deu a minha primeira experiência com a alfabetização. A minha alfabetização foi rápida comparada às outras crianças da época. Sendo minha mãe uma leitora cuidadosa, quando podia me presenteava com livros que me incentivava a leitura e despertava ainda mais a minha imaginação com histórias que ela contava sobre fábulas e contos clássicos.

Em 1996, entrando em idade escolar, fui matriculada no meu primeiro “ninho escolar”, que tenho lembranças de tudo, principalmente da minha primeira professora, uma fonte de inspiração intelectual.

A minha infância foi marcada por várias professoras. Suspeito que pelo fato de ser incentivada à leitura e à escrita, desde muito pequena, e de ter me envolvido em eventos lúdicos, essas etapas da infância incluindo os jogos de futebol com as crianças da rua; as fantasias com temáticas infantis; as brincadeiras com as minhas bonecas; as

algazarras de criança... me ajudaram a pensar sobre a vida, e a me ensinar a viver no mundo que eu tinha.

O Ensino Médio fora marcado pelas dificuldades matemáticas que me trouxeram inquietudes, ansiedades e um pouco de timidez intelectual. Sempre consegui compreender as outras disciplinas, mas me perturbava os assuntos ligados ao ensino da Matemática. A minha “praia” estava nas aulas de Educação Física que me cativava pelos seus conteúdos, como a dança, os esportes e pelas curiosidades descobertas sobre o corpo em movimento.

Essa fase da minha vida escolar fora da sala de aula, trouxe uma realidade bem difícil, pois havia vários alunos que matavam aula para jogar bola no recreio. Alguns colegas dessa época desistiram de estudar para trabalhar, uma realidade brasileira. Essa escola também tinham os mesmos problemas das outras, mas a única coisa que chateava era olhar para a escola e vê-la cheia de grades de ferro nas janelas, e nas portas simulando numa imagem foucaultiana de uma prisão. Havia recreio, mas não podíamos brincar, só fazer o nosso lanche trazido de casa ou o da escola e ficar sentados para conversar.

Ao ingressar no ensino superior iniciei no *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID³)* numa Escola de Educação Básica. Com o objetivo de saber como se desenvolve o trabalho na alfabetização, foco principal do projeto. Logo no primeiro dia de observação, percebi que havia alguns alunos que tinham dificuldades na leitura e na escrita, mas que mostravam muita vontade de aprender.

A minha maior dificuldade achei que seria o fato de não ter nenhuma experiência em sala de aula, e de não conseguir interagir com as crianças como o esperado, mas ao contrário do que imaginei a sala de aula me surpreendeu. Nos sentimos à vontade para interagir com elas o que me fez arremeter à idade de minha primeira infância, quando adorava fazer garatujas no quadro e tagarelar sem parar.

Observar a maneira como a professora ensinava os alunos, foi essencial para que eu pudesse acompanhar as crianças auxiliando-as nas atividades, logo no primeiro momento acompanhei uma criança que veio me explicar como deveria ser realizada a atividade, utilizando material dourado. Percebi que apesar do pouco tempo para ler o

³ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) existe desde 2007. E, de forma simplificada, tem como objetivo valorizar e apoiar os professores em formação, em especial nos primeiros anos de graduação.

enunciado, a aluna conseguiu me explicar corretamente como resolver a atividade utilizando as mãos.

Apontar, nesta dissertação, nossos anseios sobre a questão lúdica, se é possível que aconteça a construção de uma cultura lúdica de crianças sem a vivência no período de recreio, foi possível devido a participação nas atividades do Programa de Residência Pedagógica⁴, durante o curso de Pedagogia em uma das salas de aula do primeiro ano do ensino fundamental de uma EMEB,⁵ situada nesta capital. Detectamos que essa temática sobre a ausência deste tempo-espço carece de uma investigação, pois nesta escola em específico, não há momento para o recreio.

Desde o primeiro dia em contato com essas crianças, percebemos que a falta do recreio, de certa forma, poderia afetar a rotina escolar das crianças e dos professores causando inquietação, dispersão e impassibilidade. O intervalo, no sentido étimo⁶, deve ser compreendido como um tempo de encontro possível com o outro e consigo mesmo, levando em conta as distintas manifestações culturais de agir, de pensar e de sentir-se sujeitos.

Segundo Gomes (2019), “o brincar é o ato de manifestação da ludicidade, exercida por homens e animais filhotes, que envolve o ser brincante”. Mais do que outras atividades educacionais, é no recreio que as crianças, mesmo que sob certa vigilância, podem se expressar de forma mais lúdica despertando emoções, conhecimentos nas formas de brincar. Enquanto, nesta escola, se atenta somente com a aprendizagem, construída nos momentos formais e de contenção que acontece nas salas de aula.

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

⁴ O Programa de Residência Pedagógica é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.

⁵ Sigla denominada pela Secretaria de Educação do município de Cuiabá como Escola Municipal de Educação Básica.

⁶ No sentido étimo, usei a palavra *intervalo* como o tempo dado às crianças entre suas aulas de estudo na escola para a recreação.

Cogitar que esta pesquisa, frisando que a brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança, e que o recreio deveria ser um espaço que garantisse as brincadeiras e no momento com o seu colega de alegria, de prazer, e de liberdade do “eu” criança, brincar pode sim ser esse evento social, que nos dizeres de Sutton-Smith (2017, p. 93), “O que é mais certo é que a experiência bem-sucedida de brincar aumenta o potencial para uma continuação da brincadeira feliz”.

No corolário dessa investigação: compreender como a falta da vivência no recreio pode afetar a cultura lúdica de crianças no ambiente escolar, que deu-se início antes da pandemia do Covid-19, uma pergunta quádrupla nos fez companhia: 1) Quais aprendizagens (intelectivas, motoras, afetivas, simbólicas e morais) são expressas nas brincadeiras na ausência do recreio? 2) A falta do recreio pode pôr as crianças em condutas de risco quanto a sua cultura lúdica? 3) A equipe gestora e professores da escola detêm conhecimentos sobre atividades lúdico-recreativas, destinadas a essa faixa etária (6 a 7 anos)? 4) quais os jogos preferidos das crianças que lhes permitem viver a sua cultura lúdica nos espaços-tempo de vivência ou não de recreio.

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

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

O Curso de pedagogia e o GEPCOL — Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Ludicidade e Corporeidade —, contribuíram muito para minha formação, quando pude adquirir conhecimentos necessários, com habilidades que vão se aprimorando com o passar dos tempos, os conhecimentos e as competências vão aumentando e se diversificando numa perspectiva que toma a prática como referência, a convicção de que

o aprendizado da docência desde os primeiros anos implica num processo marcado pelo enfrentamento de desafios e insegurança, o conhecimento requer espaços onde as práticas podem ser discutidas e partilhadas.

É, portanto, uma experiência construída em diferentes contextos, fontes dos diversos conhecimentos da prática, dos valores, e dos motivos que vão se configurando na eterna construção docente. Pela ótica da ludicidade,⁷ estar no recreio (e não passar por ele), ainda que tenha sido uma das motivações iniciais, ficou mais evidente que um estudo deve ser realizado sobre esta temática.

Para enriquecer o caminho metodológico percorrido, nos aprofundamos nos estudos de Manoel Sarmiento (2003) para sustentar o estudo de caso, e Menga Lüdke; Marli de André, (2018) nos estudos da pesquisa etnográfica, Clifford Geertz (1989) e Gilles Brougère (1998) no que refere-se a investigação do fenômeno ludicidade, cultura, cultura lúdica e toda complexidade natural de observação dos sujeitos.

Desse modo, para especificar os estudos de interação social e da importância da proxêmica — uso que o homem faz do espaço como uma elaboração especializada da cultura —, nos aprofundamos nas pesquisas antropológicas de Erving Goffman (2011) e Edward Hall (2005).

Além dos pesquisadores que contribuíram com reflexões e especificidades da infância, brincadeira, jogo, recreio, cultura lúdica e ludicidade: Gilles Brougère (1998), Tizuko Kishimoto (1998), Johan Huizinga (1990), Roger Caillois (1990), Jean Château (1987), Janet Moyles (2006), Moacir Juliani (2019), Gregory Bateson (1977), Cleomar Gomes (2003; 2001) e Brian Sutton-Smith (2017).

A dissertação está organizada em três partes. Na Primeira Parte trouxemos um breve estudo empírico sobre as interações sociais face a face, aprovação social, decisividade, dentre outros autores que nos ajudam a compreender como a falta da vivência no recreio pode afetar a cultura lúdica de crianças no ambiente escolar, quando supomos que, na compreensão de que a cultura lúdica infantil acontece, a partir da interação social, do contato direto/indireto com os indivíduos que dela participam. Os estudos sobre a cultura sendo um dos elementos que preconizam o desenvolvimento

⁷ O termo Ludicidade utilizado por Gomes (2001) se ancora em diferentes autores, sobretudo nos de abordagens socioantropológicas e pedagógicas, empregado para um dizer corporal que expresse um estado de alegria ou de prazer, humor e espontaneidade.

humano, os aspectos da cultura lúdica, do brincar, do jogo, da ludicidade e da importância do recreio.

Na Segunda Parte, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa etnográfica e de estudo de caso, o lócus, os sujeitos, os procedimentos basilares pesquisados, definições importantes que nos ajudam a compreender o aspecto lúdico num estabelecimento escolar sem recreio e como dar-se-á os passos metodológicos utilizados na pesquisa, contextualizando a metodologia conforme o motivo da escolha do tema.

Na Terceira Parte, apresentamos os dados recolhidos sobre a importância do brincar para professores/as e crianças de primeira infância, e revisitaremos assuntos pertinentes à importância da brincadeira, do conhecimento de atividades lúdicas e sobre a experiência diante falta vivência de recreio.

De antemão, é preciso situar que a expectativa/objetivo da pesquisa (observar como se constrói a cultura lúdica de crianças sem a vivência do recreio) deu-se origem em um contexto antes da pandemia da Covid-19, nos anos de 2019 e início de 2020, e foi realizada/escrita somente nos anos de 2020 e 2021, diante das normas exigidas pela OMS em necessidade de isolamento e distanciamento social.

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

As universidades passaram a ter suas atividades de maneira remota com auxílio de ferramentas digitais. As escolas também fecharam, materiais didáticos impressos foram entregues para os que não tiveram acesso às aulas remotas, os pais se tornaram “professores” e passaram a ser mediadores de seus filhos nas aulas⁸.

No ano de 2021 houve a tentativa de retorno híbrido, escolas particulares conseguiram se manter de portas abertas, porém, as escolas públicas foram resistentes ao retorno exigindo imunização completa (duas doses, ou dose única) das vacinas disponibilizadas. Até o momento desta escrita, não obtivemos vacinação de uma

⁸ Em 17 de janeiro de 2021, no Brasil, tivemos a aplicação da primeira dose da vacina contra o Corona Vírus, em São Paulo, daí deu-se a corrida contra a vacinação da população brasileira.

porcentagem de pessoas vacináveis (pessoas acima de 18 anos) suficiente para liberação do uso de máscaras e liberação das atividades normais de nosso cotidiano.

PRIMEIRA PARTE:
A INTERAÇÃO SOCIAL, CULTURA E CONTEXTOS QUE CONECTAM
CAMINHOS

“O estudo do equilibrista é válido porque todos nós, de vez em quando, estamos na corda bamba”.
(GOFFMAN, 2011).

PRIMEIROS INDICATIVOS

Antes de indicar os acompanhamentos na escrita desta Primeira Parte da pesquisa, trouxemos indagações sobre o que a escola pode fazer para enriquecer o brincar, o sociólogo francês Gilles Brougère (1998) responde a esse questionamento em uma entrevista concedida à revista Nova Escola (2010), ressaltando que: “A primeira atitude a tomar é observar”. Sem a observação, o enriquecimento não é possível porque não há conhecimento suficiente para tanto. Depois disso, é interessante refletir sobre a qualidade dos espaços destinados às brincadeiras, sejam eles externos ou internos.⁹

Para esse autor, é a partir das retóricas da *identidade* e do *poder* infantil que as crianças conseguem plasmar sua própria “cultura lúdica”¹⁰, usando sua autonomia na medida em que elas se organizam. É o recreio o rito organizado pelos adultos, em que as crianças mostram essas características da brincadeira com as retóricas do *poder* e da *identidade*. Embora, as crianças se mostrem com suas peculiaridades infantis, — o fato de ser criança —, elas também apresentam seus predicados lúdicos, como por exemplo: habilidade de formar grupos, separando por gêneros, (meninas e meninos), colegas da igreja, trocinhas¹¹ de vizinhos, tribos microculturais por exemplo quando se juntam por alguma afeição esportiva, social ou cultural).

Para falar do processo de socialização, Florestan Fernandes (2004) descreve as brincadeiras, os rituais de ingresso e formação dos grupos, as disputas de espaço, suas relações de gênero, raça e sexo, explanando sobre elaboração de regras particulares, que não caracterizavam a intervenção dos adultos, mas criações próprias das crianças. As crianças fazem essa associação de pertença, quando se juntam para brincar.

Com as palavras do sociólogo francês Gilles Brougère (1998), as crianças produzem sua própria cultura lúdica infantil, sendo assim, nos servimos de sua assertiva para esclarecer que:

A criança adquire/constrói sua cultura lúdica brincando, tornando essa brincadeira um conjunto de toda sua experiência lúdica acumulada [...], essa

⁹ **Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar.** In: Revista Nova Escola, n. 23, mar. 2010. Disponível em: ><http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeiracrianca-539230.shtml?page=2>< Acesso em Set. 2019.

¹⁰ Estamos tomando por cultura lúdica toda a construção do brincar das crianças

¹¹ Termo utilizado por Florestan Fernandes em sua obra: “As trocinhas do Bom Retiro”.

experiência é adquirida pela participação em jogos/brincadeiras com os companheiros, pela observação de outras crianças. (BROUGÈRE, 1998, p. 26).

Isto é, a cultura lúdica infantil acontece a partir da interação social, do contato direto e indireto com os indivíduos que dela participam. Portanto, a escola precisa reconhecer a importância desse momento não como um simples passatempo. Assim, a fundamentação teórica está centrada na importância do brincar, considerando um brincar livre, como considera Johan Huizinga (1990). O fato de ser livre, não faz menção ao sujeito brincador e sim ao fenômeno brincadeira como um jogo que é. As pessoas quando brincam em qualquer idade não são livres, quando assumem jogar, adquirem sim, uma outra identidade, a de jogador ou de brincador que deve jurar jogar o jogo.

Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo/brincadeira, não é vida “corrente” nem vida “real”. Ele (jogo) ou ela (brincadeira) se estabelece numa realidade metafísica ou como diria Gregory Bateson (1977), num estágio de segundo grau. A criança que quer ser policial ou bandido inventa um cenário em que as personagens ganham foro especial para serem, numa outra realidade. É desse faz de conta que se ocupou Jean Chateau (1987).

Para um possível aproveitamento da ação do lúdico no momento do recreio, o professor não precisa impor limites na criatividade das crianças, mas facilitar que ela apareça, estimulando situações motivadoras através de sugestões iniciais ou disponibilizando materiais que favoreçam o surgimento das brincadeiras.

Outro autor de matriz sociológica, Gilles Brougère (1998), sugere que a cultura lúdica é reflexo da vida comum, ou como diria Johan Huizinga (1990) da vida corrente. Para Brougère:

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. As proibições dos pais, mestres, os espaços colocados à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica [...], há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. (BROUGÈRE, 1998, p. 28).

De acordo com Cleomar Gomes (2003), o lazer é uma atividade relacionada ao tempo livre, enquanto a recreação se ocupa com os conteúdos nesse tempo sem, contudo, limitar-se a ele (visto que parte da recreação não é restrita ao lazer, mas está ligada às

atividades lúdicas conduzidas para alguma finalidade entretenedora). A educação escolar é um exemplo de que a recreação pode ser um conjunto de práticas lúdicas organizadas com a finalidade de divertir, distrair e de entreter.

Dizendo com outras palavras, a recreação deve estar compromissada com o sucesso das pessoas de forma simples, quando dizemos que o lúdico é a vontade de criar e se divertir, e a recreação é uma oportunidade de conduzir o impulso lúdico¹² por meio de atividades em seu tempo compromissado ou não. Nas palavras de Giuliano Pimentel (2019, p. 135): “A recreação escolar ofertada em especial às crianças de menor idade, demarca raros momentos lúdicos que, quando ocorrem, reafirmam os interesses do sistema na manutenção da ordem estabelecida”.

Supomos que a criança/aluno, em sua vivência recreativa escolar, procura contemplar momentos livres de diversão, prazer, alegria e estes em momentos lúdicos não devem ser limitados à sala de aula, ao recreio ou a qualquer que seja o espaço disponibilizado a este período.

No ensaio: “A criança e a Cultura Lúdica”, de Gilles Brougère (1998, p. 13-19):

Que analisa o brincar como fenômeno cultural e que integra um trabalho apresentado durante as atividades de cooperação internacional entre o Brasil e a França, visa o desenvolvimento de atividades científicas. Brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples do real. (BROUGÈRE, 1998, p. 13).

As crianças são parte do processo social e têm especificidades que cabem a elas fazer as coisas estabelecidas pelos adultos, às vezes de modo a mitigar o tempo da infância. Em todas as épocas da humanidade as crianças sofreram influência do mundo adulto. É nesse mundo, organizado pelos adultos que a criança encontra, via transmissão cultural, as informações que ela precisa para viver no mundo material e psicológico quando lida com seus afetos, suas emoções mais atávicas.

A infância, período que diz respeito ao desenvolvimento dos indivíduos, conforme preceitua os dicionários, transmite especificidades que podem ajudar a construir as identidades de uma pessoa. É quando as crianças vivem experiências motoras, intelectuais, afetivo-sociais, morais e simbólicas, o que lhe darão ferramentas para se

¹² Impulso lúdico é uma expressão utilizada por Herbert Marcuse, que tomando de Schiller aquele sentimento que tem uma função estética que daria o equilíbrio entre o princípio de realidade e o princípio de prazer. Essa expressão é bastante trabalhada na dimensão estética na obra *Eros e Civilização*, com uma interpretação filosófica de Freud.

adaptarem às regras sociais, aos costumes e de incorporarem, mesmo que via da transgressão, aos valores postulados pelo mundo dos adultos.

1. Faces da Interação Social

Em qualquer dicionário de língua portuguesa, o vocábulo recreio é definido como tempo e como espaço. Enquanto tempo a acepção que mais se usa é para aquilo que serve para distrair, para brincadeiras e divertimento. Às vezes também usado para os alunos tomarem lanche e para pôr o papo em dia. Enquanto espaço esse rito escolar é usado exclusivamente para os estudantes se recrearem, enquanto descansam do trabalho intelectual. Cumprindo suas funções de tempo e espaço esse rito marca uma importante oportunidade de interação social.

Em tempos sombrios (pandemia da covid-19), falar de interação social, distanciamento social, os espaços/tempo na escola e a falta de vivência nos momentos de recreio, não seria possível sem encarar o mundo como fazíamos em outras épocas. Correlacionar a obra: *Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face*, do sociólogo canadense Erving Goffman (2011) nos foi de suma importância para dar o pontapé inicial nesta Primeira Parte.

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

Competem no seu interior interesses diversos que influenciam os tipos de coerção que incidem sobre o comportamento das crianças. Para acessar as razões que motivam a proibição do recreio em algumas escolas, não basta apenas dedicar atenção aos adultos ou aceitar os procedimentos institucionais que limitam ou que justificam os mecanismos de controle social. É necessário uma justificação mais plausível. As falas de

duas professoras da escola em tela, podem nos ajudar na compreensão do impedimento do recreio.

É fundamental que uma investigação sobre este fenômeno — o brincar — na escola possa considerar a perspectiva das crianças, atores sociais diretamente impactados pelas intervenções feitas em suas práticas. Embora em alguns casos não possam compreender as motivações das proibições, as crianças possuem um ponto de vista privilegiado sobre aquilo que de modo tão intenso lhes afeta. Elas não apenas se sujeitam a eventuais coerções, como também as interpretam, reagem e agenciam soluções para cada conflito eminente. Isso revela o modo como a cultura lúdica infantil é por elas produzida na escola, numa interdependência com o mundo adulto e sob à abundante sombra da instituição escolar.

Muito antes da pandemia sanitária provocada pelo vírus SARS-CoV-2.¹³ Falar sobre a importância da interação social, nos estimulam aos estudos das relações de ordem afetiva, moral e social que também podem ser construídas nas escolas. A escola, instituição que nasceu com propósitos de aprendizagem, *e que tem a finalidade de promover a formação de pensadores*,¹⁴ Juliani (2019, p. 150) menciona que: “A escola é a instituição que nasceu encarregada do desenvolvimento da aprendizagem formal e formação humana, ligada ao desenvolvimento e ao progresso”.

Contextualizar o cenário que temos hoje é imprescindível para compor a base de deste texto. Contudo, apresentaremos um breve estudo empírico sobre as interações sociais, de Goffman (2011) dentre outros autores que dialogam sobre o assunto, correlacionando com a indução principal que se apresenta em compreender como a falta da vivência no recreio, pode afetar a cultura lúdica de crianças no ambiente escolar. Compor diálogo deste importante *métier*, será possível, supomos na compreensão de que a cultura lúdica infantil acontece a partir da interação social, do contato direto/indireto com os indivíduos que dela participam.

¹³ SARS-CoV-2, do inglês *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (Síndrome Respiratória Aguda Grave), é um coronavírus novo que foi identificado pela primeira vez em Wuhan, China, no final 2019, como a causa da doença por coronavírus de 2019 (COVID-19) e se espalhou por todo o mundo. Fonte: ><https://www.msmanuals.com/pt/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19,-mers-e-sars>< Acesso em Jun. de 2020.

¹⁴ Projeto Político pedagógico da EMEB pesquisa.

A falta de encontros “face a face” exposto na obra de Erving Goffman (2011), busca apresentar o valor que cada ator/pessoa, através da linha de interação, adotavam no curso do contato social particular. Há muito tempo, se ouvia falar desses estudos, e transcender as fases da vida e a interação de um indivíduo com seu próximo determinará qual papel se quer assumir, isto é, qual “fachada” (cara, frontispício ou perfil) com uma relevância no “valor positivo” que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma.

