

Recreio: os sentidos do brincar do ponto de vista das crianças

Recreation: the senses of playing from children's viewpoint

Rogério Costa Würdig

Prof. Dr. da Faculdade de Educação –
Universidade Federal de Pelotas. Prof.
Adjunto do Departamento de Ensino.
rocwurdig@hotmail.com
rocw@ufpel.tche.br

O presente artigo é parte da minha tese de doutorado cujo foco de análise foi como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida com um grupo de crianças¹ num bairro popular de Pelotas-RS, entre os anos de 2005 e 2006. O texto aqui apresentado destaca os sentidos do brincar no contexto do recreio, aprofundando como as meninas e os meninos brincavam, analisando as diferenças, as temáticas e a configuração dos espaços destinados, ocupados e transformados pelas crianças.

O recreio é um dos raros momentos em que as crianças estão livres, onde se encontram, aprendem e produzem a sua cultura lúdica². E por isso é tão aguardado pelas crianças e, motivo de tristeza, quando cancelado. No entanto, os adultos não apresentam muito interesse, ficando distantes, num outro espaço, conhecendo pouco sobre o recreio, principalmente, sobre como as crianças se organizam e como agem neste curto espaço de tempo.

¹ Participaram da pesquisa 19 crianças (10 meninas e 09 meninos), sendo que a grande maioria (16) no início do trabalho de campo (2005) tinha 9 anos e todas estudavam numa mesma turma de terceira série do ensino fundamental, numa escola da rede pública municipal. Para preservar o anonimato das crianças todos os nomes utilizados ao longo do artigo são fictícios.

² A partir das crianças a cultura lúdica está sendo entendida como o repertório de suas brincadeiras, incluindo os brinquedos, suas histórias, fantasias e traquinagens criadas, aprendidas, repassadas, adaptadas e transformadas entre as mais velhas e as mais novas, entre os meninos e as meninas, num determinado lugar, num determinado contexto histórico-social. Essa escolha implica delimitações, que não pretendem moldar ou fixar a cultura lúdica, mas torná-la compreensível aos leitores.

Para compreender esse ponto de vista das crianças³, procurei, desde o início da pesquisa, ficar atento às informações e alertas das crianças acerca da organização e da dinâmica do recreio que existia na escola. Assim, utilizei como ferramentas metodológicas as observações participantes, as entrevistas conversadas e as fotografias (GRAUE; WALSH, 1998; FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2002). Apesar de a entrevista ter encerrado o trabalho de campo, ela foi o ponto de partida para análise e categorização do recreio.

Os sentidos do brincar

Nos primeiros recreios em que procurava seguir os rastros das crianças, senti-me muito estranho ao ficar parado, em pé ou sentado, com um caderno na mão escrevendo coisas. Percebi, então, que praça e pátio não combinam com caderno, lápis e escrita. Estes são espaços de brincar, de falar, de pular, de correr alguns perigos, de inventar, de “aprontar”, de fazer de conta, de se empurrar, de compartilhar, de esperar para andar nos brinquedos e de muito mais. São também lugares de convivência entre as crianças com maneiras e regras definidas por elas. Nenhum adulto fica dizendo quando e por onde devem iniciar as brincadeiras, nem como e com quem devem brincar ou conversar. Elas estão num tempo e num espaço dos seus grupos. São as idéias, jeitos e formas de ser criança no mundo.

Por que nos é tão difícil entender isso se o brincar não é exclusividade das crianças, é próprio dos seres humanos e uma das atividades sociais mais significativas? Embora o brincar não signifique a síntese da vida das crianças, é preciso reconhecê-lo como um aspecto central nas ações comuns que estas desenvolvem, “sobretudo para se perceber como é que com ‘isso’ elas constroem a sua cultura e se auto-regulam com grupo social” (FERREIRA, 2004, p.85). A natureza interativa do brincar constitui-se num dos elementos fundantes das culturas da infância (SARMENTO, 2003). E as crianças estão sempre nos dizendo isso!

Nas falas, nos gestos e movimentos das crianças participantes da pesquisa, ficou escancarado que brincar era a coisa mais importante do recreio. É claro que, no recreio, aconteciam outras coisas, mas brincar era o momento preferido. Geralmente estava associado às brincadeiras possíveis de serem realizadas com

³ Adotar o ponto de vista das crianças significa considerá-las como dignas de “ser estudadas pelo que são” (QVORTRUP, 199, p.4) e pelos seus próprios méritos.

os parceiros/as nos espaços e no tempo definido pela escola, mas transformados e redimensionados pelas crianças. Na situação estudada, brincar envolvia a escolha de brincadeiras e de parceiros (as) e vice-versa, exploração e ocupação do espaço, estabelecimento de regras e acordos, acertos e confusões, vontade, laços de amizade e muita imaginação!

