

**UNESP**  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Tecnologia  
Programa de Pós-graduação em Educação  
Campus de Presidente Prudente

Nair Correia Salgado de Azevedo

**CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO**

Presidente Prudente

2016

Nair Correia Salgado de Azevedo

**CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação – Doutorado em Educação, Linha de Pesquisa 2: “Práticas e Processos Formativos em Educação”, da Faculdade de Ciências e Tecnologias “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Milton de Lima.

Presidente Prudente

2016

## FICHA CATALOGRÁFICA

A988c Azevedo, Nair Correia Salgado de.  
Culturas lúdicas infantis na escola : entre a proibição e a criação / Nair  
Correia Salgado de Azevedo. - Presidente Prudente : [s.n.], 2016  
266 f. : il.

Orientador: José Milton de Lima

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de  
Ciências e Tecnologia  
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Sociologia da infância. 3. Culturas infantis. 4. Lúdico. 5.  
Criança. I. Lima, José Milton de. II. Universidade Estadual Paulista.  
Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**

**Câmpus de Presidente Prudente**

**CERTIFICADO DE APROVAÇÃO**

**TÍTULO DA TESE: CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO**

**AUTORA: NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO**

**ORIENTADOR: JOSE MILTON DE LIMA**

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. JOSE MILTON DE LIMA  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. MAURO BETTI  
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências de Bauru

Profa. Dra. FATIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia - UNESP/ Câmpus de Presidente Prudente

Profa. Dra. LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO PENITENTE  
Departamento de Didática e Programa de Pós-Graduação em Educação / Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília - UNESP

Prof. Dr. MARCOS VINICIUS FRANCISCO  
Programa de Pós-graduação em Educação / Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 18 de novembro de 2016

## DEDICATÓRIA

*“Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o Senhor, o seu Deus, estará com você por onde você andar.”  
(Josué, 1:9)*

Ao Senhor Deus, o maior e criador de tudo e todos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Dr. José Milton de Lima por ter me aceito como orientanda, me ajudar na concretização de mais esse sonho, ter me dado autonomia autoral e orientado em momentos cruciais.

À minha família, em especial ao meu marido Flávio Salgado de Azevedo que suportou todas as minhas ausências durante esse período.

À professora Márcia Regina Canhoto de Lima por ter me mostrado a verdadeira Educação Física na década de 1990 quando foi minha professora no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (sem esse encontro talvez eu não estivesse hoje defendendo essa Tese).

Ao professor Dr. Mauro Betti pelas observações pontuais, significativas (especialmente durante a qualificação) e pela amizade demonstrada durante esse processo.

À professora Dr.<sup>a</sup> Luciana Aparecida de Araújo Penitente pelas valiosas contribuições realizadas na qualificação deste trabalho e agora, neste momento, na defesa.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Fátima Aparecida Dias Gomes Marin e Dr. Marcos Vinícius Francisco, pela contribuição neste trabalho durante a defesa.

Aos colegas de trabalho que torceram e participaram de alguma forma para a concretização desse trabalho.

Às crianças participantes dessa pesquisa que, com toda a sinceridade, nos ensinaram que nós, adultos, sempre temos muito a aprender com elas.

À todos os meus professores, da Educação Infantil ao Doutorado, que contribuíram para minha formação na profissão de professora e como ser humano.

À Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente por autorizar a realização da pesquisa.

À direção, orientação e alguns professores da unidade pesquisada por acolher a ideia, autorizar e auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, Campus de Presidente Prudente e todos os seus professores que, de forma direta ou indireta, sempre participam ativamente do processo de formação de seus alunos pelas disciplinas, tópicos especiais, promovendo nosso crescimento de várias formas.

Aos integrantes do “Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude” – CEPELIJ e Grupo de Estudos “Cultura Corporal – Saberes e fazeres”.

Agradeço também em especial aos queridos: Érika Miranda Franco Feitosa, Giovana Franco Feitosa, Eliane Gomes da Silva, José Ricardo Silva, Elisa Gomes Magalhães, Sandra Regina Evangelista, Isabel Cristina Arcanjo Riquetti, Denize Valério (*in memorian*), Ana Paula Abreu Dias, Veruska Gimenes, Augusta Boa Sorte Oliveira Klébis, Marli de Oliveira Rodrigues, Maria José Arenales que tanto torceram por mim durante esse processo.

*Se a natureza brindou com persistência a formiga, com força o elefante, com  
velocidade o leopardo, ao homem brindou com infância.*  
*(João Batista Freire)*



**ÍNDICE DE IMAGENS (COLÉGIO CAETANO DE CAMPOS)**

Imagem 1: Fila na saída da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo.....	68
Imagem 2: Brincadeiras de roda no Jardim da Escola Caetano de Campos - São Paulo .....	69
Imagem 3: Aula de ginástica dentro da sala de aula na Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo.....	69
Imagem 4: Exercícios realizados ao ar livre, no pátio da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo.....	70

**ÍNDICE DE FOTOS**

Foto 1: Elaboração do Texto Ilustrado pelas crianças.....	149
Foto 2: Diário Coletivo de Brincadeiras .....	150
Foto 3: Grupão formado pelas crianças de uma das turmas em sala de aula .....	179
Foto 4: Dia da Pipa (2014) .....	185
Foto 5: Dia da Pipa (2015) - no parque do bairro .....	186

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1: Nomes fictícios das crianças e suas origens .....	152
---	-----

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1: Texto Ilustrado de "Débora" .....	182
Figura 2: Registro escrito de "Alvin" .....	192
Figura 3: Registro escrito de "Alvin" (Continuação) .....	193
Figura 4: Registro escrito de "Giovanna Antonelli" .....	194
Figura 5: Registro escrito de "Giovanna Antonelli" (Continuação).....	195
Figura 6: Registro escrito de "Jade" .....	212
Figura 7: Texto Ilustrado de "Gyovanna" .....	215
Figura 8: Texto Ilustrado de "Thalia".....	216
Figura 9: Texto Ilustrado de "Homem Aranha" .....	217
Figura 10: Texto Ilustrado de "Woody 2" .....	218

**ÍNDICE DE DESENHOS**

Desenho 1: Dia da Pipa ilustrado por "Ski Safari" .....	187
Desenho 2: Dia da Pipa ilustrado por "David" .....	188
Desenho 3: Dia da Pipa ilustrado por "Homem Aranha" .....	188
Desenho 4: Dia da Pipa ilustrado por "Jade" .....	189
Desenho 5: Dia da Pipa ilustrado por "Mônica" .....	189
Desenho 6: Dia da Pipa ilustrado por "Musculoso 1" .....	190
Desenho 7: Dia da Pipa ilustrado por "Raleigh" .....	190
Desenho 8: Dia da Pipa ilustrado por "Violeta" .....	191

**ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Locais escolhidos pelas crianças para as filmagens .....	206
Gráfico 2: Registros realizados pelas crianças no "Diário Coletivo de Brincadeiras" .....	211
Gráfico 3: Experiências importantes do contexto escolar para as crianças demonstradas pela atividade "Texto Ilustrado" .....	214
Gráfico 4: Atividades filmadas no recreio .....	228

## RESUMO

Essa Tese é vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. O tema abordado relaciona-se à produção das culturas lúdicas infantis nos contextos escolares mesmo ocorrendo muitas formas de cerceamento dessas, com enfoque no jogo e na brincadeira. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, que usou de fundamentos da sociologia da infância para inserir as crianças como principais sujeitos durante esse processo acadêmico. Os procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados tiveram a participação direta das crianças, isso significa que foram realizados *com e pelas* crianças, como filmagens em vídeo, registros em diários de campo individual e coletivo, entrevistas coletivas, produção de imagens (fotos/filmagens), o diário coletivo e os textos ilustrados. Como objetivo geral, essa pesquisa buscou a observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente/SP, e que se mostrassem relevantes para identificar o processo de construção da cultura lúdica das crianças entre a proibição e a criação. Sabemos que muitas vezes ocorre uma disciplinarização das crianças por meio do corpo e do não reconhecimento das culturas lúdicas infantis nas escolas, além de a relação de poder entre adultos e crianças contribuírem para exista uma hierarquia que contempla muitos mais os aspectos relacionados a conteúdos “mais importantes”, ocasionando, assim, uma desvalorização da ludicidade por parte do adulto. As crianças, porém, elencam os jogos e as brincadeiras como elementos importantes dentro da escola, pois além de auxiliarem no processo escolar, contribui para com aspectos relacionais e no processo de produção cultural da infância, o que implica enxergar as práticas lúdicas escolares como um direito das crianças, pois muitas delas veem na escola um local privilegiado para que tais experiências aconteçam e elas reivindicam tais ações. É preciso, porém, mudar alguns paradigmas, como o da criança como um “vir a ser” e o de que a ludicidade atrapalha os processos educativos, por supor um “descontrole” por parte de muitos professores. As crianças nos indicaram que são muitas as ações de proibições das culturas lúdicas dentro da escola, mas também nos mostraram que o contrário é possível por meio da mediação do professor, por exemplo. Podemos concluir que, as razões para que existam tantas proibições das manifestações culturais infantis nas escolas, podem ter origens históricas e até ideológicas, mas isso não é sinônimo para que deixemos as coisas como estão. As crianças pedem que valorizemos suas opiniões e que possamos incluí-las nos processos educacionais de maneira que elas possam participar da Educação como um todo. Para isso é preciso muitas mudanças a começar pela concepção de criança e infância que podem romper com a visão adultocêntrica e passar a olhar as ações infantis com olhos de criança, pois somente assim será possível vislumbrar a beleza das culturas infantis.

**Palavras-chave:** Educação. Sociologia da Infância. Culturas Infantis. Lúdico. Criança.

## ABSTRACT

This thesis is linked to the line of research "Formative Processes, Childhood and Youth", Graduate Program in Education, Faculty of Science and Technology of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Presidente Prudente, state of São Paulo. The theme is related to the production of children's play cultures in school contexts, even though there are many ways of curtailing them, with a focus on play and play. It is a qualitative research, of ethnographic character, that used the foundations of the sociology of childhood to insert children as main subjects during this academic process. The methodological procedures used for the data collection had the direct participation of the children, this means that they were carried out with and by the children, such as video filming, individual and collective field diaries, collective interviews, production of images (photos/filming), the collective diary and the illustrated texts. As a general objective, this research sought to observe, describe and interpret the play experiences in different environments within a public school, in the city of Presidente Prudente, state of São Paulo, and that were relevant to identify the process of construction of the children's recreational culture among prohibition and creation. We know that there is often a disciplinarization of children through the body and non-recognition of children's recreational cultures in schools, and the relationship of power between adults and children contribute to a hierarchy that includes many more aspects related to content "more Important", thus causing a devaluation of playfulness on the part of the adult. Children, however, play games and play as important elements within the school, as they help in the school process, contribute to relational aspects and in the process of cultural production of childhood, which implies seeing the playful school practices as a Because many of them see in school a privileged place for such experiences to happen and they claim such actions. It is necessary, however, to change some paradigms, such as that of the child as a "becoming" and that ludicity impairs educational processes, for supposing a "lack of control" on the part of many teachers. Children have pointed out that there are many prohibitions on play cultures within the school, but they have also shown us that the opposite is possible through teacher mediation, for example. We can conclude that the reasons for there being so many prohibitions on children's cultural manifestations in schools may have historical and even ideological origins, but that is not a synonym for leaving things as they are. Children ask that we value their opinions and that we can include them in educational processes so that they can participate in Education as a whole. For this it takes many changes starting with the conception of children and childhood that can break with the adult-centric vision and begin to look at children's actions with children's eyes, because only then will it be possible to glimpse the beauty of children's cultures.

**Keywords:** Education. Sociology of Childhood. Child Cultures. Playful. Child.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO DA INFÂNCIA PELO CORPO: UM POUCO DO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA .....</b>	<b>26</b>
1.1 História da infância brasileira: primeiras aproximações .....	26
1.2 O início de tudo: quem eram e como viviam os curumins, os negrinhos, os brancos e os mestiços na época da colonização do Brasil.....	33
1.3 O contexto progressista brasileiro e as ações para a infância: a criança como “herdeira” da República .....	45
1.4 O processo civilizatório pela infância: disciplinarização por meio dos corpos infantis no ambiente escolar .....	52
1.5 A criança imigrante no processo inicial republicano no Brasil .....	57
1.6 A escola paulista da I República: para quem? Para que? .....	62
1.7 O lugar do corpo-movimento na sociedade humana .....	72
1.8 O silêncio corporal no contexto escolar: criança ideal versus criança real .....	78
<b>2 O JOGO E A BRINCADEIRA COMO ELEMENTOS DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS .....</b>	<b>98</b>
2.1 O jogo como dimensão humana .....	98
2.2 O jogo, a sociedade e o contexto escolar.....	104
2.3 O jogo e a culturas lúdicas infantis.....	118
2.4 A cultura lúdica infantil: diferentes espaços, diferentes tempos e diferentes visões.....	126
<b>3 A CRIANÇA COMO SUJEITO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS – A ETNOGRAFIA COMO ALIADA NO DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>132</b>
3.1 Crianças como sujeitos nas pesquisas acadêmicas: contribuições da Sociologia da Infância.....	132
3.2 Mudança de paradigma e a etnografia: novas formas de pensar o papel da infância nas pesquisas educacionais .....	137
3.3 Método, lócus e sujeitos da pesquisa.....	142
3.4 Primeiros contatos, primeiras impressões... ..	151
<b>4 CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR: AÇÕES, POSSIBILIDADES, E INTERAÇÕES ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO .....</b>	<b>161</b>
4.1 A “experiência” no contexto escolar: algumas reflexões .....	161

4.2 Entre flashes, selfies e ações: quando é preciso retomar a claquete para rever alguns planos e tomadas da produção .....	167
<i>Episódio 1 : “Estamos de olho em vocês!”</i> .....	168
4.3 Interações no contexto escolar: o professor mediador como facilitador no processo de produção das culturas lúdicas infantis .....	170
<i>Episódio 2: “Estudando em grupo aqui dentro, brincando em grupo lá fora”</i> .....	171
<i>Episódio 3: “Será que a “Prô” vai ‘bater cara’?”</i> .....	180
4.4 O protagonismo das crianças: conflitos, ações e produções das culturas lúdicas infantis entre a proibição e a criação .....	199
<i>Episódio 4: “Não vale atrapalhar!”</i> .....	201
<i>Episódio 5: “Quer apostar quanto?”</i> .....	203
<i>Episódio 6: “Brincar e jogar é só começar... Se alguém atrapalhar, voltamos a criar!”</i> .....	207
<i>Episódio 7: “A guerra de Bayblades”</i> .....	223
<i>Episódio 8: “Chegamos primeiro!”</i> .....	229
<i>Episódio 9: “Brincadeira da Coca-Cola”</i> .....	232
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS... MAS EM VIAS DE CONTINUAR.....</b>	<b>235</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>244</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>257</b>
Pedido de Autorização para desenvolvimento de pesquisa científica à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente .....	258
Autorização da gestão escolar para a realização da pesquisa. ....	259
Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais ou responsáveis pelas crianças participantes) .....	262

## INTRODUÇÃO

*“A saudade me levou a abrir a porta do armário dos brinquedos velhos. Lá estão eles, do jeito como os deixei: silenciosos, eternos, fora do tempo. São como eram. Brinquedos não envelhecem. Acordam do seu sono e me olham espantados, ao notar as marcas do tempo no meu rosto. E zombam de mim, com uma acusação: Bem feito! Esqueceu da gente, parou de brincar, envelheceu de repente! Mas logo se apressam a me consolar, vendo minha tristeza: Mas pra velhice tem um remédio que só nós guardamos. É só tomar: o tempo começa a rodar para trás e vapt-vupt, o velho fica menino de novo. E esse remédio se chama brincar. Venha brincar conosco!”.* (RUBEN ALVES<sup>1</sup>)”.

Quem nunca, revirando o baú de lembranças, foi capaz de sentir, mesmo que rapidamente, como era bom o tempo de brincar. Algumas pessoas, privilegiadas em nossa opinião, tem muitas situações lúdicas da infância para se lembrar, enquanto que outras não possuem muitas, apenas as mínimas capazes de absorvê-las por completo em frações de segundos.

Para alguns, lembrar-se da infância pode não ser muito agradável caso tenham vivido momentos difíceis como a fome, o abandono, a miséria e o abuso. Para outras, infância significa deleite e tem até cheiro e sabor: cheiro de mato molhado e gosto de bolo de laranja. Mas, independente de ter sido uma infância mais ou menos sofrida, é certo que todas as pessoas já brincaram em algum momento.

Freire (2002) comenta que o tempo de brincar é eterno: ele nunca passa. Para o autor, o ser humano é uma criança infinita e por mais que o tempo passe, as marcas do rosto denuncie a idade e as tristezas contem suas histórias, a brincadeira nunca o abandona.

Algo extraordinário acontece a muitos de nós nesta idade madura: o mundo arrebatador do jogo, que nos tragava irresistivelmente durante nossa meninice, volta a chamar-nos, mais irresistível que nunca. O Senhor do Jogo procura, aos poucos, ser novamente o senhor dos nossos atos (FREIRE, 2002, p. 9).

---

<sup>1</sup> ALVES, R. Teologia do cotidiano. Meditações. São Paulo: Olho d'água, 1994.

Mas, se é verdade que o jogo nunca nos abandona, se é verdade que o tempo de brincar nunca passa, se é verdade que os brinquedos estão o tempo todo ali, nos olhando e nos esperando, o que faz com que escapemos do “Senhor do Jogo” e nos esqueçamos do êxtase que vivíamos durante as brincadeiras de infância? O que faz com que nos tornemos “mornos” e “insípidos” a ponto de pensarmos que brincar e jogar são “perda de tempo”?

Vivemos em um mundo em que tudo acontece de maneira extremamente rápida: o tempo voa, as informações se espalham em frações de segundos e tudo precisa ser feito com urgência. Infelizmente essa realidade não é diferente em nossas escolas, e acaba afetando diretamente as crianças.

Hoje, muitos problemas podem ser apontados pelos adultos como “desculpas” para a privação do lúdico na vida de nossas crianças: a violência urbana, a marginalidade, a desconfiança, a falta de tempo, etc.. Em algumas cidades do interior do Brasil, e aqui nos referimos mais especificamente ao interior do Estado de São Paulo, ainda é possível observar algumas práticas lúdicas consideradas “antigas”, mais precisamente nas ruas, como jogar bola, brincar de esconde-esconde e pega-pega, andar de bicicleta, descer as ladeiras com carrinhos de rolimãs ou skates, soltar pipas... Porém, as ruas, principalmente dos grandes centros urbanos, têm sido cada vez mais privadas desses momentos.

É possível inferir, mediante todas essas afirmações, que hoje, para muitas crianças, a escola talvez seja o único local ou o local privilegiado de encontro com seus pares e com possibilidades de experienciar a ludicidade por meio do jogo e da brincadeira, mesmo que por raros momentos. Entretanto, vemos que em muitos contextos escolares as crianças cada vez mais são privadas dessas experiências estando muitas vezes subordinadas ao que Milstein e Mendes (2010) denominam de “ordem na escola”: trata-se da desnaturalização das relações e práticas presentes na cultura escolar, como o uso excessivo de filas, a presença do sinal para cronometrar o tempo das aulas, as cópias, entre tantos outros.

Partindo desse pressuposto, podemos relacionar aqui o nosso problema de pesquisa, levantado por meio de nossa própria prática como professores da Educação Básica, convivendo com a rotina de muitas escolas e com muitos docentes dessa modalidade de ensino: a pouca valorização das Culturas Infantis, entendida por nós na mesma concepção de Borba (2005) como aquela que é construída e estabelecida pelas crianças nas relações com seus pares. Entendendo a ludicidade como um traço

fundamental das Culturas Infantis (SARMENTO, 2004), o que percebemos é que o contexto escolar quase nunca se preocupa com o significado atribuído pelas crianças às práticas escolares – na maioria das vezes, não procuramos saber o que as crianças pensam, não ouvimos o que elas têm a nos dizer, não procuramos compreender o seu olhar.

Para Sarmiento (2004), a ludicidade está diretamente ligada às ações do brincar que por sua vez constitui-se como um dos primeiros elementos que favorecem o aparecimento das Culturas Infantis. Para o autor, o brincar “é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade” (SARMENTO, 2004, p. 16). Porém, em muitos contextos escolares, o brincar não é visto com essa propriedade.

O que vemos na maioria de nossas instituições de ensino são rotinas muito parecidas com as descritas por Milstein e Mendes (2010), as já mencionadas “ordem na escola”, acrescidas, infelizmente, de outros agravantes, como a exigência de que as crianças fiquem sentadas, enfileiradas e imóveis durante todo o tempo de aula, a proibição das conversas entre as crianças, a obrigação de se cumprir o tempo determinado para tarefas básicas como beber água e ir ao banheiro, não gritar, não bagunçar ou correr mesmo durante o intervalo, etc.. Percebemos a negação do lúdico até em momentos que deveriam ser justamente para isso – é muito comum algumas unidades escolares ter a presença de um “supervisor”, geralmente um adulto, para fiscalizar o andamento das ações durante o curto tempo de recreio no qual as crianças têm (ou pelo menos deveriam ter) direito.

O que propomos discutir nesse estudo é que, tais experiências lúdicas, embora muitos possam supor o inverso, não caminham contrariamente ao processo de aprendizagem das crianças no contexto escolar, mas elas são sim, uma facilitadora desse processo. A escola, hoje, demonstra um antagonismo às experiências lúdicas das crianças por supor a “perda de controle” sobre elas, além de outros motivos, como por exemplo, a priorização do ensino de conteúdos considerados “mais importantes” que outros – trata-se de algo que está enraizado na mente dos educadores brasileiros há muito tempo, desde o início do processo de escolarização em nosso país. Nesse contexto, as crianças são pouco ou quase nunca ouvidas e/ou respeitadas com relação a suas opiniões sobre esse assunto e em muitos outros emergentes nos processos educacionais, sociais e culturais que ocorrem na maioria dos contextos escolares.

A escola é uma importante instituição formadora de nossas crianças, e temos que atribuir significados não apenas relacionados à preparação para o trabalho que

entendemos ser sim muito importante. Porém, não é apenas isso. O foco do ensino hoje tem sido muitas vezes apenas a instrumentalização para o trabalho. Mas, nossas crianças cada dia mais têm nos alertado para que não seja apenas esse o foco: elas expressam, de várias maneiras, que necessitam movimentar-se, relacionar-se entre si, conversar umas com as outras, e que para muitas delas, tais ações podem ocorrer privilegiadamente num local: a escola.

Estudos realizados pelo “Centro de Pesquisa e Estudo em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude” – CEPULIJ, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) de Presidente Prudente/SP, há muitos anos comprovam tais necessidades das crianças, além de demonstrarem por meio de suas pesquisas já realizadas e algumas em andamento, uma incompreensão das Culturas Infantis manifestada pela desconsideração das vozes das crianças e ausência das mesmas no que se refere à qualificação de práticas educativas no contexto escolar (LIMA, et al, 2014). Temáticas como a ludicidade, a fantasia das crianças e a influência de estudos televisivos e da Internet, por exemplo, precisam ser abordados de maneira que contemplem uma maior participação das crianças nas aulas.

Dentre os vários estudos do referido centro de pesquisas destacamos os de Moreira (2014) que constatou uma falta de valorização e compreensão da imaginação como linguagem infantil, mas que pode ser revertida com intervenções relevantes tanto para as crianças, quanto para os professores envolvidos e, ainda, o estudo de Santos (2010) que concluiu que muitas instituições educacionais não consideram as necessidades específicas das crianças em suas propostas pedagógicas, especialmente as relacionadas às práticas lúdicas, além de conter uma realidade em que se predomina o silêncio, o disciplinamento e a imobilidade das crianças que, por sua vez, também precisam se adequar às normas escolares.

Portanto, pretendemos realizar uma tentativa de traduzir o apelo demonstrado por muitas crianças. A Ludicidade, por meio do jogar e brincar, é uma necessidade nos contextos escolares em que o aprender não é um ato ligado apenas aos conteúdos em si, mas é também o mover-se, o brincar, o jogar, o conversar com seus pares, etc.. A atividade lúdica é uma necessidade humana que não dá para ser deixada do lado de fora das escolas.

Para que pudéssemos realizar essas discussões alguns procedimentos, que serão descritos com detalhes mais adiante nesse estudo, como por exemplo, a produção de fotos e filmagens pelas crianças, as “Entrevistas-conversa”, as observações e anotações

de campo, o “Texto Ilustrado” e o “Diário Coletivo de Brincadeiras”, foram utilizados para que observássemos sob que condições e em quais espaços/tempos escolares as crianças do contexto estudado vivenciavam suas experiências lúdicas. Além disso, fez-se necessário investigar quando e como essas experiências ocorriam, quais sentidos as crianças atribuíam a essas atividades e como descreveriam tais experiências.

O objetivo geral desse estudo foi o de observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes dentro de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente/SP, e que se mostrassem relevantes para identificar o processo de construção das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação do ponto de vista do sujeito – nesse caso as crianças, alunos do 4º/5º anos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Como objetivos específicos, esse estudo buscou apresentar uma concepção histórica do processo de escolarização da criança no Brasil para compreendermos alguns dos motivos pelos quais ainda existem muitos posicionamentos coercitivos do brincar e jogar hoje nas escolas, além de discutirmos alguns dos principais aspectos das Culturas Lúdicas Infantis, considerando a criança como um sujeito ativo nos processos educacionais e de pesquisa acadêmica.

Procuramos também refletir sobre o jogo como fenômeno humano e como as atividades consideradas lúdicas pelas crianças participantes desse estudo podem contribuir de forma positiva para seu desenvolvimento escolar, além de mostrarmos, de acordo com suas impressões, como o adulto, nesse caso o professor, pode minimizar os problemas relacionados ao reconhecimento da importância das práticas lúdicas no contexto escolar por meio da mediação, interação e reflexão docente.

Esse estudo também percorreu alguns procedimentos metodológicos que são necessários para muitos estudos acadêmicos:

- Por se tratar de uma pesquisa do tipo etnográfica, esse estudo usou de instrumentos qualitativos considerados adequados quando os sujeitos das pesquisas são crianças, como os sugeridos por Angrosino (2009), Esteban (2010), Corsaro (2011), Graue e Walsh (2003), Delgado e Müller (2009), entre outros.
- Realização do pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP para a realização da pesquisa em uma de suas unidades escolares de Ensino Fundamental.