A riqueza de suas obras se situa em diversas áreas de exploração que se servem a antropologia, a psicologia e a sociologia, por exemplo. Dito isto, as contribuições trazidas em seus ensaios, ressaltam esse “interacionismo simbólico¹⁵” norte americano, porém, ele mesmo contesta não a pertencer, mas, enfatizamos que seus estudos se dão pela microsociologia que privilegia o instrumento de coleta de dados e a observação do outro como ele mesmo a denomina como uma “etnografia séria” (GOFFMAN, 2011, p. 10).

Neste estudo, preche de fatos e observação, foram narrados a partir desse *status quo* vivido pelo homem e transcrito por sua lente teórica em seus ensaios. Grandes autores de envergadura socioantropológica clássica e social são basilares aos seus estudos, como Émile Durkheim, Radcliffe-Brown, Max Weber, George Herbert Mead, Gregory Bateson entre outros.

Goffman (2011) afirma que a “aprovação social” faz do homem seu próprio carcereiro, isto é, a liberdade em ser o que és, te prende. Contrariamente àqueles que pensam que os indivíduos agem segundo sua “natureza” ou vontade, sua personalidade ou humor, os indivíduos agem numa ordem de interação, numa situação social determinada, daí a importância de indagar-se sobre as qualidades gerais que permitem a esses indivíduos agirem de tal maneira.

É possível ser livre, liberando-se dos obstáculos que a sociedade nos impõe? Somos prisioneiros numa sociedade organizada a partir de regras e leis que nos obrigam a manter uma fachada, socialmente bem vista, a cada atitude que esteja “fora dos padrões” tanto moral ou social (ir ao lado oposto às leis cristãs, por exemplo), ocasionará em diversas punições e julgamentos de condutas inequívocas. A sociedade pune, mas é

¹⁵ Uso de símbolos que são trazidos e compartilhados a uma interpretação individual na sociedade.

praticamente impossível se tornar um cidadão sem erros, afinal, como diz o versículo de São João cap. VIII, vers. 7: “quem dentre vós não tiver pecado, atire a primeira pedra!”

A única maneira de viver sem ser um prisioneiro dessas fachadas exigidas pela sociedade, é pelo sonho, momento único em que nos libertamos dos julgamentos que guardamos, segredos obscuros ou não, que podemos ser livres da pressão social. Concordamos com Zygmunt Bauman (2008) quando grifa em “A sociedade individualizada” que:

Tendemos a chamar de liberdade a ausência de restrições e limites obstrusivos e insidiosos. A maioria de nós, residentes do mundo moderno tardio ou pós-moderno, é, nesse sentido, livre de uma maneira que nossos ancestrais só podiam sonhar. E eles sonhavam; o desaparecimento milagroso de normas e limites era uma visão sedutora quando a vida era vivida com um temor diário de transgressão. (BAUMAN 2008, p. 60).

Seguir uma aceitação mútua de “linhas” como grifamos anteriormente, causa um importante efeito quando apresentamos um padrão inicial de conduta que outras pessoas a constroem observando cada movimento, dia e noite, punindo sem demora quem saísse da linha. Se alterar essa conduta radicalmente, ou se a linha se tornar desacreditada, o resultado é a confusão, pois *os* que a integram, estarão preparados e comprometidos com ações que não são mais apropriadas Bauman (2008, p. 19). Seria como se você tivesse mudado as regras do jogo, sem aviso prévio.

Para sintetizar os papéis sociais e sua serventia, o “Constrangimento e organização social”, também se apresentam em ritual de interação. Os tipos de relações podem ocorrer na presença real ou imaginária de outras pessoas. Mas, acima de tudo, o constrangimento tendo a ver com a figura que o indivíduo representa em diversos momentos. O discurso narrado foi organizado fazendo-nos perceber sua aptidão analítica quando revela situações que, para pesquisadores desatentos, seriam imperceptíveis.

A análise permite que nós nos identifiquemos no texto, já que, num momento ou noutro, todos nós podemos passar por situações de constrangimento, sejam ligadas ao nosso eu (self), ou mesmo assistindo aos apuros de outras pessoas. O autor cita no decorrer do texto o “constrangimento abrupto/repentino”, como sendo cada vez mais intenso quando estamos desconfortáveis. A interação face a face em qualquer cultura necessita de capacidades que o alvoroço parece certamente destruir.

O prazer ou desprazer que um encontro social gera para um indivíduo, e a afeição ou hostilidade que ele sente pelos participantes, podem ter mais do que uma relação com sua compostura ou falta dela. Elogios, aclamações e recompensas repentinas podem colocar o receptor num estado de confusão alegre, enquanto uma discussão acalorada pode ser provocada e mantida com o indivíduo sentindo-se composto e em controle total de si o tempo todo. (GOFFMAN 2011, p. 99).

O constrangimento não é um impulso irracional destruidor do comportamento prescrito socialmente, mas sim, parte desse próprio comportamento ordenado. Tudo isto reduz a seriedade do conflito ao negar a realidade da situação. É natural, então, encontrarmos o constrangimento junto com piadas, zombarias que deslocam a pessoa do momento presenciado, pois, ambos ajudam a negar a mesma realidade. O constrangimento tem a ver com as expectativas não realizadas, sendo assim, as expectativas relevantes para o constrangimento são morais, não surgindo de uma ruptura de qualquer expectativa.

Para Bauman (2009), nas sábias palavras de Sigmund Freud, quando observou a satisfação das necessidades do homem “civilizado” que faz, na troca de suas possibilidades de felicidades por uma porção de segurança. Supomos que a *felicidade*, significa *liberdade*: liberdade de assumir uma conduta de perdurância, e agir conforme seus próprios instintos, desejos, sem ter restrição, limitações por uma simples questão de segurança. (BAUMAN, 2009, p. 57).

A maioria de nós, (como supomos) gostaríamos de ter o equilíbrio perfeito entre a liberdade e a segurança, liberdade de ir e vir, e segurança abrangendo todas as situações possíveis que possam intervir nessa liberdade. Momentos delicados que hoje passamos, é que devemos pensar no nosso bem-estar tanto na saúde, na interação social no prazer de estar próximo do seu próximo, que nos faz tomar cuidados em respeitar essa liberdade, que hoje requer cuidados para um futuro não muito distante.

Com a chegada da pandemia do novo Corona vírus, aprendemos que somos tudo e ao mesmo tempo nada, mas esse *nada* não no sentido da existência, mas, no sentido de que precisamos uns dos outros para controlar o desconhecido, a falta de conhecimento sobre o novo vírus causou na população mundial medidas severas de interação social, no contato face a face, romper com um toque, um abraço, um olhar mais próximo, nos mostrou a importância de resguardar a liberdade, para cuidar do próximo, enfim, ainda

virão muitos acontecimentos para nos barrar, frear a rapidez e ao mesmo esse distanciamento social que a tecnologia nos trouxe.

Em tempos pandêmicos, a leitura da obra “Amor, sexo e tragédia” do historiador britânico Simon Goldhill (2007), nos trouxe indagações que fizeram repensar, “Quem você pensa que é? Aonde você pensa que vai? O que você acha que deve acontecer? O que você quer fazer? De onde você pensa que vem?”

As imagens e a linguagem que inundavam as mentes das gerações passadas precisam hoje ser trazidas por guias e manuais. Uma pintura de um mito clássico precisa ser explicada com legendas nos museus, e qualquer referência clássica em um poema exige uma nota de rodapé. (GOLDHILL, 2007, p. 8).

Os princípios básicos da obra que nos leva a pensar nas sábias palavras de Cícero¹⁶, Goldhill (2007, p. 9) grifa que “Se você não sabe de onde vêm, você será sempre uma criança”, ressoa como um diálogo com a interação nos estudos de Goffman (2011), que nós não somos inocentes no êxtase de desconhecer sua origem, mas, afirma que o indivíduo passará sua vida desprovido de poder, de autoridade sobre si, e será incapaz de atuar no mundo corretamente diante da sociedade. E ao citar a criança, pune a nós adultos, como sendo incapacitados de tomar posturas, atitudes e conhecimentos que possa se tornar numa ameaça sem a devida aprovação social, sendo assim, é necessário conhecer o que se passa, e ao ignorar a própria procedência seria equivalente a uma sentença de morte.

A alienação da interação, elucidada e se assemelha ao pensamento de Goldhill (2007) que na sociedade, ocorrem encontros sociais de conversação de protótipo conversacional, que compartilha da exigência da interação espontânea dos integrantes num foco principal de atenção. Podendo ocorrer formas impensadas, impulsivas e por que não dizer desconfortáveis na conversação causando esquecimentos involuntários, ou seja, como deixar de lado as novas exigências de porte diante da atual situação sanitária mundial.

Essa “alienação”, que se designa a indivíduos que estão alheios a si próprios, e apresentam formas pelas quais essa “alienação” se dá diante da interação com outro, se

¹⁶ Marco Túlio Cícero (107 a.C. - 43 a.C.) foi um filósofo, escritor, advogado e político romano. Foi considerado um dos maiores oradores da Roma antiga. Morreu na província de Formia, Itália, no dia 7 de dezembro do ano 43 a.C. Disponível >https://www.ebiografia.com/marco_tulio_cicero/< acesso em jul. 2020.

despreocupando com as medidas de cuidados consigo e com o outro tornando-se então, uma interação necessária à vida como grifamos no texto um trecho que muito se reflete na atualidade sanitária mundial:

O envolvimento conjunto espontâneo como um ponto de referência que discute como esse envolvimento pode não conseguir ocorrer e a consequência desse fracasso. Eu quero tratar das formas pelas quais o indivíduo pode se alienar de um encontro conversacional, o desconforto que surge disto, e a consequência dessa alienação e desse desconforto para a interação. Como a alienação pode ocorrer em relação a qualquer conversa imaginável, talvez possamos aprender com ela algo sobre as propriedades genéricas da interação falada. (GOFFMAN 2011, p. 111).

Em nossa sociedade prevalece o sistema de etiqueta que direciona como lidar com os acontecimentos de forma conveniente, projetando através deles uma imagem de si correta, um respeito apropriado e uma consideração adequada pelo ambiente. Contudo, quando o indivíduo quebra uma regra de etiqueta, intencionalmente ou não, os outros presentes podem se mobilizar para restaurar a ordem cerimonial, de forma parecida com aquela utilizada quando outros tipos de ordem social são violados (esquecer de usar os tapumes atuais “máscaras”).

Há muitas ocasiões em que o indivíduo que participa de uma conversação, descobre que ele e os outros estão presos juntos através de obrigações de envolvimento em relação ao outro. O indivíduo terá razões aprovadas e não aprovadas para cumprir sua obrigação enquanto participante da interação, mas em todos os casos, para fazê-lo, ele precisa ser capaz, rápido e delicadamente assumir o papel dos outros ao sentir as qualificações que a situação “deles” deve trazer a sua própria conduta para que eles não sejam atrapalhados por ela Goffman (2011, p. 112). Ou seja, se colocar no lugar de seu próximo é essencial para nos mantermos civilizados diante da sociedade que nos cobra o tempo todo por atitudes de empatia com o próximo.

Tratar do envolvimento obrigatório, e as formas de alienação, constituirão um desvio de comportamento chamado por Goffman (2011) de “envolvimento errôneo”, como preocupação externa por desviar o foco principal em algo que não está ligado aquilo que está sendo discutido no momento. Ressalto a forma interessante de como a consciência dos outros pode ser encontrada no fenômeno de “envolvimento exagerado” que Goffman (2011, p. 119) sugere que: “a animação exagerada de uma pessoa é a

alienação da outra”, é muito fácil entender, porque toda vez que que você se conecta com o espírito da sociedade pós-moderna, os “eus” *algoritimizados*, não se ligam no outro — essa é a nova revolução.

Não é a conversação real e sim a situação mais ampla gerada pelo ridículo que, o pensamento sobre as regras de comportamento social, ditos “corretos” que se forem seguidas com afinco, a interação pode se tornar, sem firmeza, improdutivo e chata.

Definir como se dá a Interação Social com a Educação não é algo fácil de desvendar. Trazemos aqui o papel que a sociedade exerce diante da escola quanto comunidade, e enfatizamos que se as pessoas assumirem seu papel em relação ao outro, e respeitarem a “fachada”, e assumirem o que há de melhor em si, nas organizações políticas, na sala de aula, nas organizações escolares, respeitando as pessoas e os códigos sociais, haverá uma educação melhor. Se cada um entender o seu devido papel na sociedade, compreenderá que o fato de a educação só existe para que haja um futuro para nossas crianças, só assim iremos compreender que a educação vai fazer bem para todos.

Mas, onde a ação está? Dado a isso o foco principal como a organização social lida como o indivíduo na sua capacidade de ponderar os possíveis riscos que possa se envolver caso não faça a opção pela “ação” correta. Erving Goffman (2011) ressalta que a ação será definida analiticamente para descobrir onde ela pode ser encontrada. Falar sobre “decisividade”, é tomá-la como processo que colabora nos momentos de tomada de decisão do indivíduo diante de situações de risco para si, (risco com o qual adultos em suas posições de diligência escolar não querem “correr” diante dos momentos de recreio com crianças).

Goffman (2011, p. 154) faz uso do neologismo “decisividade” como significado de algo que precisa ser decidido, mas, algo de caráter decisivo para a vida do indivíduo, algo que influenciará no seu destino. Porém, esses momentos “desperdiçados”, aqui no caso do recreio, são inconsequentes. Eles são limitados e isolados. Podemos afirmar que o indivíduo vive sempre à espreita dalgum tipo de “perigo” devido às ligações que vêm de fora em eventos, à vulnerabilidade de seu corpo, e à necessidade de manter as propriedades em situações sociais.

As crianças não são consideradas capazes de ignorar essas oportunidades fáceis (e de qualquer forma elas não são desenvolvidas o bastante para aproveitá-las totalmente) e são coagidas fisicamente para não cometerem travessuras. O desenvolvimento pessoal é o processo pelo qual o indivíduo aprende a ignorar

essas oportunidades voluntariamente, mesmo enquanto sua capacidade de destruir o mundo imediatamente ao seu redor aumenta. (GOFFMAN, 2011, p. 162).

Em última análise, elas estão em busca de oportunidades em que há um aumento de chances de se arriscar, isto é, onde os riscos de decisividade são fortes. Às vezes a necessidade é transformada em virtude. Isto é outro ajuste defensivo à decisividade, quanto a isso, só nos resta saber se voltaremos a ter uma rotina escolar como a de antes, e se a educação será finalmente reconhecida quanto à sua importância.

Quanto à vivência do recreio como rito escolar acatamos a ideia do pesquisador Moacir Juliani para quem esse rito escolar oferece possibilidades didático-pedagógicas para fazer-se como um espaço de criação e de vivência lúdica, tão importante à formação de crianças e jovens. Ao enfatizar a função socializadora dos espaços-tempo da escola, o recreio de maneira muito peculiar, nos torna seres sociais, afetivos e motores através das vivências e experiências que se expressam nesse rito. Assim o recreio pode ser uma porta de entrada, pela qual a cultura lúdica se expressa em espaços de liberdade e dá significado ao que ali ocorre.

1.2. Falando de Cultura, Jogos e Infâncias

O processo cultural, portanto, é ao mesmo tempo agente da desordem e instrumento da ordem, lugar da criatividade e também ossatura da regulação normativa. (Zygmunt Baman, 2012)

Se o epicentro da sociedade ocidental está na Grécia, parafraseando o historiador britânico Simon Goldhill (2007), falar de cultura é falar “grego”. Afinal, a cultura e a interação social caminham juntas. Caracterizar cultura etimologicamente falando, é, descrever os hábitos, as crenças e os conhecimentos que foram acumulados pela humanidade e que pôs à disposição ao meio social.

Bauman (2012) ao se referir a Clifford Geertz (1989) como umas das mentes mais hábeis e perspicazes entre os antropólogos vivos, Geertz (1989, p. 15) defende o conceito de cultura acreditando que “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo o teceu”, assim podemos dizer que nos embarçamos nas misturas culturais que nos rodeiam e nos fazem percorrer distâncias que não veríamos a olho nu.

Nos estudos do antropólogo interculturalista social, Edward Hall (2005; 1959) observamos que a moldura de percepção de mundos é função não só da cultura, mas de relacionamento, atividade e emoção. Pessoas de culturas distintas costumam a se equivocar na interpretação de comportamento umas das outras. Falando no sentido da *proxêmica* de Hall (2005) fazer uso do sentido sensorial principalmente nos estados emocionais em momentos diferentes.

Essa faceta proxêmica se preocupa muito mais com a estrutura do “como” do que com o “por quê”, ao se domesticar, reduzindo a distância de fuga, sendo ela uma necessidade que carregamos conosco em momentos de desconforto. Fazer uso de “manutenção” com seu próximo é um dos modos mais eficazes para lidar com o perigo que aqui podemos chamar de processo de “domesticação”, que pode ser mostrada numa determinada área, desde que os indivíduos — aqui no caso de crianças em momento de recreio — estejam sob o controle de seu superior, onde o medo fará ressurgir a reação de fuga, como diria Edward Hall (2005, p. 231), “O medo, associado à aglomeração, produz pânico e é possível que essa descoberta do eu no plano da cultura seja árdua”.

A dificuldade da tarefa não deve, porém, fazer com que desmereçamos a sua importância para um maior aprendizado do inter-relacionamento do homem com seu ambiente. Segundo Hall (2005, p. 4), a cultura é simplesmente uma forma de compor uma programação mental coletiva que distinguem grupos, sejam elas tribos ou uma categoria de pessoas que controlam o comportamento do outro em algumas vezes de forma inconsciente e fora do controle do indivíduo, como cita que o ser humano como sendo um organismo com um passado maravilhoso:

[...] se distingue dos outros animais graças ao fato de ter criado o que chamei de *extensões* de seu organismo [...] o homem sofisticou suas extensões a um ponto tal, que somos propensos a esquecer que sua humanidade está enraizada em sua natureza animal [...]. (HALL 2005, p. 4).

No sentido mais resumido, a cultura não se desprende do ser humano. A medida que o homem desenvolveu a cultura, ele se domesticou e nesse processo criou uma série de mundos diferentes um do outro. O homem e suas extensões se baseiam na ligação e no modo de agir como e fossem uma “coisa”, o sincronismo do homem com suas extensões é basicamente a continuação e uma forma de relacionamento com seu meio ambiente, pensar como se pudéssemos agir repentinamente eximindo o outro do prazer de ir vir e agir nos momentos ao bel prazer em seus momentos de lazer.

Analisando a teoria do ponto crítico do aparecimento da cultura, um dos elementos que preconizam o desenvolvimento humano é a cultura. Com ela o homem faz parte de um determinado momento histórico e ocupa um lugar na sociedade que produz bens culturais. A cultura é vista como fonte das qualidades humanas, criadas ao longo da história pelo humano no mesmo processo em que foram criados os objetos materiais e imateriais que constituem a herança cultural da humanidade.

Nos estudos sobre a cultura e suas ambiguidades, o sociólogo anglo-polonês Zygmunt Bauman (2012, p. 102), utiliza o “o termo cultura como aquele que pode ser empregado para explicar as diferenças que são vistas entre comunidades de pessoas, sejam temporárias, ecológica ou socialmente discriminadas”. O uso desse conceito como todos os outros, se tornam esqueletos intelectuais impostos sobre o corpo acumulado das experiências humanas em registros.

O que é mais importante dizer aqui é que o conceito diferencial citado por Bauman (2012, p. 109) é logicamente incompatível com a noção de universais culturais. A cultura resultante vem agindo como principal empecilho à aceitação das opções de outros povos. Usar o termo “cultura” só faz sentido se sustentado pelo pressuposto de que nada que seja universal de sistemas sociais e culturais, a cultura é “seletiva”, cada qual é uma “configuração singular, onde não há categorias analíticas, ou seja, a grande lamentação dos tempos atuais é que nós estamos nos moldando numa cultura de mundo fixa, quando não se reconhece as diversidades.

1.3. A Cultura Lúdica e a Cultura Infantil

Estamos continuamente em processo de desenvolvimento cultural em que a cultura é reconhecida como complexa, como uma área em incessante expansão. Segundo Gilles Brougère (1998, p. 2) “A cultura exerce função de grande significação”, a concepção de infância tem sofrido modificações de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade, onde a criança passa a fazer parte de uma teia cultural que se designa às atividades lúdicas tornando a criança um ser reconhecedor de características essenciais da aprendizagem.

Não se trata aqui de expor a gênese do jogo na criança, mas de considerar a presença de uma cultura preexistente que define jogo, tornando-o possível e faz dele, mesmo as formas solitárias, uma atividade cultural que supõe a aquisição de estruturas que a criança vai assimilar de maneira mais ou menos personalizada para cada nova atividade lúdica. (BROUGÈRE. 1998, p. 22).

Nos passa despercebido que quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar e reproduzir/controlar o que o universo simbólico particular traz para vida. Numa tentativa de descrever o que é a cultura lúdica, é preciso municiar algumas características que são necessárias para melhor defini-la. Gilles Brougère (1998, p. 24) sugere que antes de tudo, “a cultura lúdica é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível”.

Sendo assim para que se tenha uma cultura lúdica é preciso dispor de algumas referências que permitem interpretar o jogo como atividades que não poderiam ser vistas por outros — que são raras às crianças que se enganam quando se trata de perceber no período de recreio, uma briga de verdade e uma briga de mentira — que se assemelha aquilo que Robert Fagen pesquisou sobre o comportamento lúdico animal que se enquadra na terceira de uma das suas cinco categorizações que Brian Sutton-Smith (2017, p. 65-66) citou em sua obra “A ambiguidade da brincadeira” quando escreve sobre a retórica do progresso animal:

Foi demonstrado na pesquisa 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 de verdade de suas observações. [...] Os homens veem essas lutas como faz de conta, e as mulheres mais como agressão e as professoras de jardim de infância normalmente veem isso como uma agressão. [...] Até mesmo a maioria das crianças quando reveem seu próprio

comportamento no recreio em um vídeo irão chamar todo ele de brincadeira quando um exame dos vídeos o tipo de variedade mencionada acima. Nossas observações de animais, em virtude de nosso distanciamento deles, podem, na verdade, ser menos preconceituosas que atitudes culturais com a relação a nossa própria “brincadeira” humana, mas ela provavelmente são tão inexatas sobre as distinções entre aprendizado e brincadeira entre as crianças muito pequenas. Essas distinções são muitas vezes difíceis de discernir nas e sequências longas e indiferenciadas de comportamentos que são típicas de todos os organismos imaturos, não as crianças pequena. (SUTTON-SMITH, 2017, p. 65).