Embora meninas e meninos não brincassem juntos, não compartilhassem os mesmos espaços e tivessem repertórios e jeitos diferenciados de brincar, havia um ponto em comum: a capacidade de “transposição imaginária do real”. Essa capacidade, que é comum a todas as gerações, mas que é radicalizada pelas crianças, lhes permite circular entre o mundo real e o imaginário, “explorando as suas contradições e possibilidades” (SARMENTO, 2003, p.11). Mesmo estando numa escola, durante os quinze minutos do recreio, numa pequena praça ou num pátio, era possível criar um castelo e transformar-se em princesa, rainha ou seqüestradora ou criar uma floresta para transformar-se em macaco. “Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (BENJAMIN, 1984, p.64).

Como então brincavam meninas e meninos⁴? Esta é uma pergunta bastante difícil porque corro o risco enquadrar o que não é possível de ser enquadrado, de arrumar o que não é arrumado. Não tenho certeza de que consegui isso, mas tentei ficar o mais perto que pude das crianças para compreender seus jeitos de brincar.

Tão logo soava o sinal que dava início ao recreio, as crianças saíam da sala de aula e rapidamente se organizavam nos espaços que lhes eram definidos pela escola: o pátio para os meninos e a pracinha para as meninas.

No decorrer das observações, percebi que as meninas se organizavam em pequenos grupos, ficando bem próximas umas das outras e com brincadeiras bem diversificadas. Havia uma interação entre as meninas mais velhas e as mais novas, baseada no cuidado, na proteção e no afeto. Estes sentimentos se faziam muito presentes na brincadeira de mamãe, onde as filhas geralmente eram as crianças menores. Em função do reduzido espaço, as brincadeiras de correrias, como pega-pega e rainha e princesa, nem sempre eram realizadas, sendo substituídas

⁴ Embora o foco da tese não tenha sido a discussão de gênero, aproprie-me de alguns estudos que discutem essa temática para compreender as diferenças enfatizadas pela escola entre meninos e meninas. Mais do que identificar as diferenças, busquei compreender como esta construção social e cultural se expressava na cultura lúdica durante o recreio.

por outras menos movimentadas, mas não menos divertidas. A caixa de pedra (não havia areia) era outro espaço bastante ocupado pelas meninas, ficando ao lado das gangorras e em frente ao escorregador. O retângulo de madeira que formava esta caixa era usado nas brincadeiras de equilíbrio ou como descanso.

Por todos os lados, havia meninas circulando pela praça ou esperando uma oportunidade para usufruir dos brinquedos. As que estavam no balanço, geralmente, eram empurradas por uma colega ou por uma sucessora. Frequentemente, a gangorra era ocupada, ao mesmo tempo, por quatro ou seis meninas. No escorregador, não era diferente: havia uma criança em cada degrau da escada e mais um grupo que se apertava na parte mais alta, antes de escorregar. Entre uma espera e outra, as crianças conversavam e inventavam novas brincadeiras. Não me lembro de identificar situações conflituosas entre as meninas como brigas e xingamentos nem situações arriscadas no uso dos brinquedos da praça como balançar-se em pé e subir nas árvores. Embora elas pudessem conter seus movimentos em função da configuração espacial da praça, eram extremamente criativas no enredo das suas brincadeiras. Assim como Silva (2003, p. 43), acredito que “as meninas, com seus jogos e brincadeiras, são as que mais conseguem dar o tom qualitativo, artístico e criativo as manifestações da cultura lúdica”.

Ao descrever as brincadeiras das meninas, percebo o quanto estas são diferentes das dos meninos. Embora possa haver brincadeiras comuns a ambos, elas sempre são adaptadas aos interesses de quem está brincando. Brougère (2004, p.302) afirma que a cultura lúdica é masculina ou feminina porque as meninas e os meninos se percebem e agem como tal em suas brincadeiras. Essa diferença envolve “uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações, que a criança não recebe pronta e de cuja produção participa”.

A seguir, apresento uma cena do recreio onde as meninas dão uma mostra do quanto os seus “saberes” lúdicos “evocam uma competência sexuada” (DELALANDE, 2003, p.3).

As meninas participantes da pesquisa estavam distribuídas entre três aparelhos: a gangorra, o escorregador e o balanço. Elas brincavam mais na gangorra e no balanço e menos no escorregador e interagem com meninas menores de outras turmas, procurando cuidar das mesmas. Duas meninas menores foram cuidadas pelas outras, sendo que uma delas permaneceu todo o tempo com as meninas maiores. Houve um momento em que as meninas juntaram-se e caminharam em círculos, dando continuidade à brincadeira de mamãe ocorrida na sala de aula, na hora do

lanche. Uma das meninas (pequena e de outra turma) se fez de doente e as outras a ajudaram. Isso aconteceu em questão de segundos: Quando a vi sendo carregada pelas outras meninas, fiquei em dúvida se era brincadeira ou se ela realmente estava passando mal. Permaneci quieto e aguardando o que aconteceria. Felizmente era brincadeira! Na medida em que a brincadeira ganhava espaço e caía no agrado, outras meninas (também menores) iam sendo acolhidas. A mesma menina que se fez de doente, um tempo depois, falou: - Mãe, mãe, mãe. Logo em seguida, fez de conta que estava chorando. Antes que aquela que havia sido escolhida para ser a mãe pudesse ajudá-la, tocou o sinal do término recreio e todas saíram da praça rindo e conversando em direção às salas de aula. (Diário de Campo, 02.06.2005).