- Submissão ao processo de aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer nº 736.447 de 01/08/2014).
- Pedido de autorização dos gestores (direção/ orientação) e professores da unidade escolar a ser pesquisada.
- Realização do contato com os pais para consentimento e autorização para que seus filhos participassem da pesquisa.
- Realização dos primeiros contatos com as crianças e estreitamento de laços para que elas também pudessem autorizar a entrada e inclusão da pesquisadora no grupo para a realização da pesquisa.
- Explicação sobre as etapas de coleta de dados às crianças informando-as sobre o uso de vários instrumentos, como anotações, filmagens, fotos, gravações de áudio e vídeo, etc.
- Descrição imediata das anotações feitas no diário de bordo com o máximo de detalhes possíveis.
- Realização de “Entrevistas-conversas” individuais e coletivas com as crianças. A transcrição das entrevistas ocorreu imediatamente após a realização das mesmas.
- Realização de filmagens pelas crianças e exibição de algumas delas para que nos relatassem detalhes importantes da atividade, brincadeira, jogo etc., consideradas relevantes para a identificação das experiências lúdicas vividas pelas crianças;
- Utilização de estratégias diferenciadas, como o “Texto Ilustrado”, o “Diário Coletivo de Brincadeiras”, o desenho e a escrita para que as crianças demonstrem seus sentimentos e vivências nas atividades consideradas, por elas, lúdicas e, portanto, considerada um potencial momento de produção das culturas lúdicas infantis nesse contexto. No caso do “Texto Ilustrado” e do desenho, o ambiente em que as crianças realizaram a atividade foi filmado, tentando captar suas falas e outras impressões seguidas de suas opiniões;
- Interpretação dos dados obtidos à luz do referencial teórico estudado;
- Escrita do relatório com as conclusões para que fossem realizados os exames de qualificação e defesa da Tese;



Para uma maior compreensão da organização desse estudo faremos agora uma descrição sucinta da estruturação dessa Tese para que o leitor tenha uma visão geral das principais discussões realizadas e que nos auxiliaram a chegar a algumas conclusões para as questões levantadas nessa Introdução.

No capítulo 1 fazemos um retrospecto histórico sobre as compreensões que temos a respeito da infância e da disciplinarização por meio do corpo nas escolas como forma de controle da criança pelo adulto, o que não é, infelizmente, muito difícil de ser encontrado ainda hoje em muitos contextos escolares. Usamos dos estudos realizados por Del Priore (2010), Khulmann Junior (1998; 2010), Rizzini (2011), Ariès (1978) entre outros para fundamentar essas questões. Além disso, mostramos nesse momento o quanto a reivindicação das crianças pelo jogar e brincar na escola estão legitimadas por diversos referenciais teóricos e pelos documentos oficiais norteadores da Educação no Brasil, como por exemplo, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2010) e as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), entre outros que foram igualmente importantes dentro de outros contextos históricos.

As reflexões sobre o jogo e suas implicações como um importante elemento das Culturas Lúdicas Infantis, como dimensão humana e como manifestação cultural de nossa sociedade, serão discutidos no decorrer do capítulo 2. Autores clássicos que são referência nesse assunto, como Huizinga (1971), Caillois (1990), Piaget (1975), Vygotsky (1988; 1991) e Brougère (2003), nos auxiliaram nesses apontamentos.

Durante o capítulo 3, elencamos algumas características e instrumentos da etnografia como os mais adequados a serem adotados quando os atores de uma pesquisa são crianças. Aqui, explicamos cada um dos procedimentos metodológicos usados para a coleta de dados realizados *com e pelas* crianças, como filmagens em vídeo, registros em diários de campo individual e coletivo, entrevistas coletivas, produção de imagens (fotos/filmagens), o diário coletivo e os textos ilustrados. Por se tratar de um estudo pautado nos preceitos da Sociologia da Infância, pensamos que os instrumentos de coleta de dados precisam ser repensados já que os principais sujeitos são crianças, e usamos dos estudos de Sarmiento (2004; 2005; 2009; 2011), Corsaro (2011), Delgado (2011), Leite (2011), Delalande (2011), Saramago (2001), entre outros, para debater esses pressupostos. Questões éticas, detalhamento do contexto da unidade estudada, dificuldades surgidas durante o percurso metodológico e a importância de se romper com velhos paradigmas educacionais também são abordados nesse capítulo.

O capítulo 4 mostra todo o processo de coleta e interpretação dos dados à luz do referencial teórico, mostrando as impressões das crianças sobre quais atividades parecem ser importantes para elas, bem como o processo de construção das Culturas Lúdicas Infantis, mesmo com tantas proibições em sua rotina escolar. Embora o teor desse capítulo tenha um destaque maior para a apresentação e interpretação dos dados, alguns autores auxiliaram nesse processo, como Larrosa (2002; 2010; 2014), Leite (2010), Lima (2008) e Betti (2009).

Finalizando, apresentamos as considerações finais (mas em vias, ainda, de continuar) retomando o problema e as perguntas que nortearam o objetivo desse trabalho – como acontece o processo de criação da cultura lúdica infantil em um contexto escolar, mesmo havendo proibições diversas? Como podemos compreender o que é a ludicidade do ponto de vista de quem mais vivencia (ou pelo menos deveria vivenciar) tais experiências no contexto escolar: as crianças?

Os sujeitos dessa pesquisa nos mostraram que existem muitas formas de cerceamento do lúdico nas escolas, além de, muitas vezes, a criança não ser considerada como um agente produtor de cultura. É preciso ressaltar, entretanto, que da mesma maneira em que nos mostraram que existem muitas proibições, também existem maneiras de o contrário acontecer por meio da mediação docente – as crianças reconhecem quando um professor se propõe a isso, e conseguem enxergar nele, muitas vezes, uma possibilidade de criação num contexto proibitivo.

É preciso, porém, quebrar paradigmas e refletir no sentido de reconhecer que as crianças são capazes de realizar, criar e, principalmente, entender que as práticas lúdicas nas escolas não atrapalham o processo de aprendizagem das crianças como muitos supõem. As crianças reivindicam o jogar e o brincar na escola, pois além de ser um direito, elas querem viver o momento atual de suas vidas – querem simplesmente ser crianças independente de onde estejam, em casa, na comunidade e, principalmente, na escola.

## 1 O PROCESSO CIVILIZATÓRIO DA INFÂNCIA PELO CORPO: UM POUCO DO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA

*“Dona Cleópatra, que tomava conta do portão, já estava de cara feíssima, que pra ela, chegar atrasado na escola era pior que bater na mãe...*

*— Já pra dentro, crianças. Joguem fora o chiclé, onde é que já se viu? Ó Tábata, você está cansada de saber que não pode entrar de fita vermelha na cabeça. E nada de risadinhas no corredor que atrapalha as outras classes, nada disso, nada daquilo, não pode, não pode!*

*As crianças correram para a classe, bateram na porta e entraram, muito ressabiadas... A professora também já estava na lição do “Não Pode”.*

*— Não pode escrever no caderno com a caneta vermelha. Esta é só pros títulos. E não pode sentar de lado que é pra não atrapalhar os vizinhos. E não pode olhar pro lado, nem pra trás, e nem dar risadinhas, nem pode ficar mostrando figurinhas, esta porcaria de álbum, exploração de multinacional, vamos acabar com isso, e vamos acabar com essas conversas de programas de TV, é por isso que o Brasil não vai pra frente, crianças, não verão país como esse.”*

*(Ruth Rocha – A menina que aprendeu a voar)<sup>2</sup>*

### 1.1 História da infância brasileira: primeiras aproximações

A epígrafe introdutória deste capítulo, apesar de se tratar de uma história fictícia, pode perfeitamente ser confundida com a vida real de muitas escolas hoje – não é difícil percebermos cenas parecidas com a descrita pela “menina que aprendeu a voar”, e dizemos isso baseando-nos em experiências próprias de nosso cotidiano como docentes e pesquisadores em muitas escolas. O furto das práticas lúdicas, a imobilidade, a disciplinarização por meio do corpo em muitos contextos escolares se tornam mais do

---

<sup>2</sup> ROCHA, R. *A menina que aprendeu a voar*. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

que ações costumeiras – eles tornam-se um hábito ou algo “dentro da normalidade”. A questão central, nesse caso, parece tentar compreender como, quando e por que tais práticas pedagógicas que reprimem a ludicidade nos contextos escolares ganharam força e precisamos refletir como isso foi construído ao longo de décadas de escola pública no Brasil. O que queremos inferir, baseando-nos em vários estudos como apontaremos daqui em diante, é que muitas ações repressoras do lúdico, infelizmente bastante comuns em muitas instituições escolares, são resultados de imposições históricas às crianças.

Na literatura mundial tem sido crescente o interesse pela história da infância. Há trabalhos muito reconhecidos como os de Kohan (2003), Gagnebin (2013), Erikson (S/D), Agamben (2014) e o clássico “*História social da criança e da família*” de Philippe Ariès (1978) que foi, entre os citados, o que iniciou de forma mais ativa as discussões históricas acerca da infância em nossa opinião.

Apesar de o trabalho de Ariès (1978) receber várias críticas, como por exemplo, o fato de sua análise iconográfica basear-se apenas em perceber a infância burguesa a partir do século XII e que tais interpretações não garantem que a infância tenha sido da forma como ele expõe, é possível inferir que a criança, assim como a mulher, não teve voz ativa na sociedade mundial durante muito tempo.

Kuhlman Júnior (1998) relaciona a evolução do olhar humano sobre a infância com a emancipação da mulher e as mudanças sociais ocorridas especialmente a partir do século XIX. Além disso, outra instituição teve um importante papel para o reconhecimento e a mudança de paradigmas com relação à infância: a escola. A escolarização infantil, segundo o autor, implicou para o desenvolvimento de várias ações sociais, como a criação de leis e estatutos, o surgimento de ideologias políticas e pedagógicas, além de ocasionar uma transformação dos núcleos familiares. Entraremos em mais detalhes sobre esses aspectos nesse estudo mais adiante.

Retomando a questão sobre a impressão que muitas pessoas tinham sobre as crianças há alguns séculos atrás, vemos em Ariès (1978) que a infância, considerada na cronologia das “idades da vida” como a primeira idade do homem, era chamada pelo termo *enfant* que significa “não falante”. A ideia de infância estava diretamente ligada à subordinação e só se saía dela quando se deixava de depender exclusivamente dos adultos para muitas coisas.

As “idades da vida” não correspondiam apenas a idades biológicas, mas também eram diretamente relacionadas às funções sociais: idade dos brinquedos em que

as crianças brincavam; idade da escola em que os meninos aprendiam a ler e as meninas a fiar; idade do amor, esporte e corte em que moças e rapazes participavam de festas e passeios; idade da guerra em que os meninos aprendiam a manusear armas e andar a cavalo; e, finalmente, a idade sedentária, em que os homens da lei, da ciência e do estudo se tornavam velhos sábios e estudiosos (ARIÈS, 1978).

Até meados do século XII, Ariès (1978) afirma que a infância era totalmente desconhecida pela arte medieval. O autor não crê que essa ausência de representação se devesse à falta de habilidade ou competência dos artistas da época em retratá-las, mas sim pela falta de interesse pela infância em geral, pois era considerado o período de transição menos importante no processo de vida humana e sua lembrança não era digna de ser guardada.

Apenas por volta do século XIII as imagens de crianças passaram a ser retratadas por meio de temas religiosos, como o menino Jesus, alguns santos e anjos. A partir do século XV, novas representações da infância surgiram como as ocorridas em efígies funerárias, por exemplo. E nesse caso, uma curiosidade: a maior parte das crianças mortas era representada não em seu próprio túmulo ou no túmulo de seus pais e familiares, mas sim no túmulo de seus professores (ARIÈS, 1978).

Tanto no caso das crianças sobreviventes (essas, ainda assim, eram considerados elementos integrantes de uma fase menos importante), quanto no caso das crianças que morriam cedo, o sentimento de descaso em relação à infância era o mesmo:

Ninguém pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta ou que tivesse morrido pequena; no primeiro caso, a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança; no segundo, o da criança morta, não se considerava que essa coisinha desaparecida tão cedo fosse digna de lembrança: havia crianças, cuja sobrevivência era tão problemática. O sentimento de que se faziam várias crianças para conservar apenas algumas era e durante muito tempo permaneceu muito forte (ARIÈS, 1978).

O sentimento daquela época nem de longe se assemelha aos sentimentos atuais. A opinião comum era de que não se deveria reconhecer nas crianças “nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo” (ARIÈS, 1978, p. 57). As crianças eram tão insignificantes que não se temia nem que elas pudessem voltar após a morte para importunar os vivos!

Aos adultos, cabia-lhes até mesmo a função de “não se apegar” a nenhuma criança que nascia sob o seu teto. Ribeiro (1997) nos lembra de que, nesse caso, a criança era desprezada ou tratada como adulto em miniatura.

Até o século XVII, com efeito, o amor aos filhos não era coisa óbvia: basta lembrar o renascentista Montaigne, que diz ter perdido “duas ou três crianças” em tenra idade. Um pai assim poderia nem mesmo recordar quantos filhos teve; e notemos que se trata, não de natimortos, mas de crianças que viveram um, dois ou três anos. Os pequenos oscilam então entre o mundo dos animais e o mundo dos adultos. São tratados com o descaso devido aos primeiros, ou, se recebem consideração, é como adultos em miniatura. Nem se imagina então o que será uma das grandes descobertas do século XVII: a existência de um mundo próprio e autônomo da infância (RIBEIRO, 1997, p. 102).

Ribeiro (1997) ainda relata questões de poder ligadas à criança e à mulher. Na Idade Média, o poder era delegado ao governante, ou seja, ao superior da família patriarcal. Ao pai então cabia a obrigação de proteger os inferiores – crianças e mulheres eram vistos como carentes, necessitados de um tutor e incapazes de resolver seus problemas por si. E no caso da mulher a tutela era perpétua.

Entre muitas questões que são importantes para esse estudo, uma que merece ser bastante comentada é com relação às atividades lúdicas. Partindo da iconografia do historiador Van Marle, Ariés (1978) conclui que no século XVII e XVIII, o divertimento dos adultos eram os mesmos das crianças. Vários quadros holandeses mostram essa interação retratando brincadeiras como a cabra-cega, jogos e danças circulares. As festas sazonais, por exemplo, eram muito retratadas e percebe-se que tanto as crianças quanto os jovens desempenhavam papel importante nas realizações dessas. Os jogos e o lazer representavam, naquela época, muito mais que uma simples diversão: tratava-se de uma oportunidade que a sociedade tinha para estreitar laços coletivos e até realizar uniões.

Porém, já no século XV, começava a aparecer os primeiros sinais de que a educação escolar seguiria uma linha mais disciplinadora e menos lúdica. Idealizada pela igreja e com conotações morais, muitas das primeiras escolas que surgiram na Europa consideravam os jogos como atividades incontroláveis. O medo de causar tumulto e de tirar o foco da educação moral proibiu, em muitos momentos, a prática de atividades físicas no ambiente escolar. (ARIÉS, 1978).

Muitas atividades de diversão eram restritas a alguns momentos após as tarefas consideradas “importantes”, como as atividades intelectuais, por exemplo. Havia quem defendesse que a prática de atividades físicas era comparada aos trabalhos manuais e de esforço, vistos por muitas sociedades da época como trabalho pesado, realizado pela classe pobre e escravos, sendo, portanto, oposto aos trabalhos intelectuais. “Os jogos só vem depois das tarefas, e mesmo assim sob reservas!” (ARIÉS, 1978, p. 111), dizia a bula do Cardeal de Amboise de Montagu, em 1501.

Apenas a partir do século XVII é que o jogo deixa de ser visto como “nocivo” por algumas instituições educacionais. Um dos primeiros grupos a ter essa visão foram os Jesuítas que, sob a influência dos humanistas do Renascimento, perceberam as possibilidades educativas dos jogos nas práticas pedagógicas. Os padres optaram então por não reprimir o jogo, mas sim incluí-lo oficialmente em seus programas de ensino (ARIÉS, 1978).

Por meio dessa difusão positiva do jogo pelos jesuítas, apareceu então um sentimento novo na área educacional: a adoção dos jogos como um mal menor necessário à educação das crianças. No “*Traité de l’éducation des enfants*” de 1722 (ARIÉS, 1978) vemos que o corpo precisa se agitar enquanto cresce e no fim do século XVIII a justificativa para a inclusão dos jogos de exercício nas escolas era patriótica, pois eles auxiliavam a preparar os jovens para a guerra. “Compreenderam-se então os benefícios que a Educação Física podia trazer à instrução militar” (ARIÉS, 1978, p. 113).

No Brasil, os Jesuítas também mantinham um vínculo missionário especialmente a partir do século XVI, época em que nosso país era colônia de Portugal e, portanto, uma terra com muito a ser explorada. Por aqui, além da conversão dos “gentios” aos fundamentos cristãos, o ensino das crianças brasileiras era uma das principais preocupações dos padres da “Companhia de Jesus” desde os primórdios de sua missão na América portuguesa. (CHAMBOULEYRON, 2010).

A “Companhia de Jesus”, ordem essencialmente missionária e criada no início do século XVI, se transformou em uma “ordem docente” no Brasil, o que já ocorria pela Europa. Portanto, além da conversão das pessoas em geral ao catolicismo, os padres dessa ordem também se preocupavam com as crianças e enxergavam na educação uma oportunidade dos preceitos da igreja chegarem a seus pais.

Neste contexto, a evangelização das crianças tornara-se uma forma de viabilizar uma difícil conversão, já que, como escrevia em continuação à mesma carta, nos meninos se poderia esperar muito fruto, uma vez que pouco contradiziam a lei cristã. Com os adultos cada vez mais arredios, toda a atenção se voltava aos filhos destes, explicava o então irmão José de Anchieta aos padres e irmãos de Coimbra, em finais de abril de 1557 (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 52).

Portanto, as crianças brasileiras serviriam também para a construção de alianças, principalmente entre padres cristãos e índios. Os meninos, além de constituírem uma nova cristandade, seriam ensinados na doutrina cristã com bons costumes, aprendendo a falar, ler e escrever em português e isso afetaria de alguma maneira os seus pais.

Nem tudo, porém, ocorria como previam os padres e, obviamente, alguns problemas de indisciplina ocorriam. Segundo Chambouleyron (2010), embora os castigos físicos fossem permitidos pela ordem religiosa para se aplicar a quem fugisse ou desobedecesse alguma ordem, os padres optavam por não realizar pessoalmente essa tarefa, incumbindo sempre alguém de fora da ordenação para essa função.

A educação proporcionada pelos jesuítas, porém, não era vista pela sociedade em geral como algo importante para a colônia naquela época. A instrução para as atividades de produção em si não requeriam grandes esforços intelectuais, quer do ponto de vista de sua administração, quer seja do ponto de vista da mão de obra (ROMANELLI, 2010). Portanto, o ensino era marginalizado e visto como algo sem utilidade prática necessária para o avanço da produção rudimentar, considerados muito importantes naqueles tempos.

Os Jesuítas permaneceram ainda por um bom tempo nesse processo de “docência religiosa”, pois eles tinham também outro objetivo: o recrutamento de fiéis servidores do cristianismo (ROMANELLI, 2010). A educação não era oferecida apenas aos “curumins”, mas também aos filhos dos colonos promovendo assim uma manutenção da fé. Foi pensando justamente no recrutamento de jovens sacerdotes que se fundaram os primeiros colégios onde se passaram a ensinar as ciências humanas, das letras e da teologia. Eram desses colégios que saíam grande parte de novos sacerdotes da Ordem.



Mesmo com a expulsão dos Jesuítas em 1759<sup>3</sup>, o modelo implantado por eles ainda perdurou durante um tempo. Entre a saída dos religiosos da esfera educacional até as primeiras providências a serem tomadas sobre quem e como seguiria a educação no Brasil a partir daquele momento, somaram-se mais de treze anos. Houve uma ruptura da estrutura de ensino e várias modificações, entre elas a implantação de disciplinas isoladas e a introdução de leigos no ensino que passava a ser administrado a partir dali pelo Estado (ROMANELLI, 2010). Mas, segundo Romanelli (2010), apesar de várias tentativas, não houve grandes mudanças no sistema de ensino, pois o mesmo continuou mais tarde com objetivos religiosos e literários, utilizando-se dos mesmos métodos pedagógicos jesuítas e com forte apelo à disciplina e à autoridade.

Seria propício lembrar nesse momento que, as escolas no Brasil entre os séculos XVIII e meados do século XIX eram para alguns meninos. Nem todas as meninas eram autorizadas a frequentar as escolas para se alfabetizarem e os meninos que entravam nessas escolas assim faziam com idades já avançadas, geralmente a partir de dez anos. Enquanto que na Alemanha por volta dos anos de 1843-1844, surgiam os primeiros jardins de infância fundados por Froebel e que se espalharam rapidamente por todo o continente europeu, o Brasil sequer pensava em instituições nesse formato e, ainda, para crianças pequenas (SANTANA, 2011).

No Brasil, o primeiro jardim de infância de São Paulo foi criado em 1896, inspirado na concepção de Pestalozzi e, embora público, a elite da época foi favorecida ao ter prioridade nas matrículas<sup>4</sup>.

Tal fato denota uma escassez histórica de políticas públicas direcionadas ao atendimento das classes menos favorecidas, além do

---

<sup>3</sup> Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como “Marquês de Pombal”, foi nomeado primeiro ministro do Rei Dom José I no século XVIII em Portugal. Ele tinha a missão geral de promover o crescimento português em muitas áreas, incluindo a da Educação. Influenciado pelos ideais iluministas (que consistiam basicamente em separar a religião da ciência), Marquês de Pombal realizou várias reformas e, para a área educacional, a principal mudança foi promover uma educação que tivesse um currículo pautado na racionalidade científica e não mais em preceitos religiosos. Sendo os Jesuítas os maiores responsáveis pela educação até então, Marques de Pombal realizou a expulsão desses de Portugal e de suas colônias por decreto (Alvará Régio de 28/06/1759). É preciso destacar, porém, que a reforma pombalina não foi realizada da mesma maneira em Portugal e no Brasil – enquanto em Portugal ocorria a implantação de um sistema público moderno, por aqui não havia nem sombra de tais mudanças além de esse fato ter significado a destruição do único sistema educacional existente no Brasil até aquele momento. Demorou muitos anos para que se iniciasse, de forma efetiva, outro sistema educacional público brasileiro. (SECO; AMARAL, 2012).

<sup>4</sup> Mais detalhes sobre o início da educação para as crianças brasileiras veremos mais adiante, nesse capítulo.

abuso do poder na administração dos recursos públicos, uma vez que atendia a uma minoria da população (SANTANA, 2011, p. 5).

O fato é que até meados do século XIX, muitas pessoas ainda enxergavam o trabalho infantil como sendo melhor que a escola. O trabalho, além de complementar a renda da família, evitava que a criança ficasse ociosa. Isso era fruto de uma educação que chegou tardiamente em nosso país se comparados a outros países ocidentais em que o capitalismo se instalou no alvorecer da idade média (DEL PRIORE, 2010). O Brasil, país pobre, com resquícios e hábitos do sistema colonial antigo, com uma industrialização tardia, não encontrou espaço para que novas questões, entre elas as relacionadas ao ensino público, florescessem. “Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitiriam a adaptação a este novo cenário” (DEL PRIORE, 2010, p. 10).

Veremos, a partir desse momento, como ocorreu o início da infância brasileira. Queremos desde já mencionar que, assim como Lajolo (1997), pensamos que os estudos históricos acerca da infância são um conjunto de ciências que expressam as várias impressões sobre as crianças, realizadas por pessoas “de fora” e demonstrando crenças sobre a infância que, em muitos momentos, podem ser destituídas de valores e contradições. “Em conjunto, artes e ciências vão favorecendo que a infância seja o que dizem o que ela é... e, simultaneamente, vão se tornando o campo a partir do qual se negociam novos conceitos e novos modos de ser da infância” (LAJOLO, 1997, p. 232).

Não é nossa intenção elaborar um estudo minucioso sobre a infância brasileira, pois nem temos tantos conhecimentos aprofundados para tal feito, mas sim refletir sobre alguns acontecimentos históricos que contribuem para que ocorra ainda hoje em nossas escolas alguns tipos de privações da infância, como a disciplinarização do corpo, o furto do lúdico, os métodos tradicionais e a resistência ao novo que, em muitos momentos, ainda presenciamos no contexto escolar atual.

## **1.2 O início de tudo: quem eram e como viviam os curumins, os negrinhos, os brancos e os mestiços na época da colonização do Brasil**

A história do Brasil começa, podemos assim dizer, a partir do século XVI. Quando dizemos “começa”, supomos se tratar de um início idealizado e registrado pelo

homem “civilizado”, pelo homem “culto”, mais precisamente, pelo homem branco, europeu, que em determinada época resolve buscar novos caminhos e acabou por descobrir novas terras. Iniciaremos nossas discussões partindo desse “início”: o encontro do homem “civilizado” com o homem “selvagem”. E o início é sempre muito difícil – cheio de amarras, de medos e de tensões.

Em meio a tantos fatos relatados ao governo de Portugal pelos navegantes, como os detalhes dessas viagens extensas e cansativas, o racionamento de comida durante o trajeto, os imprevistos que ocorriam pelo meio do caminho, entre outros, um fato chama a atenção de todos que leem esses documentos até os dias atuais: trata-se das relações humanas. Podemos imaginar o espanto dos portugueses ao avistar, além da terra, os seus nativos.

Eram indígenas, tão curiosos quanto os portugueses, e que também deviam estar espantados com aquelas parafernálias que apareceram no mar de repente. Mas, novamente, além do susto, estavam em cheque as relações humanas. Ao final da carta de Pero Vaz de Caminha, podemos perceber essa premissa.

Águas são muitas; infindas. E em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por bem das águas que tem. Porém o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente. E esta deve ser a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar. E que aí não houvesse mais que ter aqui esta pousada para esta navegação de Calecute, bastaria. Quando mais disposição para se nela cumprir e fazer o que Vossa Alteza tanto deseja, a saber, acrescentamento da nossa santa fé. E nesta maneira, Senhor, dou aqui a Vossa Alteza do que nesta vossa terra vi. E, se algum pouco me alonguei, Ela me perdoe, que o desejo que tinha, de Vos tudo dizer, mo fez assim pôr pelo miúdo (BRASIL, 1.500).

Desde esse momento, percebemos o quanto a visão religiosa influenciaria muitas das decisões a serem tomadas sobre essa terra, principalmente sobre a forma como iriam se dar as relações sociais entre “civilizados” e “selvagens” a partir dali. Como já mencionado anteriormente, sabemos que os Jesuítas foram os pioneiros da educação brasileira e ainda retornaremos a esse assunto mais a frente. O que pretendemos abordar nesse momento, é como se deram as primeiras relações em território brasileiro e quem eram, como viviam e o que faziam as primeiras crianças daqui baseando-nos em alguns estudos já realizados e registros históricos desde a colonização até os dias atuais.

Veremos que a visão religiosa, presente desde os primeiros contatos, foi bastante determinante especialmente nas decisões relacionadas às primeiras infâncias brasileiras. Dizemos “primeiras infâncias brasileiras”, pois, assim como o estudioso em Sociologia da Infância Manuel Jacinto Sarmiento (2009), pensamos existir várias infâncias e não apenas uma. Essa premissa, para nós, se aplica desde os primórdios, inclusive com relação à história de nosso país.

Gilberto Freyre (1975), em sua clássica obra “Casa Grande e Senzala”, já em suas primeiras páginas nos dá indícios que o ideário religioso (que, por sua vez, não abriu mão de ser também político e diplomático), seria muito útil aos portugueses durante a exploração inicial desta terra.

Formou-se na América tropical uma sociedade agrária na estrutura, escravocrata na técnica da exploração econômica, híbrida de índio – e mais tarde de negro – na composição. Sociedade que se desenvolveria defendida menos pela consciência de raça, quase nenhuma no português cosmopolita e plástico, do que pelo exclusivismo religioso desdobrado em sistema de profilaxia social e política. Menos pela ação oficial que pelo braço e pela espada do particular. Mas tudo isso subordinado ao espírito político e de realismo econômico e jurídico que aqui, como em Portugal, foi desde o primeiro século elemento decisivo de formação nacional; (FREYRE, 1975, p. 4).

