

Sobre os espaços-tempos de brincar na escola: o que nos comunicam os brincantes?

On the spaces-times of playing at school:
what do the players tell us?

Sobre los espacios-tiempos del juego en la escuela:
¿Qué nos dicen los jugadores?

Helma Costa dos Santos 
Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, Brasília, DF, Brasil.
helmapsicopedagoga@gmail.com

Maria Lídia Bueno Fernandes 
Universidade de Brasília, Distrito federal, DF, Brasil.
lidia_f@uol.com.br

Recebido em 15 de março de 2022
Aprovado em 30 de dezembro de 2022
Publicado em 26 de setembro de 2023

RESUMO

A presente pesquisa traz um recorte de um estudo mais amplo sobre as brincadeiras infantis nos tempos-espaços do ambiente escolar. Esse delineamento, que teve seu apoio no pressuposto de que as brincadeiras infantis são atividades que dizem muito da vida das crianças em seus espaços vivenciais, objetivou compreender como as crianças agem no contexto escolar em relação aos espaços-tempos das atividades brincantes, as expressões culturais relacionadas às brincadeiras, além de analisar aspectos institucionalizados que se entremeiam a esse processo. De viés qualitativo, com a adoção de procedimentos e levantamentos de questões inspiradas na etnografia, empreenderam-se, além da pesquisa em campo, revisão de literatura e discussão dos principais conceitos teóricos aplicados. A base teórica foi ancorada nos postulados dos Estudos Sociais da Infância, buscando dialogar com a Geografia e Sociologia das Infâncias, tendo as análises sido construídas com a contribuição de diferentes campos do conhecimento e da teoria histórico-cultural. Os achados indicam que, por meio das brincadeiras, além do enraizamento na cultura infantil, as crianças convertem espaços em lugares, empregando-lhes suas vivências e experiências, transformando-os de acordo com as suas necessidades brincantes que, por vezes,

estão em desacordo com as lógicas adultas estabelecidas.

Palavras-chave: Brincar; Espaço-tempo; Escola.

ABSTRACT

This research paper describe part of a broader study of children's games in the time-spaces of the school environment. This survey is grounded on the assumption that children's games are activities that say a lot about a child's life in their living space. In the interim, the objectives were to understand how infants act in the school context in relation to the spaces-times of the playing activities, the cultural expressions related to the games, in addition to analyzing institutionalized aspects that are intertwined with this process. From a qualitative bias, with the adoption of procedures and surveys of questions inspired by ethnography, in addition to field research, literature review and discussion of the main theoretical concepts applied. The theoretical basis was anchored in the postulates of social studies of childhood, seeking to dialogue with Geography and Sociology of childhood. The analyzes were created with the contribution of different fields of knowledge and with the historical-cultural theory. The findings indicate that through play, in addition to being rooted in children's culture, children convert spaces into places, using their experiences, transforming them according to their playful needs, which are sometimes at odds with established adult logic.

Keywords: Play. Space-time. School.

RESUMEN

Esta investigación presenta un extracto de un estudio más amplio sobre los juegos infantiles en los espacios-tiempo del ambiente escolar. Este diseño se basó en el presupuesto de que los juegos infantiles son actividades que dicen mucho sobre la vida de los niños en sus espacios vitales. Mientras tanto, los objetivos fueron comprender cómo actúan los niños en el contexto escolar en relación con los espacios-tiempos de las actividades lúdicas, expresiones culturales relacionadas al juego, además de analizar aspectos institucionalizados que se entrelazan con ese proceso. Con un enfoque cualitativo, con la adopción de procedimientos y encuestas de preguntas inspiradas en la etnografía, además de la investigación de campo, se realizó revisión de la literatura y discusión de los principales conceptos teóricos aplicados. La base teórica estuvo anclada en los postulados de los estudios sociales de la infancia, buscando dialogar con la Geografía y Sociología de la Infancia, construyéndose los análisis con el aporte de diferentes campos del conocimiento y la teoría histórico-cultural. Los hallazgos indican que, a través del juego, además de arraigarse en la cultura infantil, los niños convierten los espacios en lugares, utilizando

sus vidas y experiencias, transformándolas según sus necesidades de juego, que a veces están en desacuerdo con las lógicas adultas establecidas.

3

Palabras clave: Juego; Tiempo-espacial; Escuela

Introdução

A observação das brincadeiras infantis pode despertar emoções profundas no espectador. Contudo, adentrar um grupo brincante¹ para uma análise sensível e aprofundada das brincadeiras infantis pode, além de sensibilizar, dar pistas importantes de como as crianças, em suas ações potentes de brincar, enraizadas na cultura infantil, compreendem, significam, criam e agregam conhecimentos acerca dos espaços-tempos² que as cercam.