Nesta brincadeira de mamãe, encontramos temáticas recorrentes nas brincadeiras de meninas: a maternidade e as relações familiares. Grugeon (1995), ao analisar essas mesmas temáticas, identificou que elas predestinam um futuro das meninas como mulheres em termos do discurso romântico, confirmando os estereótipos de gênero e aceitando-os. Contudo, a autora alerta que as meninas não são totalmente passivas na recepção e processamento dessas informações⁵. Além disso, considera como positivo na constituição da sua identidade a cooperação entre meninas maiores e menores e a possibilidade de compartilharem regras coletivas.

Ao assumirem esses papéis na brincadeira, combinam gestos, diálogos e afetos, numa interpretação não literal que as permite fazer de conta que são, naquele momento da brincadeira, mães e filhas. Enquanto brincam, acolhem e são acolhidas umas pelas outras, demonstrando sensibilidade e extrema seriedade na brincadeira. Diante de tamanha concentração, cheguei a pensar, por alguns segundos, que a menina (a filha) estava realmente passando mal. Felizmente, tudo não passava de uma brincadeira!

As crianças, ao interagirem umas com as outras durante as suas brincadeiras, constroem as culturas de pares (CORSARO, 2002). “A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano” (SARMENTO, 2003, p.9). Contudo, as crianças sabem que estão só brincando (FERREIRA, 2004) e por isso, com a mesma rapidez com que iniciaram, terminam a brincadeira, abandonando seus personagens, voltando a ser crianças e alunas.

⁵ A socialização das crianças não ocorre de forma passiva; enquanto atores sociais participam das trocas e interações entre os pares e com os adultos, interferindo e modificando o mundo que as cerca (SARMENTO; PINTO, 1997; MONTANDON, 2001; SIROTA, 2001).

Embora as brincadeiras das meninas tendam a ser menos movimentadas em função do reduzido espaço, isso não as impede de romper este cerco, brincando, por exemplo, de polícia-ladrão e de rainha e princesa (com seqüestradoras). As duas situações a seguir dão uma idéia do quanto as meninas agitam no recreio:

Situação 1

Hoje havia mais meninas brincando na pracinha do que nos dias anteriores. Todos os aparelhos estavam ocupados. Começaram pulando na caixa de pedra e depois passaram a correr muito pelo pequeno espaço que sobrava entre os brinquedos e as outras meninas de outras turmas que também brincavam na praça. Diante de tanta correria e gritaria era difícil identificar qual era a brincadeira, mas a caixa de pedra parecia ser o teto ou algo similar. Elas gritavam tanto que pareciam formar uma verdadeira sinfonia de gritos. Algumas meninas caminhavam e outras corriam sem parar. Junto a essa correria, avistei Beatriz e Débora, sentadas na caixa de pedra. Um pouco antes de terminar o recreio, perguntei para Beatriz de que estavam brincando e descobri que era de polícia-ladrão. Pareceu-me que a maioria das meninas preferia ser o ladrão a ser polícia. (Diário de Campo, 26.08.2005)

Situação 2

Fui para a pracinha com as meninas e procurei ouvir o que elas estavam falando na brincadeira de Rainha e Princesa. Segundo as meninas, enquanto a Rainha dorme, a princesa vai para a festa e as seqüestradoras tentam pegar a princesa. As meninas que pegam são as seqüestradoras. Nesta brincadeira, as seqüestradoras levam a princesa para um castelo assombrado. Quem salva a princesa é o príncipe que morreu. Ao mesmo tempo em que um grupo brincava de Rainha e Princesa, outro brincava no balanço e outro de esconde-esconde. Júlia, Débora e Ana assumiram, nesta brincadeira o papel de seqüestradoras. - Não tem guri! É só chamar! Mas não pode entrar guri na pracinha! - A gente só se pega no pau! A princesa ganha todo o tempo! - O sor, a gente só se mata na brincadeira! (Débora). Enquanto isso, a princesa era puxada, empurrada e arrastada. Era uma espécie de massacre da princesa. Quando toca o sinal de término do recreio, vejo que a Letícia está no chão, segura pelas mãos e pelos pés das seqüestradoras. (Diário de Campo, 31.10.2005)