As brincadeiras sociais, mesmo em algumas sem o contato físico como: lutinhas de boxes na visão do adulto pode ser vista como uma briga real, por que lutar de brincadeira como uma analogia de briga verdadeira, parece mais uma exibição do significado de uma luta do que do ensaio para um combate verdadeiro. Sobre isso Gregory Bateson (1977) menciona que é “um modo e não uma categoria comportamental distintiva” então a brincadeira é considerada como uma atitude de moldura, enquadre, paspatur, e chamamos a atenção para a função metacomunicativa que iremos abordar mais à frente no texto.

De acordo com os estudos do sociólogo francês Gilles Brougère (1998), a cultura lúdica fornece referências intersubjetivas à interpretação, com isso nos oculta erros de interpretação que atrapalham a semiótica que permitir iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade análoga daquela da vida real que são: as quadrinhas, gesto estereotipado de início de brincadeira (formar círculo, adedonha e etc.). Essas referências citadas são como conjuntos de regras que um indivíduo conhece/compõe sua própria cultura lúdica.

É preciso salientar que essa construção cultural lúdica não é, até o presente estudo, idêntica em outros meios sociais. Brougère (1998, p. 25-26) cita que é “interessante observar que a cultura lúdica aos quatro e aos doze anos, é marcada por grandes diferenças, sendo elas formas solitárias de jogos e na multiplicação dos brinquedos, que mais especificamente os meninos adquirem boneco para compor um universo imaginário supervalorizado de estrutura lúdica¹⁷ que mostra a importância do objeto como âncora na constituição da cultura lúdica moderna.” Podemos dizer que é um

¹⁷ É tudo o que é construído para compor um ambiente lúdico por exemplo: paredes pintadas, amarelinhas no pátio, espaços *kids* em ambiente de entretenimento em quanto seus pais, enfim adaptações para a mundo lúdico infantil.

movimento interno e externo em construção no brincar, sendo “um conjunto de sua experiência lúdica acumulada”.

Essa experiência se baseia em participação de jogos com outros companheiros e pela observação de outras crianças nos recreios e nos espaços de convivências sociais que as permitem, cada vez mais, aguçar sua capacidade de simbolização presentes nos momentos de interação social. Com isso, toda interação social supõe efetivamente uma interpretação de significados que resultará de uma experiência lúdica, que é produzida pelo sujeito social.

A cultura lúdica não está isolada dos “conceitos de cultura” de uma forma geral. As crianças que são impedidas de brincar por um motivo qualquer, vão pesar na aquisição de experiência lúdica que é indireto, intuitivo, porque não podemos prever o fim, o processo de interação é simbólico, pois ao brincar a criança interpreta as ações do que se é observado, assim ela co-produz a sua cultura lúdica diversificada conforme seu meio social: meninas e meninos não farão uso de suas experiências sociais igualmente, porque a divisão por gênero, ainda nos nossos espaços de escolarização e de socialização permanece como um arquétipo da boa convivência. Meninos “preferem” os carrinhos, a bola e a correria, enquanto as meninas preferem ou são impelidas a gostarem de arcos, cordas e bonecas. Isso é facilmente visto na tese de doutoramento de Cleomar Gomes (2001).

As crianças que têm acúmulo de experiência lúdica, farão uso de brinquedos de forma diferente dos que não os têm, os que têm acúmulo, suas brincadeiras terão contexto de histórias, guerras, fantasmagorias, criadas de acordo com a idade e identidade de cada um, os que não têm acúmulo de experiência irão brincar de acordo com a vida cotidiana de cada um (comer, dormir, pular, dançar...).

David Brown (2006, p. 69) ao citar a cultura no ambiente escolar, ressalta que “A cultura dos pátios de recreio certamente não é a da comunidade adulta dentro da escola, mas não é inerente à comunidade infantil”. Contudo as crianças são capazes de interpretar e expor seus comportamentos vendo os indivíduos em seu contexto social e cultural. A cultura infantil, nos pátios de recreio sugere uma resposta mais imediata que se assemelha à aplicação da pena da lei de talião¹⁸.

¹⁸ A Lei de Talião era interpretada não só como um Direito, mas até como uma exigência social de vingança em favor da honra pessoal, familiar ou tribal – olho por olho dente por dente.

Podemos entender a cultura infantil como um conjunto de manifestações que se constituem por crianças caracterizados por sua natureza lúdica que é, a princípio, a pedagogia do prazer, e não pode ser adversária as nossas crianças, do seu convívio.

A cultura infantil e seu relacionamento com a pedagogia cultural podem ser discutidas e esclarecidas. Steinberg, Kincheloe (2001, p. 16) escrevem na obra: “Cultura Infantil: a construção corporativa da infância” que “a infância é um artefato social histórico, e não uma simples entidade biológica”.

Os estudos sobre cultura se esforçam para examinar a diversidade de práticas de expressões sobre a comunicação, institucionais e artísticas de uma sociedade, os estudos culturais infantis, de fato, são mais amplos e incluem em particular as “regras” do próprio estudo feito. As práticas discursivas de como a criança encarna a cultura infantil é poderosa e dinâmica nas palavras de Steinberg, Kincheloe (2001, p. 17) indagando como a cultura infantil produz prazer e dor na vida diária das crianças? A essa questão, supomos que seja referente à vida, pois essa eterna relação é ambígua, uma vez que as crianças se ofendem, se magoam, e ao mesmo tempo em que aproveitam o prazer que a infância as proporciona, perdem e se torna uma relação de alegria e dor contínuo.

A cultura infantil é compreendida com elementos lúdicos do imaginário infantil, esses elementos se constituem por singularidades que incorporam as brincadeiras em diversas áreas tais como: no caráter social, e em atividades de brincadeiras que as cercam. Com isso é necessário investigar para que consigamos conhecer seus comportamentos, sentimentos e necessidades que exploram sua realidade com as próprias lentes de infância.

O pesquisador lusitano Manoel Sarmiento (2004), mencionando a “autonomia cultural” afirma que as crianças consolidam o que a cultura infantil significa em seu processo de relação com o outro, mostrando sua afinidade e se diferenciando da cultura adulta. Na cultura infantil está presente a imitação, a criação e transformação relacional, que se apresentam na interação social, na ludicidade, na fantasia e no compartilhamento de vivências através das brincadeiras com seus pares.

Contudo é indiscutível que a cultura lúdica infantil participa do processo de socialização da criança, incluindo as proibições dos pais e professores; o espaço colocado à disposição da escola na cidade, em casa, vai pesar sobre a experiência lúdica. Gilles Brougère (1998, p. 20) cita que a “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, com outras palavras

necessita de aprendizagens” e essa construção (de criação) enfim, existe uma profunda relação entre a cultura e o jogo e essa relação da palavra jogo produz significações e uma cultura complexa e diversificada.

Os papéis usados na construção de significados da construção da cultura lúdica (experiências, aprendizagens progressivas, importância da interação social e diversificação da cultura conforme critérios), isso dispõe para que o processo cultural auxilie a criança na produção simbólica podendo não ocorrer sem que haja a produção nesse campo como um processo cultural rico e amplo. (BROUGÈRE, 1998, p. 30-32).

1.3.1. Das Brincadeiras

As brincadeiras e os jogos que sobrevivem, mas que sofreram algumas transformações, tiveram uma grande influência na cultura lúdica ocidental, mesmo antes de serem permitidos nas escolas como recurso, procedimento ou conteúdo das aulas de Educação Física, Pedagogia e de outras licenciaturas (Gomes, 2021). Esse contexto é crucial para que compreendamos a ludicidade infantil como um evento alegre: hoje, perante tal revolução pedagógica — a sua entrada nas escolas, as instituições escolares — puderam contar com essa inovação cultural, o que fez dos processos de ensino e aprendizagem um trabalho mais leve.

À primeira vista, sem uma análise mais cautelosa, parece que basta a palavra brincadeira para que se instale aí o território da infância de todos nós. Não foi sempre assim. Segundo Carvalho, Gomes, Misuzaki (2021, No prelo):

As brincadeiras, como os jogos dos jovens e os esportes dos adultos são classificados por modulações de ordem social (colônias de férias), de intencionalidades (jogos escolares), de confecções de objetos (diabolô, bonecas e cavalo de pau), de configurações de espaços (dança de quadrilha), de sazonalidades temporais (jogos de inverno em países de clima frio) de faixas etárias (brinquedotecas e *play centers*), de outros aspectos que a cultura pode propor como as danças celebrativas e/ou religiosas. (CARVALHO, GOMES, MIZUSAKI, 2021, No prelo).

As brincadeiras violentas, que Jean Château (1987) cunhou de “jogos ascéticos”; os jogos que suscitam perigo de vida, que David Le Breton (2009) as nomeou de “condutas de riscos”; os jogos educativos, utilizados no interior de escolas com o arrimo pedagógico de se ensinar e de aprender alguma matéria; as brincadeiras esportivas (grifo nosso) quando ensaiam a aprendizagem dalgum esporte, nos mostram como a brincadeira é uma substância polimorfa. Parece que não adianta mesmo prendê-la numa “gaiola”, há que seguir as suas transformações histórico-culturais.

A Queimada e o Pega-pegas podem ser o vestíbulo do Rugby, assim como o jogo de Taco ou de Bete pode ensaiar os fundamentos do Beisebol. O que seja importante frisar é que toda brincadeira pode “preparar” as crianças para a vida futura. Isso é um postulado do trabalho do psicólogo alemão Karl Groos (1898), quando escreveu a obra *The play of animals* e publicou em 1898. Quando Groos (1898) escreveu isso, muita gente não o entendeu pela falta de um acompanhamento longitudinal, que separassem um grupo de brincantes e outro grupo de não-brincantes, para que pudéssemos quem sabe, testar no futuro essas pessoas nalgum sucesso intelectual, profissional e social.

Quando se olha com mais vagar para a frase de Groos (1898), “que a brincadeira nos prepara para vida futura”, quando uma criança brinca põe em balha, (em jogo) todas as suas funções (sensoriais, motoras, intelectivas, sociais, simbólicas e morais), que precisarão para desenvolver suas aprendizagens nesses campos ora citados.

É por isso que “funciona”, que dá certo, eis o que motiva a suspeita de Jean Château (1987) para esses primeiros jogos das crianças: “jogos funcionais”. Como a palavra brincadeira não existe no dicionário francês, ele utiliza *jeu d'enfant*, que quer dizer brincadeiras de crianças. Assim facilita a nossa transição etimológica. Não é uma tarefa romântica essa de brincar de professor, policial e bandido, ou de médico e vir a ser um no futuro. Roger Caillois (1990) fala sobre isso da seguinte maneira:

O jogo não prepara para uma profissão definida; introduz o indivíduo na vida, no seu todo, aumentando-lhe as capacidades para fazer face às dificuldades. É absurdo, e na realidade não leva a nada, lançar o mais longe possível uma argola ou um disco de metal, ou apanhar e atirar incessantemente uma bola com uma raqueta. Mas é vantajoso ter músculos potentes e reflexos rápidos. (CAILLOIS, 1990, p. 17).

Mencionam o desenvolvimento da infância descrevem uso da brincadeira ao nosso olhar, como “chão” de etapas de desenvolvimento infantil, de forma com que a

criança brinca em cada uma delas e relacionando-as com as possibilidades que Sutton-Smith (2017, p. 37) enfatiza, com a retórica do progresso que “não se verifica a adaptação como função principal da brincadeira”.

As nossas profissões são construções socioculturais que dependem de aprendizagens, treinamentos, oportunidades, qualificações, formações continuadas, decisões e escolhas dirigidas, muitas às vezes, por condições socioeconômicas e oferta do mercado de trabalho.

Cada teórico tem sua própria concepção de brincadeira ou a sua própria *épistêmê*.¹⁹ As formas de “uso” da brincadeira são muitas vezes reflexas das disciplinas acadêmicas, pois seus interesses são distintos. Uma problemática que parece de grande importância é a ambiguidade na relação entre a brincadeira da criança e a brincadeira adulta.

As brincadeiras não podem ser “presas pedagógicas” como menciona Gomes (2019) em uma palestra no Seminário de Educação. E cita também que a primeira característica das atividades lúdicas é que sejam livres, reafirmando a tese de Johan Huizinga, sendo que ninguém deve ser obrigado a brincar, como citado pelos autores pesquisados:

Na opinião de Manson esse tipo de jogo é “uma presa da didática” e no qual o prazer das crianças é “capturado”. O autor afirma “não saber, de jeito nenhum, se existe, nesse caso, um divertimento embutido no jogo”, transformado em “material pedagógico”. E conclui: “ele é uma exploração pedagógica”. (GOMES, 2001, p. 38)

O filósofo crítico Alemão Walter Benjamim (1984), observa que “se libertar dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada”. As crianças, rodeadas por um mundo de gigantes, segundo ele criam para si, enquanto brincam um pequeno mundo próprio, protegido por uma legislação de sua própria cultura. E analisou a criança por uma perspectiva histórico-cultural, com ensaios que abordavam principalmente a educação, as características da infância e a evolução dos brinquedos e das brincadeiras de sua época.

Para o autor, as crianças gostariam que as víssemos com um olhar claro e compreensível e não infantil, indo além da lente do adulto, para que conseguíssemos

¹⁹ Na filosofia do pensamento de Foucault (1926-1984), o paradigma geral segundo o qual se estrutura, em uma determinada época, os múltiplos saberes científicos, que por esta razão compartilham, a despeito de suas especificidades e diferentes objetos, determinadas formas ou características gerais.

entrar no universo da sensibilidade infantil, reafirmando a especificidade da vida infantil, que não apresenta uma miniatura do cosmos adulto: bem ao contrário, “o ser humano de pouca idade constrói o seu próprio universo lúdico sem eliminar toda a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando”. (BENJAMIM 1984, p. 11).

Deste modo, é imediato esse aprendizado de concepções lúdicas existentes na escola, traduzindo-as em ações que reconhecem a importância entre o brincar e o aprender, uma vez que ambos são indissociáveis à fase da infância, sendo a cultura lúdica uma atividade histórica e culturalmente construída pelo homem como dizem os teóricos Huizinga (1990) e Brougère (1997). O sociólogo francês Gilles Brougère enfatiza que para manter a cultura lúdica:

É preciso objetos, espaços e uma legislação que seja própria da criança. A importância da experiência para a atividade imaginadora do ser humano, explicando que, ao longo do processo de desenvolvimento da criança, desenvolve-se também a sua imaginação, que atinge a sua maturidade somente na idade adulta. (BROUGÈRE, 1997 p. 45).

O brincar é revelador de culturas, sendo a criança sujeito cultural, o seu brinquedo porta as marcas do real e do imaginário vividos por ela. O mundo infantil é marcado pela história, é constituído pelas relações que estabelece com as gerações precedentes. Por isso grifamos os dizeres de Jean Château (1987, p. 11) que “a brincadeira para a criança é uma atividade séria”. Partindo da apropriação de conhecimentos que ela mesma possui, possibilitará sua ação no brincar sobre o meio em que se encontra.

Supomos ser pertinente aqui as palavras ditas pelo professor Cleomar Gomes (2019) no Seminário de Educação sobre o estudo das brincadeiras. “Nenhuma criança aprenderá algo pensando em regras sociais. Ela vai participar para se divertir, e enfatizando a separação semântica da palavra brincadeira de jogo, a brincadeira vem para nos fazer rir, distrair, passar o tempo, já na vida social o jogo quer nos ensinar através do corpo, para que se aprenda sobre as estruturas que existem embutidas nas condutas de aprendizagens que são: cognitivas, afetivas, moral, simbólica e intelectual”. Contudo iniciaremos a escrita desta dissertação, dialogando com os estudos socioantropológicos que compõem o banco de texto desta linha de pesquisa.

1.3.2. A brincadeira e o brincar — uma interação entre a substância e o verbo

A estreita relação entre a brincadeira e o brincar nos revelam experiências que perpassam elementos de natureza simbólica que se nutrem da imaginação infantil. Na infância, a fantasia, o brinquedo e a imaginário têm sido vistos com frequência em brincadeiras que nos permitem observar a interação entre seres humanos e animais. Com isso, tornam-se importantes protagonistas que representam este vínculo real e simbólico. A criança se prende na brincadeira e compreende as regras e as ações de verbalização que se firmam no contato interativo.

A professora paulistana Tizuko Kishimoto (1998) cita sabiamente que, ao brincar a criança não se prende aos resultados, mas participa pela intensidade do prazer e da motivação impulsionada pela brincadeira. Essa conduta infantil corrobora o bem imaterial que deve ter o jogo no seu percurso, como afirma Huizinga.

Durante as brincadeiras, as crianças têm oportunidades de explorar e vivenciar mensagens veiculadas por uma metacomunicação, que para Bateson (1977) só são possíveis quando compartilham sinais comunicados por brincantes que faz veicular a mensagem: isso é uma brincadeira. Uma agressão, um empurrão, um enforcamento, um pontapé não são condutas violentas, mas uma simples brincadeira. A comunicação entre falantes de mesma língua/cultura permitem contatos interativos que forasteiros não compreenderão.

Nas palavras do antropólogo estadunidense Glifford Geertz (1973) seria um “conjunto de mecanismos simbólicos para o controle de comportamento”, isto é, um vínculo entre homens que passam a ser vistos por um igual. Gestos, piscadelas, trejeitos só serão percebidos por brincantes que já participam de um determinado contexto social em que a mesma brincadeira existe.

Tizuko Kishimoto (1998, p. 144), aprecia em seu ensaio “Bruner e a Brincadeira” um olhar sobre a cognição que culmina estreitamente entre questões sobre cultura e educação. Esse autor, em seus estudos sobre uma psicologia empenhada na ação, e na situação da mente criadora de significados, encontra com uma interação constituída pela “cultura infantil” (Brougère, 1998). Durante a **ação livre** do ser que brinca, a “teoria da descoberta” de Bruner capta a importância da brincadeira que abre as portas para a

solução de problemas, e esse ato lúdico representa o primeiro passo à construção do conhecimento analítico e científico.

A pesquisadora britânica Janet Moyles (2006, p. 13) em sua obra *Excelência do brincar*, conceitua que o brincar se assemelha à brincadeira de “agarrar bolhas de sabão”, com isso, nos desafia a mensurar essa tentativa de definição. Soa aos quatro ventos que as crianças têm o direito de brincar, com base no artigo 31 da Convenção da Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.

Temos insistido no interior do Grupo, que esse direito é antes de tudo um privilégio. Jean Château (1987, p.13) resumiria com a seguinte sentença introdutória de sua obra: perguntar porque uma criança brinca, antes seria preciso perguntar porque se é criança.

1.3.3. Do Jogo

A base de realizações na área filosófica se desencadeou quando a cultura surge sob a forma de jogo e suas possibilidades lúdicas na vida do *Homo sapiens*. Visando conhecer um pouco sobre a história e a evolução do jogo, abordaremos a função social desde as sociedades primitivas até os dias atuais. Com isso não se quer dizer que o jogo se transforme em cultura, mas se modifique em suas fases mais primitivas no seu caráter lúdico, sendo assim, o historiador holandês Johan Huizinga (1990) cita na obra *Homo ludens* que:

O jogo é aqui tomado como fenômeno cultural e não biológico [...] e 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 [...]. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. (HUIZINGA, 1990, p. 1-3).

Vários autores fazem relação às definições de jogos e brincadeiras como jogar e brincar, pois a ludicidade que deles se escoa pode ter a carga semântica a partir

da definição que Huizinga (1990) elege quando diz que o jogar e o brincar pode ter o mesmo significado em várias línguas a exemplo do inglês (to play), do francês (jouer), no espanhol (jugar). O jogo que era visto essencialmente como eventos esportivos, hoje adquire possibilidades culturais, sociais, educativas e recreativas como critério de atividades de lazer. Não é possível falar de ludicidade, jogos, e brincadeiras sem trazer a sua origem, mesmo que essa origem se processa por um anonimato. Conforme os estudos de Kishimoto (1998) a origem dos jogos dá-se:

Não se conhece a origem da amarelinha, do pião, das parlendas, das fórmulas de seleção. Seus criadores são anônimos. Sabe-se, apenas, que provém de práticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade das brincadeiras assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Tais brincadeiras foram transmitidas de geração em geração através dos conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestações espontâneas da cultura popular, as brincadeiras tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. (KISHIMOTO, 1998, p. 38-39).

O jogo como atividade lúdica implica em passagens marcantes na história, por exemplo: os *Homo sapiens*, (o que descobre e aprende) o homem por meio da pesca e da caça sobrevivia protegendo-se de outros animais; *Homo faber* (o que produz) nesta fase o homem já evoluiu e começou a fabricar utensílios para armazenar alimentos se prevenindo do frio; e o *Homo ludens* (o que brinca e que cria) o homem da atualidade que se dedica a atividades espontâneas que ocupem seu tempo livre. A terminologia *ludens* está diretamente ligada à ação do lúdico ou ao significado do jogo como Huizinga (1990) ressalta o jogo como elemento da cultura que produz distração, alegria e prazer.

Na pena de Roger Caillois (1990), a palavra jogo designa por igual a ideia de facilidade, risco e habilidade. Facilidade porque quando se joga evoca-se uma ideia de que o jogo é fácil de ser jogado, mas também uma ideia de risco, para coisas boas e ruins como a vida. Corre-se o risco de ganhar, de correr, de se machucar, de conhecer o outro

como realmente é, mas também a descoberta de alguma atividade desconhecida das atividades naturais do jogador.

Descobrimos uma habilidade sobre algo, curiosidades do jogo, se tornando hábil, e desenvolvendo destreza, manipulando melhor, decodificando e criando estratégias para qualquer que seja o desafio. Mas, acima de tudo promovendo uma grande descontração no jogar chegando ao ápice do jogo se descontraindo, se divertindo e tornando o jogo muito mais prazeroso. Nem todas as atividades são completas como o jogo, nem todo trabalho é fácil, entrando em dúvida sobre a sua execução.