A atividade brincante possibilita uma viagem que ultrapassa espaços e tempos determinados e impostos. Na medida em que agem nos grupos brincantes, a atividade *per se* é pautada em lógicas próprias de criação – lógicas que garantem o aprofundamento e a continuidade do brincar e da infância.

De fato, a partir das concepções de infâncias vivenciadas pela sociedade circundante é que os espaços institucionalizados – a escola, por exemplo – se colocam e se organizam, contrapondo-se, por vezes, às ações das atividades brincantes inerentes às práticas e ações de ser criança.

Diante do exposto, o estudo em tela foi construído a partir de uma pesquisa empreendida em curso de Mestrado, com um grupo de crianças brincantes, em 2019. Por ser tratar de um estudo com a participação de crianças, tal pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade, tendo sido aprovada.

Para esse recorte, buscou-se compreender como as crianças agem no contexto escolar em relação aos espaços-tempos e, sua atividade principal: o brincar, considerando também as expressões culturais relacionadas à brincadeira, bem como as implicações de aspectos institucionalizados que se entremeiam nas ações brincantes.

As linhas que se seguem, além do resumo e da introdução, tiveram sua organização com duas seções referentes aos aportes teóricos basilares – *Infâncias e espacialidades* e *O brincar: diferentes olhares*. Para a compreensão do modo que os dados foram interpretados, uma seção dedicada à metodologia foi empreendida, no intuito de esclarecer a coleta e o tratamento dos dados apresentados. As seções subsequentes discutem os dados levantados no decorrer da pesquisa e suas implicações na prática brincante das crianças – *Atividade brincante no espaço-tempo da escola* e *Expressões culturais ligadas ao brincar*. Por fim, são apresentadas as *considerações finais*, que trazem uma síntese das questões levantadas, sinalizando para aspectos importantes na reflexão das expressões brincantes das crianças no espaço escolar.

Infâncias e espacialidades

A infância, enquanto categoria geracional socialmente construída, tem se mostrado objeto de interesse de estudos de diferentes áreas do conhecimento. As múltiplas formas de compreender a infância no decorrer da história da humanidade apontam a existência de diferentes modos de percepção das crianças, de suas necessidades, potencialidades e espacialidades.

Contudo, é por meio da escolarização das crianças, ou institucionalização da infância, que é possível observar as marcas mais importantes da contemporaneidade de como a sociedade percebe o universo infantil (Qvortrup, 2011; Sarmento e Cerisara, 2004).

Nesse *entre-lugar* denominado escola – planejado e organizado pelos adultos –, as crianças vivem grande parte de suas infâncias, não de forma passiva, mas potente, protagonizando as ressignificações. E, no plano espacial em questão, pensado, por vezes, na separação sistemática de pares e na estratificação social, as crianças protagonizam suas interrelações (Dayrell, 2001; Qvortrup, 2011).

Como apoio para a temática em comento, os estudos da Geografia da Infância lançam luz sobre o espaço lugar da escola como um ambiente onde se materializam

as territorialidades infantis, a partir das vivências ali estabelecidas (Massey, 2008; Lopes, 2006; Santos, 2006).

Por meio de ações concretas em seus espaços vividos, as crianças deixam suas marcas simbólicas e materiais, entrelaçadas aos encontros compartilhados nas vivências espaciais, configurando, assim, suas experiências em espaços de crianças (Lopes, 2013; Fernandes, 2017).

O brincar: diferentes olhares

As concepções de infâncias não são estáticas e despretensiosas, respaldam-se no modo como a sociedade pensa e se ocupa das crianças. De modo semelhante, existem diferentes perspectivas sobre a brincadeira e como tal ação infantil integra-se ao universo do infante.

Na Idade Média, por exemplo, a brincadeira era algo *não sério*, fútil, recreativo, de origem na infância ou nos jogos de azar, ou seja, algo que não trazia credibilidade. Mas, com o advento do Renascimento, a sociedade passou a repensar o valor da espontaneidade, da conduta livre, tornando-se o brincar uma expressão poética e valorizando-se os aspectos educativos atrelados àquela ação (Santos, 2019; Brougère, 2000; Kishimoto, 1999).

Atualmente, o brincar, a brincadeira são atividades que, no imaginário social, estão diretamente ligadas à infância. No entanto, em locais institucionalizados – escolas, bibliotecas e outros espaços elaborados para crianças –, os termos *brincar* e *brincadeiras* são substituídos por outros, como, por exemplo, *atividade lúdica*, *ludicidade* ou *jogo*.

Sobre a questão, Dantas (2015) esclarece que a brincadeira e o jogo apresentam características diferentes, uma vez que a ação de brincar assume um caráter mais livre, ao passo que o jogo tem fundamento em regras mais estáticas. Contudo, estudos com abordagens mais filosóficas podem colocar os termos na mesma unidade.