Na situação 1, as meninas optam por uma brincadeira que as fazem correr, caçar e ser caçada todo o tempo. Há uma nítida preferência por ser o ladrão pela emoção de ter que fugir o tempo inteiro de alguém, no caso de alguma colega que assume o papel de polícia. Essa brincadeira só tem sossego quando alguém é preso, mas isso é passageiro. Logo virá outro ladrão que poderá salvá-

la da cadeia. Há, o tempo inteiro, o jogo entre a realidade e a fantasia, uma dimensão importante na cultura lúdica. Não importa o tempo que dure, mas o que é vivido e sentido durante a brincadeira. O significado da brincadeira está no quanto ela pode ser divertida. Huizinga (2003) explica que o divertimento da brincadeira está expresso na intensidade, na excitação e no fascínio de quem brinca e se deixa envolver pela brincadeira. A possibilidade de fazer de conta que é outra pessoa, de poder imaginar, mesmo que por alguns minutos, faz da brincadeira uma grande magia.

Na situação 2, é fantástico como as meninas mantêm a brincadeira de Princesa e Rainha e, ao mesmo tempo, transformam-na, incorporando temas da contemporaneidade, como violência, seqüestro e agressão, sem perder o romantismo das histórias de princesa. Esta brincadeira confirma que “os jogos das crianças revivem e se transformam. Eles não ficam congelados, [...] são revisitados a cada geração, como os fatos de outras culturas” (DELALANDE, 2005a, p.1)

A princesa de hoje espera que a rainha durma para ir se divertir nas festas do reino. Se antes a princesa sofria nas mãos da bruxa até ser libertada pelo príncipe encantado, hoje ela enfrenta, sozinha um grupo de seqüestradoras. A cena de enfrentamento entre a princesa e as seqüestradoras é bastante dramatizada, com direito a fortes emoções. Durante o faz-de-conta, é permitido puxar, arrastar e bater muito na princesa. Neste conto de fadas, o mais emocionante é a briga e a vitória da princesa e não o beijo desta com o príncipe. Ao assumirem o papel de seqüestradoras ou de uma princesa que enfrenta o perigo, elas procuram romper, no contexto da brincadeira, com o estereótipo da menina frágil e indefesa. Uma típica brincadeira de menina pode, dependendo das circunstâncias, ser tanto ou mais agressiva que uma brincadeira de luta dos meninos.

Em todas as situações, é possível perceber quanto a cultura lúdica não está dissociada da cultura mais ampla, do quanto ela está atravessada por dilemas da contemporaneidade, como a violência urbana. As brincadeiras carregam traços do lugar ocupado pelas crianças no contexto social, do processo educativo no qual estão imersas e do “conjunto de relações sociais que mantêm com os personagens do seu mundo” (KISHIMOTO, 1993, p.7).

As crianças redimensionam o contexto cultural, readequando-o à brincadeira. “A apropriação do mundo exterior passa por [...] adaptações, para se transformar em brincadeira: é a liberdade de iniciativa e de desdobramento

daquele que brinca, sem a qual não existe [...] brincadeira (BROUGÈRE, 1997, p.77). Em todas as brincadeiras, há liberdade para agir e imaginar por pura diversão e prazer, envolvendo magia e mistério (HUIZINGA, 2003).

Esses jeitos de brincar das meninas possibilitaram-me compreender que elas não são tão ordeiras, dóceis, frágeis e submissas o quanto pareciam ou poderiam ser. Elas transitam entre o real e o imaginário com extrema rapidez e fluência. As temáticas das suas brincadeiras são diversas, não se restringindo ao âmbito familiar e do lar, ousando aventuras perigosas, como sair à noite e lutar contra assaltantes. As meninas combinam romantismo com violência, cuidado e proteção com agressão e se divertem em ser fora da lei. Elas têm sensibilidade, criatividade e riqueza no enredo e na caracterização dos personagens.

Talvez isso aconteça porque elas, mais do que eles, guardem num cofre quase secreto as chaves para a compreensão dos sentidos ontológicos do lúdico (fantasia, mistério, criatividade) contrapondo-se à lógica da produtividade capitalista, de certa forma inculcada em maior pelos homens (SILVA, 2003, p. 44).

E os meninos? Como, de quê e onde brincavam durante o recreio?

Na primeira vez em que observei o recreio dos meninos, senti-me como se estivesse procurando uma “agulha num palheiro”. O grande número de crianças reunidas e correndo muito, durante todo o tempo, dificultava o acompanhamento do grupo de meninos que participava da pesquisa. Assim, procurei deslocar-me muito ao longo das outras observações para poder entender os seus jeitos de brincar e se divertir no recreio.

Correr é a ação fundamental dos meninos. A corrida inicia tão logo eles cheguem ao pátio. Apesar de gritarem muito enquanto estão correndo, eles falam pouco uns com os outros. Quando falam, o fazem de forma rápida e com poucas palavras, situando aqueles que estão ou pretendem entrar na brincadeira. Através dos olhares e dos gestos, definem de quê e como irão brincar. Eles correm em bandos, de um lado para outro, quase sem parar. Não há quase interação entre os meninos maiores e os menores. Isto parece que facilita a manutenção de bandos por turmas.