O jogo nos coloca em risco corrompendo para coisas ilícitas, se desvencilhando da política e dos esportes como jogos profissionais. Contudo nenhuma religião e nenhuma atividade humana é tão complexa quanto o jogo.

Huizinga, (1990) ao caracterizar o jogo como uma “ação livre”, o define sob o ponto da forma, do conteúdo, da ação e da arquitetura do jogo. Enfim, o jogo (todos os jogos) são de ação livre, sendo que todo jogo é uma ficção, não é uma realidade. Nós podemos comparar a vida como um jogo, a melhor metáfora da vida corrente.

A vida segue em primeiro plano e o jogo em segundo plano, o jogo está além da vida, ele corre num tempo, num espaço, na arena com seus estipulados minutos... tem regras dadas, suscita relações grupais, com acordos para que o jogo dê certo. Segundo o historiador Johan Huizinga (1990, p. 56) “tal como as outras formas de jogo, a competição é geralmente desprovida de objetivo”, o jogo foi criado para ser jogado/vivido sem que haja a necessidade de saber como serão seu fim.

A “ânsia de ser o primeiro”, pode deixar o jogador à mercê do que a sociedade oferece. Decisões são dadas “pela sorte, pela força física, pela destreza” permitindo que a competição assuma uma forma de “oráculo” ou de “voto de enigma” que deverá ser visto sempre nas palavras de Huizinga (1990) como uma função cultural. Há um valor agregado, tanto como gerador de conhecimento, quanto como um exemplo vivo da cultura de sua época e lugar.

1.3.4. Como se joga os jogos

Os jogos, para a nossa compreensão didática, se organizam a partir de uma estrutura de regras fixas ou flexíveis, conforme a legislação decidida por seus jogadores. Quando Huizinga (1990) postulou como primeira característica do jogo a de ser ele uma **ação livre**, apesar da ambivalência que a sentença exclama, ele se referia ao jogo, ao fenômeno e não aos jogadores que a ele se dedicam.

Não se é livre quando se assume a jogar qualquer que seja o jogo. Ainda mais se eu tomar, à guisa de uma alusão, a vida como um jogo, o casamento, um curso de graduação, um trabalho como profissão... O próprio Huizinga (1990, p. 22) sugere que vivamos a vida como um jogo: “jogando certos jogos, fazendo sacrifícios, cantando e dançando... assim o homem poderá conquistar o favor dos deuses e defender-se de seus inimigos, triunfando no combate”.

Autores que chegaram depois de Huizinga como Roger Caillois (1990), por exemplo, também assumiu esse legado e assim organizou os jogos em quatro assinaturas — *Agôn, Alea, Mimicry, Ilinx* —, e descobriu duas etiquetas (*paidia* e *ludus*) como forma de se jogar, acrescentou mais algumas características que Huizinga não fez ou não quis fazer? Porque não se interessava pelos jogos de azar?

Para Huizinga, o jogo possui uma realidade autônoma. Jean Piaget (1978) e Claude Rivière (1986) sugere que é dirigido por seu autotelismo. Mas foi Roger Caillois (1990, p. 34) que, sob o ângulo da forma, soube definir em poucas palavras o que ele entende como jogo: “uma ação livre, vivenciada como fictícia e situada fora da vida comum, capaz de absorver totalmente o jogador; desprovida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade (mesmo os jogos que se pretendem educativos, grifo nosso); que se realiza no tempo-espaço expressamente circunscrito, desenrolando com ordem segundo regras dadas e produzindo na vida relações de grupo que voluntariamente se cerca de mistério ou acentua pelo disfarce sua estranheza ao mundo habitual”.

Caillois (1990, p. 42-43) aponta nos estudos do jogo a importância de considerá-lo como uma “atividade livre, delimitada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia”. Se o jogador/brincador fosse “obrigado” a jogar/brincar, o jogo perderia sua “natureza de diversão atraente e alegre.

É atividade “delimitada” porque dada e acontecida dentro de espaço e tempo estabelecidos. É “incerta” devido ao fato de não se prever nem seu desenrolar nem seu resultado, como também ao fato de deixar ao jogador a iniciativa de inventar. Porque “não produz nem bens, nem riquezas” — exceto “alteração de propriedade dentro do círculo dos jogadores” — é uma atividade “improdutiva”. Trata-se de uma atividade “regulamentada”, já que sujeita a convenções, uma “legislação nova, a única que conta”. Trata-se, por fim, de uma atividade “fictícia”, já que acompanhada da consciência de “uma realidade outra”, ou de uma “irrealidade em relação à vida normal”.

1.4. O Recreio, Tempo-Espaço de Novas Descobertas

Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (Jean Château, 1987, p. 14)

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

Intentamos um *estudo* sobre os impactos que a falta do recreio causa nos alunos quanto a sua cultura lúdica. Os teóricos do jogo como: Huizinga (1990), Caillois (2017), Château (1987), Brougère (1998) e Sutton-Smith (2017), costumam repetir que o brincar nos espaços da criança, incluindo o recreio é uma prática cultural que promove o desenvolvimento e a interação de crianças, a partir das atividades lúdicas de eleição²⁰ — as brincadeiras. Ver nos olhos a angústia de crianças que ficam de fora dessa vivência que

²⁰- Atividades que os alunos elegem quando brincam.

faz parte da infância, nos despertou a vontade de estudar mais sobre essa falta de tempo no espaço escolar²¹.

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

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

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

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

Neste recorte, Juliani (2019), quando faz a observação da importância do recreio para os professores, “o recreio escolar é o espaço no qual se atenua o seu protagonismo docente sem deixar de ser professor”, se assemelha a ideia do historiador britânico Simon Goldhill (2007) quando cita a importância da liberdade: “todo mundo têm o privilégio de ser gente, ter um tempo para se divertir, se afastar das atividades intelectuais, descansar e

²¹ Esta problemática foi detectada ao longo do Estágio Supervisionado II que ocorreu durante a regência no Programa de Residência Pedagógica no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) nesta capital.

entreter com o que há em seu entorno, sendo livre”, enfim, se desprender das obrigações diárias fazendo uso do seu tempo livre a seu modo. E com essa afirmação trouxemos Donald Winnicott (1975) pediatra e psicanalista inglês influente no campo das teorias das relações objetais e do desenvolvimento psicológico, que em seus estudos nos afirma:

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

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

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

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

Winnicott (1975) enuncia cinco hipóteses enumerando-as e afirmando que: “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existencial entre o indivíduo”, ou seja, se referindo ao brincar “a experiência criativa começa com o viver criativo, manifestando primeiramente na brincadeira”. (WINNICOTT, 1975, p. 159).

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

As crianças conhecem efetivamente o estágio de separação de ser criança e de ser um adulto, dominam as regras do mundo adulto (percebem os adultos como os que conservam a autoridade e o saber), mas também sabem se socializam com as regras das crianças, e esse “saber infantil” que (Buss-Simão, 2009 *apud* Delalande 2003, p. 9), no texto sobre a antropologia da criança destacando que segundo a antropóloga francesa Julie Delalande (2003), “o saber infantil não como um meio para se tornar um adulto competente, mas como uma necessidade de se integrar ao grupo de pares”.

Segundo a professora e pesquisadora em antropologia Clarice Cohn (2005, p. 28), “a criança atuante é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”. As crianças não são apenas produzidas pela cultura, mas também produtoras de cultura, compartilham suas experiências, e os sentidos que elas elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos.

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

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

Nos pátios de recreio, a percepção de que as crianças têm de seus momentos de recreio revelam a grande variedade de atividades que podem ser feitas: futebol, queimadas, pega-pega, vôlei e etc. Além disso muitas brincadeiras existem muitas brincadeiras que não são vistas com forma de brincar real que o folclorista Brian Sutton-Smith (2017) as conjuga como brincadeiras de fantasmagoria infantil que “parece a

história da imaginação na infância é uma história de uma supressão e racionalização ainda maior do irracional”.

Algumas das brincadeiras identificadas pelas crianças poderiam ser incluídas em duas ou mais categorias de atividades. Por exemplo, as crianças, que supostamente são as que brincam entre nós, permitem-se muito menos liberdade para a brincadeira, as brincadeiras narrativas, em que as crianças encenam uma história como diria Brown (2006) “frequentemente se transformam em atividades turbulentas e, ocasionalmente, em atividades antissociais, como brigas e intimidações reais”.

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

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

É provável que muitas crianças aprendam a brincar nos momentos de recreio, e quando há é bem provável que acreditar que isso possa acontecer. De acordo com Brian Sutton-Smith (2017, p. 94 -95), o que poderia ser de maior importância sobre a brincadeira é a desenvolvimento que ocorre dentro dela. Os níveis de brincar merecem distinções entre a brincadeira e não brincadeira que são elas:

- 1- A incapacidade de brincar: como nos casos doenças mentais
- 2- A brincadeira como patologia: vícios em jogos de azar ou em formas rígidas de um comportamento auto limitante

- 3- A brincadeira como forma de segurança: são os chamados jogadores que jogam “baixo”, jogam “sujo”, jogadores ansiosos ou agressivos
- 4- A brincadeira como estereótipos: brincadeiras de imitação, brincar de casinha, palavras cruzadas e até mesmo esportes de equipe onde seus jogos são autos satisfatórios
- 5- Formas lúdicas de brincar: são jogadores de habilidade criativa para jogar. A retórica do progresso pode se aplicar mais fortemente a esses jogadores.

Assim, o nível de maturidade física, os interesses e as relações de poder, tarefa de aprender, de ensinar e de desejar uma ampliação de espaços-tempo, na vivência de brincadeiras principalmente no recreio.

1.4.1. Os espaços-tempo do brincar no recreio

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

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

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

A cultura de recreio é propriamente direcionada a comunidade infantil, onde certamente a comunidade adulta não as compartilham. A pesquisadora Tizuko Kishimoto (1998, p. 139-154) ao citar o psicólogo norte-americano, Jerome Bruner, no artigo “Bruner e a Brincadeira”²², descreve a cultura como forma de re-criar significados, “conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro e da punição”, e essa investigação feita por ele busca os efeitos do fenômeno lúdico na infância no que requer os novos paradigmas compatíveis com a natureza de simbolismo humano.

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

Kishimoto (1998, p. 143) enfatiza que “as competências para investigar o ambiente estão relacionadas a capacidade de construção de cada indivíduo”:

Ao brincar, a criança não está preocupada com os resultados. É o prazer e a motivação que impulsionam a ação para explorações livres. A conduta lúdica, ao minimizar as consequências da ação, contribui para a exploração e a flexibilidade do ser que brinca, incorporando a característica que alguns autores denominam futilidade, um ato sem consequência. (KISHIMOTO 1998, p. 143).

²² Texto correspondente ao livro “O brincar e suas teorias”, 1998, p. 139-154.

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

Estimular a ludicidade em ambientes sem pressão é crucial para que haja flexibilidade na busca de ferramentas para o brincar. A brincadeira livre contribui para liberar a liberação quaisquer que sejam a pressão sofrida pela criança. Porém, a brincadeira livre deve ser complementada com outras atividades não lúdicas, e a liberdade dita nos textos estudados por Kishimoto (1998, p. 149) “oferece à criança a oportunidade inicial e a mais importante para atrever-se a pensar, a falar e ser ela mesma”. Ou seja, cabe a escola tornar disponível o acervo cultural e os espaços-tempo necessários que dá conteúdo para que abra o leque de elementos da cultura que não a escolarizada:

O território e o lugar são, pois, duas realidades individuais e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais e de entre aqueles que o habitam. O espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo. Um emprego que varia em cada cultura; que é um produto cultural específico, que diz respeito não só às relações interpessoais – distâncias, território pessoal, contatos, comunicação, conflitos de poder -, mas também à liturgia e ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos - localização e posturas -, à sua hierarquia e relações. (FRAGO, 2001, p. 64).

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

As características físicas do espaço escolar devem ser propícias para um ambiente destinado ao infantil, na realidade deste texto falando sobre a falta de vivência no recreio, os planejamentos e uma arquitetura bem organizada, não só para funções

especiais à exemplo: refeições, diversão e convívio social, se as atividades associadas a um espaço são transferidos para um outros espaço, a realidade/finalidade da atividade proposta muda conforme adaptações “abruptas” não corroboram para o êxito em que se espera. Hall (2005) presume a esta indagação:

Quem “vive numa bagunça” ou num “estado de confusão permanente” são as pessoas que não classificam as atividade e artefatos de acordo com um plano espacial uniforme, coerente ou previsível. No outro extremo da escala, fica a linha de montagem, uma organização precisa de objetos no tempo e no espaço. (HALL, 2005, p.130).

Frago (2001, p. 77) traz uma outra definição para o espaço escolar: “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera fluxos energéticos”. Todo espaço é um lugar, um espaço percebido, espaços com significações e representações de que o espaço que visualizamos no ambiente escolar, contemplam um recordar mas que sempre nos mostram uma interpretação determinada.

No que se assemelha à pesquisa de Moacir Juliani (2019, p. 64), este estudo também se baseia em um estudo de dimensão sociocultural que pode se manifestar nos espaços-tempo de recreio escolar, como reitera em sua tese:

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 confessionial e as construções dos autores acerca do assunto e percepção do momento em que as brincadeiras de meninos se juntam, e quando estas se separam e que relações são estabelecidas, como exercem o controle e o poder. (JULIANI, 2019, p. 65).

Em nossos estudos a labuta pela descoberta de aprendizagens, alegria e atividades autotélicas na escola pesquisada foi sequente, mas não foi possível realizar uma descrição densa como Geertz (1989) sugere em sua obra — a interpretação das culturas — quando nos traz as possibilidades em poder observar com um “olhar clínico”, em que a pesquisa etnográfica nos desafia.

Um ambiente quieto, sem os personagens principais — as crianças — nos faz menção a cunhar um “espaço-tempo imaginário”, cheio de possibilidades, mas coberto

por uma “casca de noz”, que dificilmente será quebrada pela autoridade/gestão do adulto. Este “tempo imaginário” como foi explorado nos estudos de Stephen Hawking em seu livro “O universo numa casca de noz²³”, assim como a fala de Hamlet: “Eu poderia viver recluso numa casca de noz que me considero rei do espaço infinito”, que nos inclinamos a responder as indagações preliminares desta pesquisa fica evidente que o cosmo, a totalidade de todas as coisas que poderiam nos levar a sucumbir de crianças um momento de vivência no recreio ficam evidentes.

Indagações importantes de Juliani (2019) em sua tese de doutoramento apresenta preocupações sobre as restrições do recreio:

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, regramentos, 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. Considerando 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 das crianças. (JULIANI, 2019, p. 44).

A experiência lúdica é marcada por iniciativas de descoberta, de fantasias tão conhecidas por cada um de nós, antes de ser a expressão de insipiência infantil ou de falta de seriedade diante da verdade das coisas, é o retrato da ansiedade e de curiosidades necessárias para que a criança não apenas descubra o que o mundo tem a lhe oferecer, mas para que possa também participar da sua construção.

Ao brincar, a criança se põe em risco diante das delimitações físicas e simbólicas que experimenta. Sem poder apoiar-se em certezas conceituais, ousando projetar sobre as coisas significados variáveis, e pressionada pela necessidade de integrar-se socialmente, ela se arrisca em aventuras imaginárias, que aqui acabamos cunhando o termo: “espaços-tempo de imaginação” que inventa cenários temporários, fantásticos, por meio dos quais dá respostas às suas inquietações. Os riscos que ousa correr brincando lhe põe em contato permanente com a dúvida sobre a extinção do recreio de crianças escolares.

²³ O tempo imaginário foi explorado por [Stephen Hawking](#) em seu livro "[O Universo numa Casca de Noz](#)". Segundo discutido, na relatividade o [tempo](#) (real) distingue-se das demais [coordenadas espaciais](#) pelo fato de o primeiro [sempre avançar](#) para um dado observador, ao passo que movimentos no espaço-tempo podem implicar aumentos ou diminuições nas coordenadas espaciais ao longo da história conforme percebida por esse observador.

Na brincadeira é preciso arriscar-se; seu resultado é sempre incerto. Brincar é algo que tende ao inusitado. Por isso, o risco chega a ser, em algumas situações, o componente mais elementar da brincadeira. Até onde a criança poderá se colocar em “condutas de risco” aderindo-se a experiências lúdicas e a constrangimentos que não sabemos se será capaz de absorver/resolver. Isso dependerá de suas escolhas e dos tipos de coerção social a que estará sujeita ao longo da infância — com a ausência do recreio — e quanto poderá experimentar o mundo social de forma lúdica, por meio de brincadeiras fundadas em aspectos se houvesse vivência no recreio e nas brincadeiras com seus amigos, isto dependerá do modo como os adultos estão organizados a sua volta e do quanto esta organização é capaz de conferir espaços-tempo para que a experiência lúdica se desenvolva nas escolas.

PARTE II
CAMINHO METODOLÓGICO

2. DA METODOLOGIA

Nessa Segunda Parte, apresentaremos como dar-se-á os passos metodológicos utilizados na pesquisa, contextualizando a metodologia conforme o motivo pela escolha. Assumiremos durante o desenvolvimento a caracterização dos sujeitos, um breve histórico do lócus e os instrumentos para a produção e análise de dados.

2.1. O Estudo de Caso

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

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

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

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

Contudo, é imprescindível que com este estudo possamos revelar a multiplicidade de dimensões presentes neste caso (situação), focalizando-o como um todo e evidenciando as relações entre a criança e a cultura lúdica.

Nas palavras de Sarmiento (2003), os “estudos de caso” de escolas possui um formato metodológico que deve a sua divulgação, antes de mais, ao fato de perspectivarem as unidades organizacionais e no caso dos estudos de base etnográfica, acrescenta-se ao conhecimento de estruturas, regras, interações sociais, processos de ação, dimensões simbólicas, existenciais e culturais. Também é preciso mencionar que as principais orientações teóricas que os estudos educacionais se preocupam em investigar, as extensões humanas do funcionamento organizacional e que realçaram os aspectos informais e os conteúdos afetivos, motivacionais ou os que tenham sido originados ao estudo de caso que aqui se representam.

Um estudo de caso, no ambiente escolar, nas palavras de Sarmiento (2003, p. 152), é acima de tudo um “estudo cultural” tornando-se assim uma investigação que assume uma perspectiva interpretativa e crítica e que se centra nos fenômenos simbólicos e culturais da escola que ele intitula como um *estudo de caso etnográfico*.

Lüdke e André (2018) reforçam os estudos de Sarmiento (2003) em um sentido próprio enfatizando que os estudos de caso etnográfico se baseiam em uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo.

Há dois procedimentos básicos utilizados em pesquisas etnográficas: a observação direta das atividades do grupo estudado e entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre nesse grupo. Mas esses procedimentos são geralmente conjugados com outros, como levantamentos, histórias de vida, análise de documentos, testes psicológicos, fotografias e outros, os quais podem fornecer um quadro mais vivo e completo da situação estudada.

Essas informações podem ser recolhidas a partir da observação, das entrevistas e dos documentos que serão investigados, e que permitirão realizar a *triangulação*. A triangulação nos apresentará possíveis divergências entre os dados, trazendo um ponto de tensão, contradição de um sistema singular de ser, pensar e agir, assim como Sarmiento (2003, p. 157) se refere que “é sempre mais interessante estudar do que a regra em si mesma”. Contudo, é imprescindível que com este estudo revelaremos a multiplicidade de dimensões presentes neste caso (situação), focalizando-o como um todo e evidenciando as relações entre a criança e a cultura lúdica.

A pesquisa etnográfica nas palavras de Lüdke e André (2018) tem um sentido próprio: é uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado

grupo. WOLCOTT (1975) *apud* LÜDKE E ANDRÉ (2018, p. 15) chama a atenção para que as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola.

Para Sarmiento (2003, p. 141), “nas dimensões paradigmáticas de uma investigação” se realiza estudos sociais que desencadeiam as investigações que podem ser as consequências que decorrem seus objetos de estudo:

A investigação científica realiza-se sempre no interior de um diálogo (convergente ou divergente) com a produção do respectivo campo. Sinais disso mesmo são as referências teóricas que se convocam, as citações que inscrevem no texto, as seleções e as exclusões de autores, de obras e de palavras-chave que caracterizam todo o texto científico. As condições do diálogo são possibilitadas pela linguagem comum dos paradigmas (ou, no caso das cada vez mais convocadas perspectivas pluriparadigmáticas, no quadro da conversão entre linguagens dos paradigmas): eles anunciam os códigos nos quais se constroem as perguntas e se propõem as respostas da investigação. (SARMENTO, 2003, p. 141).

O antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1973, p. 14) define o etnógrafo como aquele cientista que se encontra sempre diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes as suas experiências e vivências, e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. Contudo, numa primeira etapa, farei um rastreamento de obras disponíveis, de modo a dimensionar a fonte teórica para entrada ao campo pesquisado. Também serão elaborados, ainda em caráter preliminar, os roteiros de registro, observação e de entrevista a serem utilizados. Numa segunda etapa, corresponderá à análise no corpus de dados já composto.

Sob a lente de Gilles Brougère (1998), deve-se focar na multiplicidade de significados inseridos no universo da cultura lúdica infantil. E para isso, os principais meios para a coleta de dados desta pesquisa serão “[...] através, basicamente da observação participante, que ele vai procurar entender essa cultura, usando para isso uma metodologia que envolve registro de campo, entrevistas, análise de documentos, fotografias, gravações”.

Essas concepções se baseiam acima de tudo em nas relações de construções sociais que se resultam em de todas as apropriações condicionadas ao saber social. A motivação, e o desenvolvimento são aspectos de igual importância para o estudo do

brincar, técnicas de observação, levantamentos e entrevistas pode ajudar a fornecer a base para a exploração. Os registros fotográficos não só permite a observação mais fidedigna de um episódio ocorrido em momentos de recreio ou não, possibilita a discussão das atividades com os participantes.

2.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal de Educação Básica no município de Cuiabá-MT. Mantivemos o nome da escola sob sigilo para salvaguardar a identidade da escola aqui pesquisada, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa e da Secretaria de Educação do município.

Como diria o filósofo Augusto Triviños (1987), para que este “estudo de culturas” esteja completo iremos trazer um pouco mais sobre a escola pesquisada. Sarmiento (2003, p. 155) afirma que o terreno da pesquisa se confronta desde o seu início com duas constatações primordiais: “1) a de que o que há a fazer consiste essencialmente em “experenciar, inquirir e examinar”, e em um segundo instrumento sendo o próprio investigador que “2) na sua disponibilidade para precisamente, observar, escutar e sentir o que o rodeia, interrogar e recolher as opiniões dos que agem o terreno”.