Independentemente da nomenclatura atribuída à atividade brincante, a brincadeira é um importante fenômeno cultural em que a criança estabelece uma

relação livre com o seu derredor, ancorada na realidade vivenciada e forjada na relação social com o outro (Sarmiento; Pinto, 2004; Brougère, 2000; 2015).

A brincadeira está alocada na própria cultura lúdica vivenciada na infância. Tal caráter lúdico vem de como os envolvidos percebem e se estruturam ao longo da atividade. Desse modo, a cultura lúdica denota um conjunto de regras da própria brincadeira ou do jogo cujos significados necessitam ser partilhados pelos envolvidos em prol da fluidez. Para tanto, a criança potencializa e vivencia a cultura lúdica de modo único: brincando (Santos, 2019; Brougère, 2015).

A cultura lúdica se alimenta dos aspectos do ambiente em que está inserida, sofre influência e influencia os elementos circundantes às regras que a compõem, exigindo dos partícipes uma observação atenta da realidade social vigente.

No contexto escolar, o brincar, a brincadeira, a ludicidade tiveram seu exponencial filosófico com Froebel – reconhecido como psicólogo infantil e criador do *Kindergarten* (Jardim de Infância). Além da valorização da atividade brincante, ele foi o precursor do uso de jogos e brinquedos como parte essencial do trabalho pedagógico (Kishimoto, 2015).

De fato, as ideias de Froebel, Vigotski, Winnicott, entre outros, formam um núcleo teórico/filosófico e sociológico pertinente sobre o brincar como uma atividade séria, permeada de significados e importância para o desenvolvimento infantil e para a integração cultural da criança na sociedade.

As críticas às correntes utilitaristas que disseminam a *pedagogização* do brincar, aliadas aos direitos das crianças, em especial, do brincar como um direito legalmente amparado, podem ser entendidas tomando por referência os estudiosos sobre a temática e a própria legislação brasileira.

A Constituição Federal (CF) de 1988, por exemplo, lista, em seu art. 227, o direito ao lazer, à cultura e à convivência comunitária como direitos fundamentais da criança (BRASIL, 1988). Também a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em seu art. 31, trata sobre a questão, acrescentando, como direitos, o divertimento e as atividades recreativas próprias da idade (BRASIL, 1990a). E, ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 –, por sua vez,

elencam alguns princípios que apresentam relação direta com o brincar, entre os quais, o direito ao lazer, à liberdade e à participação social (BRASIL, 1990b).

Metodologia

A pesquisa que deu origem ao presente artigo caracterizou-se como um estudo de cunho etnográfico, sendo as brincadeiras das crianças vivenciadas dentro do grupo brincante, a partir da construção de uma relação horizontalizada entre a pesquisadora e as crianças.

Inspirada em métodos de coleta de dados abertos, abarcados na contribuição direta das crianças, a ideia se constituiu a partir da observação e participação no cotidiano dos grupos de brincar, para interpretar suas práticas como parte do próprio grupo, ou seja, como uma adulta brincante (Corsaro, 2005; André, 1995).

O grupo de crianças participantes da pesquisa foi composto por uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de dezesseis meninos e nove meninas, com idade entre 6 e 7 anos, que estudavam em uma das escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal.

Os esforços empregados quando da coleta de dados, enquanto estudo de caso do tipo etnográfico, foram alicerçados no compromisso ético com os atores do grupo brincante, buscando entender que as crianças deviam ser “encaradas enquanto sujeitos significativos pelo/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante” (Fernandes, 2016, p. 763).

Como instrumentos na coleta dos dados, foram utilizados narrativas, desenhos, caderno de campo, fotografias, áudios e conversações, além da ferramenta denominada *observação brincante* – termo que se fundamenta em estudos anteriores, mas advém da própria experiência de pesquisa (Barbosa, 2017; Gobbi, 2002; Chizzotti, 2001).

As análises apresentadas no presente artigo apontam que a triangulação e a exposição dos dados coletados têm abordagem qualitativa e exploratória, construída na triangulação com a revisão sistemática da literatura.

A atividade de brincar no espaço-tempo da escola

Aqui na escola, o que eu mais gosto é do recreio, e o meu dia preferido é o da recreação.
J.

A epígrafe em questão aponta os momentos eleitos pela maioria das crianças participantes da pesquisa como aqueles mais importantes/prazerosos de estar na escola: o recreio e a recreação.

Nas linhas a seguir, apresentam-se algumas relações existentes entre o brincar no espaço-tempo da escola, contrapondo as narrativas infantis com os documentos e as regras que normatizam o contexto escolar.