Ainda segundo Freyre (1975), nos primeiros séculos de colonização do Brasil, os portugueses não traziam a nosso país separatismos políticos (como no caso dos espanhóis para suas colônias), tampouco divergências religiosas (como no caso dos ingleses e franceses) e, menos ainda pareciam se preocupar com a mistura de raças. Aos portugueses, importava apenas que os colonizadores dispostos a povoar o Brasil, professassem a fé cristã – entendidos, no caso, como “católicos”.

Era nesse contexto que nasciam as primeiras crianças mestiças de nosso país. Primeiramente, não houve dificuldades para o português se relacionar com as índias daqui, o que não significa, porém, que isso pudesse em muitos casos ser do agrado delas, já que a prática de raptar essas mulheres era comum. Uma vez capturadas, eram expostas a todo tipo de humilhações e abusos. Mais tarde, isso também se aplicou às negras aquilombadas. Se, por um lado, a miscigenação parecia ser vantajosa para o Brasil, a “sifilização” promoveu nessa época grandes estragos. De todas as influências, segundo Freyre (1975), nenhuma foi tão deformadora da energia inicial do mestiço brasileiro: “o Brasil parece ter se sifilizado antes de se haver civilizado” (FREYRE, 1975, p. 47).

Mas o tormento da sífilis inicialmente entre os portugueses e as índias, além de outras doenças venéreas, não foi o único problema em nossas primeiras mesclagens étnicas. O sadismo do conquistador branco imperava em muitas situações, que iam da submissão das mulheres índias e negras em situações sexuais até os primeiros relacionamentos entre crianças brancas e negras. E aqui, podemos dizer que se iniciaram as primeiras relações “lúdicas” genuinamente brasileiras que, se compararmos às atuais conceituações de ludicidade que discutiremos nesse estudo em outro momento, nem de longe nos lembra algo “lúdico”, pois o negrinho, escravo escolhido para ser companheiro do menino branco escravocrata, era, ao mesmo tempo, camarada de brincadeiras e vítima de surras. Daí o fato de algumas das primeiras crianças negras serem conhecidas aqui no Brasil pelo termo “leva-pancadas” (FREYRE, 1975).

Além disso, as primeiras crianças brasileiras eram iniciadas precocemente na vida sexual (FREYRE, 1975) e orientados a trabalhar desde muito cedo. Del Priore (2010) nos mostra que, desde o início da colonização brasileira, a única alternativa para as crianças pobres nascidas aqui não era a educação – esta, rara, jesuítica e instalada de forma precária – mas sim o trabalho nas lavouras ou, algum tempo depois, em outros trabalhos pesados como os das minas gerais, por exemplo. Dessa forma, o trabalho era visto como prioridade nas primeiras famílias brasileiras.

Essa, porém, era a visão do colono que aqui já havia se instalado, pois para os Jesuítas, as crianças eram vistas como essenciais elos entre a fé cristã e os nativos. Com isso, a conversão do “gentio” poderia ser realizada de forma mais sutil pela educação dos curumins. Naquela época, no velho mundo, já ocorriam mudanças de visão em relação ao sentimento de infância, na qual segundo Chambouleyron (2010) a Igreja e o Estado se uniram escolhendo as crianças indígenas como o “papel branco” a ser desenhado ou escrito. Com os adultos nativos arredios, toda a atenção dos educadores religiosos estava voltada para os meninos índios.

A educação então se restringia aos meninos índios, e interpretamos como um dos motivos para essa privação da instrução às meninas pelo fato narrado por Chambouleyron (2010) quando o autor explana a respeito dos próprios interesses dos Jesuítas pelos curumins: se a ideia era preparar futuros sacerdotes para a colônia, aguçar a formação cristã e, ainda, sabendo que na tradição católica os sacerdotes são do sexo masculino, logo, a prioridade era em instruir os meninos, pois dessa forma em certo

momento estariam à altura para serem enviados aos clérigos portugueses e terminarem sua formação religiosa para, então, retornarem ao Brasil já como sacerdotes<sup>5</sup>. A organização de um clero nativo era uma das preocupações dos Jesuítas e, portanto, interpretamos ser essa uma das razões pelo qual as meninas índias foram esquecidas pela instrução jesuítica.

Uma das metodologias utilizadas pelos Jesuítas com as crianças indígenas e, mais adiante com as crianças negras, foi a catequização pela música. Com a chegada dos jesuítas em 1549 (ALTMAN, 2010), nas primeiras tentativas de conquistar as crianças pela oração do Padre Nosso, percebeu-se a inclinação que os curumins tinham para a música.

Formam então coros de meninos que levam em suas expedições de catequese. Entram pelas povoações, as crianças à frente, entoando as ladainhas e outras crianças rapidamente se agregam ao séquito, pulando, cantando e dançando. Em São Salvador, o padre Manoel da Nóbrega, hábil professor, transpõe para a música o catecismo, o Credo e as orações ordinárias, e tão forte é a tentação de aprender a cantar, que os tupizinhos fogem, às vezes, dos pais para se entregarem às mãos jesuítas (ALTMAN, 2010, p. 239).

Segundo Altman (2010), além dessa catequização por meio das manifestações musicais as quais os curumins tinham bastante afinidade, também ocorreu o que podemos chamar de miscigenação cultural. Com o passar do tempo, os laços foram se estreitando e as culturas e crenças foram se integrando nesse contexto. Os índios, com suas lendas do Curupira, Mãe-d'água entre outras, e os portugueses com suas festas de

---

<sup>5</sup> Além do interesse sacerdotal pelos meninos, segundo Ribeiro (2000), a educação nos tempos do Brasil colonial não era direcionada para as mulheres em geral, pois Portugal não desejava que elas fossem letradas – ao contrário, pregavam que quanto menos a mulher soubesse melhor ela seria como mãe, esposa e cuidadora do lar. Houve, porém, uma reivindicação dos indígenas aos Jesuítas que o aprendizado da leitura e da escrita fosse dirigido também às meninas, pois esses não viam a mulher como submissa ao homem e sim como sua companheira e, portanto, não havia diferença entre os sexos em todas as atividades que se propunham a realizar. Os padres Jesuítas não viram, *a priori*, nenhum impedimento, porém ao pedirem autorização à rainha de Portugal Dona Catarina, esta não autorizou que a educação se estendesse também às meninas e que se as portuguesas eram, em sua maioria, analfabetas, para que oferecer educação a mulheres “selvagens” em uma colônia distante que só existia com o propósito de arrecadar riquezas para Portugal?

São João, Natal e Páscoa, compartilharam a partir dessa época esses folguedos populares que são conhecidos no Brasil até os dias de hoje.

Enquanto se tentava ganhar a confiança dos índios pelos curumins, havia uma criança que também, aos poucos, chegava ao Brasil: a criança branca, geralmente portuguesa. Ramos (2010) nos conta que a partir de 1530, momento em que realmente começaram as grandes colonizações em nosso país, a presença de algumas mulheres e crianças era rara e, quando isso acontecia, os “miúdos” eram os que mais sofriam com as viagens.

Essas crianças passavam por muitas situações constrangedoras a bordo e a maior delas era o abuso sexual, sofrida mesmo quando acompanhadas dos pais. Às vezes, durante as viagens, poderiam também ocorrer invasões de navios piratas franceses ou holandeses e, nesses casos, quando os adultos morriam, as crianças eram capturadas e assim corriam riscos diversos, como se tornarem escravas, serem vendidas ou trocadas por resgates e, além disso, sofriam com a prostituição obrigatória. Muitas delas morriam em meio à exaustão (RAMOS, 2010).

Isso sem contar os naufrágios, que quando aconteciam, os adultos geralmente deixavam seus filhos para trás, ou então, as crianças eram as primeiras a serem jogadas em alto mar para aliviar o peso das embarcações. Em caso de sobrevivência, tais crianças eram entregues à própria sorte e acabavam se tornando vítimas novamente, tanto se fossem resgatadas em alto mar por outras naus, quanto se conseguissem chegar à terra firme por esforços próprios (RAMOS, 2010).

Com relação ao cotidiano das embarcações, as crianças a bordo eram conhecidas por algumas denominações próprias. De acordo com Ramos (2010), os “grumetes” eram crianças de até 16 anos que eram alistadas pelas famílias portuguesas, geralmente as mais humildes, como parte da tripulação. Os “grumetes” realizavam trabalhos pesados a bordo, os mesmos realizados por adultos. Sofriam muitos maus tratos nas embarcações além de serem obrigados pelos chefes das naus a explorarem as outras crianças: os “pajens”.

Os “pajens” eram crianças ligadas à nobreza. Realizavam serviços menos pesados, tinham uma rotina menos árdua, como por exemplo, servir as mesas, arrumar os aposentos e providenciar o que pudesse trazer certo conforto aos oficiais a bordo (RAMOS, 2010). Os “pajens” não eram punidos com tanta severidade, enquanto que os “grumetes” sofriam com chicotadas, eram postos a ferro e sofriam até ameaças de morte quando se rebelavam.

Os “grumetes” e alguns “pajens” eram recrutados para as expedições, na maioria das vezes, em famílias pobres portuguesas ou de baixa nobreza. Inserir os filhos como “grumetes” ou “pajens” das embarcações significava naquele contexto uma busca por uma vida melhor. Por esse motivo, muitas dessas crianças aguentavam caladas os abusos sofridos, principalmente os sexuais, que eram, muitas vezes, cometidos pelos próprios oficiais das embarcações.

Embora a maioria dos grumetes enfrentasse vários problemas a bordo das embarcações, quando embarcavam pela primeira vez, todos tinham em mente que esta poderia ser uma oportunidade de ascensão social. É verdade que somente alguns tinham a chance de sobreviver a tantos obstáculos e humilhações para fazer carreira na Marinha. Mas como no século XVI, a prática era a principal escola, servir como grumete era uma oportunidade para iniciar-se nos segredos do mar (RAMOS, 2010, p. 27).

A carreira na Marinha era tão cobiçada, que muitos oficiais faziam embarcar os próprios parentes como “pajens”, buscando assim um futuro prestígio para os seus. Se, por um lado, devido a esse contexto, havia o mínimo de esperança para esses garotos pobres, o mesmo não se pode atribuir a nenhuma das meninas a bordo dessas embarcações. No caso delas, algumas órfãs apenas de pai, mesmo tendo sua mãe viva, eram retiradas de sua família à força e “embarcadas sob a categoria de ‘Órfãs do Rei’” (RAMOS, 2010, p. 32). Devido à falta de mulheres brancas nas embarcações, a coroa portuguesa também reunia meninas e moças pobres dos orfanatos, que tinham geralmente entre quatorze e trinta anos, com a finalidade de enviá-las à colônia. O estranhamento se dá, porém, pelo fato de muitas dessas “Órfãs do Rei” pertencer a uma família e ter apenas o pai falecido, o que podemos supor que muitas dessas meninas pobres eram sequestradas, e não necessariamente órfãs no sentido literal da palavra, principalmente as menores de dezesseis anos.

Segundo Ramos (2010), em 1560 houve um dos maiores números de “Órfãs do Rei” enviadas à colônia – cerca de cinquenta e quatro mulheres, a maioria delas constituída por meninas menores de dezesseis anos. A simples presença das “Órfãs do Rei” numa embarcação causava alvoroço na população masculina, mas quando havia religiosos a bordo, a maioria dos padres tentava protegê-las, o que nem sempre se concretizava, pois muitas eram estupradas às escondidas e as meninas ocultavam o fato por medo ou vergonha. Algumas delas, principalmente as virgens, estavam destinadas ao mercado matrimonial e já saíam de Portugal prometidas para casar-se com homens



de posição de destaque na colônia. A denúncia de um estupro, nesse caso, poderia rebaixar a menina à condição de prostituta e ter o casamento desfeito, portanto, as reclamações eram praticamente inexistentes.

Ao chegarem à colônia, podemos supor que essas crianças poderiam ter destinos variados: as crianças nobres que conseguissem ser protegidas de tantas atrocidades iniciariam suas vidas com suas famílias na colônia; os “grumetes” poderiam seguir a carreira na Marinha ou trabalhar forçosamente em trabalhos braçais e pesados; as meninas que conseguissem se casar iriam constituir as primeiras famílias brasileiras, já as violadas, podemos inferir que teriam um futuro bastante incerto. Vemos que a maioria, entre as primeiras crianças brasileiras, não teve muitas escolhas além das descritas até aqui por esse estudo. Isso, porém, não é tudo... Enquanto se catequizavam os índios e se traziam crianças brancas para a colônia, outro grupo de crianças estava prestes a ser “recrutado” para formar o povo brasileiro: a criança negra.

Segundo Scarano (2010) existem poucos registros sobre como era, em detalhes, a vida das mulheres e crianças em geral e isso se acentua ainda mais quando se trata das crianças negras. A preocupação dos registros desde a época em que vieram os primeiros escravos para o Brasil até meados do século XVIII demonstram conteúdos de cunhos econômicos e políticos. A maior parte das correspondências conservadas até hoje nos arquivos portugueses e brasileiros tratam desses assuntos, além da preocupação demonstrada com o perigo de haver revoltas na colônia. Os poucos registros existentes a respeito das crianças negras são de natureza secundária, como nome, data de nascimento e data de batismo, por exemplo.

Ainda segundo Scarano (2010) as correspondências particulares, que poderiam ajudar na descoberta mais detalhada nesses aspectos eram raras, pois os colonos não tinham o hábito de escrever cartas para parentes na Europa – há alguns exemplares desse tipo de documento em bibliotecas públicas do Brasil e de Lisboa. Entretanto, isso não significa, segundo o autor, que a figura da criança tenha sido totalmente apagada da história, pois também é possível verificar nas entrelinhas de alguns registros que tratavam de festividades, por exemplo, que a criança tinha participação ativa nesses momentos.

Além disso, pelos modos como os navios negreiros chegavam ao Brasil e pelos relatos que temos de como se davam essas viagens, é possível supor que as crianças negras presentes nessas embarcações sofriam as mesmas atrocidades já mencionadas, chegando muitas vezes doentes, além de sofrerem maus tratos em sua chegada, pois as

crianças negras não pareciam, *a priori*, um bom investimento para o futuro, sendo vistas, na maioria das vezes, como uma boca a mais para ser alimentada (SCARANO, 2010).

Já no caso das crianças que nasciam nas fazendas, era considerada vantajosa a presença futura de uma ama de leite para alimentar os filhos dos escravocratas. “Mas para isso, não havia necessidade de sobrevivência do filho da escrava. Essa mentalidade, certamente não deliberada e clara, mas sutil, tornava a vida da criança escrava pouco valorizada” (SCARANO, 2010, p. 101).

A própria escrava, muitas vezes, não desejava o nascimento do filho. Casos de abortos eram comuns, embora não existam documentos oficiais que possam expressar um número exato desses acontecimentos, e quando os nascimentos de gravidez indesejada aconteciam, algumas negras abandonavam seus bebês para retornarem ao trabalho na roça ou na casa-grande poucos dias depois. Isso gerava uma alta taxa de mortalidade infantil entre as crianças negras (RAMOS, 2010).

A infância brasileira então começava em meio a todos esses percalços sofridos pelas crianças índias, brancas e negras. No período colonial, mais precisamente no século XVIII, já com a presença dos negros por toda parte, as ruas das vilas e cidades eram um espaço coletivo em que as crianças brancas, negras e mulatas perambulavam sem finalidade específica. Na zona rural, a criança negra confraternizava com os filhos de seus proprietários frequentando, inclusive, o espaço da casa grande, servindo até de entretenimento para seus senhores.

As pequenas crianças negras eram consideradas graciosas e serviam de distração para as mulheres brancas que viviam reclusas, em uma vida monótona. Eram como que brinquedos, elas as agradavam, riam de suas cambalhotas e brincadeiras, lhes davam doces e biscoitos, deixavam que, enquanto pequenos, participassem da vida de seus filhos. Alguns dos viajantes que percorreram o país no século XIX comentavam tais questões, quase sempre com certo escândalo (SCARANO, 2010, p. 99).

O escândalo com o qual os estrangeiros viam essa relação entre crianças negras e seus senhores brasileiros também é demonstrado pelas cartas de Ina Von Binzer, professora alemã que veio para trabalhar como preceptora (uma espécie de professora a

domicílio que, além das aulas, também acompanhava as crianças das famílias que se dispunham a pagar por isso) no Brasil no século XIX<sup>6</sup>:

Fazenda São Francisco, 27 de maio de 1881

[...]

Há um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar as moscas durante o almoço, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom-cinza, seja lá o que tenha sido antes). E me parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso o menino deve servir o café. Mas mesmo tomando-se essa bebida quatro vezes ao dia, não se pode considerar um serviço dessa espécie como ocupação suficiente para o dia inteiro, não se podendo prever até que ponto de virtuosismo chegará essa criaturinha amarelada se empregar a metade de suas horas vagas aperfeiçoando as cambalhotas (BINZER, 2011, p. 19).

Já a partir do século XVIII, segundo Scarano (2010), o nascimento de crianças mestiças era mais numeroso que os demais habitantes da capitania das Minas Gerais. “Essas crianças foram chamadas de cabra, mestiço, mulato, pardo, etc., mas “gente de cor” é o nome com que se viam agrupados na documentação do período” (SACARANO, 2010, p. 100). Ainda com relação à cor das crianças, isso também poderia depender diretamente de sua situação social. Algumas crianças mestiças, por serem aceitas por seus pais, eram classificadas na categoria dos brancos e isso causava muita polêmica entre os moradores da colônia. As crianças mestiças eram má vistas, pois uma vez reconhecidas como filhos legítimos tinham os mesmos direitos à herança que os demais filhos.

Essas crianças, que pertenciam agora a outra categoria geracional (afinal de contas, segundo “padrões” da sociedade naquela época elas não eram nem brancas, nem africanas), logo foram classificadas como um grupo à parte, mais precisamente, o grupo dos menos favorecidos. Porém, eram consideradas totalmente integradas à vida

---

<sup>6</sup> Ina Von Binzer relata, por meio de cartas enviadas a uma amiga de nome Grete, suas experiências como educadora alemã no Brasil do século XIX, mais precisamente entre os anos de 1881 à 1883. As cartas foram publicadas pela primeira vez em 1887 na Alemanha, traduzido para o português e publicado no Brasil em 1956. Contratada por um grande fazendeiro no interior do Rio de Janeiro em 1881, Ina, após o falecimento da mãe, resolve exercer a profissão em terras distantes, talvez pelo fato de, naquela época, o governo alemão preferir contratar homens para a profissão docente. No Brasil, passou por experiências consideradas por ela própria, conforme o conteúdo de várias das cartas, desagradáveis. Ficou doente, mudou várias vezes de emprego, estranhou o clima do país, a presença dos insetos e, principalmente, as relações sociais que ocorriam nas famílias brasileiras. Segundo a educadora, as crianças daqui tinham comportamentos rebeldes, as mães brasileiras eram omissas e a sociedade em geral transparecia sérios problemas (RITZKAT, 1999).

brasileira, e as listas de batizados da época, com nomes de crianças nascidas de pais brancos, mas fora do casamento, comprovam essa afirmação.

O fato de pais brancos aceitarem e reconhecerem a paternidade de filhos tidos com “pretas e mulatas”, muitas vezes suas escravas, fez com que muitas dessas crianças fossem alforriadas no berço, o que irritou profundamente as autoridades e mesmo alguns dos “homens bons” da comunidade que não consentiam, nem pensavam em fazer o mesmo (SCARANO, 2010, p. 107).

Esse tipo de alforria, ocorrida logo após o nascimento, geralmente com o batismo, era visto como perigoso para a sociedade que temia ter essa alforria estendida às suas mães, o que acabou realmente acontecendo em alguns casos. Algumas dessas negras agraciadas chegaram a ocupar posição de status, obtendo bens e até outros escravos próprios após esse feito. Realizavam negócios, deixavam testamentos, participavam ativamente da vida local, enfim, realizavam funções que poucas mulheres brancas faziam naquele contexto (SCARANO, 2010).

O número de crianças mestiças, alforriadas ou não, sendo herdeiros ou não, aumenta significativamente durante o século XIX. A decadência do sistema escravocrata e a queda dos negócios de mineração contribuíram, embora de forma lenta, para que a escravidão no Brasil se extinguisse de vez. O Brasil vivia um momento em que não era mais tão vantajoso, do ponto de vista financeiro, ter escravos e muitos deles foram alforriados antes mesmo da assinatura da Lei Áurea em 1888 (SCARANO, 2010).

Porém, antes que a Lei Áurea fosse efetivada em 1888, outra Lei considerada abolicionista e diretamente ligada às crianças negras, a Lei de 28 de setembro de 1871, conhecida como “Lei do Ventre Livre”, nos chama a atenção em alguns aspectos. A referida Lei tornava “livres” os filhos das mulheres escravas nascidos a partir daquela data, com algumas condições.

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda

com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor (BRASIL, 1871).

Tal Lei, que sob várias condições tornavam “livres” as crianças negras a partir daquela data, também previa os casos em que as mães escravas se tornassem livres, os casos de alienação das escravas, vendas, mortes, os casos de possíveis indenizações aos senhores e quais seriam as referidas associações nomeadas pelo governo para cuidar das crianças “livres” dependendo do caso, bem como seus direitos e deveres. Com tantos entraves que dificultavam a liberdade das crianças negras, não é difícil de supor que tal Lei foi promulgada “para inglês ver”, melhor dizendo, “para escravocrata ver”. Na prática, vemos nesses dois fragmentos das cartas de Ina Von Binzer como essa Lei funcionou naquela época:

São Francisco, 14 de agosto de 1881.

[...]

Foi determinado apenas que do dia de sua promulgação em diante, 28 de setembro de 1871, ninguém mais nasceria escravo no Brasil. Quem já vivia como cativo nessa época assim permanecerá até a morte, até o resgate ou até a libertação. Os pretinhos nascidos agora não tem nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso, não se faz nada por eles, nem lhe ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão (BINZER, 2011, p. 40 – 41).

São Sebastião, 19 de julho de 1882.

[...]

A lei de emancipação de 28 de setembro de 1871 determina entre outras coisas aos senhores de escravos que mandem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Em todo o Império, porém, não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior, não há os mestres-escolas rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se-ia obrigado a mandar selar vinte a cinquenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada?... Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estará no mesmo nível dos selvagens, sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material. Se já estão livres, porque fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dá lucro? (BINZER, 2011, p. 128).

Não nos é difícil concluir que a criança negra, “livre” a partir da referida data, não podia usufruir em nada do que o sentido literal dessa palavra supõe. Numa sociedade escravocrata, resistente, preconceituosa e entregue a ideais ruralistas (embora seja verdade que, começava já nessa época, a surgir alguns sinais de que mudanças seriam necessárias para que o Brasil pudesse evoluir), a criança negra pode ser declarada como uma das que mais sofreram nesse contexto inicial brasileiro.

Essa era, então, a realidade das crianças brasileiras até a promulgação da Lei Áurea que extinguiu de forma simples e direta o regime de escravatura no Brasil. Em poucas linhas, a Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 (BRASIL, 1888) declarava extinta, a partir daquela data, a escravidão no Brasil revogando-se todas as disposições em contrário. Os motivos pelos quais fizeram com que a princesa imperial regente assinasse tal Lei e como ficaram as crianças a partir desse feito serão tratados mais detalhadamente no próximo tópico. Mas, de fato, as crianças brasileiras, além de índias, brancas e negras, eram agora muito mais mestiças. Independente de sua origem, além dos momentos musicais com os Jesuítas, das brincadeiras entre brancos e negros nas fazendas e das cambalhotas no andar gingado das crianças escravas, fossem elas negras ou mulatas, índias ou brancas, poucos eram os momentos destinados às práticas lúdicas infantis nesses contextos tão sacrificados.

Parece-nos que, além do atraso econômico, político, ideológico e educacional que afetou o Brasil naqueles tempos, houve também o atraso em reconhecer as crianças como seres humanos, antes de serem percebidos pelo sentimento de infância proferido por Ariès (1978) que já havia invadido a Europa algum tempo antes...

### **1.3 O contexto progressista brasileiro e as ações para a infância: a criança como “herdeira” da República**

A abolição oficial da escravatura em 1888 representava, em parte, algumas mudanças no cenário brasileiro. Dizemos “em parte”, pois veremos que muitos hábitos, principalmente aqueles relacionados à ideologia e ao predomínio de costumes da classe dominante (entendemos como “classe dominante” nesse contexto, o homem branco, burguês e europeizado, não necessariamente europeu) permaneceram (e, por que não dizer, permanece) enraizados durante muito tempo na sociedade brasileira.

Primeiramente precisamos entender que a “abolição da escravatura” não significou a liberdade plena dos negros no Brasil naquela época. Como nos lembra Del Priore (2010), após a abolição muitas das crianças e adolescentes que viviam nas senzalas permaneceram por lá devido à falta de condições de se manter de forma autônoma – continuaram a trabalhar nas fazendas atuando em trabalhos pesados ou como empregados domésticos. A outra opção seria se aventurar pelas primeiras cidades coloniais, o que terminaria quase sempre numa vida de mendicância e miséria.

No século XVIII, terminada a euforia da mineração, crianças vindas de lares mantidos por mulheres livres e forras, perambulavam pelas ruas vivendo de expedientes muitas vezes escusos – os nossos atuais “bicos” – e de esmolas. As primeiras estatísticas criminais elaboradas em 1900 já revelavam que esses filhos da rua, então chamados de “pivettes”, eram responsáveis por furtos, “gatunagem”, vadiagem e ferimentos, tendo na malícia e na esperteza as principais armas de sua sobrevivência. Hoje, quando interrogados pelo serviço social do Estado, dizem com suas palavras o que já sabemos desde o início do século: a rua é um meio de vida! (DEL PRIORE, 2010, p. 13).

Pouco mais de um ano após a promulgação da Lei Áurea, o Brasil do final do século XIX vivia outro momento histórico: a passagem de Império (disfarçado de governo regido por fazendeiros escravocratas, como preferem alguns) para a República. Dom Pedro II, imperador de nosso país na época e responsável pela formalização do regime, serviu de árbitro político entre os que eram resistentes à ideia republicana e os grupos que defendiam a liberdade de expressão, sobretudo no contexto político. Dom Pedro II não foi considerado um absolutista, nem um político ousado como seu pai, Dom Pedro I, e embora com boas intenções, seu governo deixou como herança uma tradição de valorização das instituições e uma centralização em grupos políticos elitistas que se mantiveram limitados e fechados por muito tempo (CARVALHO, 1997).

O Brasil vivia, então, um momento de muitas discussões sobre como buscar a evolução para um país que, de colônia, queria se tornar um sinônimo de desenvolvimento para o mundo. Segundo Kuhlmann Júnior (1998) o conceito de civilização influenciou as principais ideias em todo o mundo nesse momento. Entende-se por conceito de “civilização” a crença no progresso pela ciência e a mobilização entre várias nações para se adaptarem ao novo processo de produção. “Os países fizeram inventários de suas potencialidades e realizações, e as histórias sobre vários aspectos da vida social, escritas nesse período, anunciavam o trilhar da civilização para o progresso” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 27).