A brincadeira de pegar é a preferida dos meninos: *sempre é pega-pega*, explica um deles. A idéia de que uma brincadeira sempre se repete a cada recreio, vai ao encontro do que Benjamin (1984, p.74-75) chama de “[...] lei da repetição”, ou seja, de que essa é a regra que rege o mundo do brinquedo,

de que nada alegra mais as crianças do que “[...] mais uma vez”, ela é “[...] a alma do jogo”. Não basta brincar uma vez, mas várias vezes, para saborear com muita intensidade cada brincadeira. “A essência do brincar é [...] fazer sempre de novo”, transformando a experiência em hábito. É repetir para aperfeiçoar e para continuar se divertindo. Enquanto eles brincam de pega-pega, vivem as tensões da incerteza e do acaso em ser pegos, do recreio terminar ou da brincadeira ser interrompida. Há sempre um grande esforço para desvencilhar-se do pegador e continuar fugindo! Talvez isso explique porque as crianças não pensam em parar quando os adultos lhes dizem para parar⁶.

Huizinga (2003) comenta que o jogo se fixa imediatamente como fenômeno cultural, permanecendo na memória de quem brinca, sendo transmitido e repetido a qualquer momento. A repetição funciona como um fio condutor que tece e reorganiza a própria brincadeira. É por isso que o recreio, enquanto um momento especial na vida escolar e muito aguardado pelas crianças, “faz parte do patrimônio infantil porque ele é um momento de transmissão de cultura infantil” (DELALANDE, 2005b, p.1), onde as crianças aprendem a brincar e onde constituem os grupos de pares.

Diferentemente das meninas, os meninos faziam questão de me comunicar do que estavam brincando. Paulo explicou-me sobre como brincavam: - *Pega-pega. Um pega o outro e se aquele pegar, o outro então é o pegador. No branco é o teto, sendo que o teto, lugar que estão a salvo, momentaneamente, do pegador, pode mudar de um recreio para outro. A escolha do lugar ou de uma pessoa que será o teto é muito aleatória e depende da imaginação das crianças.*

Brougère (1998) destaca que, para haver brincadeira, é preciso querer participar, ter vontade e dispor-se a participar do que está sendo chamado de brincadeira. Essa combinação pode ser falada ou estabelecida através de gestos e olhares, devendo as regras ser aceitas por todos que participam da brincadeira. Na situação seguinte, é possível perceber como os meninos se envolvem nas brincadeiras:

⁶ Dentre os quatro aspectos escolhidos por Pinto; Sarmiento (1997) para compreender o caráter paradoxal da infância - o indicador demográfico, os direitos das crianças, o estatuto social e a escola – eles argumentam, em relação ao último, que os adultos esperam que as crianças brinquem quando lhes é dito para brincar, mas que não conseguem entender porque elas não pensam em parar quando os adultos mandam parar.

A brincadeira era de pegar. Os meninos correm de um lado ao outro do pátio, provocando-se e se agarrando nas grades das janelas (o teto da brincadeira). Numa determinada hora, o Leonel, rindo e com ar de deboche, pegou uma pedra bem grande (um cascalho) e ameaçou atirá-la nos meninos que estavam agarrados ao teto, forçando-os a correr. Alguns segundos depois, rindo, largou a pedra e saiu correndo. Pouco tempo depois, o Pablo, aproximou-me de mim correndo e falou: - Ô sor, o Guilherme tá atirando pedra no Leonel. Logo em seguida, o Sérgio também reclamou: Ele tá atirando em nós. Tudo isso foi muito rápido. Eu não sabia o que fazer. Mas, felizmente, o Guilherme foi largando as pedras e parou de atirar. Quando pude observá-lo melhor, percebi que ele atirava as pedras com pouca precisão. Parecia mais interessado em provocar e ameaçar do que machucar os colegas. Parecia forçá-los a sair do lugar onde estavam brincando. (Diário de Campo, 28.4.2005).

Correr para fugir, correr para pegar, tocar, agarrar e provocar faz parte da brincadeira de pega-pega. Ao pegador é permitido provocar e ameaçar os fugitivos, forçando-os a sair do teto. Por conta disso, o pegador geralmente fica muito perto do teto, fazendo pressão corporal através de palavras e olhares intimidadores, risadas irônicas e até ameaças físicas, como atirar pedras. Essas estratégias nem sempre são aceitas por todos os participantes, principalmente quando os papéis se invertem e o pegador passa a ser o fugitivo, ou quando há risco de alguém de machucar. Estes atritos constantes entre os meninos podem levá-los ao enfrentamento e às brigas⁷. Tudo depende dos acordos estabelecidos entre os parceiros acerca do que será admitido na brincadeira. A designação do que seja brincadeira se modifica em função dos participantes e do que buscam partilhar entre eles (BROUGÈRE, 1998).