Entre os documentos que regulamentam e asseguram o recreio e a recreação como atividades educativas, devendo contar como tempo de trabalho escolar efetivo, estão: a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971); o Parecer n. 792, de 05 de junho de 1973, do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1973); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A seguir, tem-se o tempo de distribuição sugerido pelo Parecer n. 792/1973, *in verbis*:

O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referencial ao limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60 minutos, ou 20 para 120 ou 30 para 180, por exemplo (BRASIL, 1973, n. p.).

Embora as duas unidades escolares frequentadas pelas crianças que participaram da presente pesquisa fossem detentoras do tempo-espço de recreio, diariamente, ambas não dispunham da recreação como projeto educativo incluído em suas propostas pedagógicas.

As crianças, por sua vez, encontram, nas brechas deixadas pelas instituições, o local para criar. Sobre a questão, Friedmann (2015) observa que professores e educadores necessitam, entre outras coisas, permitir que a infância seja plenamente vivida pelas crianças. Para tanto, não se pode “temer abrir as janelas da autonomia,

da liberdade de tempos sem relógio e de espaços cujas paredes sejam construídas pelos tijolos da fantasia e da imaginação infantis” (Friedman, 2015, p. 45).

Hoje foi um dia muito divertido, o recreio teve alguns minutos a mais que o de costume. Acredito que isso tenha ocorrido porque as professoras estavam reunidas com a coordenação. Quando tocou o sinal de encerramento do recreio, segui para o pátio coberto na companhia de duas crianças. Lá nos sentamos em filas de acordo com a sala. D., que estava ao meu lado, me mostrando cartinhas de personagens, disse-me: “Tia, vamos brincar de bafo?”. Olhei para a frente e vi a coordenadora que falava com as crianças para que se acalmassem, pois retornariam à sala. Fiquei receosa e perguntei para D.: “Será que podemos bater bafo aqui, agora?” Ele prontamente me disse: “Acho que não, mas melhor aproveitar” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2018).

No diálogo supramencionado, são apresentados alguns dos caminhos utilizados para compreender o processo de identificação, modificação e atuação das crianças nos espaços e tempos colocados pelos adultos por meio de suas atividades brincantes que atuam nas brechas por elas encontradas, a fim de escapar das fronteiras estipuladas pela organização institucional, produzindo novas formas de utilização do espaço-tempo. De fato, aqui se tem um exemplo dos muitos modos como os brincantes agem nos seus contextos.

É nesse contexto de criação e resistência que se observa que, no espaço escolar, existem espaços-tempos de brincar fixados (fronteiras) pela unidade de ensino e espaços-tempos criados pelos grupos brincantes. Nem sempre os espaços-tempos destinados pela instituição para que as crianças brinquem são utilizados por elas com a mesma funcionalidade. Há momentos em que estes são modificados para atender aos desejos e às necessidades dos brincantes ou para que estejam adequados às brincadeiras que estão praticando naquele instante.

As descobertas aqui apontadas ou/e sistematizadas assemelham-se àquelas descritas por Rasmussen (2004) no que tange à existência de lugares para crianças e lugares de crianças. Assim, a escola, como ambiente institucionalizado e projetado para receber crianças, expõe – nessa arquitetura projetada por adultos – espaços destinados para o brincar: o campo de futebol, o parque infantil, um canto de convivência, entre outros. Semelhantemente, o tempo de brincar é instituído para que se dê, no recreio e na recreação, um tempo de permissão e autorização para brincar.

Todavia, nas trincheiras desses espaços-tempos construídos e normatizados é que as crianças costumam modelar seus espaços de brincar via criação e reinvenção. Dessa forma, mesmo evidenciando resistência e enfrentamento aos aspectos instituídos, as crianças os reconhecem e também validam suas normativas nas conversas.

Recreio é quando a gente sai para fora da sala para brincar”. Sua colega imediatamente completou: “Porque quem brinca na sala depois fica sem recreio na sala da direção”. Tocou o sinal do recreio e as crianças começaram a se agrupar de acordo com as brincadeiras preferidas (DIÁRIO DE CAMPO 26/11/2018).

Mesmo no momento do recreio – um espaço-tempo do brincar livre, com permissão institucional -, além da marcação do tempo determinado para o brincar, existem regras postas sobre o uso do espaço, tais como: a proibição do uso do estacionamento, o impedimento de entrada nas salas de aula, no pátio interno, além da interdição do parque infantil, cujo portão permanecia trancado durante todo esse momento.

De fato, a dinâmica e a criatividade empregadas pelas crianças durante suas brincadeiras nem sempre acatam os espaços determinados pelas normas institucionais. Embora existam momentos em que elas fazem uso dos espaços correspondentes ao que foi proposto e acordado com os adultos da escola (professores, monitores, coordenadores, entre outros), o que se percebe, na prática, é que tal aproveitamento pode ou não ser condizente com o que foi projetado.