Nesse contexto, um verdadeiro espírito de nacionalismo envolveu vários setores sociais num movimento além da Europa e dos Estados Unidos, chegando à América Latina e, conseqüentemente, ao Brasil. Em meio às várias correntes na época, como as transformações políticas, econômicas sociais e capitalistas, surgia também a preocupação com uma figura até então invisível: a criança, que deixa de ser objeto de interesse único da família e da igreja, e passa a ser alvo também das ações do Estado (RIZZINNI, 2011).

Se os tempos eram de mudança, no Brasil, mais que isso, os tempos eram de criação; sentia-se estar finalmente fundando a nação. Acreditava-se fervorosamente na possibilidade de (re) formar o Brasil – proposta que logo adquiriu a dimensão de uma ampla “*missão saneadora e civilizadora*”. Bradava-se como ideal salvar o Brasil do atraso, da ignorância e da barbárie para transformá-lo numa nação “*culta e civilizada*”. A esses tempos de grandes mudanças estavam associados problemas de difícil solução, que se seguiram ao processo de abolição da escravatura e proclamação da república (RIZZINI, 2011, p. 25).

Nesse contexto, a criança representava o “futuro da nação”, pois se fosse educada a tempo, seria muito útil a médio e longo prazo para os ideais republicanos. Era preciso, então, elaborar um plano de prevenção, recuperação e repressão, pois a criança era considerada um ser que precisava ser vigiado, educado, moldado e, se fosse o caso, recuperado, visto que a criança ameaçadora era assim vista por ser criada, muitas vezes, soltas e de forma indisciplinada, conduzidas pelas “escolas do crime”, como as ruas e as casas de detenções (RIZZINNI, 2011).

Não era difícil de observar no Brasil do final do século XIX e início do século XX, que muitos problemas sociais já afetavam nosso país demonstrado por um cotidiano bastante excludente, o que afetava diretamente as crianças brasileiras. Tal fato é percebido, principalmente pelos estrangeiros que passavam ou vinham morar no Brasil naquela época. Novamente, podemos perceber em algumas das cartas de Ina Von Binzer, quais eram as impressões que os estrangeiros tinham dos brasileiros.

Rio de Janeiro, 24 de dezembro de 1881. De noite.

[...] Volto a admirar aqui a resistência dos nervos dos nativos; apesar do barulho ensurdecedor, vivem todos na rua ou mais ou menos na rua. Se, segundo o princípio sustentado por um famoso professor de Berlim, todo homem culto procura viver recolhido em sua casa, chegaremos à conclusão que, em matéria de cultura, nos encontramos



aqui em condições idênticas às de Abraão em relação aos justos, em Sodoma. Os pretos desocupados não se encontram senão na porta da rua fumando e cuspidos; as crianças rolam na rua de manhã à noite; o pequeno negociante e até mesmo o melhor comerciante das ruas distintas postam-se na porta quando não há freguesia, tagarelando com quem passa; quando o sol permite, cada sacada e cada janela fica ocupada por basbaques ociosos. (BINZER, 2011).

Leite (1997) em seu estudo realizado sobre análises de cartas de viajantes pelo Brasil durante século XIX nos retrata muitas curiosidades sobre os costumes dos brasileiros nesse período. A autora nos alerta para o fato de evitarmos julgamentos precipitados, visto que se trata do olhar de quem escreve tais cartas, mas é possível perceber que, para muitos estrangeiros, o brasileiro não era bem visto devido a muitos de seus costumes, como o fato das crianças dos senhores e as crianças negras brincarem juntas e soltas pelas fazendas, das mães brancas entregarem seus bebês para que as pretas das fazendas amamentassem e cuidassem delas por muito mais tempo, de que quando, enfim, houve a abolição dos escravos, surgiram muitas pessoas vagando pelas ruas, de que a família brasileira tinha uma maneira totalmente diferente de criar seus filhos e, também o fato de as crianças brasileiras iniciarem-se na vida adulta por meio do sexo e do vício precocemente.

Vemos em fragmentos de duas das cartas, publicadas pelo estudo de Leite (1997), que muitas das crianças eram consideradas “adultas” para muitas coisas:

Os pais brasileiros vivem com as crianças ao redor e as estragam a mais não poder. Uma criança brasileira é pior que um mosquito tonto. As casas brasileiras não tem quarto para elas e, como se considera cruel pôr as queridinhas na cama durante o dia, tem-se o prazer de sua companhia sem intervalos (EDGE CUMBE; 1886, p. 47 apud LEITE, 1997, p. 39).

No Brasil não existem crianças no sentido inglês. A menor menina usa colares e pulseiras e meninos de 8 anos fumam cigarros. Encontrei um bando de meninos voltando da escola, uma tarde. Um pequeno, de aparentemente sete anos tirou do bolso um maço de cigarros e ofereceu a um de cada vez. Ninguém demonstrou qualquer desaprovação de um menino tão pequeno estar fumando. A linguagem desses meninos é terrível, embora eu precise admitir que, como os cocheiros de Londres, não percebem que estão usando expressões chulas (EDGE CUMBE; 1886, p. 47, apud LEITE, 1997, p. 39).

Cenas como essas, no novato Brasil republicano, incomodava muita gente. Foi durante essa época que a criança começou a ser vista como delinquente, mas também

como um ser moldável: era necessário, sobretudo, que o Estado intervisse e acolhesse esses seres “moralmente” abandonados.

Descobre-se, pois, na infância o potencial que se tinha em mãos. Identifica-se na criança a possibilidade de moldá-la para o bem (virtuosa) ou para o mal (viciosa). (...) Educar a criança era cuidar da nação; moralizá-la, civilizá-la. Cuidar da criança e vigiar sua formação moral era salvar a nação. Portanto, efetivamente, ‘salvar a criança era salvar a nação’ (RIZZINNI, 2011).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998) a intencionalidade educativa começa a ter protagonismo a partir das discussões que buscavam colaborar para que o Brasil se tornasse “civilizado” – nesse momento, a infância passa a ser considerada, especialmente a partir de 1870, pelas esferas jurídicas, sanitárias e educacionais. Na esfera jurídica, a preocupação era com essa criança delinquente, de família pobre, que precisava ser controlada e regenerada. Na esfera sanitária a discussão era sobre como poderia se controlar a distribuição social na perspectiva da melhoria da raça do brasileiro e do cultivo do nacionalismo e, por fim, na esfera educacional, como a escola poderia contribuir em todas essas ações por meio da disciplina moral, intelectual e corporal.

Para Rizzinni (2011), educar a criança pobre significava moldá-la para a submissão. Havia, nesse período, uma preocupação em educar o povo, pois as esferas econômicas mundiais naquele contexto exigia outro tipo de preparo: a capacitação para um mercado de trabalho totalmente diferente daquele no qual o Brasil estava acostumado desde sua colonização. Era preciso repensar uma educação que contemplasse os ideais capitalistas que estavam surgindo, aos poucos, nos horizontes brasileiros. Porém, a preocupação da elite letrada também era de promover uma educação para civilizar sem, no entanto, abrir mão do controle e da vigilância que, antes se aplicavam às senzalas e agora se aplicariam a outros meios de trabalho. Vale a pena destacar que os pobres eram vistos como uma ameaça à elite burguesa e eles (os pobres) jamais poderiam desconfiar que juntos pudessem causar rebeliões, protestos e reivindicações sociais que poderiam ser de extrema relevância para uma equidade social no Brasil. A ideia era modernizar, mas manter o *status quo*.

Portanto, a infância passou a ser vista como um membro da ação civilizadora nesse período, digna de preocupações e planejamentos futuros. As mudanças comportamentais a respeito das crianças, como por exemplo, os atos de violência física

e moral, considerados comuns em determinadas épocas, passa a ser visto como reprovação, pois a criança era o futuro na nação, um “vir a ser” que construiria nosso país. Como nos mostra Veiga (2010) essas ações de cuidado para com as crianças faziam parte do adulto civilizado, distinto das camadas pobres e rudes e que prescrevia também a educação civilizada das crianças.

Conter emoções em relação a ela (a criança), aplicar-lhe castigos e ensinamentos morais, acompanhar o seu desenvolvimento, além das fortes críticas ao seu abandono e as orientações para que as famílias assumissem a responsabilidade pelo cuidado, foram ações e ideias que consolidaram a produção de um novo lugar do adulto (VEIGA, 2010, p. 25).

As transformações nas visões sobre a infância ocorreram então graças a mudanças sofridas primeiramente com os adultos, à racionalização das atitudes para com elas e a preocupação em formar o futuro adulto. Tais alterações, oriundas do “comportamento civilizado”, exigiu que se projetasse uma evolução pelos tempos em prol do desenvolvimento das crianças, especialmente nos contextos institucionais, em especial, a escola, que a partir daquele momento passaria a contribuir para o desenvolvimento da criança brasileira.

Foi nesse contexto, segundo Kuhlmann Júnior (2010), que circulou muitas ideias novas sobre a infância por meio de encontros, simpósios e congressos internacionais nos quais a elite intelectual brasileira tentava se introduzir. Inicialmente, essa participação brasileira era marcada por relações pessoais ocorridas em viagens e também pelas primeiras edições e traduções de publicações. Mais tarde, no último terço do século XIX, essas relações se ampliam pelas associações e congressos de nível nacional e internacional, que difundiam tais propostas institucionais e pedagógicas.

No Brasil, um dos percussores de tais ideais considerados inovadores foi Rui Barbosa, que por volta da década de 1880 se deparou durante um desses congressos internacionais com os jardins de infância idealizados por Froebel, propagados pela Europa, enquanto que, aqui no Brasil, a escola primária para a população brasileira em geral estava longe de ser uma realidade (KHULMANN JÚNIOR, 2010).

Na América Latina, as discussões começaram a se destacar a partir do século XX. Seguindo os exemplos dos congressos internacionais da época, foi realizado o 1º Congresso Americano da Criança em Buenos Aires, em 1916. O segundo ocorreu em 1919 em Montevideu e o terceiro, realizado no Rio de Janeiro em 1922 durante o

Centenário da Independência organizado em conjunto com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Conforme Kuhlmann Júnior (2010), o período entre 1870 e 1920 foi de pensar propostas e iniciativas que pudessem começar os debates sobre as relações com a infância e a organização educacional, que passa a ter maior visibilidade com a formalização pelo Estado das instituições e associações que contribuiria com essa formação da criança brasileira em diferentes esferas, como instâncias administrativas, políticas, educacionais, científicas, culturais, entre outras.

Nessa mesma época, a obrigatoriedade da presença das crianças nas escolas começava a entrar em discussão no cenário educacional brasileiro. Na Europa, segundo Marcílio (2010), isso já acontecia desde o século XVII. Era preciso, porém, que o Brasil resolvesse outro problema, de cunho muito maior que o da obrigatoriedade em si das crianças nas escolas: era preciso que as próprias escolas brasileiras realmente existissem. No fim da época imperial, num momento histórico não muito distante do contexto que acabamos de descrever, as aulas de primeiras letras funcionavam em ambientes totalmente precários, acanhados, sem iluminação e ventilação, além de serem impróprios e sujos. Vejamos uma descrição que um professor fez de uma escola de São Paulo em 1864, que pode ser considerada válida para todas as demais escolas brasileiras na época do Império:

A “escola” funcionava na mesma casa em que morava o mestre-escola. Os professores de primeiras letras eram todos de classes pobres e só podiam alugar casas baratas, situadas nas áreas mais precárias e afastadas dos centros mais povoados das cidades e vilas. Muitas eram de pau a pique, cobertas de sapé e não raras vezes de chão de terra, acanhadas, sem luz suficiente e sem ventilação (MARCILIO, 2010, p. 48).

Ainda segundo Marcílio (2010), as escolas não possuíam materiais para a aprendizagem da leitura e da escrita, não contavam com livros, com mobílias para que as crianças se sentassem, nem com quadro negro e havia crianças de várias idades na mesma turma. Essa era a situação das escolas paulistas na década de 1870 quando o Império já demonstrava sinais de decadência.

Além disso, Marcílio (2010) ainda nos lembra de que outros fatores, como a distância a ser percorrida pelas crianças de casa até à escola (algumas andavam aproximadamente duas horas para chegar até as unidade escolares), a necessidade de se trabalhar para ajudar em casa e outras formas de distrações, como as mesas de jogos,

por exemplo (esses jogos nesse período era uma prática bastante disseminada e popular por aqui), contribuíam para que as crianças e adolescentes abandonassem os estudos. Dessa forma, a taxa de evasão era bastante alta e a frequência era de número bastante inferior em relação ao número de alunos matriculados.

O Brasil estava cheio de problemas sociais e houve, nesse momento de alvorecer das ideias republicanas, uma união entre médicos, juristas e religiosos para que se pensasse como deveria ser a educação e a assistência às crianças brasileiras. No quesito “revolução educacional”, veremos mais adiante que o Estado de São Paulo saiu na frente e foi o pioneiro no Brasil no sentido de repensar a educação para a modernidade, se tornando modelo para os demais Estados do Brasil especialmente no período da I República, que vai de 1889 a 1930.

Antes, porém, de discutirmos como se deu esse processo revolucionário, como o currículo foi pensado e a organização das instituições educacionais paulistas foi estabelecida, pensamos ser relevante nesse momento realizar uma reflexão sobre a ideologia que esteve por trás de toda estrutura adotada por São Paulo e, principalmente, qual foi o papel da educação do corpo nesse processo histórico.

#### **1.4 O processo civilizatório pela infância: disciplinarização por meio dos corpos infantis no ambiente escolar**

Já mencionamos anteriormente que várias instituições passaram a se preocupar com a infância no Brasil, especialmente no período da I República (1889 – 1930). Entre todas elas, a escola ocupou um papel protagonista nesse processo, porém isso não significou, a partir dali, uma verdadeira institucionalização da escola para as massas. Romanelli (2010) nos lembra de que, o que ocorreu desde a colonização das terras americanas foi um verdadeiro transplante cultural – a transferência de hábitos, costumes, ideias, formas de atividades comerciais e econômicas, tudo conforme a organização social e política do colonizador. Não foi diferente com a Educação.

Nesse caso, a transferência intelectual da classe social dominante acabou por nortear a implantação dos primeiros sistemas educacionais brasileiros. Nesse contexto da I República, a imposição e preservação de modelos importados educacionais priorizou o acesso à escola apenas para algumas crianças de classe social mais abastada. A escola era, então, uma instituição que priorizava uma pequena parcela da população.

A necessidade de manter os desníveis sociais teve, desde então, na educação escolar, um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação para o trabalho (ROMANELLI, 2010, p. 24).

Durante todo o Império a educação popular esteve abandonada. Com as ideias republicanas, vieram enfim as discussões sobre a necessidade de se ter escola para todos, pelo menos na teoria. Ocorre que com a Constituição da República em 1891, o sistema federativo descentralizou o ensino, como nos explica Romanelli (2010), o que resultou na seguinte divisão: o governo federal tomaria conta do ensino superior em todo o país; aos demais Estados brasileiros ficou a incumbência de criar e controlar com total autonomia o ensino primário e profissional que resultaram, na época, nas escolas normais para as moças e as técnicas para os rapazes.

Essa organização favoreceu ao que Romanelli (2010) denomina de “dualidade de ensino”, pois o governo federal se preocuparia com a escola para a classe dominante, enquanto os Estados se preocupariam com as escolas para o povo. Isso apenas formalizou o que já vinha acontecendo na época do Império, ou seja, não houve mudanças significativas no sistema de ensino brasileiro.

A dualidade do sistema educacional brasileiro, se, de um lado, representava a dualidade da própria sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República, de outro, representava ainda, no fundo, a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do poder (ROMANELLI, 2010, p. 42).

Levando em conta, portanto, as ideias elitistas da época, que foram formadas segundo padrões escravocratas com origens no período colonial, a implantação do “novo” sistema educacional brasileiro nesse período não teve mudanças substanciais. Colocando o ensino técnico e primário à mercê de cada Estado, obviamente o investimento educacional foi diferente em vários pontos de nosso país, visto que alguns Estados como São Paulo e Minas Gerais, por exemplo, tinham situação política e até econômica considerada privilegiada se comparados a muitos Estados do nordeste. Vemos, então, a educação e a cultura tomar mais impulso em algumas regiões,

sobretudo em São Paulo e nos demais Estados da região sudeste do Brasil (ROMANELLI, 2010).

Adepto de ideias europeias, pois o Brasil acreditava que, para ser civilizado, precisaria tentar se equiparar à Europa, pensou-se novamente em importar tais ideias ocorrendo mais uma vez, como diria Romanelli (2010), um transplante cultural. No caso da escola brasileira, uma das ideias centrais tratava das formas de disciplinarização no contexto escolar que se dava, entre outras maneiras, por meio da conduta corporal.

Segundo Gomes-da-Silva (2012) é pelo corpo que se investe/investiu em estratégias civilizadoras e capitalistas. O corpo brasileiro é construído e construtor cultural de sentido e de significação. A educação do corpo brasileiro teve na ginástica um de seus primeiros modelos de conduta corporal, o que o autor define como “conduta corporal burguesa”.

Conduta corporal, no sentido civilizador, porque entendemos ser ela um dos elementos que objetivam educar/civilizar o homem, desde a infância, modificando sua personalidade, ou prevenindo transgressões do comportamento socialmente aceitável, mediante uma pedagogia do gesto (GOMES-DA-SILVA, 2012, p. 13).

O autor justifica o uso do termo “conduta motora ou corporal burguesa”, não porque é típica do burguês, mas porque fazia parte dos objetivos burgueses substituir os padrões de vida do Brasil no início do século XX, buscando uma nova forma de organizar a economia de nosso país e realizar, ao mesmo tempo, um reordenamento social, e isso incluía reorganizar a conduta motora do corpo brasileiro, a fim de que ele pudesse atender a novos padrões de hábitos que fossem ao encontro do novo mundo automatizado (GOMES-DA-SILVA, 2012).

A conduta corporal burguesa tinha o objetivo de modelar o comportamento e gestos do indivíduo desde criança e teve sua primeira sistematização pedagógica denominada “Ginástica” no período das revoluções francesa, americana e industrial. Tal conduta foi incorporada como comportamentos civilizáveis e foi muito aceita na comunidade burguesa, portanto, denominada por Gomes-da-Silva (2012) de conduta “corporal burguesa”.

A Ginástica, denominada mais tarde de Educação Física, era diretamente ligada à educação do corpo que era entendido como um ser humano, constituído de duas partes distintas e autônomas: o corpo e a mente. A Educação Física se tornou, então, a disciplina escolar que objetivava “educar o corpo” brasileiro que era deseducado,

indelicado, rude, grosseiro, e cabia então à Educação Física na escola tornar esse mesmo corpo um corpo ágil, forte e esteticamente belo (GOMES-DA-SILVA, 2012).

O resultado, segundo os objetivos da educação burguesa, era um só: criar indivíduos civilizadamente bem comportados e subordinados aos padrões que a sociedade dominante da época impunha. A educação burguesa não buscava, porém, apenas a educação do corpo pelos exercícios físicos, mas também objetivava a educação para o trabalho. Com a universalização do ensino, a Ginástica teve um importante papel na adaptação do trabalhador ao novo ritmo de vida e às novas tecnologias das fábricas. Nesse momento foi importante também pensar numa Ginástica que envolvesse as crianças e as mulheres, pois, segundo Gomes-da-Silva (2012), esses dois grupos estavam subordinados ao processo civilizador: a exploração do trabalho infantil e feminino estava entre os interesses estratégicos de aumento da produção e dos lucros.

Era grande a vontade de fazer com que o Brasil se tornasse um país culto, tentando se igualar aos patamares europeus, sobretudo no final do século XIX e início do século XX. O que se fazia na Europa era implantado em nosso país e para Gomes-da-Silva (2012), nesse contexto, priorizou-se uma conduta motora sistematizada, biomecanizada, que nada tinha a ver, como explicaremos mais adiante, com o corpo dos brasileiros.

Com a institucionalização da escola pública, houve também outra mudança que Taborda de Oliveira (2006) chama de passagem da educação doméstica para a educação graduada. A discussão sobre o modelo doméstico e graduado se deu, no Brasil, também a partir do final do século XIX, e pregava que a educação brasileira precisava se adequar às mudanças econômicas que ocorriam no mundo para que nosso país pudesse, enfim, se inserir no mundo moderno. Isso significava que a educação precisaria sofrer mudanças pedagógicas, no caso, passaria a ser uma educação seriada, modelo esse que já se espalhava por grande parte do mundo.

Nesse contexto, um novo modelo de redefinição do corpo escolar surgiu: saíam de cena os castigos físicos corporais e entravam como protagonistas outras formas sutis de punição e controle do corpo por meio de práticas corporais padronizadas dentro das instituições escolares. (TABORDA DE OLIVEIRA, 2006).

Mas, durante essa mudança, quais seriam as influências sofridas pelo corpo das crianças? Segundo Taborda de Oliveira (2006), há uma escassez de estudos que podem auxiliar a responder essa questão. Para o autor, faltam fontes que possam servir de



evidências para que afirmemos com detalhes como se davam as práticas corporais dentro das instituições escolares.

Embora com todas essas dificuldades de documentação sobre como as vivências corporais aconteciam dentro das instituições, para Oliveira (2006) não há dúvidas de que a escola, considerada uma instituição moderna, traz consigo formas peculiares de se tratar o corpo em geral.

A disciplinarização do corpo citada por Oliveira (2006), é também comentada por Foucault (1987): a organização de um espaço seriado, com pessoas andando em filas, com o tempo organizado e determinado por um sinal, a obediência a uma única pessoa, o controle da atividade, e o ritmo coletivo pré-definido são algumas das características de docilização do corpo existentes até hoje em muitas instituições escolares.

Para Foucault (1987), trata-se de trabalhar o corpo detalhadamente, de exercer uma espécie de coerção sem folga para mantê-lo sempre no nível mecânico, lhes impondo uma relação de docilidade-utilidade, o que podemos chamar de disciplina.

A disciplina fabrica corpos omissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita (FOUCAULT, 1987, p. 127).

Segundo Foucault (1987), nenhuma instituição realiza tão bem essa tarefa de disciplinar os corpos quanto a escola. Nelas, “as atividades são cerceadas o mais possível por ordens a que se tem que responder imediatamente” (FOUCAULT, 1987, p. 137) e o tempo medido e pago deve ser ininterrupto e anular tudo o que pode contribuir para qualquer distração que prejudique a produção.

Segundo Carvalho (1997), nesse momento, a escola brasileira se deixaria levar pelos novos ritmos da sociedade técnica e do maquinismo. Tratava-se de ritmos que prescreviam intervenções disciplinares pedagógicas. O ajustamento dos homens às novas condições de vida e aos novos valores exigia a padronização dos comportamentos e ações. Nesse caso, a adaptação do corpo infantil seria eficaz para o futuro do Brasil.

Disciplinar não é mais prevenir ou corrigir. É moldar. É contar com a plasticidade da natureza infantil, com sua adaptabilidade, com sua

capacidade natural de ajustamento a fins postos pela sociedade. Por isso, esse otimismo conta, mais do que com a natureza, com o poder disciplinador das novas exigências postas nos novos ritos que a técnica e a máquina imprimem à sociedade (CARVALHO, 1997, p. 308).

Mas, como se dava, na prática, as ações para que ocorresse essa adaptação do corpo infantil ao novo ritmo, ditado pela sociedade e pelo contexto escolar? Se, as escolas brasileiras eram cheias de problemas, os professores não eram reconhecidos, e a autonomia dos Estados para a elaboração da educação técnica e primária provocou um distanciamento muito grande dos sistemas de ensino brasileiros entre si, como foi possível disciplinar os corpos infantis para esse “novo” Brasil? Como foi possível transformar a escola nessa máquina de ajustamento do “futuro da nação”?

Procuraremos refletir a respeito de como essas perguntas podem ser respondidas no decorrer desse estudo. Porém, pensamos ser relevante nesse momento comentar sobre outro grupo de crianças que influenciaram diretamente os processos da cultura lúdica infantil brasileira: a criança imigrante que, vindas com suas famílias de diversos países da Europa atrás de um futuro menos miserável, não foi menos sofrida nos sistemas sociais, porém, não menos criança.

### **1.5 A criança imigrante no processo inicial republicano no Brasil**

Saindo recentemente de um regime escravocrata, o Brasil demonstrava uma espécie de euforia com relação aos novos ideais que surgiam: a possibilidade de desenvolvimento econômico, político, social e educacional eram os temas que mais impulsionavam essa empolgação. O Brasil queria se modernizar e crescer economicamente e para tanto não poderia mais contar apenas com a produção agrária.

Não cabe a esse estudo discutir quais os tipos de estratégias foram usados para que o Brasil tentasse se emergir, nem tampouco fazer uma reflexão sobre os problemas que o capitalismo poderia trazer, ou, ainda, se as maneiras encontradas para que esse desenvolvimento que agora deveria ser pensado em nível industrial/fábrica foi a mais adequada – é certo que muitas decisões foram tardias, outras foram importadas sem ser contextualizadas, mas a questão que interessa a esse estudo é que, a partir da década de 1890, surge com mais ênfase no cenário brasileiro outra criança que passa, de certa

forma, a fazer parte da infância brasileira e que muito veio a contribuir para nossas Culturas Lúdicas: a criança imigrante.

Os imigrantes foram essenciais para que o avanço econômico do Brasil pudesse se tornar aos poucos realidade – os negros libertos se espalharam e embora muitos deles tenham permanecido em seus locais de trabalho, desde o fim da escravidão o Brasil vinha sofrendo com a falta de mão de obra, e foi necessário buscá-la independente de como fosse trabalhar – como colonos agrícolas ou como operários nas primeiras fábricas.

Dizemos isso baseando-nos em Del Priore (2010), quando nos afirma que no final do século XIX as crianças imigrantes eram obrigadas a se transformar precocemente em gente grande – a pobreza e a falta de escolarização ao longo da história da criança brasileira contribuíram para que o excludente “progresso social”, buscado pela agora República do Brasil, não tivesse lugar para elas.

A entrada maciça de imigrantes, capaz de alavancar a incipiente industrialização do final do século, trouxe consigo a imagem de crianças no trabalho fabril. Mais uma vez esses pequenos imigrantes foram empurrados pela miséria e pela ausência de um Estado que se empenhasse em sua educação, a passar 11 horas em frente às máquinas de tecelagem, tendo apenas vinte minutos de “descanso”. Tornaram-se simplesmente substitutos mais baratos do trabalho escravo (DEL PRIORE, 2010, p. 14).

Segundo Moura (2010) não era muito fácil saber exatamente a origem desses pequenos operários – quais tinham vindo diretamente da Itália (esses eram, visivelmente, em maior número) ou de outros países, quais já tinham nascido em São Paulo – pois a realidade mostrava que os imigrantes eram em grande quantidade. A classe operária paulistana se formou basicamente sob forte influência imigratória.

O sonho de se tentar uma vida melhor na América terminava com as exaustivas rotinas de trabalho nas fábricas e a vida miserável nos cortiços de bairros operários, no caso daqueles que ficavam nas cidades. “Durante a República velha, o trabalho infanto-juvenil foi o espelho fiel do baixo padrão de vida da família operária, pautado em salários insignificantes e em índices de vida muito elevados” (MOURA, 2010, p. 262).