A cada instante, há um revezando entre as crianças. Essa entrada e saída na e da brincadeira é muito rápida. “O tempo da criança é um tempo sem medida [...] continuamente reinvestido de novas possibilidades, capaz de ser sempre reiniciado e repetido” (SARMENTO, 2002, p.11)⁸. Sempre há um componente de improvisação que surpreende as próprias crianças. O ritmo da brincadeira vai sendo criado na medida em que esta vai acontecendo. Não há uma única forma de brincar de pegar. O repertório de brincadeiras modifica-se no tempo e nas diferentes culturas. As crianças brincam com o que tem disponível e com o que têm na cabeça (BROUGÈRE, 1997; 1998).

⁷ Grugeon (1995) ao estudar as relações de gênero no recreio, revela, a partir das pesquisas de Stutz (1992), que a rivalidade é o traço que predomina nos jogos dos meninos. Parece que seus jogos carecem da sociabilidade que é característica tão presente nos jogos das meninas.

⁸ Ver em Sarmento (2002), nos quatro pilares das culturas da infância, a reiteração.

O pátio em que os meninos brincam é grande, mas cheio de recortes, cercado pelas salas de aulas e pela tela da praça. No fundo do pátio, à direita, foi instalada uma enorme caixa d'água, que impede a realização de determinadas brincadeiras, principalmente aquelas que envolvem as corridas. Além disso, não há nenhuma árvore e o sistema de escoamento da água ainda é bastante deficitário, tanto que após uma chuva, as crianças chegam a ficar uma semana sem recreio. Como podemos compreender esse descompasso entre a arquitetura do pátio e a cultura lúdica das crianças?

A partir das pesquisas de Lima (1989, p.54), é possível identificar que os “erros” na construção dos espaços lúdicos decorrem do fato de essa construção estar desligada da vida das crianças, “mas é também, sobretudo, resultado da transformação da criança numa categoria social determinada”, para a qual a escola e os lugares para jogos são compreendidos como sistemas fechados, “mercadorias a serem consumidas passivamente”, não comportando integrar a curiosidade, a imaginação e a iniciativa das crianças.

Corriqueiramente, dizemos que o lugar das crianças é na escola e não na rua. Estando na escola, o lugar das crianças é, na maior parte do tempo, na sala e pouco no pátio. Essa delimitação espacial estabelecida pelos adultos - escola/rua; sala de aula/pátio - define os espaços “destinados ou vedados para as crianças” e expõe as tensões existentes “entre as concepções do adulto e da criança, da família e das instituições, da cultura de massa e da cultura popular, enfim, todas as demandas que definem o modo de vida das crianças” (LOPES; VASCONCELOS, 2005, p.40-41).

Embora o pátio pesquisado não contemple o que Garcia (1994, p. 22) conceitua como um espaço lúdico, ou seja, “aquele em que é possível brincar com alto nível de interatividade”, os meninos conseguem transformá-lo em outro, ainda que por pouco tempo.

Encontrei o Leonel após dirigir-me para o fundo do pátio. Ele logo mostrou como subia num poste (cano de ferro) que está fixo na parede que divide a escola de um outro terreno. Há vários postes ao longo da parede que, provavelmente, deveriam ser ponto de apoio para uma tela que existe só parcialmente. Enquanto eu escrevia, ele pedia a minha atenção: - Sor, olha aqui! Olha o jeito que subo e que desço. Ele desceu, ora escorregando, ora girando pela barra. Ele se manteve muito próximo, contando, perguntando e respondendo coisas. Ele continuou falando: - Tu não consegue ver o Raul! O Raul, um colega de turma, estava em

cima de umas madeiras que provavelmente serão o palco durante a Festa Junina. Ele e outros meninos subiam neste “estrado” e pulavam em cima e para fora do mesmo, em direção ao chão. No meio da conversa, apareceu o Raul e também me chamou para que eu pudesse observá-lo subindo e fazendo proezas no poste. Ele caminhou mais rápido entre um poste e outro, como se estivesse saltando por cima da parede onde estavam fixados os postes. Num determinado momento da brincadeira, apareceu a Coordenadora Pedagógica dizendo que eles poderiam se machucar e logo os dois foram descendo dos postes. Ela não me disse nada nem perguntou sobre o que havia acontecido. Ficou pouco tempo perto das crianças, mas continuou observando-os de longe. O Leonel que estava ao meu lado comentou: - Não pode mais subir. Eu não sabia (a sua expressão era de decepção e tristeza). – Tava tão divertido subir nessas coisas (referindo-se aos postes). Eu não sei por que tem coordenadora no colégio. (Diário de Campo, 14.07.2005)

É assim que os meninos procuram improvisar brincadeiras com o material que está disponível no pátio (os restos), como estrado de madeira, postes e telas de ferro. Esse jeito de as crianças “se virarem” com o que têm, lembrou-me do Canteiro de Obras de Benjamin (1984, p.77). Neste texto poético, escrito na primeira metade do século XX, é possível entender como as crianças se apropriam dos espaços e os transformam em lugares, enxergando aquilo que os adultos não vêem ou não querem ver, e que a escola e, especialmente o pátio, “está repleta dos mais incomparáveis objetos de atenção e da ação das crianças”. Elas sentem uma atração irresistível pelas sobras de materiais que são largados num canto qualquer do pátio.

Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p.77).

Durante as brincadeiras com o que está sobrando no pátio (os restos), os meninos incorporam “o correr perigo”, fazendo de conta que são um super-herói da contemporaneidade, como o Homem Aranha ou um macaco livre e solto numa floresta como um macaco perdido ou enjaulado nas grades da cidade. Eles arriscam-se duplamente: arriscam machucar-se, caso caíam dos postes e/ou arriscam ser apanhados pela monitora ou alguém da equipe diretiva.

A brincadeira divertida para os meninos tem sempre mais perigo, mais ação, algo de proibido aos olhos dos adultos da escola. A aventura nos postes e nas

telas é também uma forma de fazer-se respeitado e admirado entre os pares, de mostrar coragem e força. Isso parece confirmar os argumentos de Brougère (2004, p.296-297) de que meninos privilegiam em suas brincadeiras “o poder, o prestígio, o controle das situações, dos objetos, do espaço e do tempo”. Eles “valorizam a ação, o ‘fazer’, o ‘poder’”. Delalande (2003, p.3) complementa, afirmando que os meninos valorizam “a vitalidade esportiva, a força física e a coragem”. Contudo, a compreensão dessa perspectiva lúdica dos meninos requer a análise do processo de socialização das crianças, “que passa por construções diferenciadas segundo se é menina ou menino”. Fazem parte desse processo a influência familiar, a busca por uma identidade sexual, a pressão cultural e os estereótipos sexuais que podem ser ou não acentuados, cultivados e valorizados pela escola.

Com a chegada da Coordenadora Pedagógica, vieram as proibições e os comentários dos meninos de tristeza e decepção por terem sido impedidos de brincar e se divertir. Esses sentimentos aproximam-se, de certa forma, daqueles retratados por Lima (1989, p.53) ao comentar a perda do espaço livre e a crescente sensação de cerco num determinado conjunto habitacional: “A cada espaço escondido que as crianças descobrem e usam, seguem-se proibições e a invasão [...] pelo uso condicionador dos adultos”.

Ao olharmos o pátio da escola, percebemos o quanto ele não foi planejado para favorecer a interação entre os meninos e nem para ser um local da confraria da cultura lúdica. Apesar de parecer grande, é pequeno diante do número de crianças que o utilizam ao mesmo tempo durante o recreio. Ele é desprovido de quaisquer equipamentos lúdicos. Além disso, a camada de britas que cobre o piso é perigosa e pouco acolhedora, como a areia ou a grama. O pátio carece do verde das plantas e das árvores.

No final da pesquisa o prédio da escola foi ampliado, passando a contar com um laboratório de Ciências, duas salas de Orientação (SOE/SOP) e uma sala de Atividades Artísticas e Culturais⁹. Por conta dessa ampliação, houve uma redução considerável de toda a área livre da escola. Hoje não existe mais a pracinha, utilizada pelas meninas, e “o cantinho da pracinha”. O pátio grande, utilizado pelos meninos, também foi reduzido, embora tenha sido demolido o prédio antigo que ficava no

⁹ Embora essa ampliação da escola busque qualificar o processo educativo tanto dos (as) alunos (as) e como dos (as) professores (as), ela foi definida segundo as prioridades estabelecidas pelos adultos que dirigem a escola. Essa configuração poderia ser diferenciada se as crianças e os adolescentes tivessem participado ativamente desse processo, principalmente no que diz respeito à área livre da escola.

meio desse pátio. Em relação ao tipo de revestimento do piso, não houve nenhuma alteração, permanecendo a brita em toda a sua extensão. A única área verde que existia na pracinha foi derrubada em função da obra. Além disso, como o sistema de escoamento da água não foi modificado, o pátio continuará alagando durante e após as chuvas e, conseqüentemente, o recreio continuará sendo cancelado¹⁰.

Como podemos explicar que as crianças continuam brincando num espaço reduzido? Sarmiento (2003, p.14) lembra que, mesmo diante das adversidades, as crianças conseguem imaginar um outro mundo e brincar. É essa não literalidade que permite explicar a “excepcional capacidade de resistência que as crianças possuem face a situações muito dolorosas”.