Com isso apresentaremos um pouco da estrutura, a história da escola e os ritos presentes na comunidade escolar. As imagens foram registradas durante a pandemia do Novo Corona vírus, mas algumas informações recolhidas do (PPP) Projeto Político Pedagógico foram disponibilizadas pela equipe gestora da EMEB pesquisada, este projeto institucional foi redigido em 2016, antes do período de realização da pesquisa, que ainda está sendo atualizado neste ano.

Foto 1: A escola



Fonte: Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Com essas imagens registradas nos *loci*, podemos trazer para a compreensão um pouco mais do espaço que a escola dispõe para as atividades escolares. A escola conta com 18 salas de aulas, laboratório de informática, sala de leitura, sala de vídeo, secretaria, diretoria, sala de professores, coordenadoria, cozinha, refeitório, depósito de merenda, sala de materiais esportivos, banheiros de alunos e de funcionários e uma quadra coberta.

Foto 2: o pátio de entrada da escola



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

O espaço acima — o pátio principal da escola —, é um terreno plano com dois espaços pequenos cobertos, onde está localizada a biblioteca, sala reservada para guardar materiais utilizados pelos professores de educação física. No pátio, diariamente sucede o

rito inicial da escola, a acolhida, com os seguintes procedimentos de entrada e saída da escola:

A escola realiza há dois anos a acolhida compartilhada, sendo que é feita uma escala mensal e cada dia um professor está escalado para falar, apresentar algo ou somente dar os recados e fazer a oração. Nenhum professor está obrigado a fazer a acolhida, é somente se quiser. Essa escala foi pensada levando em consideração a relevância do momento de interação social entre professores, educando e familiares. A acolhida no período matutino é organizada no pátio da entrada. No período vespertino, devido ao calor excessivo, é feita na quadra de esportes. Nossa acolhida dura aproximadamente 15 minutos, exceto as segundas-feiras, quando cantamos o hino nacional; as crianças são organizadas em fila e cada professor fica à frente da sua turma. Todos os dias fazemos a oração do “Pai Nosso” por entendermos ser essa uma oração universal. Após os recados e a oração, os educandos da educação infantil são encaminhados ao refeitório para o primeiro lanche enquanto os demais vão para suas respectivas salas. (PPP, 2016, p. 12).

Foto 3: vista do pátio



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Além da acolhida, pátio é utilizado para as aulas de Educação Física nos momentos de arrefecimento, porém, devido a alguns problemas estruturais (valetas de esgoto com estrutura danificada), podem machucar e restringir as atividades.

Foto 4: um outro ângulo do pátio



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Para falar um pouco mais sobre as condições de trabalho na escola, trouxemos um pouco do PPP da EMEB para expor alguns dados:

As condições de trabalho na EMEB, em geral são boas, a equipe gestora na medida do possível procura oferecer os materiais solicitados pelos professores e demais profissionais. A escola não apresenta grandes conflitos e os que aparecem procuramos resolver internamente. [...] A relação da escola com a comunidade é de confiança, no entanto precisamos trabalhar para estreitar, ainda mais essa relação. Desde 2014 flexibilizamos os horários de reuniões com os pais, e até mesmo fazendo reunião com os pais que faltaram a primeira, mas todo empenho não tem sido suficiente para aumentar a participação dos pais. (PPP, 2016, p. 36-37).

2.3 Da Escola: um breve histórico

A instituição começou como escola emergencial em um barracão com três salas divididas por placas de compensado. Na época chamava-se Escola Municipal do Bairro. Passou a se chamar Escola Municipal “Espaço da Criança” no final de 1990.

A Professora²⁴ cujo nome é o da patrona da escola envidou todos os esforços para beneficiar sua comunidade, nos dias de chuva ou sol caminhava placidamente para o cumprimento de seu dever, ensinando a todos seus alunos com dedicação e carinho.

²⁴ Estas informações foram retiradas do PPP da escola.

Atendia ainda a sua comunidade, reservando tempo àqueles que dependessem de seus préstimos. Sua vida e sua obra merecem destaque, pois foi sempre voltada para o trabalho em benefício de seu próximo.

Quadro 1: Especificações do Atendimento

Educação	Fase/Ano/Série	Número de turmas			Nº de alunos
		Matutino	vespertino	noturno	
Educação Infantil	4 anos	2	2	-	89
	5 anos	3	3	-	126
	Subtotal	5	5	-	215
Ensino Fundamental I ciclo	1º ano	3	4	-	137
	2º ano	3	3	-	123
	3º ano	3	2	-	130
Subtotal		9	9	-	605
Educação Especial	Atendimento no contra turno – Sala de Recurso Multifuncional				12
EJA	1º segmento			2	35
	2º segmento			2	62
Subtotal					97
Total Geral		14	14		102

Fonte: PPP EMEB

2.3.1 Contexto social da comunidade

A EMEB “Espaço da crianças” localiza-se na região da grande Morada da Serra. É a única escola do bairro e atende as comunidades dos bairros Novo Paraíso I e II, Jardim Vitória, Ouro Fino, Barreiro Branco, Serra Dourada e os CPAs. A foto abaixo mostra um pouco da comunidade escolar.

Foto 5: A comunidade



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

A escola é ponto de referência para a comunidade. Localiza-se próximo ao centro comunitário do bairro, onde vários eventos acontecem. A quadra de esportes constitui o único ponto de lazer da comunidade que a usa para jogos nos finais de semana e festas de aniversários e casamentos, além de outros eventos requisitados pela comunidade. No bairro contamos com os seguintes serviços públicos: escola, posto de saúde, contamos também com rede de água que funciona precariamente e coleta de lixo. O bairro não conta com rede de esgoto e nem todas as ruas estão asfaltadas. A parceria entre escola e comunidade é indispensável para uma educação de qualidade, e depende da boa relação entre familiares, gestores, professores, funcionários e estudantes. A coordenadora da escola assim se pronuncia:

“É acreditando nessa parceria de sucesso que a Equipe Gestora juntamente com os professores e funcionários, buscam incessantemente a participação das famílias e comunidade na aprendizagem dos estudantes e nas decisões da escola, convidando-os para participar como integrantes do Conselho Deliberativo da Unidade Educacional (CDUE) de todas as reuniões e atendendo prontamente a todos que solicitam informações ou esclarecimentos acerca do processo de ensino e aprendizagem”. (Caroline – 42 anos)

O perfil da comunidade atendida tem mudado bastante nos últimos anos, já que a escola atende muitas crianças filhas(os) de funcionários públicos, profissionais liberais... no entanto a grande maioria ainda é de crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Por estar localizada em um bairro carente e atender muitos bairros oriundos de invasões, contamos com um agravante que é a grande rotatividade de estudantes, pois tanto expedimos quanto recebemos constantemente transferências, causando com isto sérios transtornos no processo de ensino-aprendizagem.

Foto 6: a lateral da escola



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Segundo Manoel Sarmiento (2003, p. 126), “os estudos voltados para a compreensão da cultura da escola buscam visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino”, assim sendo as características culturais que incorporamos no cotidiano escolar e na experiência vivida constitui a escola um “mundo social”, que têm suas próprias características, seus ritos, seus ritmos, seu imaginário e símbolos.

Supomos que investigar a cultura de uma escola, e a sua identidade, dirige-se aos processos mais particulares do contingente escolar:

O olhar do pesquisador [...] privilegiando as análises culturais do cotidiano, os acontecimentos, as interações sociais, as relações de poder, as vivências escolares, os saberes construídos, reproduzidos e transformados no seu interior, que fazem dessas escolas instituições marcadamente diferentes de outras. [...] Busca-se assim, apreender o estruturante da cena escolar, da

dinamicidade particular que produz a configuração escolar singular [...] sem, no entanto, descartar o instituído, uma vez que a escola, como integrante de formações sociais historicamente situadas, se constrói também nas inter-relações que seus atores estabelecem com as políticas públicas (finalidades) e com a cultura científica (ciência da educação). A cultura da escola surgiria como um produto das áreas de inserção entre essas quatro culturas, exigindo, pois, um desenho metodológico que abranja todas elas. (SARMENTO, 2003, p. 127).

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

Foto 7: corredores da escola



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Observando a imagem acima podemos explorar um pouco mais o ambiente escolar para compreender como se segue a rotina da escola. A foto mostra o corredor principal que se conecta com o pátio de entrada principal (vide foto 2, 3 e 4), a secretaria, sala dos professores, salas de aula, banheiros, refeitório e quadra.

Foto 8: corredor de acesso a outras salas



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Esta foto é o corredor lateral onde se dá acesso a outras salas de aula e ao parquinho da educação infantil. A imagem foi registrada durante a pandemia Covid-19, a ausência de crianças, movimentos, risos e alegria tornam os corredores sombrios, o oposto do que uma escola deveria ser, quando “apinhada” de crianças, para ser cara a uma expressão proxêmica de Hall (2005).

Foto 9: vista do corredor pela entrada principal da escola



Fonte: arquivo de Eva Laura Fortes. Data da foto: 7/5/2021

Neste espaço há um tempos atrás havia recreio, risos e alegria. Mas, como se refere o pesquisador Moacir Juliani (2019) em um recorte de sua tese, dialogando sobre os momentos de recreio:

“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. (JULIANI, 2019, p. 118).

Essa reflexão de Juliani suscita uma questão: quando não há este momento importante na infância de crianças escolares? É possível ser criança, ter seus momentos em que a ludicidade, fenômeno este que pode acontecer em momentos de espontaneidade, sobrevivam mesmo sob maçantes atividades repetitivas em sala de aula? Haverá infância, lembrança, prazer de viajar quando adulto contando para outras crianças tantos momentos que ficam em nossas memórias? Afinal o recreio é importante para quem? Responder a estas indagações ainda será uma inquietação que somente poderá ser vista e ouvida em uma outra oportunidade de pesquisa, nesta escola em específico ou em outra que tenha a mesma conduta de proibir a vivência deste momento na vida escolar infantil.

2.4 Participantes da Pesquisa

A princípio, um dos exercícios desta pesquisa era o de observar crianças na faixa etária de seis e sete anos desta escola sem recreio no período de 2020 e 2021. Mas, com o avanço da pandemia, o tempo de escrita deste texto, fomos impedidos de seguir com o planejamento inicial, que era o de observar como se constrói a cultura lúdica de crianças sem a vivência do período de recreio. Diante disto, a participação dos docentes e equipe gestora (coordenador/a, secretário/a e diretor/a) foi de suma importância para caracterizar o perfil do professor, suas vivências e conhecimentos acerca do tema da pesquisa no período em que lecionou na escola no período anterior à pandemia da covid-19.

As entrevistas que foram realizadas com as professoras e gestores da EMEB ocorreram em local adequado, com dia e horário agendados, sendo gravadas em áudio e posteriormente, transcritas. A participação das crianças mencionadas na Terceira Parte do texto, se deu com crianças de mesma faixa etária (seis e sete anos), que estudavam no primeiro ano do Ensino fundamental no ano de 2019. Ano este em que a pesquisadora

esteve no lócus em decorrência do período de Residência Pedagógica no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso — UFMT.

Para uma compreensão mais fidedigna sobre a ludicidade, brincadeiras e a cultura lúdica, entrevistei o professor Cleomar Gomes, por ser o pesquisador mais próximo do assunto pesquisado. Particpei de algumas oficinas em que o professor realizou no ano de 2019, e utilizei essas oficinas como uma espécie de piloto para obter informações a partir das entrevistas.

Foi durante esta imersão em sala de aula que nos surgiu a ideia de realizar esta pesquisa, quando nos foi sugerido, por cuidado com a ética, utilizarmos nomes fictícios para mencionar cada uma das pessoas participantes. Nos anexos, apresentamos o questionário utilizado nas entrevistas com todos os envolvidos na pesquisa que para Jorge Larrosa (2002) em suas notas de experiências assim exclama:

O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a o-posição (nossa maneira de opormos), nem a imposição dessa maneira de impormos), nem a proposição (nossa maneira de propormos), mas a exposição, nossa maneira de expormos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. (LARROSA, 2002, p. 123).

O raciocínio de Larrosa (2002, p. 125), sobre o “sujeito da experiência” faz pensar num sujeito descaído, e não um sujeito que alcança aquilo a que se propõe ou assume aquilo que quer, não um sujeito definido por seus sucessos ou poderes. “O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”.

Esse recurso reúne interpretações de situações que ocorram na rotina escolar, fala dos professores, envolvimento das crianças nas atividades propostas, seus gestos, falas, técnicas corporais, curiosidades, reflexões pessoais.

2.5 Procedimentos

Para dar seguimento, seguimos os protocolos de biossegurança da organização mundial da saúde (OMS), da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) e o protocolo das unidades escolares para realizar a pesquisa mesmo diante da pandemia do novo Corona vírus. A todo momento ficamos atentos quanto ao uso adequado de máscaras, conforme a orientação das recomendações sanitárias, de forma a cobrir a boca e o nariz e a substituição das máscaras quando necessário for; higienização das mãos com água e sabão, uso de álcool em gel a 70% e o distanciamento de 1,5 estabelecido pela (OMS). Sempre que possível portas e janelas ficaram abertas para ventilação do ambiente, evitamos cumprimentos com aperto de mãos, beijos ou abraços, evitamos usar acessórios pessoais, como: brincos, anéis e relógios, não compartilhamos objetos de uso pessoal como: materiais de escritórios, livros e afins.

Na condição de pesquisadora apresentei a proposta da investigação para os entrevistados, informando-as sobre os objetivos da pesquisa e como será o seu desenvolvimento e tempo de duração. Além disso, explicamos que se em algum momento se sentirem incômodos com a gravação interromperemos imediatamente o registro.

Durante a pesquisa etnográfica o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta. A primeira fase envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde serão feitos o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada em campo.

Nessa etapa inicial também estão incluídas as primeiras observações, com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. A participação em momentos de planejamento com professores da turma os encontros de planejamento, observações, discussões, identificam estratégias que envolvem o brincar e a cultura lúdica na rotina da turma.

Os envolvidos na pesquisa foram informados que ninguém saberia se estavam participando da pesquisa, que não daríamos a estranhos as informações que fossem passadas a nós, e que os resultados da pesquisa seriam publicados sem identificação dos nomes dos participantes porque usaríamos pseudônimos para identificá-los. Qualquer dúvida que surgisse no momento da entrevista, ou depois, seria esclarecida.

2.6 Instrumentos de Coleta de Dados

O roteiro das entrevistas apresentará questões elaboradas com intuito de conhecer como os profissionais da educação (professores, gestores) se relacionam com a falta desse espaço-tempo, em interação com os outros corpos e com o espaço-físico no meio escolar: quais são os sentidos e significados por eles atribuídos à cultura do brincar, sentir, socializar que requeiram contato físico e/ou em exposições/demonstrações (apresentações) tanto no ambiente da escola como fora dele, e como se posicionam diante dos impactos ocasionados ou não na construção lúdica das crianças no período anterior (2019) e subsequente a pandemia (2020 e 2021).

No decorrer das entrevistas, além da linguagem verbal, será mantido, anotado/registrado o uso de uma linguagem mais geral, tais como: gestos, hesitações, entonações, maneirismos e outros sinais não verbais. O roteiro das entrevistas apresenta questões elaboradas com intuito de conhecer como os estudantes se relacionam com a falta desse espaço-tempo, em interação com os outros corpos e com o espaço físico no meio escolar, quais são os sentidos e significados por eles atribuídos à cultura do brincar.

Sentir, socializar, agir e quais as impressões e os sentimentos em situações que requeiram contato físico e/ou em exposições/demonstrações (apresentações) tanto no ambiente da escola como fora dele, e como a equipe gestora e pedagógica se posicionam frente aos impactos ocasionados ou não na construção da uma cultura lúdica das crianças.

Foram aplicados dois questionários, um destinado à equipe gestora — Diretor(a), Coordenador(a) e Secretário(a) — com os dados de Identificação da escola, contendo questões que objetivam traçar o perfil da instituição pesquisada e das ações pedagógicas.

O segundo foi com os professores/as, com o objetivo de caracterizar o perfil do professor, sua formação inicial e continuada, suas vivências e experiências com o primeiro ano do Ensino Fundamental antes e durante a pandemia.

Durante o período de Residência Pedagógica em 2019, foram observadas as brincadeiras criadas pelas crianças, a interação entre elas e seus professores, as brincadeiras e fatos importantes sobre a cultura lúdica. Utilizaremos para o registro de todas informações produzidas a contar das observações das aulas nas interpretações de situações que ocorram na rotina escolar durante a atividade e pesquisa, fala dos

professores, interpretações de situações, reflexões pessoais, informações, avanços e dificuldades encontradas na organização das atividades principalmente em decorrência do período pandêmico.

O registro fotográfico além de preservar momentos especiais numa pesquisa etnográfica, é um complemento das memórias de situações instantâneas, trazendo uma reconstituição de fatos aproximando da realidade que está sendo investigada.

Sendo assim, investigar como se constrói a cultura lúdica de crianças num espaço de educação básica sobre a ausência do recreio escolar, supomos que poderá contemplar na observação e no envolvimento das crianças e dos professores, construção a cultura lúdica de crianças num espaço de educação básica sob a ausência do recreio, e que vise a construção do conhecimento da criança.

Ulteriormente, seguida à aprovação dos trâmites legais junto ao Comitê de Ética e Pesquisa, a liberação de acesso aos documentos, sujeitos e principalmente ao lócus devido à pandemia, houve a apresentação do projeto de pesquisa junto à Secretaria de Educação do Município de Cuiabá, aos representantes legais dos *loci* deste texto.

Obtivemos acesso a alguns documentos basilares para compreender como são os objetivos, metas e metodologias adotadas pela escola para compreender o porquê da proibição do rito do recreio. Enfatizamos que adotaremos o critério de invisibilidade, com a adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis constrangimentos e preservação da privacidade dos participantes.

TERCEIRA PARTE:
A ESCOLA, AS CRIANÇAS E O RECREIO

3. O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: O QUE AS BRINCADEIRAS REPRESENTAM

Cada um de nós preserva imagens inesquecíveis do início da vida escolar e da lenta odisseia pedagógica a que se deve o desenvolvimento do nosso pensamento e, em grande parte, a formação de nossa personalidade. (Georges Gusdorf).

Ao pensar sobre a escrita desta dissertação, nos baseamos sobre a importância do brincar para professores e crianças da primeira infância. Neste sentido, revisitar assuntos pertinentes à importância da brincadeira, escrever sobre a falta de vivência de recreio nos estimulou a algumas questões que mobilizaram a investigação: *Por que as crianças gostam tanto de brincar? Será que a brincadeira é somente para crianças? É possível brincar ensinando ou é possível ensinar brincando?* Essas questões preliminares nasceram durante a realização da pesquisa e que serão discutidas logo abaixo com o professor-pesquisador Cleomar Gomes.

Conheci a EMEB em 2018, durante minha imersão como estagiária no “Programa de Residência Pedagógica”, com propósito de acompanhar e orientar alunos do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, em sua alfabetização. Elaboramos atividades, planos de ação em alfabetização, nos apoiando na Base Nacional Comum Curricular, mas, no contato com alunos, a falta de vivência no período do recreio nos deixou incomodados. Podemos observar que a falta deste espaço-tempo (recreio) até então para mim como pesquisadora era algo desconhecido. Durante minha participação nos estudos do GEPCOL, pude conversar com colegas e com o professor Cleomar Gomes sobre esta escola sem recreio, quando concluímos que se tratava de uma situação atípica.

Presenciar/sentir, uma escola com crianças pequenas sem o barulho costumeiro (gritos, algazaras e alaridos) às voltas com a missão de acompanhar e orientar os alunos, a falta deste “respiro” nos momentos em sala, utilizando a metáfora da corrida, nos fez percorrer caminhos e adaptações para concluir a linha de chegada.

Após a leitura de autores que dialogam sobre o recreio, a ludicidade, as brincadeiras e os jogos, quis enxergar diferente ou de ponto de vista diferente o que até então tinha enxergado dentro e em volta daquela escola no qual sentimos vontade de

ver movimento, correria e aquele tropel rotineiro de uma escola de ensino fundamental.

Contextualizar a presença das brincadeiras no desenvolvimento infantil no âmbito social e escolar supomos que foi importante para compreender como a construção da cultura lúdica infantil acontece, mas, principalmente como e quando a brincadeira é vista ao olhar popular como um direito da criança, porém nos opomos a essa afirmação, por supor que a brincadeira é um privilégio que das crianças, e que podem ser exercidas pelo simples fato de poderem brincar sem ter um propósito pedagógico e até mesmo educativo.

Deste modo, é imediato esse novo aprendizado de concepções lúdicas existentes na escola, traduzindo-as em ações que reconhecem a importância entre o brincar e o aprender, uma vez que ambos são indissociáveis à fase da infância, sendo a cultura lúdica²⁵ uma atividade histórica e culturalmente construída pelo homem como dizem os teóricos Huizinga (1990) e Brougère (1998).

Atualmente, a realidade da infância é bem diferente, quando as crianças não podem mais brincar na rua devido os perigos que ela representa; o número de irmãos e primos está cada vez menor; a TV e o computador, se constituem como artefatos lúdicos. Assim, individualmente e solitários as crianças e os jovens a eles se entregam para alimentar aquilo que Sutton-Smith (2017) denomina como a retórica do *Self*.²⁶ Hoje sobra pouco tempo para o entretenimento, o que conseqüentemente diminui o

²⁵ Para Gilles Brougère, sociólogo francês, estudioso contumaz do jogo infantil, a cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permite tornar o jogo possível, fornece interferência intersubjetivas em relação aos jogos de representação, o que não impede evidentemente os erros de interpretação. A cultura lúdica é composta de um certo número de esquemas que permite iniciar a brincadeira já que trata de produzir uma realidade diferente da vida cotidiana (os verbos no imperfeito, as quadrinhas, os gestos estereotipados do início das brincadeiras compõem um vocabulário indispensável ao jogo), ela compreende a estruturas de jogo que não se limitam às de jogos com regras. A cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo em função a hábitos lúdicos, das condições climáticas ou espaciais. Compreende o que poderia chamar de esquemas de brincadeiras de regras vagas, de estruturas gerais e imprecisas que permitem organizar jogos de imitação ou ficção, compreende conteúdos mais precisos sob a forma de um personagem e produzem jogos particulares em função dos interesses das crianças das modas da atualidade. A cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do meio ambiente da criança para aclimatá-la ao jogo (BROUGÈRE, 1998, 23-25).