Essas crianças ainda viviam submetidas a outros transtornos, como os acidentes de trabalho, o alto grau de periculosidade devido ao contato direto com materiais nocivos à saúde, a alimentação inadequada e as sanções semelhantes às dos adultos em caso de desobediência (MOURA, 2010). Aliás, um dos principais motivos

nos quais as crianças imigrantes mais recebiam punições era devido às “brincadeiras fora de hora”. O mundo do trabalho exaustivo, por mais que fosse arbitrário e cruel, não subvertia a criança e o adolescente a ponto de excluir o lúdico de suas vidas.

As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida no regulamento das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas. Em maio de 1905, Antonio Lombardo, de 14 anos de idade, aprendiz de uma oficina de sapateiro, foi castigado pelo patrão, que o atingiu com uma correia, em virtude de suas brincadeiras durante o horário de serviço. O resultado foram duas largas e extensas equimoses nas costas (MOURA, 2010, p. 268).

Para Moura (2010), a presença das brincadeiras nos ambientes fabris é uma clara demonstração de como as crianças eram privadas de suas funções típicas, como o brincar, por exemplo, devido ao indiscriminado emprego da mão de obra infantil nesses locais. As dependências das fábricas acabavam se tornando espaço de brincadeiras, assim como os objetos presentes nessas dependências se transformavam em brinquedos, o que nem sempre terminava de forma tranquila.

Em julho de 1907, André Francisco, de 12 anos de idade, acabou atingindo Marcelino Villa Mizal, de 16 anos, com quem brincava à hora do almoço no pátio da fábrica Penteado, onde trabalhavam, ao arremessar em sua direção, um pedaço de ferro. Ao que tudo indica, os superiores hierárquicos não lograram exercer sobre crianças e adolescentes o controle que era efetivamente esperado (MOURA, 2010, p. 269).

Ainda segundo Moura (2010) eram as brincadeiras que, por quebrarem a rotina tão endurecida, faziam com que as crianças pudessem aliviar a tensão sofrida no ambiente das fábricas. Era o mínimo de direito à infância buscada por essas crianças, tão negada pela introdução precoce ao mundo do trabalho.

A preocupação com a formação de mão de obra, porém, não se restringia às fábricas e ao ambiente urbano. As colônias agrícolas também tinham a intenção de recrutar trabalhadores para suas lavouras, entre eles, as crianças. Era necessário formar braços para a agricultura. Em 1920, devido à falta de mão de obra para as colônias agrícolas, o Departamento Nacional de Povoamento, respaldando-se na ideia de que as crianças eram os melhores imigrantes, criou várias colônias agrícolas que abrigavam

crianças recolhidas nas ruas, visando justamente essa formação de trabalhadores braçais (RIZZINNI, 2010).

No estado de Pernambuco, por exemplo, apesar da proibição legal ao trabalho infanto-juvenil existir desde 1891, era (e ainda é em alguns casos) comum encontrar crianças trabalhando na colheita da cana-de-açúcar. A escolarização das crianças na zona rural era feita de maneira desigual, ausente ou totalmente fragmentada, conforme vemos no estudo elaborado por Dourado, Dabat e Araújo (2010):

Enquanto os filhos das elites econômicas brasileiras frequentavam escolas especializadas, recebendo uma formação que os destinava a profissões liberais, as camadas populares, sobretudo no que se refere aos filhos dos trabalhadores rurais, não foram alvo de um projeto de educação consistente de âmbito nacional, e, quando muito, contavam com a filantropia de alguns latifundiários que construíram escolas em seus engenhos e fazendas (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 2010, p. 411).

Ainda conforme as autoras, o início da República e as novas ideias de civilização e desenvolvimento esperanças algumas pessoas com relação aos possíveis projetos que procurassem corrigir tais distorções, principalmente após a articulação entre juristas, médicos e religiosos. Porém, na prática, as crianças das zonas rurais foram esquecidas.

No campo, a ausência de oportunidades educacionais foi ainda mais absoluta. Colocados a salvo dos distúrbios morais que proliferavam os centros urbanos, as crianças e os adolescentes das áreas rurais não foram considerados como objetos dignos do interesse dos juristas, médicos e políticos higienistas. As leis que incorporaram regulamentações específicas à infância, no início do século XX, deixavam de lado o trabalho rural das crianças e adolescentes, certamente porque este era considerado natural e até mesmo saudável, por acontecer, na maioria das vezes, coletivamente, entre os membros do núcleo familiar (DOURADO; DABAT; ARAÚJO, 2010, p. 412).

Portanto, nenhuma medida foi tomada em prol dessas crianças nesse momento, nem pelos empregadores, nem pelo Estado, ficando essas sem acesso à escola primária. Porém, independente dessas crianças imigrantes estarem nos centros urbanos ou na zona rural, elas não deixavam de ser crianças, e embora vivendo uma rotina muito complicada, como as ocorridas no interior das fábricas, o menor tempo disponível era aproveitado para viver experiências lúdicas.

Segundo Altman (2010), foi a criança imigrante a responsável pela propagação de muitas brincadeiras que permanecem vivas até hoje em nosso cotidiano (veremos mais adiante nesse estudo, pelas transcrições das coletas de dados, algumas dessas brincadeiras hoje com enredos um pouco diferenciados) – com muitas variações, mas originárias desses poucos momentos de ludicidade a que as crianças se faziam ter direito. Podemos citar como alguns exemplos muitas cantigas de roda, adivinhas, parlendas, formas de escolha e vários jogos que se incorporaram facilmente ao brincar das crianças brasileiras. Vejamos uma das parlendas mais conhecidas até os dias atuais, trazidas pelas crianças imigrantes:

Dedo mindinho,  
 Seu vizinho,  
 Pai de todos,  
 Fura-bolos,  
 Mata piolhos.  
 Cadê o toicinho que estava aqui?  
 O gato comeu.  
 Cadê o gato?  
 Fugiu pro mato.  
 Cadê o mato?  
 O fogo queimou.  
 Cadê o fogo?  
 A água apagou.  
 Cadê a água?  
 O boi bebeu.  
 Cadê o boi?  
 Está amassando trigo.  
 Cadê o trigo?  
 A galinha espalhou.  
 Cadê a galinha?  
 Está botando ovo.  
 Cadê o ovo?  
 O padre chupou.  
 Cadê o padre?  
 Está rezando a missa.  
 Cadê a missa?  
 Está no altar.  
 Cadê o altar?  
 Subiu pro céu.  
 Cadê o céu?  
 Aí o adulto faz cócegas na criança e diz: “subiu por aqui, por aqui, por aqui...” (ALTMAN, 2010, p. 246).

Ainda segundo Altman (2010) muitos brinquedos como o pião, a bolinha de gude, o papagaio (também conhecidos como pipa ou pandorga) e a boneca estão entre os mais trazidos por algumas famílias na época da imigração. No início, esse privilégio

era apenas de crianças que pertenciam a uma classe social mais elevada, visto que a maioria desses brinquedos não era fabricada no Brasil. Consequentemente, a importação encarecia o produto, e apenas com a industrialização de alguns deles por aqui, no final do século XIX, é que surgem os primeiros carrinhos de madeira, os trenzinhos de metal, e as primeiras bonecas feitas com materiais cada vez mais sofisticados.

Entre as brincadeiras de roda, a mais popular até hoje é a “ciranda-cirandinha”, já entre os jogos coletivos e as formas de escolha podemos citar o “par ou ímpar”, “cara ou coroa”, ou, ainda, o “uni-duni tê”, a brincadeira de “cabra-cega”, “lenço atrás” e “passa o anel” (ALTMAN, 2010).

Como podemos perceber as contribuições das crianças imigrantes para as Culturas Lúdicas Infantis brasileiras foram muito especiais. Mesmo privadas de momentos lúdicos durante grande parte do dia, elas conseguiam encontrar uma pequena fração de tempo para propagar tais experiências. Sorte a nossa delas não terem desistido de ser o que eram em sua essência: apenas crianças.

### **1.6 A escola paulista da I República: *para quem? Para que?***

Como já mencionado anteriormente por esse estudo, as escolas paulistas do final do século XIX funcionavam de forma muito precárias. Havia muitos problemas a serem solucionados e quando o governo decidiu delegar a organização do sistema de ensino técnico e primário para os Estados, São Paulo foi um dos primeiros a se mobilizar para que essa estruturação ocorresse, devido à euforia dos novos ideais e a vontade de se modernizar perante o país e o mundo.

É preciso, porém, lembrar que em momento anterior a então província do Rio de Janeiro, mais precisamente a capital fluminense, era o local que estava mais próximo do tão almejado “estereótipo europeu” de civilização (RIZZINNI, 2011), devido à presença da corte portuguesa desde o início do século XIX.

O colégio Dom Pedro II, fundado em 1837, oferecia à elite carioca, embora se denominasse público, um estudo já seriado com a introdução de disciplinas como a música e a ginástica, por exemplo. O colégio era conhecido por possuir uma estrutura moderna para a época se comparado a outros, e o aluno saía formado em Letras, podendo ingressar em qualquer curso de ensino superior do país. Era, porém, pensado nos moldes imperiais, com objetivo de instruir os filhos da corte para que esses,

futuramente, pudessem ingressar em algum ensino superior sem precisar se ausentar do Brasil para estudar na Europa (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Também nessa mesma época, a partir de 1835, a província de São Paulo começava a dar os primeiros passos em direção à estruturação de uma Escola Normal que objetivava a formação de professores para atuar na educação primária. Essa estruturação, entretanto, foi lenta e gradual – em 1846 a assembleia paulista aprovou sua criação; em 1847 foi fundada a seção feminina (a seção masculina funcionou de 1846 até 1866); foi fechada em 1866, reaberta em 1875 já no prédio anexo à faculdade de Direito do Largo São Francisco e fechada novamente em 1878. Por todos esses motivos, é possível concluir que a educação paulista sentia dificuldade em consolidar seu sistema de ensino na época do Império (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Já na década de 1880, com o surgimento dos ventos de mudanças republicanas, a Escola Normal é reaberta. Com influência extremamente positivista, havia um clima de debate em vários setores que deveriam contribuir, naquele momento, para a educação das crianças paulistas: a legislação se manifestaria por meio dos juristas, a religião (mais precisamente o catolicismo) e o assistencialismo pelo serviço social e filantropia, os médicos pelo higienismo e eugenia e até os engenheiros por meio da arquitetura própria educacional (KUHLMANN JÚNIOR, 1998; MONARCHA, 1997).

Com relação à arquitetura escolar, São Paulo também se destacou como pioneiro e solucionou um problema da época muito relevante para que se ocorresse um possível avanço na qualidade do ensino: a construção de edifícios escolares, pensados nos moldes contemporâneos da época. A então “Escola Normal da Praça”, como era popularmente conhecida em sua inauguração em 2 de agosto de 1894, causou uma verdadeira revolução arquitetônica educacional no Brasil (MONARCHA, 1997).

A nova configuração de construção educacional, pensada por republicanos paulistas, contemplava, pelo menos na teoria, as crianças paulistas em geral: desde os recém-chegados imigrantes, até a criança paulista negra, branca, mulata, mestiça, enfim, a “herdeira” da república. A “Escola Normal da Praça” tornou-se rapidamente o padrão a ser adotado na construção de novos grupos escolares em todo o país (MONARCHA, 1997).

Durante a década de 1890, foi organizado o ensino normal e primário, depois procederam a organização do ensino secundário, o Jardim de Infância e a cúpula do Ensino Politécnico paulista (MONARCHA, 1997), que foi realizada por Antônio



Caetano de Campos, conhecida mais tarde como “Reforma Geral da Instrução Pública de São Paulo”.

Segundo Góis Junior e Batista (2010), Antônio Caetano de Campos era médico e foi indicado ao cargo de Diretor da Escola Normal de São Paulo por Rangel Pestana, ativista do movimento republicano que, naquele momento, ocupava um dos cargos do governo provisório do Estado de São Paulo. Além de exercer a medicina, Caetano de Campos também era docente no Colégio Pestana (pertencente à família de Rangel Pestana), local no qual se conheceram, e era simpatizante dos mesmos ideais pedagógicos considerados mais adequados pelo movimento republicano, entre eles a influência teórica baseada em Pestalozzi e Froebel, e pelo modelo norte-americano educacional, baseado em princípios protestantes.

Caetano de Campos tinha um ideário biológico sobre a realidade que se casava com convicções liberais, o que era considerado por muitos, bastante coerente com esse contexto do final do século XIX. A reforma curricular da Escola Normal, assim como sua organização pela introdução de atividades práticas e utilitárias como, por exemplo, a Ginástica, se tornou o modelo republicano a ser seguido em todo o Brasil (GÓIS JUNIOR; BATISTA, 2010).

A disciplina de “Ginástica” e “Exercícios Militares” foi introduzida nas escolas primárias paulistas nessa reforma de 1890 e significava que a nova Escola Normal tinha um currículo moderno. Isso não indicava, porém, que essas disciplinas fossem realidade nas demais escolas públicas de São Paulo, pois as aulas de Ginástica sofreram muitas dificuldades para serem efetivamente implantadas. Uma delas, era a falta de professores formados e, quando tais profissionais estavam presentes, mesmo tendo *status* e tratamento de professor, seu salário era mais baixo que os dos demais docentes. “Embora a Escola compreendesse a importância na formação do alunado, isto não se refletia na valorização do profissional” (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010, p. 81).

O fato é que podemos dizer que oficialmente é a partir desse momento que ocorre a introdução da prática de atividades físicas no contexto escolar, visando a formação do ser humano, mais especificamente, a formação do futuro republicano de nosso país. No início, na Escola Normal, as aulas aconteciam duas vezes por semana para os normalistas das seções masculina e feminina. Havia uma diferença em que, na seção feminina, não havia os “Exercícios Militares” que eram substituídos pela seção de “Prendas e Exercícios Escolares”. Nas escolas primárias, a “*Gymnástica*” ocorria na seção masculina, nas séries equivalentes hoje do 1º ao 5º ano. Na seção feminina, as

atividades eram realizadas três vezes por semana em todos os anos, com exceção do 1º ano, que tinha aulas duas vezes por semana (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Os argumentos para que as aulas de “*Gymnástica*” fossem introduzidas nos currículos escolares paulistas eram baseados na busca de uma educação integral, usando de teses que se sustentavam na visão do corpo como uma máquina que deveria ser cuidada e a típica ideia de mente sã em um corpo sã (GÓIS JÚNIOR; BATISTA, 2010).

Para Carvalho (1997) os “novos” discursos que ostentavam a infância como o principal objeto de intervenção disciplinar era totalmente coerente com os discursos a respeito da intervenção por meio do corpo. A autora destaca que, já em 1914, ocorreu a mais ambiciosa implantação de práticas educativas tidas naquele momento como científicas: trata-se da instalação do Laboratório de Pedagogia Experimental, no gabinete de Psicologia e Antropologia Pedagógica, que funcionava num anexo da Escola Normal Secundária de São Paulo. O objetivo dessa nova instituição era se aperfeiçoar no “estudo científico” da infância, usando técnicas estrangeiras.

Para isso, foi convidado o Diretor da Escola Normal de Módena, na Itália, Ugo Pizzoli, para que se encarregasse da organização dos cursos de formação para os professores de todo o Estado de São Paulo. Entre as primeiras novidades que chama nossa atenção, é a criação de uma “Carteira Biográfica Escolar”, que foi utilizada em todo o Estado paulista. Essa carteira deveria ser assinada pelo diretor da unidade de ensino, pelos professores de cada série e pelo médico escolar; conteria dados do aluno nos últimos cinco anos, como fotos anuais, observações antropológicas e fisiopsicológicas, além de anotações de dados anamnéticos da família, a compleição física, o tipo racial, traços morais, marcas de hereditariedade e índices de *normalidade*, *anormalidade* ou *degenerescência*. Com o cruzamento de todas essas informações é que se traçava o caráter *específico* do aluno (CARVALHO, 1997).

Conhecer o indivíduo era operar com tipologias que ordenavam a variedade dos fatos observados e medidos de modo a subsumi-los a classificações tidas como derivadas da natureza das coisas. Era enquadrar o indivíduo no tipo e ler nos corpos sinais que uma ciência determinista constituía como índices de *normalidade*, *anormalidade*, ou *degeneração*. Era classificar o tipo segundo divisões inscritas na natureza, que repartiam e hierarquizavam a humanidade. E era – ao que tudo indica a recorrência da tópica da degeneração – operar com os parâmetros postos pelas teorias raciais que, desde finais do século anterior, vinham-se constituindo na linguagem principal dos intelectuais brasileiros, no seu afã de pensar as possibilidades de

progresso para o país e legitimar as hierarquias sociais (CARVALHO, 1997, p.297).

A intenção era de perceber, por exames físicos e clínicos, a personalidade *normal* e *anormal* das crianças e, ainda, discriminar aquelas que se enquadravam nos patamares físicos *normal*, *anormal* e ou *degeneradas*. No caso, os avaliados como *normais*, poderiam frequentar a escola normalmente, sem nenhum problema, enquanto que os *anormais* necessitariam de uma melhor especificação distinguindo o tipo de anomalia que poderiam ser profundas ou simples e, nesses casos, eram facultados de frequentar a escola. Já os *degenerados*, deveriam ser totalmente excluídos das escolas dos normais, seja qual fosse seu caráter degenerativo (CARVALHO, 1997).

Nesse horizonte, critérios raciais, nem sempre explicitados, traçavam os limites das boas intenções republicanas, operando a distinção entre populações educáveis, capazes portanto de cidadania, e populações em que o peso da hereditariedade (leia-se, sobretudo, “raça”) era marca de um destino que a educação era incapaz de alterar (CARVALHO, 1997, p. 299).

Era uma forma que a “Pedagogia Científica” procurou para justificar as desigualdades sociais e de tentar explicar o progresso e o atraso dos povos pelas marcas existentes em seus corpos que observados, medidos, classificados e corrigidos, se enquadravam em estereótipos determinados pela natureza e não, segundo tal avaliação, pela sociedade em si (CARVALHO, 1997).

Outros ideais também corroboravam para a questão da infância como principal objeto de intervenção pedagógica. O movimento dos *kindergartens* (Jardins da Infância) divulgado por Froebel na Europa proclamava o papel protagonista da mulher na educação da infância – as mulheres eram chamadas a transcender seu papel materno, doméstico e privado para o contexto pedagógico e público. Família e escola seriam complementares na educação das crianças e não mais dicotômicas nesse processo (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

O primeiro Jardim de Infância público paulista foi o “Jardim de Infância Caetano de Campos”, um anexo da Escola Normal, inaugurado em 18 de maio de 1896. Era um prédio novo, com quatro salas grandes e um salão central que tinha, nas paredes, retratos de Froebel, Pestalozzi e Rousseau. Durante muito tempo, segundo Kuhlmann Júnior (1998), teve como clientela a elite paulistana, que tinha supostos privilégios e era favorecida nas matrículas.

A programação das atividades demonstrava uma preocupação com o controle e a vigilância das crianças, facilmente percebido pela própria divisão de horários: eram quatro horas de atendimento com previsão de vinte momentos diferentes de até quinze minutos cada. Aos sábados, as aulas tinham um horário mais livre, com exercícios orais de linguagem, jogos, cantos e passeios. De acordo com o “Guia das Jardineiras”, o tempo recomendado para cada atividade era de 20 a 30 minutos, os jogos deveriam ser realizados sentados e alternados com os jogos de ação (aqueles em que as crianças imitariam o voo dos pássaros, a natação, o ato de semear e lavrar a terra etc.), com a ginástica e com os exercícios vocais (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Segundo Kuhlmann Júnior (1998) havia cinco modalidades de atividades desenvolvidas com as crianças durante a rotina: as atividades cotidianas (os rituais), as de linguagem, as atividades físicas, os *dons* e as atividades expressivas. As atividades de cada modalidade eram assim distribuídas: as *atividades cotidianas* eram consideradas rituais, pois ocorria todos os dias, como a entrada com canto e saudações, o repouso, o recreio, a refeição, os pensamentos, os cantos de despedida e a saída. As filas também eram consideradas as formações mais adequadas para o deslocamento das crianças; as *atividades de linguagem* eram aquelas ocorridas pelas narrativas e conversações, como os jogos de sons, a silabação, os diálogos, etc.; as *atividades físicas* estavam centradas em atividades como o recreio, os passeios e excursões, a ginástica, a marcha, os jogos cantados, os jogos organizados e os brinquedos. Também a ginástica, difundido por Froebel como um trabalho integrado entre corpo e espírito, deviam ser exercícios regulamentados, progressivos do simples ao complexo, compreendido entre posições, extensões, passos, marchas, saltos e não deveria estar dissociada dos jogos e brincadeiras.

Já os brinquedos e jogos organizados, o primeiro termo se referia às brincadeiras de roda, de movimento e de imitações geralmente acompanhados de marchas cantadas, enquanto que o segundo são as atividades que propiciam o contato com a natureza e com outras pessoas por meio de exercícios físicos expressivos motores; os *dons* eram atividades que favorecia a educação dos sentidos de forma a desenvolver a expressão dos instintos infantis; e, por último, as *atividades expressivas*, eram as atividades de artes em geral, como as de desenho, pintura, música, reconhecimento de cores, etc. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

Usaremos a partir de agora, algumas imagens retiradas do Arquivo Público do Estado de São Paulo, tiradas no cotidiano da Escola Normal “Caetano de Campos” no

início do século XX, para tentar ilustrar como seriam, em nossa interpretação, o cotidiano desse processo inicial de organização do sistema de ensino paulista, como poderiam ocorrer as atividades dentro das modalidades descritas por Kuhlmann Júnior (1998) e como eram as primeiras aulas de ginásticas que descreveremos a seguir baseado em vários autores.

Queremos esclarecer, entretanto, que se trata de nossa interpretação. Visto que o fenômeno da fotografia, conforme Gois Júnior e Batista (2010) era um evento social bastante relevante no final do século XIX e início do século XX, e considerando as diversas intenções e objetivos que o professor poderia ter ao selecionar a divulgação de determinadas fotos, podemos inferir que tais imagens não representem na íntegra a realidade dessa escola. Entretanto, são imagens divulgadas oficialmente e que podem nos auxiliar a visualizar e interpretar como poderiam ocorrer tais práticas pedagógicas.

Imagem 1: Fila na saída da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1908.

Imagem 2: Brincadeiras de roda no Jardim da Escola Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo público de Estado de São Paulo, 1908.

Ainda segundo Gois Júnior e Batista (2010), a partir de 1894 as aulas de ginástica poderiam ser ministradas dentro da própria sala de aula, em salas de ginásticas equipadas com aparelhos ou, como no caso da grande maioria, serem executadas ao ar livre.

Imagem 3: Aula de ginástica dentro da sala de aula na Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público de São Paulo, 1908.

Imagem 4: Exercícios realizados ao ar livre, no pátio da Escola Normal Caetano de Campos - São Paulo



Fonte: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 1908.

Conforme Kuhlmann Júnior (1998), as atividades nas escolas primárias eram realizadas com gestos e ações ritualizadas. A chegada e a saída da escola com músicas, em filas, os gestos dos educadores, as formações corporais, a repetição, entre outros, eram exemplos de como isso ocorria. “É importante ter presente que, além dos momentos repetidos durante todos os dias pela rotina, as demais atividades desenvolvidas no jardim-de-infância apresentavam também um modo ritualístico de desenvolvimento” (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 130).

Essa ritualização dos gestos corporais era uma tentativa de controlar as crianças o máximo de tempo possível. E mesmo quando as atividades sugeriam o movimento do corpo, como as aulas de ginástica, por exemplo, os movimentos geralmente eram padronizados e mecânicos, restando, talvez às crianças, o momento do recreio... Ou pelo menos deveria restar. Analisando o “Regimento Interno das Escolas Públicas de São Paulo”, de 1891, vemos que nem sempre as crianças poderiam ter direito a esse momento.

No Capítulo IV do referido regimento, que tratava da disciplina escolar, nos Artigos 24 e 25, eram previstos a aplicação de prêmios (como elogios perante a classe, distribuição de cartões de boas notas, local distinto de assento especial na sala, inclusão do nome do aluno do quadro de honra), da forma como bem parecer aos professores aplicar. Já entre os castigos, eram previstos algumas penas que poderiam variar conforme o arbítrio dos professores e a gravidade do ato ocorrido, entre eles, na letra “d” do Artigo 27 a “privação do recreio, ficando os alumnos punidos sob a vigilância do adjunto ou do professor na própria sala ou no recreio” (SÃO PAULO, 1891, p.21). Em

parágrafo único do referido Artigo havia, entretanto, uma cláusula de “consolo”: “§ único. A privação do recreio escolar não deve ser completa, será determinada de modo que o aluno tenha pelo menos 5 minutos de inteira liberdade”. (SÃO PAULO, 1891, p. 21).

A privação do recreio é algo que acontece até os dias atuais. Apesar de haver muitos discursos de que não podemos privar as crianças desse momento, pois elas tem direito a esse tempo, essa é uma prática que ainda resiste nos contextos escolares de hoje. Tal afirmação será confirmada com base na coleta de dados realizados com as crianças desse estudo mais adiante.

Além da privação do recreio prevista pelo regimento, outras formas de controle também são possíveis de ser observada no regimento paulista de 1891. No Capítulo III, artigo 15, vemos que o controle do adulto era uma constante dentro da sala de aula a tal ponto que as mobílias da época teriam que ser feitas de modo a facilitar a vigilância:

Artigo 15: A mobília escolar contará da que fôr determinada pelo Conselho Superior, devendo sua construção ter por base modelos que mais facilitem a vigilância do professor, a responsabilidade individual do aluno e a satisfação dos preceitos higiênicos. (SÃO PAULO, 1891, p.7).

Não é possível hoje inferir se as normas atuais relacionadas à construção dos móveis escolares seguem norma parecida objetivando a eficaz vigilância do professor (nem é nosso objetivo averiguar a existência de tal) dentro das salas de aulas, mas é fato que a vigilância realizada pelo professor ou outros adultos que trabalham no ambiente escolar ocorre hoje de várias formas.

O que pretendíamos, então, com esse breve histórico sobre a disciplinarização dos corpos, sobretudo por meio dos corpos infantis nos contextos escolares, é nos permitir a seguinte reflexão: por que, a mais de um século, tentamos moldar nossas crianças pela escola e por meio do corpo? Por que, até os dias atuais, percebemos uma privação do movimento, do jogo, da brincadeira, e outras significações que nos remetem ao “sujeito lúdico” nos contextos escolares? Por que a escola não se permitiu evoluir no sentido de enxergar o lúdico como um importante aliado dentro das escolas – pelo contrário, ainda pensamos na imposição de padrões de conduta através dos corpos das crianças?

A escola, infelizmente, parou no tempo, como diria Freire (2006). Entendemos que os muitos problemas educacionais, que não vem ao caso mencioná-los aqui de tão



infinitos que são, ainda acontecem porque a escola não mudou, enquanto que muitos setores de nossa sociedade, as pessoas, os meios de comunicação, o mundo inteiro se transformou. Se as pessoas mudaram, se nossos alunos são muito diferentes do tempo em que nós mesmos estudávamos, se nossas crianças não são mais as mesmas, a escola, que é uma das instituições que mais está ligada à formação científica, técnica e humana das pessoas no início de suas vidas, também deveria ter buscado essa transformação.