Em outras palavras, significa dizer que as modificações empregadas pelas crianças nos espaços-tempos do brincar estão sempre presentes, tendo em vista que a atividade da brincadeira dá pistas às crianças de significantes e significados diferentes daqueles comumente identificados pelos adultos. Tal fato também se dá com o tempo cronológico que, durante a brincadeira, é atravessado por significados outros.

Figura 01 - Brincadeiras espaços-tempos



Fonte: Elaboração própria (2018).

O mosaico de fotos da figura 1 exemplifica quatro espaços utilizados pelas crianças para brincar durante o recreio. Em sentido horário, a primeira e a quarta cena se deram no estacionamento durante as brincadeiras de pique-bruxa e bola de gude. A segunda cena retrata um jogo de futebol na quadra. Ao lado do banco, colocado para a plateia, os meninos também brincavam de bola de gude – algo semelhante à terceira cena na qual se tem a mesma brincadeira no pátio interno, embaixo do bebedouro.

É por meio da participação ativa das brincadeiras infantis e da análise das movimentações nelas imbricadas que se percebe um trabalho ativo simbólico e criativo na modificação dos cenários, das paisagens, dos espaços e dos lugares que

antes eram para crianças e das crianças, produzidos por elas - via atividade social e consciente (Vygotsky, 2018; Rasmussem, 2004).

Os elementos contidos nas ações brincantes, sem dúvida, contribuem para que a criança compreenda ativamente aspectos da vida social, ao mesmo tempo em que organiza suas experiências interiores.

Na pesquisa em questão, embora existissem regras estipuladas pela escola em relação aos tempos e espaços de brincar, as crianças utilizavam, com frequência, os espaços não permitidos. Para Vigotski (2009), a atividade de brincar obedece a acordos próprios, ou seja, durante a brincadeira, as crianças se submetem a regras, mas não às regras sociais e, sim, às regras da brincadeira, da situação imaginária em si. Logo, a brincadeira posiciona as crianças defronte às regras que devem ser observadas e cumpridas, que incluem tempos e espaços de brincar, por vezes, diferentes do que é estabelecido pelos adultos.

A utilização dinâmica dos espaços de forma brincante imprime constantes modificações aos mesmos espaços, além de expressar e contribuir para as ações protagonistas das crianças. O protagonismo apresentado pelos brincantes pode ser percebido tanto na forma de uso e transformação de *lugar para crianças* em *lugares infantis* quanto na resistência e no enfrentamento para manutenção do exercício do brincar. Vale destacar que o enfrentamento às regras e limitações estipuladas sobre o espaço de brincar tem explicação na própria brincadeira, quando da ocorrência de outras necessidades, nuances e organizações, que vão requerendo outros lugares.

Para jogarmos queimada, R. olhou para um lado e determinou o espaço do campo. Junto com seus colegas, pegaram frutas secas de jatobá e delimitaram até onde podíamos ir. Na minha vez de jogar a bola disse: Você pode ir até lá, tia (Diário de campo, 23/11/2018).

O relato exposto aponta que a brincadeira é uma via de humanização dos espaços na medida em que a ação brincante é permeada de relações sociais e culturais que, frequentemente, nas vivências infantis, caracteriza um *lugar-território* onde os brincantes expressam a alteridade de sua cultura (Mello, 2009; Lopes, 2016).

Nessa perspectiva, nota-se que, por meio do brincar, o lugar se constitui em um espaço provido de sentidos devido às relações humanas e às afetividades ali desenvolvidas (Arenhart; Lopes, 2016; Massey, 2008).

O cantinho entre o carro e a grade, o meio-fio, abaixo de um bebedouro de água, o chão de terra batida, o buraco de uma grade, entre outros locais, são exemplos de lugares que, para os adultos, são apenas espaços caracterizados por uma função específica ou não, mas, para as crianças, são lugares de encontro, de brincadeira, de diversão, que assumem funcionalidades diversas não estáticas, dinâmicas, modificáveis a cada nova brincadeira proposta. Para as crianças brincantes, não existe o 'não-lugar'³, uma vez que todo espaço pode se converter em um lugar relacional (Lopes, 2009).

Observando e brincando com as crianças, seja na reunião entre a grade e o carro, no *tec* de biloca embaixo do bebedouro ou no uso *clandestino* do trepa-trepa do parquinho, é possível identificar as dimensões territoriais embricadas na atividade de brincar. Estas permeiam a demarcação do espaço tornando-os territórios-lugares – recurso que protege e promove condições físicas e interativas, para que a brincadeira possa prosseguir, por vezes, incorporando-se a elas, ao mesmo tempo em que são defendidos e limitados tanto pela ação dos brincantes quanto pelas regras acordadas entre eles (Arenhart; Lopes, 2016).