Considerações finais

É fundamental na pesquisa com crianças, valorizar os seus pontos de vista. Esse pressuposto orientou todo o processo metodológico e fez com que eu optasse pelo recreio com um dos contextos fundamentais para compreender a cultura lúdica das crianças. O recreio, enquanto tempo e espaço de produção e transmissão da cultura lúdica, apresenta, segundo as crianças, múltiplos sentidos: brincar, brigar, descansar, namorar, estudar. Contudo, assim como os pesquisadores fazem escolhas, as crianças também o fazem, e elas escolheram falar, expressar, contar e fotografar mais do brincar (o preferido). Talvez isso possa ser considerado tanto um limite como uma possibilidade diferenciada deste estudo.

Dentre os sentidos do recreio, o brincar, sem dúvida, é o mais propagado e vivido intensamente pelas crianças. É impossível imaginar um recreio sem as crianças brincando e se divertindo. E de imaginação as crianças são verdadeiros craques, artistas, arquitetos e muito mais. Elas conseguem transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas. Contudo, essa capacidade não substitui ou apaga os constantes cancelamentos do recreio, o pouco tempo de duração, as restrições do pátio e da pracinha, bem como os desejos das crianças de ampliar e transformar o espaço lúdico da escola. Pelo contrário, tudo isso se transforma em resistência coletiva das crianças para garantir o direito de expressar a cultura lúdica com plenitude.

¹⁰ Segundo a diretora em função da obra de ampliação do prédio da escola, foi necessário cancelar o recreio por quase todo o ano de 2006.

Resumo: O presente artigo é parte da minha tese de doutorado cujo foco de análise foi como se expressa a cultura lúdica do ponto de vista das crianças no contexto do recreio e no contexto casa-rua. A pesquisa etnográfica foi desenvolvida com um grupo de crianças num bairro popular de Pelotas-RS, entre os anos de 2005 e 2006. O texto aqui apresentado destaca os sentidos do brincar no contexto do recreio, aprofundando como as meninas e os meninos brincavam, analisando as diferenças, as temáticas e a configuração dos espaços destinados, ocupados e transformados pelas crianças. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram as observações participantes, as entrevistas conversadas e as fotografias. É impossível imaginar um recreio sem as crianças brincando e se divertindo. E de imaginação as crianças são verdadeiros craques, artistas e muito mais. Elas conseguem transitar com imensa rapidez e habilidade entre o real e o imaginário, sendo essa capacidade o ponto comum entre as brincadeiras dos meninos e das meninas.

Palavras-chave: Crianças – Cultura Lúdica - Recreio

Abstract: This article is part of my doctorate thesis, whose focus of analysis was how is expressed the playful culture from children's viewpoint within the context at the recreation and at home-street context. The ethnographic research was developed with a group of children in a popular district of Pelotas city-RS, at the years of 2005 and 2006. The text presented here details the senses of playing at recreation time context, deepening as the girls and boys played, analysing the differences, the themes and configuration of spaces destined, occupied and transformed by the children. The main research instruments used were the participant observations, the conversed interviews and the photographs. It is impossible to imagine a recreation time without the children playing and having fun. And in imagination the children are true aces, artists and much more. They can move with intense speed and ability between the real and imaginary, being this capacity the common point between games of boys and girls.

Keywords: children - playful culture - recreation

Referências

- BENJAMIN, V. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 1984.
- BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- _____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar “ao faz de conta” das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, 2002, p.113-134.
- DELALANDE, J. La société enfantine n'est pas complètement autonome. (Entrevista). 2005 a. Disponível em: <http://www.snuipp.fr>. Acesso em: 07. jul.2006.
- _____. La lettre du grape – **Revue de l'enfance et de l'adolescence** – numero 51, mars, 2003.
- _____. **Recherches familiales**, n. 2, 2005b. Dossier thématique: lês lieux de vie des enfants.
- FARIA, A.; DEMARTINI, Z.; PRADO, P. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

FERREIRA, M. Do “avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da (s) ordem (ens) social (ais) instituinte(s) das crianças no jardim-de-infância. In: SARMENTO, M. ; CERISARA, A. (org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

GARCIA, E. **Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos**. In: SESC/SP. As crianças e o espaço lúdico. São Paulo: SESC/SP, 1994.

GRAUE, M.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian, 1998.

GRUGEON, E. Implicaciones del género em la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter; HAMMERSLEY, Martyn (compiladores). **Gênero, cultura y etnia en la escuela**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, J.; VASCONCELOS, T. **Geografia da infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

KISHIMOTO, T. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em Língua Inglesa. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-60, mar. 2001.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M; PINTO, M (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

QVORTRUP, J. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999, p.1-15. (texto digitado).

SARMENTO, M. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2002, p. 1-15. (texto digitado)

_____. **Imaginário e culturas da infância**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2003, p. 1-18. (texto digitado).

SILVA, M. **A trama doce-amarga (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica**. Ijuí: Editora Unijuí, São Paulo: Hucitec, 2003.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.112, p.7- 31, mar. 2001.

Recebido em outubro de 2010

Aprovado em dezembro de 2010