²⁶ A retórica do *self* na teoria da brincadeira tem como foco a brincadeira, considerando-se que sua base está na psicologia do participante individual. Ela evita os contextos históricos e antropológicos da brincadeira. Às vezes o conceito lida com mecanismos intrapsíquicos, às vezes com neurologia, mas mais recentemente a referência, à qualidade da experiência de brincar do participante tornou-se popular. Com base na teoria de Freud a brincadeira nessa retórica se manifesta como ab-reação, compulsão de repetição, compensação, realização de desejo, controle da ansiedade, liberação da tensão a resolução de conflitos, relacionados com o estágio, controle por meio da inversão de papéis, teste da realidade e influencia mútua transicional entre sujeito e objeto (Sutton-Smith, p. 303-304).

tempo de convivência para as brincadeiras com nossos filhos, com os amigos e até mesmo com o relacionamento conjugal. Parece mesmo que o *Homo ludens* foi engolido pelo *Homo faber*.

Nas palavras de (SUTTON-SMITH, 1997 *apud* GOMES²⁷, 2014) as brincadeiras endereçadas às crianças (por força de sua ambiguidade), são abertas e criativas, enquanto aos adultos tendem a ser fechadas e frívolas, mas que quando se predispõem a exercê-las se sentem culpados e por se dedicarem a esse tempo não reconhecem um valor humano diante de suas obrigações.

Foto 10: Leitura com a turma do primeiro ano na finalização da Residência Pedagógica.



Fonte: Eva Laura Fortes. Data da foto 18/12/2019

As atividades desenvolvidas durante o período de residência, foram de suma importância para a minha formação como professora/pesquisadora, pois com essa oportunidade pude dimensionar como a teoria e prática no dia a dia de uma sala se encaixariam no estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos sobre a Corporeidade e a Ludicidade-GEPCOL.

Sabemos que as entrevistas nos possibilitam a captação imediata da informação desejada e contextualizada, enriquecendo o nosso trabalho que geralmente não são encontrados em registros e fontes documentais. Este instrumento será realizado com as professoras da unidade, para investigação sobre suas experiências, vivências e as expectativas docentes que compreendem investigar como se constrói a cultura lúdica de

²⁷ GOMES, C, Revista de Educação Pública — **Descolonização da criança escolar e o gênero literário: uma reflexão sobre a autonomia de suas implicações lúdicas** v. 23, n. 53/1 (mai./ago. 2014) Cuiabá, EdUFMT, (2014, p. 376).

crianças, num espaço de educação básica sobre a ausência do recreio escolar, através de questionamentos que envolvam suas impressões representativas, possíveis articulações conceituais e suas contribuições de formação profissional

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

É com base nessa reflexão que tentamos discutir um pouco acerca desse fenômeno que tanto invade a cultura lúdica das crianças — as brincadeiras e os jogos —, que as contaminam com informações e formações que carregarão para o resto de suas vidas.

Afinal responder *por que as crianças gostam muito de brincar?* Foi a resposta que deu o pontapé para tentar desmitificar a origem da indagação desta escrita que tem como problema a falta de contato com atividades lúdicas no tempo do recreio. Estaria as crianças prejudicadas em suas aprendizagens, conforme vimos discorrendo no percurso dessa investigação?

Com base em entrevista concedida pelo Professor Cleomar Gomes, um dos pesquisadores contemporâneos sobre ludicidade, corporeidade e brincadeira, assim ele se pronuncia:

Brincam, por que ao brincar elas correm, colocam em movimento as condutas de perdurância²⁸ do homem e dos animais. Além do mais como diria Wallon²⁹ os jogos e as brincadeiras provam todas as possibilidades da função (correr, caçar, cortejar, tocar, empurrar, quebrar, falar...)

²⁸ Condutas que continuarão a ser e existir por muito tempo.

²⁹ Henry Wallon em sua obra *L'évolution psychologique de l'Enfant*, cunhou de “jogos funcionais” todos os jogos e brincadeiras com quais as crianças se envolvem espontaneamente para desenvolver as funções da fala, do andar, depois para atividades exploratórias.

E volto a perguntar: Mas quem não brinca teria e colocaria todas essas condutas em prática?

Sim, mas, não o faria tão bem como quem brinca, por que a brincadeira o coloca em um estado de alacridade³⁰, além do desenvolvimento da função e abre um vestíbulo para a diversão, a alegria, a recepção, os aconchegos, os abraços que são formas afetivas que se explodem nos jogos. Além é claro de outras exposições estéticas, tão necessárias à formação do “homem completo”, como diria Schiller.

Indaguei se é correta a afirmação de que é melhor aprender brincando?

É sim, corretíssimo, pois as vias de acesso ao conhecimento são melhores evocadas quando estão em estado de graça e não em estresse. O estresse só nos encaminham para coisas negativas a partir da dor, e sofrimento que é opcional, pois ninguém precisa sofrer para aprender...

E ressalta também que é melhor aprender brincando:

Ao brincar liberamos os neurotransmissores considerados hormônios da felicidade que são: endorfina, oxitocina, dopamina e serotonina. Eles são liberados no ato da brincadeira, um produzindo analgesia, outro produzindo bem-estar, outro produzindo uma satisfação, alegria e prazer. A ausência desses hormônios causam mau humor, pois afastam as pessoas de qualquer possibilidade de aprendizagem, então é correto dizer que nós só aprendemos em estado de alegria, porque aprender é o resultado da aprendizagem, é uma realização corporal positiva. Portanto é muito melhor aprender em estado de brincadeira.

Aproveitei a oportunidade durante a participação em algumas oficinas do Professor Cleomar Gomes com o tema “Brincadeiras e Jogos na Educação Básica: uma conversa com quem gosta de brincar”, para entrevistar informalmente algumas professoras sobre a temática da ludicidade e ensino-aprendizagem, com questionário em anexo para uma melhor compreensão. As depoentes concordaram em usar pseudônimos para preservar a sua privacidade.

³⁰ O professor, Jornalista, sociólogo, baiano *Muniz Sodré* cita a terminologia *Alacridade* como um regime concreto e estável de relacionamento com real, é uma *potência ativa*, possibilidade de ser a alegria do viver, e toma de Rousseau como “amável e terno” um sentimento positivo. SODRÉ. Muniz, **Pensar nagô**. Petrópolis: Vozes, 2017.

É correto afirmar que é melhor aprender brincando?

Brincar é um movimento universal, quando a criança brinca ela está se expressando, é um exercício que vai ao encontro do saber com a alegria, seu movimento é livre é repleta de fantasia, quando se dá a escuta a uma criança que está brincando o adulto está potencializando o saber que cada um traz para seu aprendizado, por isso a importância da provocação por meio da brincadeira. (Patrícia - 37 anos)

Toda criança aprende brincando?

Acredito que é a partir da brincadeira que a criança aprende a agir, imita personagens e até mesmo seus pais e pessoas próximas demonstrando sua personalidade. (Fabiana – 42 anos).

Quais os fatores que podem limitar a aprendizagem de uma criança?

Acho que problemas pessoais, familiares, depressão entre outros, na nossa profissão não só ensinamos, mas participamos da vida de cada criança. (Elaine – 32 anos)

Há brincadeiras em que se aprende mais e brincadeiras que se aprende menos?

Não. Cada brincadeira tem sua especificidade. (Sílvia – 25 anos)

No contexto escolar, o jogo e a brincadeira podem ser utilizados como conteúdo ou estratégia de ensino?

Sim, dentro de uma brincadeira podemos trabalhar um conteúdo, colocando os objetivos pedagógicos que pretendemos alcançar. (Tereza – 42 anos).

E para que essa pesquisa estivesse completa, seguindo o caminho metodológico pesquisado não poderia deixar de registrar o que ouvimos das crianças³¹ em 2019 como entrevista piloto desta pesquisa (o conteúdo gravado encontra-se com a pesquisadora). A partir de um roteiro similar ao dos adultos (professoras

³¹ As crianças entrevistadas, foram alunos/as do primeiro ano do ensino fundamental nesta mesma escola onde o período destinado ao intervalo (recreio) é inexistente. Porém ao entrevistá-las, percebemos que a falta deste rito escolar, quando seria a hora da interação com os colegas interfere na construção da cultura lúdica, e que a brincadeira para elas é a sua atividade mais séria como nas palavras de Jean Château (1987), pois através dela se apropria de conhecimentos que possibilitarão sua ação sobre o meio em que se encontra.

participantes de oficina do professor Cleomar Gomes em 2019), invocamos as crianças à participação, via seu ponto de vista:

<p>Porque as crianças precisam brincar?</p>	<p><i>Pra ficar forte, e ficar divertido. (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Pra se divertir (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Pra não ficar enchendo o saco das mães (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>Porque elas gostam muito, e elas amam brincar, porque é legal e para não ficar enchendo o saco dos pais (Emilly – 6 anos).</i></p> <p><i>É para ter mais energia, para se divertir e alegrar as crianças, ué... (Ana Sophia – 7 anos).</i></p>
<p>Do que você mais gosta de brincar?</p>	<p><i>Esconde-esconde e pega-pega (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Esconde-esconde, pega-pega, brincar de carrinho (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Boneca, bicicleta, ah! Pode ser de qualquer coisa (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>Boneca, casinha, brincar de pecinhas, cantar e eu canto até no chuveiro (Lívia – 7 anos).</i></p> <p><i>Esconde-esconde, pega-pega, brincar de carrinho, jogar futebol (Vinícius – 7 anos).</i></p>
<p>Onde você mais gosta de brincar? Quais os lugares?</p>	<p><i>Com os colegas (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Em casa, na quadra, na rua, com professora... (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Na sala em “todo lugar” (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>No quintal da minha casa e na rua, em todos os lugares depende da brincadeira porque aí se os colegas “tão” juntos fica mais legal! (Lívia – 7 anos).</i></p> <p><i>Em casa, na quadra, na rua, com a professora também dá pra brincar (Vinicius – 7 anos).</i></p>

<p>Onde não dá para brincar?</p>	<p><i>Na rua, por que vem muito carro! (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Na rua (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>No quarto, porque minha mãe não deixa, ela disse que vai bagunçar (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>No parque, porque minha avó me disse que no parque tem ladrão até no mato! (Emilly – 6 anos).</i></p> <p><i>Na rua, porque vem muito carro e às vezes vem notícias que tem gente que pega criança (Júlio César – 7 anos).</i></p>
<p>Você gosta de brincar sozinho? Por quê?</p>	<p><i>Não, porque é chato, não tenho o que fazer (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Não, só com meus amigos (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Não, é chato, é melhor com os amigos! (Vinicius - 7 anos).</i></p> <p><i>Brincar sozinha é chato, por que você fica sem ter com quem conversar perto, ai você fica conversando sozinha! (Emilly – 6 anos)</i></p>
<p>Quais os brinquedos que você mais gosta de brincar?</p>	<p><i>Com meu capitão américa e meus vingadores (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Bola, bicicleta... (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Minha escavadeira e meu carrinho de prancha que eu ganhei da minha mãe (Luís Guilherme – 7 anos).</i></p> <p><i>Dos meus vingadores! (Júlio César – 7 anos).</i></p>

<p>Você brinca com os adultos? (Pais, familiares entre outros...)</p>	<p><i>Não, só com as crianças mesmo (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Não, meu irmão que cuida de mim só bate (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinco com minha avó, minha mãe com qualquer pessoa (Ana Sophia – 7 anos).</i></p> <p><i>Eu brinco com o meu pai quando ele não chega do serviço cansado, com minha mãe é mais difícil porque ela só fica na cozinha (Júlio César – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinco com minha mãe, meu pai, minha prima, mas é difícil por que eles trabalham e ficam falando que estão cansados, aí eu brinco mais sozinha e com minhas amigas (Emilly – 6 anos).</i></p>
<p>Os adultos também brincam?</p>	<p><i>Brincam de jogar bola (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Não, mais ou menos, às vezes eu brinco de carrinho com meu pai (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Brincam, mas sempre dão desculpa que estão cansados! (Emilly – 6 anos)</i></p> <p><i>Minha mãe brinca, mas ela que quer escolher a brincadeira pra ficarsentada. (Samuel – 7 anos)</i></p>
<p>Você acha que os brinquedos são diferentes das brincadeiras:</p>	<p><i>Brinquedo é com as pessoas “brinca”, Brincadeira é quando “pega” as pessoas quando elas correm (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinquedo é carrinho, brincadeira é quando a gente corre com os amigos (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinquedo é boneca, bicicleta, brincadeira é de correr pular (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>Na brincadeira a gente corre, pega, empurra o colega e diverte, o brinquedo é uma coisa que a gente usa para brincar: boneca, bola, corda, slime... (Brenda – 7 anos)</i></p>

<p>Você brinca na escola? De quê?</p>	<p><i>De jogar bola e de brinquedo (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinco de dado e de bola (Vinícius – 7 anos)</i></p> <p><i>Brinco, mas só no dia que a professora deixa levar um brinquedo, porque se eu levar outros dias ela toma o brinquedo. (Brenda – 7 anos)</i></p> <p><i>Sim, brinco de bola, mas só na educação física, porque na aula a professora briga. (Lucas – 6 anos)</i></p>
<p>Você gostaria que a escola deixasse um tempo de recreio para vocês brincarem e lancharem com seus colegas fora da sala de aula?</p>	<p><i>Não sei, eu nunca fui em outra escola só nessa (Luis Guilherme – 7 anos)</i></p> <p><i>Sim, porque no intervalo a gente pode brincar, lanchar, correr... (Ana Sofia – 7 anos)</i></p> <p><i>Sim, eu queria brincar lá fora, correr e lanchar com minhas amigas. Às vezes fico cansada de ficar sentada, a professora só fica falando: “senta menino, senta, menina”, eu fico com dor de cabeça. (Emily – 6 anos)</i></p> <p><i>Tia, eu nunca tive recreio. Desde quando eu entrei nessa escola só saímos nas aulas de educação física e pra comer lá embaixo. Ficamos o tempo todo na sala, tem dia que eu nem vir pra escola porque eu fico cansado de ouvir a professora gritar. (Samuel – 7 anos)</i></p> <p><i>Eu queria sair da sala pra brincar, correr, comer o meu lanche que a minha mãe faz, aqui na escola nós só ficamos na sala, a professora disse que se tivesse recreio a gente ia correr e quebrar o braço. (Brenda – 7 anos)</i></p>

As falas das crianças podem falar por si só, mas elegemos algumas questões na análise que possam dar mais estofa à Seção dos dados.

Na questão **porque precisam brincar** nos dão respostas, em sua maioria, que variam entre ficar “forte “divertir”, “amam brincar” e, curiosamente, para não ficar “enchendo o saco de seus pais”. Por essas falas, é fácil perceber que crianças de pouca idade não conseguem apresentar em seus discursos, respostas mais elaboradas como costumam fazer os teóricos do tema jogo, brincadeira, brinquedos ou sobre ludicidade infantil.

Há teóricos que as dividem em “retóricas” (Sutton-Smith, 2017), outros que qualificam como “rubricas” (Caillois, 1990; 2017), outros que preferem as palavras “critérios” (Piaget, 1978), “princípios” (Rivière, 1996). Os nossos “teóricos” infantes não ficam nada a dever em suas explicações, mesmo que suas respostas sejam curtas, diretas e monossilábicas.

Do que **mais gosta de brincar**, há claro nas respostas dos meninos uma preferência por brincadeiras que empregam movimento, carreira e depende de muita energia para realizá-las. As meninas, por outro lado preferem as brincadeiras como diria Le Breton “sedentarizadas”. Brincar de boneca nunca vai sair da moda, porque além de expor o “sistema simbólico” uma relíquia piagetiana, ela mantém o *status quo* do gênero feminino. Uma preferência atávica que as meninas preservam de brincar com elas mesmas. O trabalho de Renata Misuzaki (2020) pode melhor dizer o que os meninos realizam quando elegem brincar disso ou daquilo. Assim o esconde-esconde e o pega-pega são preferências masculina, enquanto a casinha e as bonecas são artefatos do território feminino.

Ao serem questionados sobre o **brincar solitário**, claramente, podemos observar nas respostas que as crianças procuram atividades em grupo como declara Jean Château (1987, p. 126) “o jogo é introdutório ao grupo social” a brincadeira solitária considerada “chata” pode ter grande potencial socializador. A socialização em grupo nos sugere a buscar meios (brinquedos e brincadeiras) para que haja entretenimento. Kishimoto (1998) lembra que quando “a brincadeira tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolve formas de convivências sociais que nos permite aflorar o prazer de brincar”. Podemos afirmar que de acordo com os teóricos de sua lavra, Brougère (1998, p. 3) reforça que aprender a brincar é uma condição

essencial para a inserção da cultura lúdica principalmente quando as 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.

Compreende-se então que “formar grupos” enriquece o brincar, fortalece os laços de amizade, a existência de grupos infantis compõem sociedades que para Château (1987, p. 43) auxiliam no aceite de — “regras, respeito, disciplina” — principalmente nos pátios de escolas.

Perguntados **Se brincam na escola...** essa questão poderia ser uma válvula de escape para que as crianças se exercitem ao ar livre. Brinquedos como: corda, bolas e amarelinhas podem valorizar a capacidade psicomotora da criança. Observamos que apesar da escola não ter espaços adequados e seguros para que as brincadeiras aconteçam, segundo o RCNEI (1998), “os espaços na instituição de educação infantil devem propiciar condições para que as crianças possam usufruir em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem”.

A ludicidade é uma importante necessidade do ser humano, e para compreender melhor foi consultado o projeto político pedagógico da escola para a Ensino Fundamental quando constatamos que os princípios da escola é a formação básica do cidadão:

“Na nossa unidade queremos ainda, compartilhar com a comunidade as responsabilidades do processo educativo das novas gerações, constituindo-se e aprimorando-se continuamente como órgão difusor e produtor de Cultura e agente de transformações sociais em benefício de todos na comunidade; visando ainda capacitar nossos educandos para que continuem seus estudos”. (PPP, 2016, p. 21).

Consoante as palavras de uma professora, num momento à parte quando afirma: “as crianças precisam de ter recreio, a existência do recreio, ou ausência do recreio não se discute este momento é essencial à vida infantil, por ser o recreio é uma das fontes principais de vitamina do crescimento, além de ser uma oportunidade de aprendizagens tão sérias quanto aquelas das salas de aula”. As aprendizagens motoras, intelectivas, morais, simbólicas e afetivas dão-lhes capacidade e autonomia de vida. O jogo pode ser esse vestíbulo para o “prazer moral”. (CHÂTEAU, 1987, p. 128).

Se a escola tivesse um tempo de recreio para os alunos, as falas das crianças afirmam que essa falta de recreio impedem que eles brinquem, que além de roubar um tempo precioso do rito escolar, deixam eles chateados, com dor de cabeça, entediado, irritados de tanto ouvir a professora gritar. “Eu queria sair para brincar”, lamento de um direito tão primário de todo trabalhador, pela voz de uma menina de 7 anos. A fala dos professores são de um cuidado contra machucados, brigas, aborrecimentos e que se estivessem soltos numa escola com aquela arquitetura: desníveis de terreno, caixa d’água no meio do pátio, bocas de lobos estragadas, ralos em situação precária. Enfim, é mais fácil evitá-los lá fora.

As crianças quando foram vistas em brincadeiras durante uma curta fase de observação, em diversos momentos percorridos no espaço escolar, costumam brincar ocultando seus brinquedos, levando cartinhas de Pokémon, bonecas e “hominhos” dentro da mochila, às vezes confiscados pela professora, que só devolve no final da aula.

Na obra “Professores para quê?”, o filósofo francês George Gusdorf (2003), (que escreve sobre o papel e a importância do professor colocando-o como centro do processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente na relação professor/aluno), assevera que a função do professor vai além do simples cumprimento de suas obrigações escolares. É preciso ter empatia, selecionar brincadeiras que se encaixam nos espaços-tempo que sobram na escola.

Somente decidir pela proibição deste momento de recreio, que para algumas crianças pode ser o único tempo de brincar com seus pares, poderia causar impacto na construção da cultura lúdica infantil?

Há também a ideia de que o mestre (professor) não deve estabelecer uma relação de subordinação com seu aluno, deve-se conduzi-lo, a modo que se torne um indivíduo capaz de sobreviver a todos os obstáculos que poderão surgir em sua vida.

Não posso me furtar aqui das palavras do professor Cleomar Gomes sobre o estudo das brincadeiras.

“Nenhuma criança aprenderá algo pensando em regras sociais, ela vai participar para se divertir, e enfatizando a separação semântica da palavra brincadeira de jogo, a brincadeira vem para fazer-nos rir, distrair, passar o tempo, já na vida social o jogo quer nos ensinar através do corpo, para que se aprenda sobre as estruturas que existem embutidas nas condutas que são: cognitivas, afetivas, moral, de descolamento moral e de lateralização”.

O brincar é um fenômeno da corporeidade, é além de outras “funções”, relíquia *walloniana* como comer, andar, que nascem conosco e que se desenvolve espontaneamente. Parafraseando o dramaturgo, poeta, filósofo e historiador alemão Friedrich Schiller (1965, p. 80) enfatizando que o “[...] homem só é completo quando brinca [...]”, e até mesmo pessoas com déficits de aprendizagem, caráter e os psicopatas conseguem se divertir, cada uma a sua maneira.

Para falar da “bossa do jogos educativos”, o professor Cleomar Gomes, em uma de suas palestras afirmou que “a palavra desenvolvimento tem frequentado os nossos discursos com uma força, mostrando a sua vocação no sentido weberiano do termo”. Há 22 anos, o folclorista e pesquisador dos jogos culturais, o neozelandês Brian Sutton-Smith (2017) tratou de chamar de a retórica do *Progresso*, aquilo que a modernidade se esforçou por chamar de desenvolvimento.