A brincadeira é assim, do jeito que é, aí se você estava brincando e o recreio acabou, continua amanhã, tipo quando você e todo mundo cansar da brincadeira vocês brincam de outra coisa, assim a brincadeira acabou. Quando continua no outro dia, as pessoas vão se juntando e pegando as coisas. Podem ser as mesmas pessoas e outras também, quem quer, brinca.” M. E levantou-se e disse: “Vamos parar de conversar gente, eu vou brincar” (Diário de campo, 28/11/2018).

Ao analisar a questão do tempo de dentro das atividades brincantes, é possível observar a existência de critérios de categorização próprios, seguindo, por vezes, o tempo de duração da própria brincadeira, que pode ser de alguns minutos a dias ou meses, começando, pausando e recomeçando, conforme os desejos dos grupos brincantes.

De acordo com o senso comum, a brincadeira em um ambiente institucional é determinada por uma sineta que marca o início e o fim das brincadeiras. Assim, ao ouvi-la tocar, as crianças brincariam e parariam de brincar imediatamente quando a ouvissem novamente. Apesar das características distintas entre as brincadeiras que se dão no espaço escolar, quando comparadas àquelas em casa, na rua e na cidade, não é correto associá-las a uma ação pragmática desprovida do protagonismo das crianças brincantes.

Há uma fluidez temporal do brincar, que pôde ser observada em muitas brincadeiras que, por exemplo, iniciavam durante o recreio, eram interrompidas para brincar de outras coisas e, posteriormente, continuavam na fila, mesmo após a finalização do recreio.

Mas, se o tempo brincante da criança não está diretamente relacionado àquele marcado pelo relógio e relaciona-se diretamente à sua atividade, como ela o caracteriza no contexto escolar?

No decorrer da brincadeira, há uma integração ao tempo presente, à satisfação de fazer aquilo agora, de realizar e desfrutar o que está sendo vivenciado sem a preocupação com os minutos que se seguem. Assim, a preocupação com a demora não se dá em torno do relógio, mas, sim, em relação à brincadeira *per se*.

Por conseguinte, é o tempo da experiência presente alinhado às experiências vividas, sentidas e compartilhadas que regem a atividade de brincar para a criança, ou seja, ao tempo *aion* que se submete ao vivido no momento, despreendendo-se do futuro e passado, obedecendo a tempos próprios não lineares, construídos e desenvolvidos pelos acordos firmados pelas crianças e ultrapassando as amarras do tempo *cronos* (Arenhart; Lopes, 2016).

De fato, existe um descompasso entre o tempo de brincar proposto e demarcado pela escola com aquele vivenciado e promovido pelos brincantes. Instaura-se um mecanismo de enfrentamento com a utilização de tempos outros, que se dá sutilmente, fazendo uso de elementos que podem se transformar em algo criativo. Assim, por exemplo, um lápis e uma borracha podem se transformar em um zagueiro no ataque do futebol; uma canetinha pode se transformar em um microfone;

na entrada, enquanto todos estavam em fila, podia-se olhar para trás e formar uma dupla de bater com as mãos etc.

Em suma, na pesquisa em comento, foi possível identificar que as crianças espreitam os tempos e os espaços estabelecidos institucionalmente para criar e fazer suas brincadeiras. Elas não se limitam ao estabelecido, transcendendo o que é determinado – os brincantes que mais demonstram tais atitudes parecem, por vezes, audaciosos e/ou indisciplinados. Por outro lado, não descaracterizam as normativas que impactam sua atividade brincante, uma vez que, a partir do permitido, elas tendem a classificá-las como mais e/ou menos importantes.

Pelo compromisso assumido de ouvir as vozes das crianças, buscando, para além de compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de seus relatos, como dado importante para a discussão apresentada, vale destacar que as alterações ocorridas nos espaços-tempos de brincar, apontadas como consequência da mudança etapa escolar, estão presentes em suas narrativas e queixas (Tonucci, 2005).

Quando as crianças relatavam que iam mais ao parque no Jardim de Infância ou que gostavam mais de uma escola em relação à outra, ressaltando a presença/ausência de tempo de recreação livre; quando a análise das rotinas escolares apontava para uma retração de 2/3 do tempo de brincar na mudança de etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, é possível observar uma denúncia – para alguns, silenciosa; para outros, ensurdecidora – da violação do direito de brincar infantil.

Se, por um lado, é possível encontrar, nas manifestações infantis, referências à retração dos seus tempos de brincar e, no relato dos professores, o receio de que os estudantes não estejam brincando tempo suficiente, por outro lado, sobrepondo tais narrativas, procede-se à instauração do Ensino Fundamental de nove anos, que operou considerável modificação em relação ao ser criança na escola (Gorni, 2007; Delgado; Müller, 2006).