Acreditamos que essa explanação histórica inicial desse capítulo nos transporta a uma reflexão: hoje, o que ocorre em muitas instituições escolares, são frutos de escolhas feitas no passado. Não cabe a nós, nesse momento, julgar se tais decisões foram as mais acertadas ou não, se os motivos reais eram bons ou maus. Importa é pensarmos: até quando reagiremos, na escola presente, com pensamentos pautados no século passado? A criança de hoje é uma criança moderna, globalizada, com necessidades virtuais típicas, que buscam romper fronteiras culturais e sociais pelas tecnologias. É o que Feicha (2011) denomina de “geração @”, a primeira geração globalizada do século XXI – isso sem mencionarmos as gerações “x”, “y”, “z”... Estamos com crianças *online* para o mundo, enquanto a escola continua *off-line* em muitos assuntos – as práticas lúdicas dentro do contexto escolar é um deles.

### **1.7 O lugar do corpo-movimento na sociedade humana**

Se nossas impressões atuais sobre a infância, como pudemos observar até aqui, é um constructo histórico, social e cultural que se transformou (e com certeza absoluta continuará se transformando) por meio do contexto vivido pela humanidade, isso não é diferente com relação às práticas corporais humanas. O darwinismo, teoria mais aceita cientificamente para justificar o surgimento humano nesse mundo, mostra-nos que o homem passou por inúmeras transformações, como a capacidade de se conviver em grupos, a necessidade da adaptação, o surgimento da comunicação, o desenvolvimento cada vez mais complexo da inteligência, as transformações culturais e sociais, entre tantas outras. Entretanto, se observarmos todas essas modificações, podemos verificar que todas elas, na maioria das vezes, puderam e foram demonstradas também pelo corpo do homem.

Basta realizarmos uma pesquisa rápida, seja pela Internet ou por livros de Ciências naturais usados nas escolas para obtermos a imagem clássica da transformação

humana, que passou de *Australopthecus*, *Homo habilis*, *Homo erectus*, *Homo sapiens neanderthalensis* para, enfim, o *Homo sapiens sapiens* – toda essa evolução ilustrada claramente pela transformação corporal do homem, a começar pelo formato do crânio chegando à maneira cada vez mais ereta de andar.

Mauss (2003) refere-se ao corpo como o primeiro instrumento e objeto mais natural que o homem possui e, como todo bom instrumento, o homem logo tratou de desenvolver boas técnicas para usá-lo. O autor denomina de “técnicas do corpo” as maneiras como os homens, em cada sociedade, de forma tradicional, podem se servir de seu corpo. Porém, não se trata de técnicas únicas para todos os homens, pois cada sociedade tem seus próprios costumes e hábitos – toda técnica tem seu formato próprio.

E não há técnica, entre elas a corporal, que não seja digna de um ato “tradicional e eficaz” (MAUSS, 2003, p. 406): “Eis em quê o homem se distingue antes de tudo dos animais: pela transmissão de suas técnicas e muito provavelmente por sua transmissão oral”. A tradição, sendo responsável pela propagação de tais técnicas, contribui para que surjam ao longo dos tempos as classificações das técnicas do corpo, que se dividem, conforme o autor, de acordo com os sexos, as idades, o rendimento e, ainda, à própria transmissão das formas das técnicas.

Com relação ao sexo, Mauss (2003) afirma que as demonstrações corporais são variáveis nos homens e nas mulheres e que isso se dá principalmente pelos diferentes tipos de educação recebidos por ambos. O autor ainda se arrisca a dizer que “há uma sociedade dos homens e uma sociedade das mulheres” (MAUSS, 2003, p. 408). Já com relação à idade, o autor comenta sobre a capacidade corporal que muitas crianças têm em realizar determinados movimentos corporais simples que vão “se atrofiando” conforme ficamos adultos, como por exemplo, o ato de se agachar, considerado, pelo autor, um gesto complicado para ele mesmo.

As classificações das técnicas do corpo com relação ao rendimento é a busca de um adestramento para que o corpo, como uma máquina, propiciasse ao homem uma utilização máxima dele. Para Mauss (2003), essa é uma técnica aplicada pelos homens aos animais, a si mesmo e a seus filhos. Aliás, o autor é enfático em dizer que as crianças foram, com certeza, as primeiras criaturas a serem adestradas antes mesmo dos animais, pois precisavam ser disciplinadas. Por isso, as transmissões das técnicas do corpo dependeriam, inclusive, da educação dada à criança que, repleta de detalhes, são consideradas essenciais.

O homem, como ser cultural, continuaria ao longo do tempo, transformando-se por meio de seu corpo, e suas formas de lidar com tais transformações são resultados de uma construção cultural, social e histórica. O homem, inserido num determinado contexto, dentro de tal sociedade, vivendo certo momento histórico, atua em sua realidade modificando-a conforme suas formas de pensar, agir e sentir.

Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo de cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade (GONÇALVES, 2001. p. 13).

Cada corpo, então, carrega marcas de sua história, em uma realidade cravada de suas próprias leis, crenças, valores e sentimentos que, como bem nos lembra Gonçalves (2001), são muitas vezes impostos pela cultura. Nossos corpos foram “civilizados” desde o início – como bem lembramos ainda a pouco, sobre a teoria darwiniana – em que o corpo do homem pré-histórico ditava seu ritmo em concordância com a natureza, promovendo movimentos corporais que se organizavam conforme sua íntima relação com o meio pelas estações do ano e períodos de caça e plantio, por exemplo.

Bem mais adiante, ainda conforme Gonçalves (2001), já nas civilizações orientais, o homem via a experiência do corpo como a chave para a descoberta do mundo baseando-se intensamente na experiência corporal própria e sua intuição direta sobre a natureza das coisas, enquanto que para o homem ocidental, o que prevaleceu foi o racionalismo técnico gerando a dualidade “corpo” e “espírito”, promovendo a partir daí a tão conhecida dicotomia entre corpo e mente, chamada por muitos pensadores contemporâneos como Foucault (1987) de “descorporalização”.

O termo “civilização” foi durante muito tempo relacionado com o termo “progresso” que, por sua vez, significava crer nas novas ideias científicas de uma época e nos novos moldes de produção mercadológica, exigida por uma sociedade cada vez mais capitalista. Mas, como bem nos lembra Daólio (2007), os termos “civilizados” e “não-civilizados” podem ser considerados equivocados quando tentamos elencar uma sociedade “mais” ou “menos” avançada em nossas tentativas de comparações humanas,

pois na visão do autor o que existem são sociedades “diferentes”, o que implica compreender que cada uma tem sua própria cultura e a nossa é apenas uma entre tantas outras.

Assim, um gesto corporal para uma determinada cultura pode significar muita coisa, desde um simples mal estar fisiológico até uma transmissão de códigos carregados de sentidos únicos que só determinado grupo pode compreender. Por isso, conforme Daólio (2007), a construção corporal do ser humano precisa considerar muitos fatos em contexto. “O entendimento de qualquer atitude humana deve ser buscado nos referenciais culturais que dão sentido a essas atitudes” (DAÓLIO, 2007, p. 30), em que o tornar-se homem é singular, com ênfase ou limite em alguns sentidos.

[...] ser homem não é ser qualquer homem, mas uma espécie particular de homem, é possível discutir o corpo como uma construção cultural, já que cada sociedade se expressa diferentemente por meio de corpos diferentes. Todo homem, mesmo inconsciente desse processo, é portador de especificidades culturais de seu corpo. Tornar-se humano é tornar-se individual, individualidade esta que concretiza no e por meio do corpo (DAÓLIO, 2007, p. 36).

É preciso compreender, porém, que algumas vezes quando falamos em corpo, corremos o risco de pensá-lo como puramente biológico, afinal, essa foi a visão que imperou durante muitos anos em nossa sociedade ocidental. Entretanto, precisamos reconhecer que, além das semelhanças físicas que todos nós temos por sermos humanos, existe um registro em nossos corpos transcrito por nossa sociedade ao longo de tempos, com muitos signos peculiares e que define nossos corpos de maneira muito plural (DAÓLIO, 2007).

Tais significados começam a ser inscritos em nossos corpos, como se fosse um diário escrito pela história social, desde que nascemos. O que irá determinar em quais momentos sorrir, chorar, falar, calar-se é a cultura em que estamos inseridos. Para Daólio (2007), em nosso corpo estão inscritas todas as regras, normas e valores antes mesmo de aprendermos a falar, e nossas aptidões motoras também são culturais, como o clássico exemplo de que “os meninos brasileiros já nascem jogando futebol”, tão presente no senso comum. Em nosso país, os meninos desde cedo já ganham bolas, aprendem chutes, enquanto que as meninas ainda são, em muitos momentos, privadas dessa experiência corporal, o que implica compreender que nossas aptidões motoras são também frutos de uma transmissão cultural.

Portanto, conceber nosso corpo apenas como biológico é desconsiderar a cultura. O que define nosso corpo além do biológico em si são nossas experiências diversas, portanto, seu significado. O fato de ele ser um produto cultural implica contextualizarmos as experiências sociais, históricas, humanas, naturais e biológicas (DAÓLIO, 2007).

Mais do que saber que os corpos se expressam diferentemente porque representam culturas diferentes, é necessário entender quais os princípios, valores e normas que levam os corpos a se manifestar de determinada maneira. Enfim, é preciso compreender os símbolos culturais que estão representados no corpo (DAÓLIO, 2007, p. 40 – 41).

Fica claro, portanto, que o que define o conjunto de movimentos corporais manifestados por nós é fruto de princípios culturais. Já demos aqui muitos indícios de como isso pode ter sido inserido em nosso cotidiano, mas pensamos ser necessário a partir de agora compreender tais questões com mais profundidade.

Primeiramente, compartilhamos da opinião de Freire (1991) quando o autor afirma que, em se tratando de pesquisas sobre a conduta motora humana, a mesma precisa ser entendida como um fenômeno complexo. Durante muito tempo tais estudos se restringiram a análises e medições quantitativas isoladas do contexto histórico, cultural, político e social em que a motricidade ocorre. “As coisas não podem ser compreendidas isoladamente, mas apenas enquanto integrantes de um sistema, de uma totalidade, em função da qual funcionam” (FREIRE, 1991, p. 61).

Isso implica entender a conduta motora humana como um fenômeno desordenado, que não pode ser entendido como igual a outro, nem ser interpretada isoladamente de seu contexto. Ocorre que no início, as pesquisas que procuravam estudar o corpo tentaram medir o que não poderia ser padronizado devido à sua complexidade, transformando a ciência da motricidade humana em sinônimo de biológico apenas. Como pode o complexo ser reduzido a algo simples? Como engessar algo que está em constante transformação? Como tentar padronizar uma prática que é puramente original? (FREIRE, 1991).

Na mesma direção, Gonçalves (2001) afirma que a crítica principal não se dá a respeito da especialização de algumas pesquisas na parte biológica, como a Anatomia, a Fisiologia, a Biomecânica etc., pois essas áreas são muito importantes para uma compreensão da totalidade do homem. O problema maior parece estar no reducionismo implícito ao biológico que, por sua vez, acaba refletindo também na prática pedagógica

em muitas escolas. A ciência moderna reduziu o corpo, em muitos momentos, a um simples objeto dualista “corpo-mente” em várias investigações científicas.

O movimento humano é mais do que o resultado da atuação de forças fisiológicas ou biomecânicas, ou de um processo de aprendizagem motora. O acento principal está no termo “humano”: é o homem como um todo que se movimenta, o homem como um ser que pensa, sente e age, existindo em um mundo com o qual interage dialeticamente (GONÇALVES, 2001, p. 141).

Em outras palavras, mais precisamente nas de Daólio (2001), o trabalho com o corpo que considera apenas o fisiológico em sua constituição orgânica, ignora o todo. A busca histórica pela eficiência corporal por meio do higienismo, eugenismo, militarismo entre tantas outras linhas ideológicas que nortearam as práticas corporais que foram além dos muros das escolas, sempre adotou um processo seletivo injusto. O aprimoramento do corpo pelas técnicas pensadas para apenas uma parte da população, a busca pelo corpo perfeito, o padrão estipulado pela ditadura de uma determinada beleza corporal, são ainda perceptíveis em nossa sociedade atual.

Esse corpo humano, que durante muito tempo tentou ser reduzido como “biológico”, nos trai a todo instante. Nosso corpo fala, demonstra, reage... A relação do homem com o mundo se dá *por meio do e pelo* corpo. A imagem corporal revela nossa identidade, nossos valores, nossas crenças, nosso “Eu”. O movimento, por mais simples que possa parecer, carrega uma razão de ser.

[...] em todo movimento humano há um sentido que o transcende, que faz surgir o novo. Na ação motora, na qual já se inclui um determinado tônus que prepara a ação, está implícito um sentido, que não é simplesmente um produto da intenção do sujeito – que traz consigo a carga de vivências passadas, que estão como que marcadas na sua imagem corporal e de suas necessidades atuais, materiais e espirituais –, mas é resultado de um ato criador: surge da junção do sujeito com o objeto, em uma dada situação existencial, que envolve ambos (GONÇALVES, 2001, p.111 – 112).

Para Silva (2006) o mais comum é percebermos a existência de várias dicotomias, como corpo e alma, materialidade e essência, trabalho manual e trabalho intelectual, corpo e mente. Tais dualismos, além de apenas valorizarem um dos pares em detrimento do outro, mantem a crença na manutenção dessas dualidades.

Compartilhamos, porém, da analogia de Freire (1991) ao comparar nosso corpo como nossa casa: o lugar em que habitamos, a nossa morada. A diferença é que seus habitantes nunca são vistos dentro dela, pois esses se “con-fundem” com ela, e por mais que possamos dizer “meu corpo”, ou “minhas mãos”, esse Eu do meu é sempre invisível.

A casa que se habita somos nós. A casa que se habita é habitada pelo sensível e pelo inteligível. Não se pode ser homem e humano sem que o sensível e o inteligível convivam sob o mesmo teto. Não é necessário que combinem em tudo. Inevitavelmente estarão sempre em conflito, como todo bom casal. E nenhum mal há nisso, desde que aprendam a difícil tarefa de viver a harmonia desse conflito necessário (FREIRE, 1991, p. 146).

Freire (1991) ainda se recusa a admitir a ideia de que o corpo é apenas aquele que serve a mente superior, servindo apenas de veículo, considerado menor que a mente. O autor prefere crer que corpo e mente são as mesmas coisas: diferentes, mas pertencentes a um só todo. É também de Freire (1989) outra interessante reflexão a respeito do corpo, mais precisamente do corpo infantil: seria muito bom se todas as crianças pudessem, ao entrar nas escolas, matricular além de suas mentes, também seus corpos. E o tratamento dado hoje ao corpo infantil em grande parte das instituições educacionais será o ponto principal de discussão do nosso próximo tópico.

### **1.8 O silêncio corporal no contexto escolar: criança ideal *versus* criança real**

Tenho verificado que, quando tratamos com seres humanos, procuramos tratar com seres ideais e não exatamente com seres reais. Nós idealizamos as pessoas, as coisas, o mundo, que é como queremos que sejam, o que dá a exata medida do nosso fracasso em nossas intervenções – um dos resultados da simplificação do complexo. A escola não foge à regra; o esporte também não. Quando ensinamos matemática ou futebol às crianças, como esperamos que sejam? Qual a forma ideal de chutar uma bola ao gol? E há quem procure dar uma resposta para isso. (FREIRE, 1991, p. 71).

Iniciar esse tópico com a referência de Freire (1991) nos faz refletir sobre a criança que recebemos todos os dias em nossas escolas. Pensar na criança como um ser “ideal” e não “real” faz parte de nossa rotina, seja na escola, quando tentamos padronizá-la por meio de conceitos nos quais todos precisam se encaixar para terem “bom” ou “mau” desempenho numa e noutra disciplina ou, quando tentamos fazê-las se

encaixar em padrões comportamentais, sociais, afetivos e, ainda quando tentamos discipliná-las corporalmente por meio da imobilidade, tão exigida em muitas de nossas salas de aula.

Também tentamos construir a criança “ideal” quando nós, adultos já inseridos nesse mundo, colocamos nossas expectativas futuras em nossos filhos, sobrinhos ou netos, por exemplo. Quem nunca se pegou imaginando e até fazendo planos futuros para a vida profissional de aquele pequeno ser que, gerado direta ou indiretamente por nós, pensamos ser “nosso” e, portanto, nós sabemos o que pode ser melhor para ele. Não há nada de mal em desejar o bem aos nossos herdeiros, afinal qual pai ou mãe (e podemos também dizer tios, avós, etc.) que, estando seu descendente com fome lhe daria para comer uma pedra? Nós, adultos, na maioria das vezes estamos sempre querendo acertar, embora essa intenção não tenha sucesso em algumas vezes.

Pois bem... Estando a criança na escola, na família, na igreja, na sociedade em geral, muitas vezes não lhe resta alternativa a não ser fazer aquilo que lhe determinaram ou, ser aquele a quem projetaram que um dia fosse – um vir a ser, o futuro da nação, o amanhã do mundo. Larrosa (2010) afirma que a alteridade da infância nos desafia a todo instante e nós sempre estamos trabalhando para reduzir o que ainda resta de desconhecido nelas, buscando uma subversão ao que ainda é selvagem e indomável em sua forma de ser. Então, adotamos o posicionamento de que a infância “já foi explicada por nossos saberes, submetidas por nossas práticas e capturadas por nossas instituições” (LARROSA, 2010, p. 185).

À criança resta, então, uma conversão ao ser humano, que começa no momento do nascimento. O nascimento é o momento em que um ser (a criança) passa a pertencer a esse mundo, começando, portanto, a ser um de nós. Para Larrosa (2010, p. 187), pode-se dizer que “o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que nós colocamos nele” e quando uma criança nasce fica claro que, o que surge primeiramente é um “outro” entre nós – “outro”, pois sempre estará além do que sabemos, do que queremos ou do que pensamos. “Não é o começo de um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2010, p. 187).

E o que podemos pensar sobre a relação entre nascimento e Educação? “A educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem. A educação é a forma com que o mundo *recebe* os que nascem.” (LARROSA, 2010, p. 188. [Grifo do autor]). O nascimento é uma novidade radical: o que não se espera, o que interrompe com todas as nossas expectativas e o



acontecimento imprevisto. Então, se o nascimento é a novidade, e a educação recebe essa novidade que é, ao mesmo tempo, radical, podemos supor que tal relação é, em muitos momentos, dotada de conflito.

Esse conflito acontece pelo motivo de a escola, instituição pensada em receber as crianças, sofrer influências diversas, como a realidade social, política, histórica, econômica entre outras que já foram lembradas aqui, porém um deles buscou em sua característica dominante e peculiar, uma forma de se inserir nesse contexto e de receber nossas crianças: o totalitarismo (LARROSA, 2010). O totalitarismo supõe a intenção de projetar, planificar, planejar o futuro de forma que haja continuidade naquilo que já está consolidado. Em outras palavras: o totalitarismo sempre foi avesso às novidades e leva a educação a reduzir a novidade da infância às condições pré-existentes, deduzindo-a a realidade já ajustada a uma ideia.

O sistema contemporâneo é outro “interessado” nesse contexto de receber as crianças nesse mundo. Trata-se de certa amabilidade democrática, nem tão totalitária, porém com o poder de reduzir a criança a um ser “ideal”.

Mas, as crianças são também sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade. Nosso mundo baseia-se na inovação permanente e sistemática: de uma maneira tão compulsiva que já se converteu numa tradição e talvez uma forma de conformismo o fato de solicitarmos, constantemente, a novidade, o original, o espontâneo e o inovador. Mas ao preço de convertê-los imediatamente em mercadoria, através de sua adaptação às leis do mercado (LARROSA, 2010, p. 191).

No mesmo sentido, Freire (1993) se mostra preocupado com o que nossas escolas nos dias atuais têm exigido e transformado nossas crianças. Segundo o autor, vivemos numa sociedade tecnocrata, empenhada em produzir mão-de-obra para suas linhas de montagens, visando lucros altos e custos baixos.

É preciso produzir, sempre, cada vez mais, a qualquer custo, nem que seja a custos humanos altíssimos. Dá preferência a braços separados de cérebros, a cérebros mutilados de pernas, a peitos a que o coração foi arrancado. Aquilo que é meio transforma-se em fim. Para a tecnocracia, as pessoas nada sabem ao nascimento, e podem ser moldadas ao seu pleno interesse, que, raramente, coincide com o interesse dos indivíduos e de uma sociedade digna. Ao invés de seres autônomos, exemplares autônomos. E que melhor ambiente para produzir os autônomos da tecnocracia que as instituições, especialmente a escola? Que todos tenham, ao invés de serem (FREIRE, 1993, p. 24).

Para Gonçalves (2001), esse controle referido por Freire (1993) é diretamente manifestado na escola de várias formas e uma das mais visíveis tentativas de disciplinarização é pela conduta corporal, que revelam mecanismos de estruturas do poder dominante, resultante de todo um processo histórico da civilização ocidental. As primeiras escolas foram pensadas partindo dos ideais e rotinas das fábricas: movimentos racionalizados, eliminação de ações racionais voluntárias, domínio de comportamento, distribuição correta do corpo no espaço, controle do tempo, abolição de movimentos corporais espontâneos, entre tantos outros. Portanto, nossas escolas carregam a marca da cultura capitalista dominante que podemos observar na rotina de nossas instituições escolares hoje por meio do controle e distribuição espacial dos alunos em sala de aula, na organização do tempo escolar e, principalmente, na postura corporal dos alunos e professores, cujos movimentos estão sempre camuflando as verdades pessoais de cada um.

Para Freire (2006), há muito tempo a escola possui essas características: fechada, fria, sem cor, dividida em disciplinas e com professores casmurros.

Os alunos ficariam trancados nessas salas e confinados em reduzidos espaços de meio metro quadrado para cada um deles, sentados durante horas e horas à frente de uma pequena mesa. Os contatos com outros alunos seriam mínimos, só se poderia falar com autorização dos professores, o riso e o choro teriam de ser praticados fora da sala de aula, quando houvesse oportunidade. O jogo, o grande inimigo da disciplina, deveria ser banido das instituições escolares. Quando muito, domesticado, aturado na hora do recreio, se ele houvesse (FREIRE, 2006, p. 127).

Trata-se de uma instituição, criada em moldes medievais, para a criança contemporânea que, *a priori*, conforme os objetivos dela própria, será o cidadão do futuro. Não queremos aqui questionar a importância da escola enquanto instituição formadora, mas como diria Freire (2006), poderia ser tudo muito diferente: “tudo poderia ser mais alegre, mais bonito, mais bem-humorado. Talvez possamos inventar outra escola. Quem sabe é possível desinventar a tradição da escola antiga” (FREIRE, 2006, p. 129).

Na escola atual, que ainda insiste em adotar padrões tradicionais, não se pode ser feliz. O problema maior parece ser que, desde que inventaram a escola já se passaram muitos séculos e muitas coisas mudaram – umas para melhor, outras nem

tanto. O próprio ser humano e suas relações mudaram em muitos aspectos, menos a escola, que continua a adotar padrões que são considerados ideais... para o século passado! Em plena era digital, fica praticamente impossível querer ensinar os alunos trancafiados dentro de uma sala de aula, várias horas por dia. Prefere-se culpar os professores, o sistema, a realidade social e as próprias crianças pelos seus fracassos a reconhecer que é preciso mudanças em muitos aspectos. As exigências atuais proibem os castigos físicos, mas nada mudou com relação ao confinamento que muitas crianças sofrem por horas e por meio de inúmeras tentativas disciplinadoras de muitas escolas de nossa sociedade.

É que nesse caso, como bem observa Freire (2006), a sociedade não se importa com a identidade das pessoas. A sociedade do controle priva qualquer iniciativa de liberdade de expressão, a começar pelas escolas e o primeiro item da lista é o jogo<sup>7</sup>, que deve ser cada vez mais banido do ambiente escolar. O avassalador apelo do jogo nos convida à liberdade que, não é tão interessante assim quando o objetivo é manter os padrões atuais de dominação.

O perigo do jogo, numa sociedade de controle, é que ele é tão tentador quanto menos é obrigatório. E ele é exatamente tentador porque não temos obrigação de praticá-lo, o jogo é aquele fenômeno em que a gente faz coisas sem precisar fazê-las. Mas as coisas obrigatórias, porque são obrigatórias, seriam evitadas por nós sempre que não há controle de algum tipo. Esse é o perigo do jogo, para a escola, para o trabalho. Daí o tão grande empenho em domesticar o jogo, controlá-lo, mantê-lo sob as rédeas (FREIRE, 2006, p. 147 – 148).

É no jogo que aprendemos a arriscar, perder, ganhar, nascer, morrer... E já pararam para pensar: por que, mesmo “morrendo”, nos chateando, sendo difícil e tentando novamente sempre temos vontade de jogar de novo? Já repararam que, dependendo do ocorrido durante a partida, a gente se aborrece, mas quando nos chamam novamente para jogar lá estamos nós, outra vez, prontos para superar tudo aquilo e avançar em nossas limitações? E quando conseguimos ultrapassar tais dificuldades, ficamos com uma alegria imensa e temos a consciência de que sim, nós conseguimos! Talvez seja esse o principal motivo de tanta privação do jogo no contexto escolar: não

---

<sup>7</sup> Discutiremos mais profundamente nesse estudo as possíveis conceituações do termo “jogo”.

podemos perceber em muitos momentos que somos capazes. Isso pode causar uma revolução contra o que já está determinado.

Vasconcelos (2006), também tem uma resposta bastante relevante para a questão da privação do jogo no contexto escolar: o jogo não é considerado racional. Argumentando por meio de uma perspectiva histórica, o autor explica que a criação dos sistemas nacionais de ensino a partir do século XIX, com ênfase na racionalidade técnica e instrucional, consolidou o brincar como pertencente à esfera do lazer e do passatempo infantil sendo associado, portanto, ao plano secundário de formação. Tal concepção, baseada no dualismo separatista entre razão e emoção, continua marcando presença na educação até os dias atuais.

Por meio da educação pela instrução depositou-se confiança ilimitada no conhecimento pela razão e investiu-se na tarefa de construir uma ciência da educação. Para projetos dessa ordem, as descobertas sobre o brincar não foram consideradas e pouco contribuíram para relevar a importância e o papel das representações simbólicas lúdicas no contexto mais amplo da realidade escolar.

Desse modo, na escola instrucional, detentora de uma concepção passiva do indivíduo, não houve (e não há) espaço para a valorização da brincadeira articulada com uma concepção de aluno como sujeito ativo. (...) Ao contrário, na corrente passiva instrucional, não há lugar para brincadeiras (VASCONCELOS, 2006, p. 62).

Além desses motivos, Vasconcelos (2006) ressalta que o jogo e a brincadeira estão também diretamente relacionados por essa concepção passiva instrucional aos sentimentos: por ser considerado espontâneo, sentimental, romântico e natural, não estão, portanto, ligados à razão, considerado aqui como cerne para a promoção e exaltação do conhecimento científico, considerado o principal eixo de formação do ser humano nessa concepção.

Ainda segundo Vasconcelos (2006) é preciso ousar brincar nas escolas, pois negar o universo lúdico das crianças é negar o trajeto de desenvolvimento humano. Criança que não brinca não é criança, e adulto que não brinca perdeu para sempre a criança que um dia existiu em seu íntimo.

Além de todas essas observações, negar o brincar à criança é não reconhecê-la como cidadã. Vale nesse momento lembrarmos-nos das palavras de Lima (2008): brincar e jogar são um direito das crianças assegurado por várias Leis em nosso país, como a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do

Adolescente – ECA (BRASIL, 1989), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL, 1998), os Parâmetros Nacionais Curriculares para a Educação Infantil – PCNs (BRASIL, 1997) e, mais recentemente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013).