Para dialogar com as palavras do professor Cleomar Gomes, trouxe aqui uma fala de uma das professoras, cujo nome será ocultado para salvar sua identidade, conforme recomendações do Comitê de Ética. Assim ela se pronuncia, por ter vivido como professora na unidade em tela. Respondendo ao questionário ela pode nos dar uma visão de como se sente, de como se vê e de como pode nos ajudar a entender essa escola sem recreio.

Como você define criança?	<p><i>A criança é um ser em pleno desenvolvimento, que tem emoções, desejos, constrói sua história, é polêmica, engraçada, participam da sociedade, influencia o meio em que está, cria novas culturas. (Professora - A)</i></p> <p><i>É uma pessoa no começo do desenvolvimento humano que está na infância. (Professora - B)</i></p>
Porque as crianças brincam?	<p><i>Elas brincam para se divertir. (Professora - A)</i></p> <p><i>Para socializar, fantasiar através de brinquedos, para expor os sentimentos, para movimentar. (Professora - B)</i></p>
É correta a afirmação de que é melhor aprender brincando?	<p><i>Nem sempre é correta. Se eu estiver em uma roda, com o objetivo de trabalhar a lateralidade, com algumas crianças e uma delas não quiser brincar de roda, para essa criança não haverá nenhum aprendizado. (Professora - A)</i></p> <p><i>Sim, através da brincadeira as crianças aprendem a dividir, deixar de ser egocêntricas, desenvolvem habilidades físicas, motoras, afetivas, sociais. (Professora - B)</i></p>
Porque racionalizar o ato de brincar?	<p><i>Partindo desta ótica, o ato de brincar fica muito chato. No espaço escolar o brincar está ligado diretamente a esse racionalizar, em deixar mais coerente. O ato de brincar proporciona a diversão. (Professora - A)</i></p> <p><i>Porque aprende a conviver com o outro, desenvolve a linguagem, o pensar, a atenção da criança. (Professora - B)</i></p>

<p>Toda criança aprende brincando?</p>	<p><i>Nem toda criança aprende brincado, um exemplo são aqueles dominós de matemática, que a meu ver é muito chato. Se eu que sou adulta tenho essa impressão imagina a criança. (Professora - A)</i></p> <p><i>Não só a criança, como nós professores, pois através do brincar podemos ver como a criança é, a criança pode brincar simplesmente pelo fato de brincar. (Professora – B)</i></p>
<p>Quais fatores podem limitar a aprendizagem de uma criança?</p>	<p><i>Os fatores sociais e econômicos, tem um peso muito grande nesse limite. As famílias não conseguem proporcionar novas oportunidades, como acesso à arte para as crianças. (Professora – A)</i></p> <p><i>Não só a criança, como nós professore, pois através do brincar podemos ver como a criança é, a criança pode brincar simplesmente pelo fato de brincar. (Professora – B)</i></p>
<p>Na sua opinião, nós criamos as brincadeiras ou elas que criam quem somos?</p>	<p><i>Há uma combinação nessa questão ou não, pois ora somos criadores e ora as brincadeiras criam quem somos. Mas para falar a verdade as brincadeiras criam quem somos. (Professora – A)</i></p> <p><i>Elas que criam o que somos, as crianças fantasiam no seu mundo infantil. (Professora – B)</i></p>
<p>Existe brincadeira onde se aprende mais, e brincadeiras que se aprende menos?</p>	<p><i>A brincadeira é para ser divertida, sem cobranças, sem a expectativa de aprendizagem. Ela pode ser um meio para potencializar as aprendizagens, mas no universo infantil a criança está em desenvolvimento e acredito hoje, que não tem brincadeira que a criança possa aprender mais ou menos. (Professora – A)</i></p> <p><i>Tanto as brincadeiras em grupo como individual se aprendem, toda brincadeira se aprende, depende do objetivo da brincadeira. (Professora – B)</i></p>

<p>Antes da pandemia, não havia o período de recreio na escola? Qual a justificativa dada pela escola?</p>	<p><i>Desde quando entrei para trabalhar nesta unidade já não havia recreio. A justificativa era que a unidade foi construída em uma área íngreme e tinha muito obstáculos podendo machucar as crianças no recreio. Também a diretora na época e a coordenadora diziam que as crianças não sabiam brincar, só corriam. Nesta época eu dava aula para os menores — educação infantil — eu saía com as crianças em um espaço que tinha na frente da minha sala, brincava de corda, amarelinha também com os brinquedos que as crianças traziam. Mas quando as funcionárias da limpeza passavam e me viam com as crianças, a coordenadora ou a diretora me chamava a atenção e pedia para entrar. Utilizava a quadra também junto com o professor de educação física, ele deixava minha turma brincar em um canto da quadra e não era advertida. Observei que depois que comecei a brincar na quadra, a turma do 4º ano passou a fazer o recreio no estacionamento da escola, que é amplo, mas as crianças ficavam só sentadas conversando. (Professora – A)</i></p> <p><i>Na escola não tem recreio pela justificativa, por ter muito acidente com as crianças, pelo fato do corredor da escola ter parte mais alta, ou seja irregular, muitas crianças machucavam, eu sou a favor do recreio não só para crianças como geral nas escolas. (Professora – B)</i></p>
<p>As crianças demonstravam inquietação com a falta de vivência no recreio?</p>	<p><i>Sim. Percebia que elas eram crianças de parede e de fila. Era engraçado e estranho ao mesmo tempo. Todas já sabiam a dinâmica e as pessoas (funcionárias da limpeza) ficavam orientando as crianças. No momento que elas conseguiam extravasar era um alvoroço e desestruturava todos que ficavam na função de “poda” das crianças, mas acontecia com as crianças mais velhas a partir do 4º ano. (Professora – A)</i></p> <p><i>As crianças não ficam quietas pelo fato de ter educação física na quadra, nos outros dias também tem vídeos de desenhos, parquinho, e momento de lanche na sala com os colegas (Professora – B)</i></p>

<p>Em sua sala de aula, quais foram os meios utilizados nos momentos de ausência de recreio?</p>	<p><i>Quando lecionei na educação infantil que foi a minha primeira turma na escola a atividade principal é o brincar, esse foi a minha base para o meu trabalho com as crianças. As crianças brincavam de tudo, de massinha, de pecinhas de montar (de madeira ou lego), de brinquedos que traziam (pedia que todos os dias trouxessem brinquedos), tinha o giz para brincar de na lousa, a corda, tinha uma caixa de figurinhas (recortes de revista e livros) tipo uma caixa de coleções, tinha pedrinhas e pauzinhos que as crianças brincavam, e alguns brinquedos que a escola me deu como dominós da adição (que acho um tédio) e 1 caixa de blocos lógicos incompleto. Sempre encontrava um tempo na tarde para fazer o recreio com as crianças. Mas, quando assumi a turma do primeiro ano, foi bem cansativo, as crianças ficavam agitadas, eu perdia quase meia hora de aula só pedindo para sentarem e prestarem atenção em mim para fazer uma leitura deleite, confesso que às vezes até desistia da leitura e ia direto para a apostila.</i></p> <p><i>Na escola tem; sala de vídeo parquinho brinquedos lúdicos para usar na sala dia de trazer brinquedos. (Professora – B)</i></p>
<p>Você acha que se houvesse recreio, a rotina escolar seria melhor?</p>	<p><i>Claro que sim. Na hora atividade (dia do planejamento) muitos colegas falavam sobre o recreio. Lembro que um dia a coordenadora falou que não ia ter o recreio mesmo, para professor ficar tomando café e ela ficar correndo atrás de guri. (Professora – A)</i></p> <p><i>Sim, as crianças precisam do recreio, acho de fundamental importância para as crianças. (Professora – B)</i></p>

<p>Você considera que o espaço, os equipamentos e materiais didáticos oferecidos pela escola para o recreio escolar são suficientes e adequados? Que sugestão você faria para a escola?</p>	<p><i>Não são, infelizmente o recreio é vigiado, as crianças não têm a liberdade de brincar. Há o espaço amplo mas os materiais não oferecido para as crianças. Parece que a escola não tem o interesse em investir neste momento. Os professores não entendem que o recreio é para as crianças e não para os professores. Quando a criança não tem recreio, legalmente está sendo “lograda” do seu tempo na escola. Coloco esse termo “lograda” pois é esse o entendimento que tenho quando esse tempo não é oferecido para a criança no espaço escolar que é feito para ela.</i> (Professora – A)</p> <p><i>Acredito que pode vir a mudar uma vez que agora o diretor é professor de educação física, temos materiais para usar e também espaços, mas nada se compara com o recreio, pois os alunos teriam contato com crianças de outras salas.</i> (Professora – B)</p>
<p>A gestão escolar disponibiliza outro momento de recreio/intervalo para os professores durante a aula?</p>	<p><i>Não. As aulas começavam no horário certo, às 7h no período matutino e às 13h no vespertino, porém na saída os horários eram adiantados em 15 minutos, saída 11h para 10:45h e 17h para 16:45. No caso da Educação Infantil as crianças saíam às 16h30m.</i> (Professora – A)</p> <p><i>Para os professores se quiser ir no banheiro, beber água, coisa assim, fica um funcionário na sala com os alunos enquanto o professor sai da sala de aula, já as crianças são chamadas para comer no refeitório por turma.</i> (Professora – B)</p>

Vimos, a partir do depoimento da professora alguns possíveis impactos da intervenção educativa. Considerando que crianças e profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental passam em torno de um terço do seu dia no interior de escolas que frequentam, a inadequação desses ambientes podem afetar significativamente sua qualidade de vida intelectual e psicológica. O jogo educativo assegura Château:

O uso, nas escolas maternas dos jogos educativos se justificam então pela necessidade em que se encontra a criança de aprender logo o que é uma tarefa. Ordenar cores, classificar etiquetas, dar laços, empilhar cubos, são igualmente tarefas e jogos. Por meio delas, a criança aprende a fixar sua tenção, dominar sua instabilidade natural, e a se esforçar enfim. Seria, de fato, impossível exigir de uma criança de quatro e cinco anos um trabalho contínuo; tal exigência não pode ser feita antes que o sentido da tarefa seja completado. O jogo é o vestíbulo natural do trabalho. (CHÂTEAU, 1987, p. 126).

Os profissionais da educação manifestam em seus discursos com frequência a retórica do progresso, com o olhar direcionado ao devir, ao futuro e não ao que a criança, é agora com suas necessidades e especificidades. Entender que se brincar é bom, faz bem ao homem, por si só já seria uma razão suficiente para que essa necessidade encontrasse espaços de fruição em todas as instâncias da vida humana e, principalmente, nos espaços tempos da escola que é a instituição pela qual todos devemos passar.

Mesmo que apareçam como conteúdo de suas disciplinas, com finalidades explícitas, os jogos acabam como protagonistas de uma boa relação entre professores/as e alunos/as, no ofício de ensinar e entre alunos/as e alunos/as, na tarefa de aprender.

Nas escolas, a brincadeira “institucionalizada” é signatária dos “joguinhos” e brincadeiras, na sala, quando fazem a vez de “presas” que têm por trás uma serventia, um objetivo de côm pedagógica. Esses são dirigidos ou sugeridos pelos/as professores/as para resolver questões centradas nas dificuldades dos/as alunos/as, como nos exemplos a seguir. O nome das professoras e dos professores são fictícios para manter a privacidade dos falantes³².

A gente brinca de “O que é o que é?” uma brincadeira que gosto de fazer com eles porque trabalha sobre animais. Por exemplo, eu escrevo no quadro um animal com 5 patas, que é herbívoro... pra eles matar a Charada. (ROSA/F — 51 anos).

³² Essas falas são recortes de uma tese de doutoramento em que investiga a utilização das brincadeiras e dos jogos no interior da escola como recurso didático do processo ensino-aprendizagem. Tese defendida em 2001, intitulada “Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade”.

Quando eu faço a brincadeira dirigida, aí eu tenho alguns objetivos práticos, nisso. Por exemplo, um Quebra-cabeça é pra mim dar a noção de espaço, de tempo, de ordenação, de sequência e vai por aí a fora... (SONIA/F – 30 anos).

Há também aqueles/as professores/as que utilizam jogos e brincadeiras, com o objetivo, no fim da aula como ocupação de um tempo livre para não perturbar os colegas e principalmente a professora:

Aqueles que vão terminando, ao invés de ficarem conversando alto ou andando pela sala brincam ali no canto... Às vezes tem um gibi. Odoletá. Figurinha. São brincadeiras que não atrapalham. Terminou a atividade, eles não querem passear pela sala. Então, ao invés de ficar passeando pela sala e ficar atrapalhando os colegas, ficam entre eles, né? (Elenice/F – 28 anos).

A gente sempre tá fazendo uma brincadeira no final da aula, quando sobra um tempo. Aí eu mesmo brinco também com eles. Geralmente é algum jogo como Morto-vivo que tem de levantar e agachar. E o Careca-cabeludo, então, que é com gesto... (Helena/F – 25 anos).

Uma terceira categoria de professores ou de justificativa diz respeito à trégua no trabalho intelectual. Sugerido pelos/as alunos/as e entendido pelas professoras como descontração, distração ou “refresco”:

Às vezes um meio de descontração. Muitas vezes eles brincam pra extravasar e isso ajuda na integração deles. Eu vejo. Mas eles sugerem brincar de dançar, cantar, Jogo do silêncio... (Rosana/F – 43 anos).

Por exemplo... você trabalhou Português e Matemática, já estão cansados, né? Então é um momento de distração, um momento de participar em grupo... pra dar um refrescada... (Renata – 28 anos).

É importante salientar aqui que jogos e as brincadeiras na quadra — a sala de aula dos/as professores/as de Educação Física —, servem de estratégias para aprendizagens em grupos, fundamentos dos jogos esportivos, ensaios das festas comemorativas, elementos da psicomotricidade como lateralização, ritmo, coordenação motora geral, dança, atividades de estafetas... que têm por trás uma aprendizagem do espaço e/ou da habilidade de objetos, mas a cor pedagógica deve estar também presente.

Com o discurso persuasivo da retórica do progresso, Brian Sutton-Smith (2017) trouxe em sua obra uma visão histórica que o progresso é inevitável:

“O pressuposto principal da retórica do progresso é que a vida adulta e a infância são bastante separadas, a infância sendo inocente, não sexual e dependente. Diz-se que a brincadeira infantil e a dos adultos são também bastante diferentes, as das crianças sendo fachadas ou recreativas. O desejo de que as crianças façam progresso em seu desenvolvimento e no aprendizado escolar, fez com que a brincadeira fosse considerada uma perda de tempo (a visão de “conservadores” educacionais) ou uma forma de trabalho infantil (a crença dos “progressistas” educacionais)”. (SUTTON-SMITH, 2017, 50-51).

Há professores de Educação Física que enxergam na brincadeira do aluno uma demonstração de agressividade ou mau gosto, principalmente quando eles empurram, chutam, metem o pé, puxam o cabelo dos colegas... são os verbos mais citados por eles que aparecem nas falas a seguir:

Eu vejo assim, eles têm muita brincadeira de mau gosto... como empurrar, chutar, machucar, de meter o pé um no outro. E isso eu considero uma brincadeira de mau gosto. Daí eu sento todo mundo e faço aquele sermão, porque se você dá trela a aula virar uma bagunça, né? (Pedro/M — 27 anos).

Há também aqueles/as professores/as que enxergam no gesto do aluno sinais de um excesso de energia que é preciso “controlar”, além da fadiga do trabalho intelectual a que ele é submetido, trancado na sala de aula. Nessas aulas, lá na quadra ou no pátio, a catarse, o escape e a liberdade de expressão corporal são vistos como prêmio, mais que uma outra disciplina:

Se você for reparar dentro da sala de aula, os alunos... não aguenta ficar ali dentro. Ainda mais no calor, né? À hora que você chega na porta eles querem voar em cima de você pra sair de dentro da sala, certo? À hora que chega lá fora, a energia é tanta, o gás que eles têm é tanto, que se você não der uma atividade, assim, pra eles gastarem, você não consegue controlar não! (Raquel/F — 35 anos).

Através dessas falas pode se ver que para as demandas das aprendizagens de foro moral, social, cognitivo, motor ou simbólico, esses jogos e brincadeiras são e serão uma boa companhia para nos pôr de pé aquilo que a retórica do progresso espera encontrar no trato das disciplinas escolares. Está aqui o que chamamos de “a bossa dos jogos educativos”. Se as crianças são capazes de transformar os significados dos objetos e dos conteúdos sociais que assimilam junto aos adultos, é possível que possam também descaracterizar o sentido original dado pelo adulto a uma brincadeira. Em síntese, o que as crianças pensam sobre os conteúdos que exploram nem sempre corresponde àquilo que os adultos acham. Brincar no recreio é importante, ser livre também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS RESULTADOS ESPERADOS

Nesta última seção do texto, os desvelamentos que surgem à luz das indagações iniciais que se fizeram percorrer com os “caminhos dos tijolos amarelos”³³ que situaram-se as questões: Quais aprendizagens (intelectivas, motoras, afetivas, simbólicas e morais) são expressas nas brincadeiras na ausência do recreio? A falta do recreio pode colocar as crianças em condutas de risco quanto a sua cultura lúdica? A equipe gestora e professores da escola detêm conhecimentos de atividades lúdico-recreativas destinadas a essa faixa etária (6 a 7 anos)? que basearam-se nos esforços de construção teórica desta dissertação.

Ninguém esperava enfrentar um vírus tão devastador. A Covid-19 tornou-se uma caixa de surpresas indesejada que poderíamos ter, os estudos sobre as interações sociais face a face e a proxêmica de Edward Hall (2005) nos ajudaram não somente no entendimento das relações interpessoais, mas, nos fizeram refletir sobre a importância do contato com o outro.

No que diz respeito às crianças, participantes principais desta pesquisa, foram as que mais sofreram no contexto pandêmico, de acordo com os estudos realizados pela UNICEF³⁴ conforme enunciado — crianças de 6 a 10 anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia — o panorama realizado expôs riscos de regressão em duas décadas nos encaminhamentos estudantis, sendo que falar sobre criança abrange um conteúdo maior que o escolar, o que queremos falar é que brincar é uma atividade realizada que é validada por si mesma, é viva, é produto de uma cultura lúdica que prepara para a vida futura.

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

³³ Alusão à obra do Mágico de OZ, quando Dorothy e seu cachorro Totó são levados à terra mágica de Oz. Um ciclone passa pela fazenda de seus avós no Kansas. Eles viajam em direção à Cidade Esmeralda para encontrar o Mago Oz e no caminho encontram um Espantalho, que precisa de um cérebro, um Homem de Lata sem um coração e um Leão Covarde que quer coragem. O Mago pede ao grupo que tragam a vassoura da Bruxa Malvada do Oeste a fim de ganharem sua ajuda — Sinopse do filme.

³⁴ Informações extraídas no site: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia> em 16/8/2021.

essenciais à liberação de pressões sofridas em situações de aprendizagens intelectuais no decurso da sala de aula.

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

No campo social, com a integralização coletiva escolar indo na contramão do isolamento social, das brincadeiras solitárias, quando no brincar, no socializar as crianças criam e expressam suas formas de brincadeira imergindo em sua cultura lúdica infantil.

O campo moral, quando a escola é local para aprender a lidar com a diversidade, a respeitar as diferenças, a tolerar a cor e as preferências das pessoas, e a conviver de forma que as regras de convívio social valham mais que os desejos insólitos de quaisquer partido ou credo.

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

— “Senador, eu sei muito bem porque o senhor quer acabar com nosso recreio, porque você não está enxergando o seu passado, você não sabe mais o que é ser criança o que é infância, você não sabe mais o que é brincar, no recreio tem cada coisa legal que a gente faz”³⁵.

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

A reflexão sobre o filme — O fim do recreio —, de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa (2012), que pergunta aos alunos se eles acham as brincadeiras importantes é o ponto de largada da nossa indagação. Supomos frutífero uma conversa com a comunidade infantil,

³⁵ Filme: “O fim do recreio de Vinícius Mazzon e Nélio Spréa, 2012 disponível no youtube <https://www.youtube.com/watch?v=t0s1mGQxhAI> sinopse — Felipe assiste no telejornal que um senador desenvolveu um projeto de lei para acabar com o recreio nas escolas, como forma de aumentar a produtividade nas crianças durante o tempo escolar. Indignado, comenta com seus colegas. Durante uma brincadeira de esconde-esconde, encontra uma câmera da escola e começa a filmar o recreio: as rodas, a corda, 1 os jogos de mão, e tudo o que para ele faz do recreio um momento importantíssimo; assim como os depoimentos dos colegas sobre o projeto de lei. A inspetora descobre a “infração” de Lucas e o leva para a diretora, em cujas mãos a gravação terá um final inesperado...

e mesmo incluindo os pais sobre a diferença entre as brincadeiras tradicionais e as relacionadas à tecnologia como os videogames, jogos no celular ou tablete... não com o objetivo de demonizá-las, mas como forma de reflexão sobre as mudanças na sociedade, como as mudanças, mesmo neste período do “novo normal” que afetam a nossa forma de sentir o mundo e o outro, e a possibilidade de recuperar práticas esquecidas.

Seria interessante o professor identificar se ainda existe uma ideia de separação por gênero: “brincadeiras de meninas e de meninos” e fazer uma discussão sobre a construção cultural ou uma naturalização desses fenômenos e se as brincadeiras são praticadas solitariamente ou se em dupla ou grupos, numa discussão sobre o desenvolvimento da socialidade nas atividades lúdicas.

Os depoimentos concedidos por professores/as em falas citadas acima, as melhorias podem ser implementadas no processo de ensinar e de aprender. Observamos que no PPP da escola em questão, na imersão no lócus que a escola ainda tem problemas estruturais que não são adequadas às crianças pequenas. Degraus, rampas, esgotos sem proteção adequada, além da falta de gestão escolar na busca por melhores condições de ensino e uma melhor estrutura arquitetônica para a escola, pode sugerir a possibilidade de se adotar uma prevenção, ao invés de correção, nos programas de manutenção estabelecendo um padrão em toda a rede municipal de construções destinadas principalmente às escolas que atendem a comunidade infantil.

Essa sugestão de realimentação pode auxiliar na formulação de programas de manutenção, uso e operação educacional de escolas que tenham problemas estruturais ou que não tenham se adaptado para atender esse público. Parece mais fácil subtrair o recreio, isto é, suprimir esse rito escolar para evitar problemas de ordem sanitária às crianças e aos professores. Assim as crianças não se machucam, assim os pais não precisam se preocupar, assim a gestão pode governar a instituição sem maiores problemas.