Sobre tais questões, Azevedo, Betti e Lima (2010), por exemplo, apontaram que a infância na escola, quando consideradas várias facetas, sobretudo a importância do brincar – atividade infantil imprescindível às etapas do

desenvolvimento –, tem-se alguma ameaça sobre a temática, tendo em vista a reestruturação dos espaços físicos das escolas para o recebimento das crianças, a formação dos professores e/ou a elaboração de currículo condizente às necessidades infantis.

Em algumas conversas empreendidas, as crianças foram questionadas por que gostavam tanto de brincar. Entre as muitas respostas: “Porque é bom”. “É divertido.” “É legal.” – resposta dada por G. quando produzia seu desenho; “Porque criança brinca” – percebe-se que elas identificam o brincar como elemento indispensável ao ser criança.

Ao promover a ideia de que a brincadeira constitui a criança, sendo elemento fundante de suas ações e um instrumento indispensável no decorrer da infância, entende-se que a limitação imposta nos tempos e espaços do brincar relaciona-se diretamente à delimitação da própria infância. A retração do tempo-espaço do brincar, tanto estabelecido nos currículos quanto nas práticas escolares, pode ser análogo à própria retração social da infância (Vygotsky, 2009, 2018; Delgado; Müller, 2006).

Expressões culturais ligadas ao brincar

No contexto escolar, as expressões brincantes das crianças apresentam uma produção cultural ligada ao ser criança, com pluralidades e singularidades apoiadas e desenvolvidas no convívio com os pares. Tais produções ultrapassam os muros da escola e podem alimentar outros encontros – vizinhos, amigos e familiares, por exemplo –, ao passo que as produções culturais desses outros grupos alimentam as práticas de brincar na escola.

É na atividade brincante que as crianças costumam, além de valorizar suas infâncias, perceberem-se inseridas nessa categoria geracional. Frases como, por exemplo: “Brincar é importante, porque criança brinca”; “O mais legal de ser criança é brincar”, entre outras, foram frequentes nas conversações com os brincantes. De fato, no brincar, identificam-se como crianças, estando aí a principal atividade de ligação com seus pares e que fortalece suas relações.



Fonte: Elaboração própria (2018).

Na figura 8 há um mosaico fotográfico que possibilita explorar a verificação dessa cultura de pares tão vivenciada por meio do brincar. Na primeira cena, apresenta-se um desenho feito a partir de um suco derramado no chão, no qual o autor compartilha com seus pares formas e desenhos diversos firmados na imaginação. Na outra cena, J. apresenta suas novas bilocas, que serão utilizadas no recreio, e acorda com seus parceiros regras específicas da atividade. Por fim, A. e L. brincam de perseguir o guarda da escola nas cenas 3 e 4, tentando tocar no seu cassetete sem que sejam percebidas.

A análise detalhada de cada ação brincante, das conversações e dos combinados, como, por exemplo, no acordo verbal: “Na brinca ou na veras?”⁴, evidencia a centralidade dos sujeitos brincantes e a imaginação como recurso consciente que movimenta e define o universo simbólico da ação de brincar. São as marcas da alteridade e o protagonismo das crianças observadas em suas ações brincantes no contexto escolar (Arenhart, 2016; Sarmiento, 2005; Corsaro, 2002).

Dentro da mesma perspectiva, os estudos de Pinno (2008, p. 63) apontam que “o recreio como um espaço de fronteira entre a escola e a rua” abre as possibilidades

de saída do tempo homogêneo, marcado pelos conteúdos, para o tempo de experiências, entre as quais, o aprender a brincar como via de expressão da cultura e da vivência da infância, uma vez que aprender se dá por muitas vias em meio às trocas socioculturais ocorridas no ambiente escolar (Dayrell, 2001).

Nesse sentido, não se trata da socialização com base em regras estabelecidas por adultos para crianças, mas, para além disso, das experiências entre os brincantes, nas quais há o estabelecimento de acordos, partilhas e construções de contratos que possibilitem, para além de conviver, brincar de forma fluida, criativa e divertida.

Tais acordos são singulares, sofisticados e envolvem o interesse pelas brincadeiras desenvolvidas por cada grupo e nas nuances ali existentes – regras, códigos, experimentações e (re)construção do brincar –, além da apropriação de códigos culturais (Arenhart, Lopes, 2016; Sarmiento, 2005).

Considerações finais

A análise da institucionalização das infâncias, a partir da criação e expansão da escolarização das crianças, aponta para caminhos de como a sociedade passou a perceber e definir o termo *infância*”, bem como a atermar os espaços-tempos ligados ao universo infantil.

As crianças agem nos entrelugares dos espaços institucionalizados como uma forma de resistência, de forma a manter seu protagonismo no encontro com seus pares na elaboração de ações brincantes. Por meio destas, as crianças brincantes materializam suas territorialidades infantis, ali forjadas nessa sutil resistência de enfrentamento, visualizadas nas marcas simbólicas e nos materiais das brincadeiras.