Apesar de tais documentos legais serem vistos como algo positivo por alguns em termos de pelo menos tentar assegurar o direito de brincar e jogar das crianças é preciso lembrar de que, quando são necessárias tantas Leis para que se assegure algum direito, isso pode significar que os mesmos não estão sendo garantidos da forma como deveriam. Nesse sentido, Lima (2008) ainda reflete que, como agravante das privações desses direitos, é visível uma pressa pelo processo de escolarização, especialmente a partir da Educação Infantil, em que as crianças já nessa faixa etária são expostas a uma alta sobrecarga de trabalhos dentro e fora da escola, fazendo com que tenham cada vez menos tempo para as práticas lúdicas. O autor ainda nos lembra de que em outros tempos, por volta do século XVIII, as práticas lúdicas eram compartilhadas entre adultos e crianças, o que promovia uma troca maior de experiências entre ambos. Obviamente, os dias atuais são bem diferentes, e não se trata aqui de propormos uma mudança radical nas atividades dos adultos, porém, precisamos reconhecer que atualmente, as crianças sofrem muito mais com essa negação das práticas lúdicas.

Não estamos propondo a “infantilização do adulto” ou que a única atividade essencial na formação da criança seja o jogo ou a brincadeira, mas sim, que esses espaços de expressão e incorporação da cultura e de valores precisam ser respeitados e valorizados, e que conhecimentos, condições temporais, espaciais e materiais adequados garantam à criança o direito à infância e ao brincar (LIMA, 2008, p. 30 – 31).

Ou seja, mesmo com tantos pressupostos teóricos, como já mostramos no decorrer desse estudo, e com tantas Leis que tentam assegurar o direito das crianças de brincar e jogar trata-se de um direito que vem sendo constantemente negligenciado às crianças. Partindo diretamente para a questão do jogo e da brincadeira nos referidos documentos, estabelecendo uma ordem cronológica, destacaremos a partir daqui muitos textos que tornam as reivindicações do brincar e jogar nas escolas, percebida pelas falas das crianças, legitimada.

Começaremos pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959), que ao se referir ao direito à educação gratuita e ao lazer infantil, propõe em seu Princípio IV: “A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para a educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito”.

O referido documento, conforme Júnior e Ferreira (S/D) foi inspirado na “Carta das Nações Unidas” de 1945 que objetivava garantir os direitos diversos das crianças pelo mundo, especialmente após o fim das 1ª e 2ª Guerras Mundiais que vitimou milhões de pessoas, especialmente crianças. Além disso, após o fim do caos proporcionado por esses dois eventos, muitas crianças perderam seus pais e se tornaram vulneráveis em todo o mundo. A “Declaração Universal dos Direitos da Criança” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1959) procurou então incentivar os países membros da Organização das Nações Unidas – ONU, a garantir os direitos das crianças, como crescer em um ambiente familiar em contato com o amor, a compreensão e a felicidade, favorecendo assim o desenvolvimento de sua personalidade com intuito de propor uma vida individual e em sociedade ambientadas no espírito de liberdade, igualdade e solidariedade.

Esse documento acabou por nortear muitos outros que visassem a garantia dos direitos das crianças pelo mundo. No Brasil, por exemplo, inspirou entre outros o Decreto nº 99.710 de 21 de Novembro de 1990, que aprovava oficialmente a partir dali a “Convenção dos Direitos da Criança” como um dos norteadores para o respeito dos direitos da criança em nosso país, visto que a própria Constituição Federal brasileira, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), já elencava como dever do Estado uma Educação Básica obrigatória e gratuita.

Em seguida, podemos citar a elaboração do “Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA” (BRASIL, 1990), que em seu Capítulo II, que trata do Direito à Liberdade ao Respeito e à Dignidade, propõe:

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

I – ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;

- II – opinião e expressão;
- III – crença e culto religioso;
- IV – brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V – participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI – participar da vida política, na forma da lei;
- VII – buscar refúgio, auxílio e orientação (BRASIL, 1990).

Interessante observarmos que o direito de brincar, praticar esportes e se divertir esteja ligado diretamente ao Artigo 16 que preza, em sua redação, o direito à liberdade – palavra cujo em seu sentido literal as crianças têm sido mais privadas nos últimos tempos e que geram muitas queixas quando essas estão em muitos ambientes escolares. A “garantia” desse direito continua em outros documentos da década de 1990, como os “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Nacionais Curriculares para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998). Antes de detalhar esses dois documentos que possuem uma importância histórica para a Educação Brasileira, falaremos da Lei nº 9.394/96 – LDBEN, a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, que substituiu a então Lei nº 5.692/71.

Sobre a atual LDBEN (BRASIL, 1996) começaremos por destacar que na época havia uma grande expectativa em torno de sua implantação, tanto que segundo Saviani (2007) sua própria regulamentação já andava a todo vapor enquanto que sua aprovação sequer havia sido concluída. O país passava por muitas transformações e na área da Educação muitos paradigmas estavam sendo debatidos – a nova Lei, entendida como a maior da educação do país, abaixo apenas da Constituição Federal, gerava a esperança de que muitos dispositivos educacionais que precisavam ser regulamentados por uma legislação específica enfim ocorresse (SAVIANI, 2007).

É certo que tal regulamentação ocorreu de fato com relação a muitos setores do ensino público brasileiro, e em outros nem tanto, mas nos atentaremos à questão do direito de brincar e jogar nos contextos escolares dentro desta Lei, já lembrados pelos outros documentos citados por esse estudo e que, portanto, eram referências mundiais no que se refere a esse assunto.

A maior comparação que podemos fazer com relação às duas Leis – a de nº 5.692/71 e a de nº 9.394/96 estão relacionadas diretamente à visão que se tinha das possibilidades das práticas lúdicas nos contextos escolares. No caso da Lei anterior, qualquer prática de movimentos previstos dentro das escolas se dava por meio das aulas de Educação Física que, previstas em seu Artigo 7º, eram obrigatórias e deveriam estar

incluídas no currículo dos ensinos de 1º e 2º graus observando o Decreto Lei nº 69.450/71.

O referido Decreto, assim definia, em seu Título I, que tratava do relacionamento da Educação Física com a Sistemática Educacional, em seu artigo 1º: “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimoram forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional” (BRASIL, 1971). Já no Título II, que tratava dos objetivos da Educação Física escolar no ensino primário (entendido hoje como Ensino Fundamental), o referido Decreto menciona que esses deveriam ser

[...] de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (BRASIL, 1971).

Ainda no Título II, em seu parágrafo primeiro, o Decreto destaca: “A aptidão física constitui a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 1971).

Com relação ao currículo, o referido Decreto dava autonomia para que as escolas adequassem essas aulas por meio dos planos de ensino, observando os meios disponíveis e as particularidades dos educandos e, além desses itens já citados, outros merecem algumas observações, como a aplicação de testes de aptidão física elaborado pelo então Ministério da Educação e Cultura e que deveriam ser obrigatoriamente aplicados a todos os alunos em todos os níveis de ensino, a inserção das iniciações esportivas obrigatórias a partir da 5ª série do 1º grau, e a atuação do professor de Educação Física na abordagem dos conteúdos de higiene, saúde e aptidão física conforme as peculiaridades regionais e graus de ensino (BRASIL, 1971).

Podemos perceber então que, no caso da Lei nº 5.692/71, as práticas de movimentos corporais permitidas dentro das escolas apresentavam a ideologia governamental da época: usando das palavras de Castellani-Filho (1994), a Educação Física servia ao militarismo nas escolas por meio de exercícios doutrinários, que propagavam a segurança nacional, o higienismo e a docilização coletiva dos corpos pela



técnica disciplinadora do evangelho militar, e não visava em nenhum momento uma prática lúdica que contemplasse as especificidades da infância.

Na LDBEN em vigor hoje – a Lei nº 9.394/96 -, a referência às práticas de movimento não se dá de forma tão específica como ocorreu na anterior, não mencionando em nenhum momento de forma direta o direito de brincar e jogar nas escolas (o que também ocorria com a Lei anterior) e, ainda, acaba sendo bem mais discreta com relação à disciplina de Educação Física nas escolas, aparecendo essa apenas em seu Artigo 26, que trata dos currículos: “§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996).

Para entendermos melhor essa “discrição” com relação à disciplina de Educação Física escolar, nos atentaremos para as palavras de Castellani Filho (1994) ao se referir que, naquele momento em que a nova LDBEN estava sendo organizada, muitos cursos de Licenciatura também sofriam algumas transformações, e no caso do curso de formação de professores em Educação Física, uma ocorrência chamava a atenção: havia uma falta de reconhecimento da Educação Física como um campo do saber específico dentro das escolas.

Castellani Filho (1994) então nos lembra de que a primeira versão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394/96, apresentada à Câmara dos Deputados em 1988, sequer mencionava a Educação Física como disciplina obrigatória na Educação Básica, mesmo essa já sendo reconhecida e obrigatória nos ensinos primário e secundário desde 1961. Na segunda versão da referida Lei, a Educação Física foi integrada à sua redação, mas ainda com resquícios da influência ideológica predominante desde a década de 1970.

Na visão de Vago (1999), essa obrigatoriedade da Educação Física na LDBEN nº 9.394 de 1996 na Educação Básica, compreendendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não recebeu critérios para a organização de seu ensino, dando uma falsa sensação aos cursos de formação de professores de um “vale tudo”, ou seja, de que tudo podia acontecer nas aulas de Educação Física, além de promover a descaracterização da mesma enquanto componente curricular, tornando-se “um tempo *à parte*, um apêndice, ou um produto que a escola oferece aos alunos para atraí-los. A Educação Física continuaria *figurando* no currículo da escola, mas *desfigurada* de seu caráter de área do conhecimento” (VAGO, 1999, p.40). [Grifos do autor].

Mesmo com todos esses percalços e enfim, com a inclusão da disciplina de Educação Física na nova LDBEN mesmo que de uma forma muito discreta e com resquícios anteriores como os apontados por Vago (1999) e Castellani Filho (1994), foi a partir desse momento que um turbilhão de questionamentos aos períodos anteriores se fez presente, sobretudo no setor da educação.

Foi nessa época que surgiram muitos pensadores críticos na área da Educação e que vinham, muitas vezes, de cursos de pós-graduação realizados no exterior. O Brasil acabara de entrar em um período que contemplava um processo de renovação política, o que causou uma mudança radical nos discursos conceituais, inclusive na Educação Física, ocasionando uma crise de identidade (BETTI, 2009).

Segundo Betti (2009), foi nessa época que houve um despertar para a situação geral da Educação Física no Brasil que apontava vários problemas como, por exemplo: a inexistência da Educação Física para a faixa etária de crianças de quatro a dez anos, advinda da má formação dos professores pelas instituições de ensino superior que priorizavam o ensino da Educação Física a partir da quinta série do primeiro grau (equivalente hoje ao 6º ano do Ensino Fundamental); a preocupação excessiva para a formação esportiva na infância, o que contraria princípios de crescimento e desenvolvimento; as precárias condições de espaço físico; a falta de materiais adequados para que os professores ministrassem suas aulas; entre outros.

Pode-se, então, resumir a situação histórica da Educação Física escolar no Brasil com a seguinte afirmação de Betti (2009):

Não foi a Educação Física objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sendo sempre tratada em separado nos currículos escolares, a *eugenia*, a *higiene/saúde*, a *preparação militar* e o *nacionalismo* foram os núcleos de convergência dos grupos interessados na instituição da Educação Física. (BETTI, 2009, p.103). [Grifo do autor].

Uma das tentativas de debater, refletir e tentar realizar uma nova prática pedagógica não apenas na área da Educação Física, mas em toda a Educação brasileira de forma geral, foi pensar, após a regulamentação da nova LDBEN (BRASIL, 1996), em diretrizes pedagógicas pautadas em novas ideias e em referenciais teóricos considerados novos até então para a realidade brasileira.

Começou então nesse momento a elaboração de dois documentos que podemos considerar muito importantes historicamente: Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” –

PCNs (BRASIL, 1997) e os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIs (BRASIL, 1998), ambos pautados em pressupostos que seriam considerados importantes para o avanço da Educação brasileira a partir daquele momento, como a reflexão sobre a prática pedagógica, a formação continuada dos professores, o respeito às diversidades culturais, o processo de construção da cidadania e, principalmente, que o Brasil tivesse um conjunto de referenciais que constituísse uma proposta curricular comum, mas flexível e que respeitasse as especificidades dos alunos brasileiros.

Iniciaremos nossa discussão pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” – PCNs (BRASIL, 1997). Lançado no ano de 1997, o documento ressaltava a importância que o exercício da cidadania teria a partir daquele momento por meio da educação pública – tratava-se de uma cidadania no qual era também imprescindível o domínio da língua falada, escrita e matemática, a compreensão das coordenadas de espaço e tempo, a percepção do mundo científico, o contato com as artes, a cultura entre outros saberes, todos pautados em princípios democráticos e outras exigências impostas pelo mundo moderno (BRASIL, 1997).

A proposta dos PCNs (BRASIL, 1997) então era fornecer um material de subsídio para as escolas, que contemplasse uma visão mais geral por meio de um processo de interlocução em que seria permitido compartilhar valores e propósitos que orientassem o trabalho pedagógico. O documento também criticava as propostas educacionais consideradas “tradicionais” (entendidas como sinônimas de práticas centradas no professor cuja função era de vigiar, aconselhar, corrigir e ensinar conteúdos) e, apontava a “pedagogia renovada” (entendida como aquela centrada nem no professor, nem nos conteúdos, mas sim no aluno como ser ativo) como possível caminho a ser seguido.

A organização dos PCNs (BRASIL, 1997) foi pensada numa proposta educacional por ciclos (e não mais por séries, como ocorria na realidade brasileira daquela época) e por áreas do conhecimento, sendo cada uma delas ajustadas de acordo com o nível de ensino. Além disso, a proposta também seguia o princípio da Interdisciplinaridade, com inclusão de “Temas Transversais” que englobavam a ética, a saúde, o meio ambiente, a orientação sexual, a pluralidade cultural e a avaliação de forma contínua com objetivos a serem atingidos não apenas pelo aluno, mas pelo professor e sistemas de ensino.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) da área de Artes e Temas Transversais também abordem a questão da ludicidade no contexto escolar, falaremos agora mais especificamente dos PCNs de Educação Física, pois além de seguir os pressupostos já apontados, o documento tinha a proposta de romper com as visões e práticas (já comentadas aqui nesse estudo) que nortearam a Educação Física até então: tratava-se de buscar uma Educação Física crítica que superasse as concepções históricas predominantes na área e que enxergasse o corpo muito mais que um sistema fisiológico e sim como um elemento sociocultural.

Considerando então, que esse corpo sociocultural está inserido num determinado contexto, é preciso considerar práticas corporais diversas dentro das escolas, pois cada aluno possui um estilo pessoal de jogar, brincar, lutar e dançar. Quanto mais o aluno domina tais conhecimentos, chamados também pelo documento de “práticas de cultura corporal”, mais terá condições de criar movimentos e de se conhecer melhor (BRASIL, 1997).

Sobre os conteúdos que a Educação Física teria então a partir dali, eles foram organizados por Blocos: “Esportes, Jogos, Lutas e Ginásticas”, “Atividades Rítmicas e Expressivas” e “Conhecimentos sobre o Corpo”. No primeiro Ciclo do Ensino Fundamental é ressaltado que toda criança possui uma bagagem de conhecimentos e movimentos corporais que devem ser considerados pelo contexto escolar. “Cabe à escola trabalhar com o repertório cultural local, partindo de experiências vividas, mas também garantir o acesso a experiências que não teriam fora da escola” (BRASIL, 1997). Então, jogos, brincadeiras, lutas, danças, conhecimentos sobre o corpo, ginásticas, esportes, além de manifestações culturais típicas regionais devem estar incluídas pela escola no processo de formação das crianças.

Partindo agora para os “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – RCNEIS (BRASIL, 1998), queremos afirmar que os pressupostos norteadores do referido documento são bastante similares aos dos PCNs (BRASIL, 1997) quando falamos da construção de uma educação pública mais democrática e que visassem a formação de cidadãos críticos desde o início de sua escolarização. Porém, o destaque fica para a importância que o documento teve para a história da Educação Infantil no Brasil – até aquele momento, nenhum outro abordara as especificidades das crianças nesse nível de ensino, e tratava dessas particularidades apresentando seu referencial por meio de eixos, dividido em três volumes: o primeiro deles que falava da Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo; o segundo volume era

direcionado à Formação da Identidade e Autonomia; o terceiro abordava de forma mais específica os objetos que ampliam o conhecimento de mundo das crianças: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Matemática.

Apenas uma observação: não podemos nos esquecer de que a Educação Infantil só assumiu novos rumos após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) em que o direito educacional das crianças pequenas foi realmente assegurado, pelo menos na forma da Lei. Nesse sentido, os RCNEIs (BRASIL, 1998), foram referências para a educação de crianças pequenas e para os professores que atuavam nesta área, e enxergavam o brincar como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, ressaltando também que é por meio do brincar que as crianças interagem com o mundo e com o outro, enfatizando assim sua importância na formação das crianças nas instituições de Educação Infantil.

A influência cultural a respeito do desenvolvimento da motricidade infantil era destacado com ênfase no volume 3 “Conhecimento de Mundo”, mais precisamente no primeiro capítulo, intitulado “Movimento” e deveria ser compreendida em vários âmbitos, como os significados atribuídos a gestos e expressões faciais, até o manuseio de objetos específicos, como materiais escolares e brinquedos, por exemplo. Por isso, o documento também destaca a importância do planejamento de atividades que envolvam jogos, brincadeiras, atividades rítmicas além de outros momentos em sua rotina diária, ou seja, é preciso haver um estímulo à expressividade e mobilidade das crianças. Percebemos então que os RCNEIs (BRASIL, 1988), além de considerar as brincadeiras, brinquedos e jogos como importantes, ainda abordava o desenvolvimento integral da criança de uma maneira nunca debatida até então.

Embora os PCNs (BRASIL, 1997) e os RCNEIs (BRASIL, 1998) sejam considerados importantes, sentiu-se a partir da década atual a necessidade de aprimoramento das discussões sobre essas etapas da Educação brasileira. Em 2010 surgem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” – DCNEIs (BRASIL, 2010). O documento expõe que a prática pedagógica nos espaços de Educação Infantil deve contribuir para o desenvolvimento de aspectos sociopolíticos, que implica oferecer recursos humanos para exercer seus direitos sociais, entre eles o de brincar (BRASIL, 2010).

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de

diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Para que tais objetivos sejam atingidos, o documento dá algumas orientações e, entre eles, faz algumas observações importantes sobre a organização do espaço pedagógico que deve prover uma ampliação do conhecimento de mundo das crianças. Com relação ao movimento corporal, tão importante para as crianças nesta fase, o documento é claro em afirmar que o espaço das instituições de Educação Infantil deve facilitar o deslocamento das crianças de forma a promover a interação entre elas, além de possibilitar o acesso a materiais diversos. Entende-se como “acesso a materiais diversos”, por exemplo, a oferta de brinquedos e outros equipamentos que propiciem o brincar respeitando as características ambientais e socioculturais da comunidade em questão (BRASIL, 2010).

Ainda sobre os DCNEIs (BRASIL, 2010), vale lembrar que sua proposta curricular compõe dois eixos centrais – as interações e as brincadeiras. Para isso, é preciso que as crianças tenham garantidas pelas instituições e pelos professores a oportunidade de ampliar suas experiências sensoriais, expressivas, corporais que favoreçam o progressivo domínio dessas capacidades na Educação Infantil.

Já o Ensino Fundamental teve sua proposta atualizada pelas “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica” (BRASIL, 2013). O documento reconhece que a brincadeira é uma atividade importante desde a Educação Infantil e no Ensino Fundamental e menciona que os conteúdos que compõem sua base nacional comum tem origem em várias áreas, entre elas as atividades desportivas e corporais. O currículo de base nacional comum deve observar o artigo 26 da Lei nº 9.394/96 – LDBEN que inclui a Educação Física como área do conhecimento e, portanto, disciplina obrigatória nas escolas brasileiras.

Um destaque interessante a ser dado é que o documento afirma que a presença do lúdico nas escolas não deve se restringir apenas às aulas de Artes e de Educação Física, já que a proposta é que a escola considere seus alunos como indivíduos plurais e, portanto, partindo dessa questão, é reconhecível que a escola tem sentido mais dificuldades a cada dia em proporcionar um ensino prazeroso aos alunos.

As escolas devem propiciar ao aluno condições de desenvolver a capacidade de aprender, como quer a Lei nº 9.394/96, em seu artigo

32, mas com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. Esta última, por estar voltada para aspectos e interesses regionais e locais, pode incluir a abordagem de temas que proporcionem aos estudantes maior compreensão e interesse pela realidade em que vivem (BRASIL, 2013, p. 117).

Vendo por esse ponto de vista, a atual Legislação garante que as crianças possam se desenvolver também por meio do movimento e outras práticas lúdicas nos contextos escolares desde a Educação Infantil. Considerando então as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2013), que menciona a presença do lúdico também em atividades como leituras de livros, debates históricos e outras que não se restringem apenas às áreas das Artes e da Educação Física, podemos inferir que a criança hoje tem direito ao lúdico dentro e fora da sala de aula e em vários ambientes dentro da escola. Em resumo: as falas, os pedidos e as reivindicações de aulas mais dinâmicas feitas pelas crianças estão totalmente de acordo com os atuais documentos norteadores da Educação nacional.

É preciso, entretanto, lembrar de que grande parte desses documentos foi pensada, organizada e divulgada com a influência de organismos multilaterais, como o Banco Mundial – BM, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, a Organização Mundial de Comércio – OMC, e a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO. Isso significa nas palavras de Mota Júnior e Maués (2014) entender tais documentos com grande influência neoliberal em várias áreas, incluindo a da Educação.

Segundo Mota Júnior e Maués (2014), a partir da década de 1970 a Educação ganhou mais visibilidade perante esses organismos, pois era entendida por muitos como uma ferramenta funcional a serviço da expansão do capitalismo, ou seja, pela Educação havia uma grande oportunidade de se formar uma nova geração de trabalhadores que pudessem ser úteis às novas exigências capitalistas do mundo.

Tais organismos passaram, então, a investir na Educação: lançaram padrões a serem seguidos pelas escolas dos países em desenvolvimento; promoveram fundos de investimentos que incentivaram a descentralização da gestão e a centralização das avaliações escolares que, por sua vez, se tornaram cada vez mais pautadas em resultados e fixações de metas de desempenho; incentivaram a formação docente como eminentemente prática por meio de cursos de treinamento; inseriram padrões nos quais a escola é analisada por critérios mercadológicos; passaram a conferir a qualidade da

educação pautada por medições de resultados; elaboraram um currículo que é resumido a conteúdos; aplicaram propostas pedagógicas generalizadoras; priorizaram a capacitação em serviço, deixando a formação inicial em segundo plano; dentre outros (TORRES, 2000; ALTMANN, 2002; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Isso implica entender que esses mesmos organismos que garantem às crianças o direito de brincar, de jogar, de participar de um lazer e de ter condições dignas de viver a infância por meio de muitos documentos e Leis, também exigem de instituições diretamente ligadas a elas algumas ações para que a Educação caminhe conforme seus preceitos e objetivos, como é o caso da escola, que diretamente sofre influências diversas advindas das condições impostas e exigidas por esses mesmos órgãos.

Nesse sentido, Mota Junior e Maués (2014) são categóricos em afirmar que o Banco Mundial, por exemplo, se tornou um Ministério da Educação à parte desses países periféricos – entre eles, o Brasil -, e é ele quem dita muitas das ações a serem adotadas na Educação, pois sua capacidade de emprestar recursos o tornou o centro mundial de desenvolvimento a ser seguido pelos emergentes.

No caso específico do Brasil, a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990 – 1992), essas ações norteadas pelo Banco Mundial significaram

[...] a radicalização da libertação da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contrarreforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

Portanto, não podemos nos esquecer de que, ao mesmo tempo em que a criança tem vários direitos, entre eles o da vivência do lúdico em contextos educacionais, a escola é pressionada numa lógica neoliberal que promove uma ascensão social por meio de uma educação que se limita a padrões que atendem à economia e à estabilidade política sustentada por muitos organismos multilaterais. Trata-se de uma perspectiva em que a Educação deve ser pautada na ideia de que o capital humano (quantidade ou grau de educação e de qualificação tomado como indicativo de um volume de conhecimentos) é essencial para a potencialização da capacidade de produção (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).



Para Altmann (2002), tais medidas apenas reforçam a má qualidade da educação além de contribuir para a permanência da desigualdade no sistema escolar. Em uma engrenagem em que a prioridade é dada apenas à Educação Básica, trazendo uma mensagem sutil de que essa modalidade de ensino basta para que todos tenham a garantia de oportunidades iguais no mercado de trabalho e na vida, pensar na Educação como ascensão social e econômica é pura ilusão – está, sim, incentivando que tudo permaneça como está inclusive o *status* em que cada um se encontra na sociedade.

O fato, é que nossas crianças estão expostas a todos esses fatores, que vão desde políticos, econômicos, sociais, culturais e até materiais. Porém, nenhum deles, em nossa opinião, justifica a ausência cada vez mais acentuada do lúdico na infância. Que possamos optar pela presença do brincar e jogar em nossas aulas, independente das pressões políticas e econômicas, das tradições históricas, das condições sociais, das crenças individuais e de inúmeros outros fatores que porventura quiser nos convencer do contrário.

Infelizmente ainda hoje presenciamos muito o furto do lúdico nas escolas. As crianças inseridas atualmente em nosso sistema educacional estão a todo instante nos revelando como são rigorosas as privações do jogo e da brincadeira nesse contexto e, ainda, com relação às reflexões sobre os possíveis motivos nos quais essas proibições continuam ocorrer no contexto escolar, pensamos ter, por meio deste capítulo, refletido sobre alguns deles. O principal, sem dúvida, foi estabelecer um elo entre o passado, nossa história educacional, e os vários contextos sociais e políticos que contribuíram para o que ainda hoje chamamos de disciplinarização do corpo infantil em muitas escolas.

Mas, não podemos deixar de inferir que, independente da época, do contexto, da política vigente e da proibição das manifestações lúdicas infantis pelos adultos ao longo dessa história, as crianças sempre encontram um meio de continuar sendo crianças, manifestados por meio de práticas lúdicas que não podemos interferir, como o caso “fictício” da “menina que aprendeu a voar” (“fictício” entre aspas, pois sabemos que apesar de se tratar de uma história inventada, como frisada no início desse capítulo, acontece com muita frequência em várias instituições escolares) e que serviu de ilustração para iniciarmos nossa discussão sobre a realidade de muitas escolas hoje.

Saindo da ficção para a vida real, as crianças participantes desse estudo, como veremos mais adiante, também nos mostraram essa “peripécia” de desafiar o que já está muitas vezes preestabelecido pelos adultos. Podemos, muitas vezes, tentar abolir o

lúdico, mas não conseguiremos, pois ele sempre existirá nos sonhos da maioria das crianças.