Há um exagero nos púlpitos pedagógicos, sobremaneira uma miríade de trabalhos que se preocupam com a formação de crianças, se assenhorando de pesquisas e estudos, que segundo suas “considerações específicas” desvelam esse desenrolar do labor pedagógico. Justificam Projetos e Portarias essa retórica porque salvam as crianças de suas ignorâncias e lhes permitem, no futuro, a acessão do mundo social, do trabalho, do sucesso, da vida profissional.

Quanto aos jogos, esse legado também se endereça porque na escola, que se organiza pelo mundo do trabalho, se pensa lá em progresso, em desenvolvimento, em formação, em qualificação das pessoas, além da necessidade da educação construir

justificativas relacionadas à aprendizagem e ao progresso para aquilo que é uma necessidade ancestral humana: a fruição através da ludicidade, por fim, uma vocação que não sai moda.

Entre os/as professores/as de Educação Física e de Pedagogia, não é incomum encontrar em discursos desses/as profissionais, baseado em suas crenças, uma predileção por esses jogos em suas aulas como estratégias, mais que conteúdos, para angariar a simpatia de seus/uas alunos/as e estabelecer algum vínculo com as aprendizagens: motoras, intelectivas, afetivas, simbólicas e morais.

As políticas públicas podem se tornar fontes de entendimento sobre a importância do brincar, a exemplo do “Documento de Referenciada Curricular Escola Cuiabana” (2021) em que sugere:1) “Organizar os ambientes em que as crianças possam realizar escolhas (objetos, brincadeiras, livros...)”; 2) “Vivenciar situações em que permitem a expressão de sentimentos, ideias, questionamentos, comprometimentos com busca do bem-estar coletivo e individual, com a preocupação com o outro e com a coletividade”. (CUIABÁ, 2021, p. 49).

Nós somos capazes de criar brincadeiras. Às vezes certas brincadeiras exigem uma conduta espontânea, com decisões rápidas, com trocadilhos, trava-língua, elogios inusitados e mesmo deboches, mas sem a intenção de cortejo ou malícia, no qual a melhor maneira de “superar” deslizes em públicos e passar a vergonha adiante é melhor fazer o uso da brincadeira gozando da situação, como na obra “O fio da navalha” de Somerset Maugham (2003) “que nós somos frutos das brincadeiras que brincamos, dos amores que amamos, das viagens que fizemos e que fizeram sermos o que somos”.

No brincar, necessariamente, significados e processos são apreendidos. Por isso, as formas lúdicas de interação social são vias de acesso à cultura, são pontes que ligam as crianças com os aspectos mais elementares da organização escolar seu meio. Mas um esclarecimento quanto à ludicidade precisa ser, desde já, enunciado. Nem tudo que é lúdico se configura como brincadeira.

As experiências lúdicas são mais genéricas e menos nomeáveis que as brincadeiras. Muitas nem sequer ganham um formato definível e talvez não possam sequer ser repetidas do mesmo modo no dia seguinte, como ocorre com as brincadeiras. Estas, por sua vez, são nomeáveis e adquirem formas facilmente identificáveis. As experiências lúdicas são pura fruição, deleite inusitado diante de uma possível descoberta. O mundo social chama, provoca, instiga e as crianças, desde muito cedo, alçam voos em

sua direção. Não basta estar no mundo, é preciso pegá-lo, virá-lo, torcê-lo, pintá-lo, dizê-lo.

Impedir, dirigir, orientar, favorecer ou apenas observar a experiência lúdica infantil significa se deparar com as inevitáveis incoerências geradas pelo desejo prematuro de participar de um mundo que, do ponto de vista das crianças, é permanentemente dominado pelos adultos. É provável que essa pesquisa juntamente com as teorias que nos “iluminaram”, nos asseguram para que crianças, em estado lúdico, tenham o privilégio de brincar, sem nenhum objetivo educativo aparente. Que seja prioridade e que possa assegurar o seu caráter de liberdade, criação, alegria e espontaneidade, aquilo Sutton-Smith (2017, p. 117) sustenta “o homem não inventou a brincadeira. Mas é a brincadeira e somente a brincadeira que faz o homem completo”.

A visão de infância que conhecemos hoje, surgiu na modernidade, especialmente no (séc. XVIII), no interior das classes médias, como nos assegura os estudos do historiador Philippe Ariès (1981). Porém, até os dias atuais muitas crianças não desfrutam do que as chamadas populações infantis possuem, principalmente do direito de brincar, pois não há tempo e nem espaço em suas agendas tão abarrotadas de tanta obrigação. As civilizações modernas acabam furtando esse espaço-tempo da criança de viver o “presente”, em nome da preparação para o futuro, um tempo que ainda não lhes pertence, negando, assim, à própria sociedade, a esperança de um futuro novo.

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

REFERÊNCIAS

- BATESON, Gregory. **Une Théorie du jeu et du fantasme**. In: Vers une écologie de l'esprit. Paris: Le Seuil, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2012.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, LTDA, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CEB 02/2003**. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **PARECER CNE/CEB nº 1 de 29 de Janeiro de 1999**.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BROWN, David. O pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet *et al.* **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 63-82.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: Um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. Florianópolis, (Tese de doutoramento em Educação). UFSC, 2012.
- CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a vertigem**. Edições Lisboa: Cotovia, 1990.
- CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro. Ed. Zahar, 2005.
- Disponível em: >http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf. <Acesso em Set. 2019
- CARVALHO, Eva. GOMES, Cleomar. MIZUSAKI, Renata. **As brincadeiras lúdicas e a formação de crianças**. Cuiabá, 2021. No prelo.
- Entrevista com Gilles Brougère sobre o aprendizado do brincar**. In: Revista Nova Escola, n. 23, mar. 2010. Disponível em: ><http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizadobrincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml?page=2> < Acesso em Set. 2019.
- CUIABÁ. Secretária Municipal de Educação. **Escola Cuiabana: cultura, tempos de vida, direitos de aprendizagem e inclusão**. 2ª edição. Cuiabá-MT: Editora Gráfica Print, 2021.
- FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2º Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- GEERTZ, C. **The interpretations of cultures**. Nova York, Basic Books, 1973.

- GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre os comportamentos face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GOLDHILL, Simon. **Amor, sexo e tragédia**: como os gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro Zahar, 2007.
- GOMES, Cleomar F. **Reflexões sobre os significados de recreação e de lazer no Brasil e emergência de estudos sobre o assunto (1926-1964)**. Conexões (Unicamp), v. 1, p. 1-14, 2003.
- GOMES, Cleomar F. **Brincando na Educação Infantil**: ensinar e aprender com retóricas lúdicas. 9º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar — CONPEF 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física UEL — Londrina, 21 a 24 mai. 2019.
- GOMES, Cleomar F. **Meninos e brincadeiras de Interlagos**: um estudo etnográfico da ludicidade. Tese de Doutorado. São Paulo, USP/FEUSP, 2001.
- GOMES, Cleomar F. **Pela porta ou pela janela?** Notas etnográficas sobre a ludicidade escolar. Cadernos de Educação (UFPEL). Cuiabá-MT: Edunic, 2005, v. 1, p. 97-105.
- GROSS Karl. **The Paly of Animals**. New York: De Appleton and Company, 1898.
- HALL, Edward T. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JULIANI, Moacir. **As crianças e o seu recreio escolar**: um estudo etnográfico sobre a ludicidade na terceira infância. Tese de Doutorado. Cuiabá, UFMT, 2019.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **Bruner e a brincadeira**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas Reimpr. Rio de Janeiro: E. P. U, 2018.
- PIMENTEL, Giuliano; AWAD, H. **Recreação Total**. Várzea Paulista: Fontoura, 2019.
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/BRASIL**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- SARMENTO, M. J. & CERISARA, A. B. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e Educação. Lisboa: Asa Editores, 2004.
- SARMENTO, Manoel J. **O estudo de caso etnográfico em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- STEINBERG, Shirley. KINCHELOE, Joe. **Cultura Infantil**: a construção corporativa da infância. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.
- SUTTON-SMITH, Brian. **A ambiguidade da brincadeira**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D. **O brincar & a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CORPOREIDADE E LUDICIDADE
(GEPOL/UFMT)

1. Como você define criança?
2. Porque as crianças brincam?
3. É correta a afirmação de que é melhor aprender brincando?
4. Porque racionalizar o ato de brincar?
5. Toda criança aprende brincando? É necessário a criança aprender quando está brincando?
6. Quais fatores podem limitar a aprendizagem de uma criança?
7. Na sua opinião, nós criamos as brincadeiras ou elas que criam quem somos?
8. Existe brincadeira onde se aprende mais, e brincadeiras que se aprende menos?
9. Há quanto tempo você trabalha/ou na escola? Se não atua mais com professor/a, qual o motivo de saída?
10. Neste período, não havia mais o período de recreio na escola? Qual a justificativa dada pela escola?
11. As crianças demonstravam inquietação com a falta de vivência no recreio?
12. Em sua sala de aula, quais foram os meios utilizados nos momentos de ausência de recreio?
13. Você acha que se houvesse recreio, a rotina escolar seria melhor?
14. Você considera que o espaço, os equipamentos e materiais didáticos oferecidos pela escola para o recreio escolar são suficientes e adequados? Que sugestão você faria para a escola?
15. A gestão escolar disponibiliza outro momento de recreio/intervalo para os professores durante a aula?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – ALUNOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CORPOREIDADE E LUDICIDADE
(GEPOL/UFMT)

1. Porque as crianças precisam brincar?
2. Do que você mais gosta de brincar?
3. Onde você mais gosta de brincar? Quais os lugares?
4. Onde não dá para brincar?
5. Você gosta de brincar sozinho? Por quê?
6. Quais os brinquedos que você mais gosta de brincar?
7. Você brinca com os adultos? (Pais, familiares entre outros...)
8. Os adultos também brincam?
9. Você acha que os brinquedos são diferentes das brincadeiras
10. Você brinca na escola? De quê?
11. Você gostaria que a escola deixasse um tempo de recreio para vocês brincarem e lancharem com seus colegas fora da sala de aula?

**APÊNDICE III – TERMOS DE CONSENTIMENTOS - QUESTIONÁRIO I –
CARACTERIZAÇÃO DA EMEB**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CORPOREIDADE E LUDICIDADE
(GEPOL/UFMT)

Dados da EMEB

Nome da Escola: _____

Endereço: _____

Bairro: _____

Telefone: _____ e-mail: _____

Data da fundação: _____

Funcionamento: () Matutino () Vespertino () Integral

Atendimento ao público

() Maternal () Ens. Fundamental I () Ens. Fundamental II

Nº total de salas: _____ Matutino: _____ Vespertino: _____

Nº de crianças por período: Matutino: _____ Vespertino: _____ Integral: _____

Nº total de professores: Efetivos _____ Contratados: _____

Nº total de funcionários/técnicos: Efetivos _____ Contratados: _____

A Unidade Educacional dispõe de:

Brinquedoteca: () Sim () Não

Os brinquedos disponíveis na brinquedoteca são suficientes para o atendimento na unidade?

() Sim () Não

Biblioteca () Sala de Leitura ()

Os Livros disponíveis na biblioteca são suficientes para o atendimento na unidade?

() Sim () Não

Sala de Recurso Multifuncional: () Sim () Não

Sala de vídeo: () Sim () Não

Outros: _____

Recursos multimídias:

Projetor de imagem. () Sim () Não. Quantos? _____

Televisão. () Sim () Não. Quantas? _____

Tablet. () Sim () Não. Quantos? _____

Lousa Digital. () Sim () Não. Quantas? _____

Caixa amplificadora de som. () Sim () Não. Quantas? _____

Outros _____

Materiais Pedagógicos: () Sim () Não .

Quais?

Utiliza livros didáticos com os alunos? () Sim () Não

Livros para estudos e planejamento dos professores? () Sim () Não

Parcerias

A EMEB desenvolve algum projeto educativo com parcerias com outras instituições?

() Sim () Não.

Cuiabá-MT, _____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) responsável que respondeu o questionário

**APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –
GESTORES**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CORPOREIDADE E LUDICIDADE
(GEPOL/UFMT)

Nº DO CERTIFICADO DE APRECIÇÃO DE APRESENTAÇÃO ÉTICA (CAAE Nº
4026222.70000.5690)

Prezados (as)

Vocês estão sendo convidados para participar da pesquisa de mestrado intitulada “**Um estudo sobre a Cultura Lúdica de crianças sem recreio**”. Esta pesquisa está sendo realizada pela pesquisadora Eva Laura Silva Fortes de Carvalho, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus de Cuiabá, sob a matrícula nº xxxxxxxx e orientação do Prof. Dr. Cleomar Ferreira Gomes.

Supomos ser relevante enfatizar a importância do recreio no desenvolvimento das crianças, tanto do campo cognitivo, afetivo, social e motor, bem como da aprendizagem que esse assegura as crianças. Espera-se um registro, ao longo da execução da pesquisa, quais foram os objetivos alcançados, assim como todas as informações necessárias advindas de seu desenvolvimento.

Vale esclarecer que, sendo sua participação na pesquisa é espontânea e livre, a recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador, podendo também, recusar a participação em qualquer fase da pesquisa, sem nenhuma penalização. Para tanto, informamos o seguinte:

- O objetivo principal é o de compreender como a falta da vivência no recreio, pode afetar a cultura lúdica dessas crianças no ambiente escolar.

- Sua participação nesta pesquisa consistirá em conceder entrevistas, abordando eixos temáticos relacionados a cultura lúdica e a infância. Essas entrevistas serão realizadas em um local adequado, com dias e horários agendados, sendo gravadas em áudio e posteriormente, transcritas. Esclarecemos, ainda, que após a efetivação e transcrição das entrevistas, os textos das mesmas lhe serão encaminhados para conferência, alteração, acréscimo e/ou supressão de trechos das narrativas, bem como para que o(a) Sr./Sra., possa verificar a possibilidade de nos autorizar a utilização de sua narrativa em nosso estudo.

- De acordo com as resoluções nº 466/12 e 510/16 essa pesquisa apresenta risco mínimo ao participante, sendo estes: constrangimento, timidez, vergonha e reações emocionais (tristeza, raiva, medo, choro). Caso ocorra situações não previstas na pesquisa, serão prontamente atendidas e sanadas pela pesquisadora responsável e seu orientador, o qual estará à disposição para os encaminhamentos que se fizerem necessários a qualquer tempo durante a realização de todas as etapas da pesquisa e SERÃO MINIMIZADOS ATRAVÉS DA SEGUINTE PROVIDENCIA ÉTICA: LIBERDADE PARA NÃO RESPONDER QUESTÕES CONSTRANGEDORAS, LOCAL RESERVADO PARA REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA, CONFIDENCIALIDADE, PRIVACIDADE E A PROTEÇÃO DA IMAGEM. A PESQUISADORA E SEU ORIENTADOR ESTARÃO ATENTOS AOS SINAIS VERBAIS E NÃO VERBAIS DE DESCONFORTO, GARANTINDO QUE A PESQUISA SEJA SUSPensa IMEDIATAMENTE AO PERCEBER ALGUM RISCO NÃO PREVISTO. CASO OCORRA SITUAÇÕES NÃO PREVISTAS NA PESQUISA, SERÃO PRONTAMENTE ATENDIDAS E SANADAS PELA PESQUISADORA RESPONSÁVEL, QUANDO ESTARÁ À DISPOSIÇÃO PARA ACOLHIMENTO, ATENDIMENTO, ORIENTAÇÃO, ACOMPANHAMENTO E ENCAMINHAMENTO QUE SE FIZEREM NECESSÁRIOS A QUALQUER TEMPO DURANTE A REALIZAÇÃO DE TODAS AS ETAPAS DA PESQUISA, A FIM DE EVITAR DANOS OU ATENUAR SEUS EFEITOS.

- A pesquisa apresenta benefícios diretos e indiretos, no sentido que contribuirá para a sua formação como professor (a) de primeira infância, ao refletir sobre as formas

de como é trabalhado a cultura lúdica diante da ausência deste tempo de vivência no recreio.

• Serão garantidas as condições de sigilo, conforme exigências do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa, previstas nas resoluções nº 466/12 e 510/16. EM CASO DE INTERRUPÇÃO DA PESQUISA, PODENDO O PARTICIPANTE SER INDENIZADO PELO DANO DECORRENTE DA PESQUISA, NOS TERMOS DA LEI (CONFORME ARTIGOS 9º):

Art. 9º. São direitos dos participantes: I - ser informado sobre a pesquisa; II - desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo; III - ter sua privacidade respeitada; IV - ter garantida a confidencialidade das informações pessoais; V - decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública; VI - ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII - o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa.

E 19º. DA RESOLUÇÃO 510/16 DO CNS:

Art. 19. O pesquisador deve estar sempre atento aos riscos que a pesquisa possa acarretar aos participantes em decorrência dos seus procedimentos, devendo para tanto serem adotadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. § 1º Quando o pesquisador perceber qualquer possibilidade de dano ao participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá discutir com os participantes as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar o sistema CEP/CONEP. § 2º O participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização.

Para isso, adotaremos o critério de invisibilidade, com adoção de pseudônimos, evitando, assim, possíveis constrangimentos e aborrecimentos. Ressalto que as

publicações realizadas a partir desta pesquisa serão apenas para fins acadêmicos. ESTE DOCUMENTO GARANTE O ACESSO AOS RESULTADOS DA PESQUISA (PARA OS PARTICIPANTES), BEM COMO O ACESSO AOS REGISTROS DOS CONSENTIMENTOS SEMPRE QUE SOLICITADO. REFORÇAMOS QUE A IMPORTÂNCIA DO CEP PARA O PARTICIPANTE DA PESQUISA É SALVAGUARDAR A CONDUTA ÉTICA DA PESQUISA.

Os dados da pesquisa serão produzidos a partir da observação das atividades em sala de aula e nos diversos espaços da EMEB, por meio de registros fotográficos e videográficos, caderno de campo, entrevista e questionário. O acesso à análise dos dados coletados se fará apenas pela aluna pesquisadora e seu orientador. O conteúdo das informações colhidas por esta pesquisa será mantido em sigilo e os dados referentes aos participantes serão confidenciais, onde serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e apresentação dos resultados finais na forma de dissertação e artigos científicos para publicação.

O (a) Sr./Sra. não pagará e nem receberá nenhum dinheiro por participar desta pesquisa. Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para permitir sua participação nesta pesquisa, preenchendo os itens que seguem abaixo. Este documento será assinado e rubricado pela pesquisadora e pelo (a) Sr./Sra em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a pesquisadora.

Sempre que necessitar, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa pelo e-mail: evalaurasfortes@outlook.com. Poderá também consultar o Comitê de Ética - Humanidades (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso, coordenado pela Profa. Dr^a Rosângela Kátia Sanches Mazzorana Ribeiro, pelo endereço eletrônico cephumanas@ufmt.br ou no endereço: Avenida Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Instituto de Educação – sala 31, Boa Esperança, CEP: 78060-900. Sendo que o papel do comitê de ética em pesquisa é salvaguardar a conduta ética da pesquisa.

O Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Área das Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, tem a função de desempenhar o papel consultivo e educativo em questões éticas de pesquisas envolvendo seres humanos, estando à disposição para receber denúncias de abusos ou notificações sobre fatos adversos ao projeto de pesquisa.

Estando ciente deste esclarecimento, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Em caso de recusa você não terá nenhum prejuízo em

sua relação com o pesquisador ou com a instituição na qual trabalha. Se sentir necessidade, você poderá, a qualquer momento, encerrar a sua participação.

Eu, _____,
RG/CPF _____, de forma livre e esclarecida, declaro que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Declaro ainda que recebi uma via deste termo de consentimento e aceito participar do estudo como participante e concordo com a divulgação dos dados obtidos neste estudo, de forma anônima, bem como, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação nesta pesquisa.

Cuiabá-MT, _____ de _____ de 2021.

Assinatura

Eva Laura Silva Fortes (PPGE/UFMT)

**APÊNDICE V – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
PARA CRIANÇAS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: CULTURAS ESCOLARES E LINGUAGENS
GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISA SOBRE CORPOREIDADE E LUDICIDADE
(GEPOL/UFMT)

O termo de assentimento livre e esclarecido será apresentado em forma de convite às crianças por meio de uma dinâmica, a roda de conversa no meio da sala, que tem o diálogo como momento singular de partilha e de exercício da escuta e da fala. Da roda de conversa participarão às crianças, a professora e a pesquisadora. Todos os participantes, sentados, utilizarão um crachá com o nome legível para facilitar o diálogo e registro das falas.

Na condição de pesquisadora apresentarei a proposta de investigação **“UM ESTUDO SOBRE A CULTURA LÚDICA DE CRIANÇAS SEM RECREIO”** para as crianças, informando-as sobre os objetivos da pesquisa e como será o seu desenvolvimento e tempo de duração.

Além disso, mostraremos às crianças à máquina filmadora e a fotográfica, explicaremos que em alguns momentos esses equipamentos serão utilizados para registrar as brincadeiras, o que eles dizem e como brincam. Explicaremos que se alguma criança se sentir incomodada com a filmagem ou com as fotografias interromperemos imediatamente o registro.

As crianças serão informadas que ninguém saberá que estão participando da pesquisa, que não daremos a estranhos as informações que forem disponibilizadas a nós e que os resultados da pesquisa serão publicados sem identificação dos nomes dos

participantes. Qualquer dúvida que surja no momento da roda de conversa, ou depois, será esclarecida.

O diálogo da roda de conversa será registrado por meio de gravação em áudio para que tenhamos os registros das observações, dúvidas e comentários das crianças. Ao final da roda de conversa perguntaremos a cada criança se aceitam ou não participar da pesquisa. Tendo em vista que as crianças da faixa etária de 6 e 7 anos ainda não são leitoras e escritoras convencionais, o diálogo será transcrito e assinado por mim e a professora da classe. SERÁ MENCIONADO DURANTE A RODA DE CONVERSA COM AS CRIANÇAS, MENÇÃO À AUTORIZAÇÃO PRÉVIA DADA PELOS PAIS/RESPONSÁVEIS.