O brincar se torna, então, uma ação entranhada de simbolismos e de significados e que, assim como a própria categoria – infância –, vem sendo tratado de diferentes maneiras ao longo da história, mas que, independentemente da nomenclatura atribuída, mostra-se como um importante fenômeno cultural que expressa relações sociais e vivências próprias a partir de regras estabelecidas por cada grupo brincante.

Em relação ao brincar no ambiente escolar, a presente pesquisa apontou que, apesar de o brincar livre ser um direito legal amparado em diversos documentos oficiais da legislação brasileira, os brincantes denunciam a retração nos seus espaços-tempos de brincar na mudança de etapa de ensino – da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Tal fato é enfrentado criativamente pelas crianças, que buscam espaços e pequenas brechas nas quais possam exercer suas atividades brincantes, ora desviando-se de fronteiras colocadas, ora modificando espaços-tempos destinados ao brincar, para que atendam às suas necessidades.

Para além das modificações simbólicas observadas nos espaços-tempos em que ocorrem as brincadeiras, é possível perceber uma mudança no cenário e na paisagem. Tais modificações podem ser cunhadas pela alteração de regras e espacialidades impostas pelos adultos e/ou elaboradas criativamente para servir a continuidade do brincar. Dessa forma, a brincadeira torna-se um viés eficiente de humanização dos espaços-tempos vivenciados pela criança.

E, ainda, as lógicas que regem as brincadeiras infantis, por vezes, são opostas àquelas que direcionam os espaços institucionalizados. A temporalidade, por exemplo, se dá via experiência e não pelo tempo determinado pelo relógio.

Dessa forma, por meio de suas ações brincantes no espaço escolar, as crianças produzem cultura infantil, ao mesmo tempo que elaboram e reelaboram aspectos vivenciados em outros espaços de suas vivências. São protagonistas de ações simbólicas e materiais, questionam, dialogam e confrontam a retração do tempo-espaço de brincar.

Referências

- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9770/6041>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- AUGÉ, M. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M.; LIMA, J. M. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 93-103, jan./jun. 2010. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134435/ISSN1982-8632-2010-03-01-93-103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2019.

BARBOSA, A. P. S. **O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em acolhimento institucional**. 2017. 163 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 792, de 05 de junho de 1973**. Brasília, 1973.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990b. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: TIZUKO, K. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2000.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso em: 09 jun. 2018.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 17, p. 113-134, 2002. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC17/17-5.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. T. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001. p. 136-161.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Apresentação: tempos e espaços das infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/intro.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

FERNANDES, F. **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Nacional, 1967.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. In: Bienal Iberoamericana de Infância e Juventude, 2., 2017, Manizales. **Anais...** Buenos Aires: CLACSO, v. 2, p. 28-35, 2017.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Alana, 2015. p. 36-45.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

LOPES, J. J. M. Geografia da infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 233-294, mai./ago. 2013. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716>. Acesso em: 09 mai. 2019.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. (Orgs.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

LOPES, J. J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? In: Reunião Anual da ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2006. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1734--Int.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

MASSEY, D. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Trad. Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MOREIRA, A. U. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19128/1/2015_AndressaUrtigaMoreira.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

MOREIRA, R. Espaço e tempo na Geografia que se ensina. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 19, n. 1, p. 75-79, maio 1992. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38017/24501>. Acesso em: 09 maio 2019.

PINNO, F. S. **Recreio escolar**: práticas corporais e suas significações. 2008.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2008.

QVORTRUP, J. Apresentação: nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

RASMUSSEN, K. Places for children – Children's places. **Childhood**, v. 11, supl. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em:

<http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago. 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apres. e coment. de Ana Luiza Smolka. Trad. de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Trad. de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Notas

¹ Na cultura popular brasileira, o termo “brincante” é muito utilizado. Ligado às ações de brincar, jogar e subverter, tal vocábulo é compreendido na *interface* arte-cultura-educação. Como não cabe aqui o aprofundamento do termo em questão, indica-se consultar a dissertação de mestrado de Andressa Urtiga Moreira (2015), intitulada “*Brincante é um estado de graça*”: sentidos do brincar na cultura popular, para maiores esclarecimentos.

² O binômio *espaço-tempo* se refere às dimensões física, topológica e histórico-social do espaço, bem como apresenta os conceitos de espaço e de tempo como indissociáveis, uma vez que o ser humano, enquanto sujeito espacial, desenha sua história em espaço (Moreira, 1992).

³ O *não-lugar* é compreendido por Augé (2007, p. 73) como “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico”.

⁴ *Na brinca ou na veras?* Trata-se de um acordo entre as crianças antes de iniciar uma brincadeira. Na brinca, não tem penalidade e, na veras, o perdedor sofre uma sanção.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)