*Lúcia começou a olhar pela janela e as nuvens passavam, tão brancas, e o céu era tão azul, e em algum lugar do mundo as ondas do mar batiam na praia e levantavam espuma, e no parque tinha roda-gigante e montanha-russa.*

*E na esquina tinha o pipoqueiro e o homem que vendia algodão-doce e tinha um gordo que vinha pela rua assobiando uma música tão bonita e Lúcia se distraiu e soltou os pés da carteira e começou a subir, a subir...*

*E quando Lúcia olhou, viu que a Tábata também estava voando, e o Zé Bento também, e o Cassiano, a Denise, o Davi, o Pedro, a Juliana... (...) Tinha crianças gordas e magras, altas e pequeninas, louras, mulatas e morenas, tinha crianças inteligentes e burras, e voavam todas, rindo-se muito, alegres pelo céu.*

*Só uma ou outra criança não conseguiu voar e ficou tristonha, sentada na classe.*

*Dona Isolda chegou à janela, olhou para o alto e chorou uma lágrima salgada (Ruth Rocha – A menina que aprendeu a voar).*

Independente de permitirmos ou não, de proibirmos ou não, as crianças continuarão a brincar nem que seja em um local em que nós, adultos, muitas vezes não podemos entrar a não ser que as próprias crianças nos convidem: dentro da cabecinha delas, pela imaginação, em seus sonhos... Que tal nos lembrarmos de nossa velha infância e participar junto com elas desse momento?

## 2 O JOGO E A BRINCADEIRA COMO ELEMENTOS DAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS

*“Será que conseguimos imaginar uma criança sem brincar? Será que conseguimos imaginar uma casa, uma escola, uma comunidade, qualquer espaço sem a alegria das crianças brincando? Imaginar essa ausência dá até um arrepio na pele! Seria um lugar estéril, seco, de “plástico”, artificial – e a criança e os adultos se tornariam seres com alma ressecada, sem fantasia, sem possibilidade de se expressar. Resumindo: teríamos um ser humano sem expressão e, por conseguinte, um espaço sem vida”.*  
(Ute Craemer)<sup>8</sup>

### 2.1 O jogo como dimensão humana

Falamos muito até agora a respeito da importância do lúdico nas instituições escolares. Ao termo “lúdico”, estão diretamente ligados outros termos, como o “jogo” e a “brincadeira” e que a partir desse momento pretendemos debater com mais afinco.

O que podemos, então, entender por “jogo” e “brincadeira” no contexto escolar? Como isso ocorre? Como esses elementos se manifestam por meio das Culturas Lúdicas Infantis em nossas escolas? Para discutir tais questões, pretendemos neste capítulo debater alguns conceitos clássicos sobre o “jogo” e a “brincadeira”, relacionando-os com as dimensões humanas, a sociedade, as Culturas Infantis e o contexto escolar.

Iniciaremos nossa discussão sobre o jogo como dimensão humana falando de uma das mais clássicas conceituações do termo: a defendida por Huizinga (1971), em seu livro *“Homo Ludens”*. Vemos que mais que uma simples ação, o jogo é mais antigo que a própria cultura. “Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido” (HUIZINGA, 1971, p. 4). Segundo o autor, há muitas teorias sobre o jogo, porém, todas elas acabam se tornando parciais, pois a grande maioria delas aponta para uma definição superficial do que é o jogo, pois se baseiam em métodos quantitativos das ciências experimentais sem

---

<sup>8</sup> CRAEMER, U. *O brincar na comunidade*. Uma comunidade se transforma com a arte lúdica. In: MEIRELLES, R. (Org.). *Território do brincar. Diálogo com escolas*. São Paulo: Instituto Alana, 2015, p. 47 – 49.

considerar a socialidade do jogo. O jogo é, entretanto, na visão de Huizinga (1971), inegável e cultural.

Encontramos o jogo na cultura, como um elemento dado existente antes da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos (HUIZINGA, 1971, p. 6).

Utrecht Buytendijk (1977), no quarto volume da edição intitulada “*Nova Antropologia – Antropologia Cultural*”, organizada por Gadamer e Vogler (1977), é outro autor que também se propõe a discutir o jogo como um fenômeno humano.

O autor inicia seus debates mencionando que o termo possui grande “extensão”, mas pouca “compreensão”. Os termos “jogo” e “jogar” designam um grande número de fenômenos enquanto que apenas alguns deles possuem significados em comum. “De qualquer maneira, uma simples análise da linguagem corrente em diversas culturas não conduz a uma compreensão do conteúdo e do sentido da atividade lúdica humana” (BUYTDENDIJK, 1977, p. 63).

Isso acontece, segundo Buytendijk (1977), devido aos termos “jogo”, “jogar” e ainda “brincar” e “lúdico” serem interpretados de maneira isolada do contexto histórico, social e individual que cada pessoa tem com esse fenômeno. A língua também é outro fator que influencia o entendimento desses termos, pois ela “dá acesso a um conhecimento preliminar das significações dos fenômenos que se manifestam neles próprios” (BUYTENDIJK, 1977, p. 64).

Nesse mesmo sentido, Brougère (2003) também discute o vocábulo “jogo” de forma crítica. Para o autor, mesmo o jogo sendo para ele um fato social, o termo acabou sendo “banalizado” e na mesma direção de Buytendijk (1977) o autor argumenta que o mesmo acabou se tornando sinônimo de muitas outras coisas, como um jogo de xadrez, uma criança brincando de casinha, um jogo de futebol, um cão girando em torno de si mesmo, etc.. Brougère (2003) nos convida a refletir sobre a seguinte questão: o que fez com que atividades tão distintas entre si fossem designadas pelo mesmo termo? E isso, segundo o autor, não se aplica apenas à nossa língua, mas também em muitas outras.

Para Brougère (2003), o que nos auxilia na compreensão do que pode ou não ser entendido como jogo é a interpretação do que *é* e o que *não é* jogo, pois algumas situações também são entendidas pelo vocábulo, por exemplo, um “jogo” comercial com uma estratégia econômica, um “jogo” entre duas peças que precisam de ajustes, um

“jogo” de sedução entre parceiros que se interessam, entre outras. Portanto, a interpretação das ações e situações é que pode nos ajudar a perceber quando o que ocorreu é jogo ou não.

Diante de tantas dificuldades consensuais sobre o termo, Huizinga (1971) então se atenta para as principais características do jogo e assim o define como “uma função da vida, mas não passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos”, tendo que nos atentar, portanto, às suas principais especificidades, que podem ser assim resumidas: o jogo é voluntário “Sujeito a ordens, deixa de ser jogo, podendo ser no máximo uma imitação forçada” (HUIZINGA, 1971, p. 10); é desinteressado, pois não pertence à vida comum, ou seja, não se preocupa com a realização imediata de nossos desejos e necessidades; é limitado, pois o jogo “inicia-se e, em determinado momento “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim” (HUIZINGA, 1971, p. 12); e, finalmente, o jogo cria a ordem e é a própria ordem – a menor desobediência às regras estraga-se o jogo, acabando por ruir sua ordem específica e absoluta.

Também sob os aspectos humanos do jogo, Caillois (1990) é outro autor que também se dispõe a discutir suas principais características. Para o autor, o termo evoca ideias de “facilidade”, e essa gratuidade do jogo “contribui infalivelmente para uma atmosfera de descontração ou de diversão. Acalma e diverte. [...] Com efeito não produz nada” (CAILLOIS, 1990, p. 9).

Como principais características do jogo, Caillois (1990) argumenta que “todo jogo é um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido” (CAILLOIS, 1990, p. 11) e que não podem em hipótese alguma ser violadas. Caso isso ocorra, o jogo acaba imediatamente.

Porque a única coisa que faz impor a regra é a vontade de jogar, ou seja, a vontade de a respeitar. Ou se *faz o jogo* ou não se faz. Mas *fazer o jogo* é algo que se diz bastante vezes fora de situações de jogo, em variados actos e trocas aos quais se tenta estender as convenções implícitas que se assemelham às dos jogos (CAILLOIS, 1990, p. 12).

Além das regras, a liberdade também aparece para Caillois (1990) como uma de suas principais características, porém não se trata de uma liberdade excessiva, entendida pelo autor como um desajuste ao jogo. A referida liberdade é aquela que permite a conservação da eficácia do jogo, que torna disponível a mobilidade de seu mecanismo. Portanto, jogo significa “a liberdade que deve permanecer no seio do

próprio rigor, para que este último adquira ou conserve a sua eficácia” (CAILLOIS, 1990, p. 12).

Já com pressupostos mais relacionados à arte humana, Gadamer (1999) atenta que a liberdade ao jogar é justamente o que mais atrai no jogo. Quem joga sabe que aquele momento é somente um jogo e apesar de sua seriedade própria, seu movimento é espontâneo.

Assim, por exemplo, pode-se dizer que, para quem joga, o jogo não é uma questão séria, e que é por isso mesmo que se joga. Podemos, a partir disso, procurar determinar o conceito de jogo. O que é mero jogo não é sério. O jogar possui uma relação de ser própria com o que é sério. (...). O que é importante é que se coloque no próprio jogo uma seriedade própria, até mesmo sagrada (GADAMER, 1999).

O jogar só adquire sua finalidade própria quando o jogador entra no jogo, e isso implica entender que a seriedade própria do jogo não permite a quem joga um comportamento leviano. “Quem não leva a sério o jogo é um desmancha prazeres” (GADAMER, 1999, p. 175). Ou seja, o sujeito do jogo é o próprio jogo pelos que jogam.

Continuando a falar da liberdade do jogo, Gadamer (1999) se refere a essa liberdade com o poder de decisão – o jogador é quem decide qual estratégia utilizar, qual melhor ação a executar ou por qual possibilidade a seguir – e o atrativo do jogo está justamente aí: no risco que corremos ao fazer nossas opções. Portanto, todo jogar é um “ser-jogado” (GADAMER, 1999, p. 181), pois o jogo exerce uma fascinação e um domínio sobre o jogador. “É o jogo que mantém o jogador a caminho, que enrenda no jogo, e que o mantém em jogo” (GADAMER, 1999, p. 181).

Gadamer (1999) também relaciona algumas questões de linguística e o entendimento do que é jogo. Para o autor, o termo acaba muitas vezes sendo entendido como se fosse uma atividade separada do “jogar” que, por sua vez, está diretamente relacionado ao comportamento humano.

Isso acontece porque é o uso metafórico da palavra que nos leva a tal tarefa conceitual. “Quando uma palavra é transportada para o campo de aplicação ao qual originariamente não pertence, então o significado originário e próprio surge como se tivesse sido realçado” (GADAMER, 1999, p. 176). Logo, se analisarmos o uso da palavra “jogo” no sentido figurado, teremos provavelmente o seguinte resultado: “falamos de jogo das luzes, do jogo de ondas, do jogo da peça da máquina no

rolamento, do jogo entrosado dos membros, do jogo das forças, do jogo dos mosquitos, até mesmo do jogo das palavras” (GADAMER, 1999, p. 176 – 177). O que precisamos então compreender é que existe um movimento em que não está fixo em nenhum alvo final. Portanto, o jogo é jogado e se desenrola como jogo, não havendo nenhum sujeito fixo que esteja jogando ali. “O jogo é a consumação do movimento como tal” (GADAMER, 1999, p. 177).

Caillois (1990), também analisa os impactos que o jogo pode ter em nosso comportamento humano. Para o autor, o jogo é um convite a termos autodomínio, pois é preciso que tenhamos cortesia com nossos adversários para que venhamos a combatê-los sem animosidade. Além disso, é preciso aceitar a derrota com antecedência e admitir o risco do azar ou da fatalidade.

Quem se zanga ou lamenta cai logo em descrédito. Com efeito, uma vez que toda a nova jogada surge como um princípio absoluto, nada está perdido, e o jogador, em vez de se recriminar ou desanimar, tem oportunidade de redobrar seus esforços (CAILLOIS, 1990, p. 16).

Já a visão antropológica de jogo apresentada por Buytendijk (1977) infere que ao tratar o jogo como um fenômeno é preciso reconhecer o processo como um “andar contínuo” – trata-se de um “recordar-se”.

Quem não é capaz de lembrar-se como brincou durante sua infância – e depois -, como ele e o seu meio ambiente falaram sobre aquilo, a esta pessoa é inacessível qualquer compreensão do significado humano do fenômeno que estamos acostumados a chamar de “jogo” (BUYTENDIJK, 1977, p. 64).

Pelos seus estudos antropológicos, Buytendijk (1977) assim caracteriza o jogo: livre, coerente, ambivalente, com infinidade interna e presença fora do tempo, sem finalidades ou intenções. Entretanto, há aspectos do comportamento humano que nos propõe conhecer determinadas particulares do jogo humano.

Por isso é necessário para um conhecimento da essência do jogo humano ter sempre em vista a importância fundamental dos conceitos “*corps sujet*” (subjetividade corporal) e “*corps connaissant*” (corpo como consciência). Todo jogo humano é de algum modo relacionado com o fundamento irracional e obscuro dos nossos instintos e paixões, capacidades, disposições, condições e estados de ânimo, e com o também inteiramente inexplicável elemento criador em cada atividade (BUYTENDIJK, 1977, p. 66).

Baseando-se em Sartre, Buytendijk (1977, p. 69) afirma que toda a existência humana é representada e, sendo o jogo um palco em que cada um representa seu papel, “existir quer dizer, em primeiro lugar, jogar”.

Em sua visão antropológica, Buytendijk (1977) ainda considera importante descobrir a ludicidade infantil como a primeira manifestação lúdica específica da existência humana. No início, quando ainda somos bebês, há um impulso espontâneo de movimento que se manifesta de maneira descontrolada devido aos constantes movimentos de vaivém.

Mas, se a criança segura um objeto com a mão e o agita para lá e para cá, diz-se que a criança brinca (por exemplo, com o chocalho). O que nos leva a esta designação do comportamento não é apenas a repetição do movimento e a expressão de uma disposição alegre que o acompanha. O que mais chama a atenção nestas manifestações do impulso de movimento é a excitação crescente (BUYTENDIJK, 1977, p. 74).

Já nos jogos simbólicos os objetos e coisas recebem diferentes significações que podem ser mantidas ou mudadas. Uma criança que move um pedaço de madeira como se fosse um carro, faz com que tal objeto ocupe uma posição intermediária entre o “sinal e o indício”. Nesse jogo de “faz-de-conta”, tal objeto possui duas significações – o pedaço de madeira é, ao mesmo tempo, a própria madeira e um carro. Falaremos com detalhes sobre isso mais adiante, em que exporemos as ideias de outros estudiosos como Piaget (1975) e Vigotski (1988) tentando mostrar as principais relações entre o jogo e o desenvolvimento infantil.

Retornando às nossas discussões sobre o jogo como fenômeno humano, agora falando especificamente de quem joga, Buytendijk (1977) afirma que “todo jogador quer conseguir bom resultado por meio de sua atuação”. Esse “querer” significa assumir uma obrigação perante si mesmo. Trata-se de um compromisso mais vivido que pensado.

Em todo caso, o jogo humano não é um acontecimento natural como no animal. A criança descobre no jogo a sua humanidade, porque sabe que ela *própria* executa *algo*. Este fazer-algo-por-conta-própria é sempre uma escolha e, portanto, um julgamento. Assim, a criança – e qualquer jogador – cria uma relação livre com o mundo. Isto só é possível através de uma autodisciplina, a condição básica para toda realização (BUYTENDIJK, 1977, p. 77).



Apesar de esse mundo ser regrado, normatizado e o homem ter que, a todo instante, pensar no futuro, o jogo não é *homo faber*<sup>9</sup>, pois ele nos arrebatava. O jogo é criativo e transformador, isso implica que o caráter juvenil desafiador estará sempre presente no homem – no fundo ele sempre terá vontade de se arriscar, de criar.

Todo homem que joga apresenta traços juvenis, e o homem envelhecido, cansado, deprimido ou entediado, mas também o homem que cuida e que trabalha, tem saudades do “paraíso” do impulso vital da juventude, da espontaneidade, energia e vitalidade, e um desejo de concretizar possibilidades, transpor fronteiras, assumir o risco da aventura, tentar a sorte, em suma: usufruir do prazer do jogo, da felicidade do sucesso (BUYTENDIJK, 1977, p. 79).

O jogo apresenta ainda outros aspectos relevantes, como o tornar-se dono do jogador, ser capaz de escravizá-lo e arrebatá-lo por completo a ponto de deixar o jogador em êxtase. Isso, portanto, nada tem a ver a interpretação artificial que muitas instituições regulamentadas como a escola, por exemplo, fazem do jogo, como enxergá-lo apenas como um exercício adequado para se atingir determinados objetivos que podem, por consequência, resultar num prazer socialmente cultivado dentro desse cotidiano.

Resta-nos, agora, pensar: é possível ao homem “livrar-se” desse jogo criativo e arriscado sendo ele tão irresistível? Por que, quando adulto, o homem insiste em resistir e, ainda, qual a razão do homem inculcar nas crianças essa resistência desde cedo por meio da instituição escola?

Por esse motivo – o jogo ser irresistível – é que as crianças simplesmente não conseguem permanecer paradas, quietas e imóveis por muito tempo. Pensamos ser, na verdade, elas a nos ensinarem sobre essa característica do jogo: Sedutor! Não se consegue resistir a alguém ou algo com essa qualidade por muito tempo.

## 2.2 O jogo, a sociedade e o contexto escolar

---

<sup>9</sup> O termo “*homo faber*” significa “homem que trabalha” (DURKHEIN, 1978).

Johnson (1997, p. 213) assim define o termo “sociedade”: “Sociedade é um tipo especial de sistema social que, como todos os sistemas sociais, distingue-se por suas características culturais, estruturais e demográficas/ecológicas”. Pode significar ainda, segundo o autor, um sistema no qual uma mesma população compartilha de uma cultura e estilo de vida em comum. “Sociedade” é um conceito essencial em sociologia, pois é aí que são criados, organizados e mantidos muitos elementos da vida social.

Associados ao termo “sociedade”, podemos encontrar outros, como “socialização”, “socialismo”, “social”, “sociologia”, “sociometria”, “solidariedade” etc.. Todos esses termos, porém, tem algo em comum relacionado à sua conceituação: estão diretamente ligados a grupos de pessoas, percebido pelas definições destes termos no dicionário de Sociologia organizado por Johnson (1997).

Já para Constança (1977) nunca houve tanta preocupação em debater e refletir sobre a relação do homem-sociedade como nos tempos atuais e, ligados a essa relação, outros termos como individualidade, autonomia, liberdade, ordem, coação, repressão, entre outras, tem se ouvido com muita frequência em nosso cotidiano e nas discussões sobre a “Sociedade” em si.

Segundo Constança (1977), o homem é socializado em uma determinada realidade social coerente desde que nasce e, portanto, ele se habitua a viver num mundo em que a estrutura social objetiva, a concepção social e a imagem pessoal dificilmente poderão compreender de forma consciente um contraste entre identidade pessoal e sociedade.

Já para Durkheim (1978) todos nós possuímos dois seres distintos em nosso íntimo: um deles é o que se poderia chamar de “ser individual” que é tomado pelos estados mentais e que se relaciona também com os acontecimentos de nossa vida pessoal. O outro é o “ser social”, que é tomado pelos sistemas de ideias, sentimentos e hábitos que se exprimem em nós manifestados por meio de opiniões coletivas, como crenças religiosas, práticas morais e tradições nacionais ou profissionais de todas as espécies.

Na realidade, esse ser social não nasce com o homem. “Foi a própria sociedade que, à medida que foi se formando, consolidando, tirou de seu próprio seio estas grandes forças morais” (DURKHEIM, 1978, p. 83).

A sociedade se encontra, pois, em face de cada nova geração, como que em face de uma *tábula rasa*, sobre a qual será preciso construir

quase tudo de novo. Será preciso que, pelos meios mais rápidos, ela acrescente ao ser egoísta e associal que acaba de nascer uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social. Eis aí a obra da Educação. Basta enuncia-la, assim, para que se perceba toda sua grandeza. A educação não se limita a desenvolver o organismo, no sentido indicado pela natureza, a tornar tangíveis os germes, ainda não revelados, à procura de oportunidade para isso. Ela cria, no homem, um ser novo (DURKHEIN, 1978, p. 83).

Portanto, conforme palavras de Durkheim (1978) é a sociedade que escolhe o tipo humano no qual a educação deve formar e ela ainda o constrói segundo suas necessidades. “O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio” (DURKHEIN, 1978, p. 81).

Seguindo o mesmo raciocínio de Durkheim (1978), se a sociedade é que forma o homem da maneira como lhe convém e se a escola está a serviço da sociedade, o que tem se pretendido formar nos últimos tempos não é o tipo “*Homo Ludens*” (homem que joga) ou “*Homo Loquens*” (homem que fala), mas sim o “*Homo Faber*” (homem que trabalha), o “*Homo Habilis*” (homem habilidoso) e, agora, nos tempos atuais, forma-se muito do que podemos denominar de “*Homo Digitalis*” (homem digital).

Dizemos isso, pois percebemos constantemente em nossos contextos escolares a privação do lúdico e que impede a presença do “*Homo Ludens*”, além do desprezo pelas falas das crianças, fazendo com que o “*Homo Loquens*” cada vez mais seja podado de expor suas ideias.

Então, o que tem papel protagonista em nossas escolas na maioria das vezes é a preparação do “*Homo Habilis*” que, por consequência origina o “*Homo Faber*” e esses sim são vistos com muita valia para muitos de nossa sociedade atual: habilidade e trabalho para fazer com que esse mundo avance conforme ideologias pré-determinadas. Além disso, a presença do “*Homo Digitalis*” é essencial nesse contexto, pois ele irá pensar em como integrar o mundo virtual aos melhores negócios e à busca por melhores tecnologias que poupem tempo e dinheiro em épocas de crise. Essa sim é a verdadeira função da escola para muitos hoje: formar homens que trabalham com habilidade e tecnologia, mas que falem pouco e joguem ainda menos!

Apesar de todos esses entraves, usamos dos pensamentos de Freire (2002) para argumentar que pensamos ser muito difícil separar o jogo do homem, especialmente quando esse homem ainda é uma criança. O jogo se localiza no território do ser, o que

implica considerar as propriedades subjetivas do sujeito, pois “o jogo não é só subjetivo, é também, em menor escala, objetivo, assim como o jogo não é só desejo de ser, é também, em menor escala, desejo de ter” (FREIRE, 2002, p. 63). Não se trata de um caso a parte das demais atividades humanas – quando o homem volta-se para si ele pode jogar.

Aparentemente desnecessário para alguns, o jogo arrebatava quem joga e enquanto jogamos não pensamos em consequências futuras. “Saber jogar é saber estar presente em um determinado espaço e em um determinado tempo, e apenas estar neles” (FREIRE, 2002, p. 69). Os adultos, que passam maior parte do tempo envolvidos em tarefas como o trabalho, por exemplo, não se permitem a essa entrega total que contempla, também, muitos significados singulares a cada um.

Talvez esteja aí o principal problema encontrado pelo jogo nas escolas. Ser subjetivo e considerar o significado do que é isso que acontece, envolve parar para considerar um dos principais protagonistas do jogo: o jogador e, nesse caso, aquele que se entrega com mais facilidade ao jogar nesse contexto – a criança.

A energia lúdica das crianças é assustadora para alguns adultos. Independente de onde estejam, em casa, na escola ou em qualquer outro lugar, a liberdade do jogo em alguns momentos causa pânico: como controlar? A perda desse controle é um dos motivos mais relevantes para o argumento de que o jogo deve se fazer o mais ausente possível nas escolas. “Perder o controle sobre os alunos faz com que os professores abram mão de se utilizar do jogo como veículo educacional, mesmo que a intenção seja apenas utilitária” (FREIRE, 2002, p. 78).

Para Freire (2002), um dos problemas também parece ser que a escola não se preocupa em significar aquilo que ensina. De maneira geral, ensina-se o conteúdo sem associá-lo a como e quando se utilizará aquele conhecimento. É aí que o jogo entra como um importante aliado da educação, pois ele já possui um caráter educativo por si só. Assim, podemos destacar que o jogo: a) Ajuda a não esquecer o que foi aprendido, pois a criança, após aprender, gosta de repetir o que aprendeu por prazer, e não por ter um objetivo nessa ação; b) O jogo mantém o que foi aprendido por meio dos jogos com ações já incorporadas; c) O jogo aperfeiçoa o que se aprendeu, pois “a repetição sistemática do jogo inevitavelmente aperfeiçoa as habilidades adquiridas” (FREIRE, 2002, p. 83); d) O jogo nos prepara para novos desafios, ou seja, nos deixa alertas para assimilar conhecimentos de nível superior.

Para detalhar melhor as palavras de Freire (2002), usaremos de outra obra de sua autoria, o livro *“Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física”*, publicado pela primeira vez em 1989. Baseando-se em Piaget (1975), Freire (1989) expõe vários argumentos a favor do uso de jogos e brincadeiras no contexto escolar a partir da Educação Infantil do ponto de vista social, afetivo e cognitivo.

Para explicar tais argumentos a favor do desenvolvimento cognitivo da criança por meio do jogo e da brincadeira, uma das primeiras observações é a de que novas capacidades podem ser adquiridas e aprimoradas pela criança enquanto brinca, incluindo muitas habilidades que servirão, conforme a evolução nesse processo, para a aquisição de conhecimentos em sala de aula. Por exemplo, ao propor a variação de uma determinada brincadeira como o “zerinho”, em que as crianças tentam pular corda sequenciando os pulos em que a proposta é ir aumentando a quantidade deles, ela se preocupa, num primeiro momento, em cumprir com esse propósito, executando a ação não apenas no campo motor, mas antecipando sua ação no campo mental.

A partir do momento que o professor sugere uma variação em que as crianças precisam, por exemplo, realizar a mesma tarefa em dupla, ou ainda, de forma mais rápida, a criança se depara com um desafio. Em face desse aparente desequilíbrio, as crianças são obrigadas a exercitar, naquela situação, a busca por novos conhecimentos que possam fazê-las aprender essa nova proposta, a adquirir a referida solução para aquele problema para, enfim, assimilar uma nova ação ou um novo conteúdo proposto (FREIRE, 1989).

Então, podemos inferir que por meio de conflitos e situações de pressão que acontecem nos jogos e nas brincadeiras a criança exercita o que aprendeu, ou seja, enquanto joga/brinca também aprende. “Quando brinca, a criança coloca em jogo os recursos que adquiriu, bem como vai em busca de outras aquisições de maior nível” (FREIRE, 1989, p. 53). Esse mecanismo, porém, não fica restrito apenas enquanto a criança brinca – é também executado em muitas outras situações de aprendizagem que ultrapassam os limites da brincadeira, pois a criança saberá usar esses recursos seja em um novo jogo, ao usar um novo brinquedo, ao executar uma nova ação motora e até adquirir conhecimentos linguísticos e lógico-matemáticos, por exemplo.

Os conhecimentos de Piaget (1975) ilustrados por Freire (1989), ainda são ricos em outros detalhes, como por exemplo, as características dos tipos de jogos e brincadeiras que são comuns ao desenvolvimento infantil. Por meio de sua teoria, conhecida também por muitos como “Epistemologia Genética”, Piaget (1975) classifica

os jogos ou brincadeiras basicamente em quatro tipos: de Exercícios, de Símbolo, de Regras e de Construção. Cada tipo de jogo (exceto o jogo de Construção) está diretamente relacionado a uma das três fases de desenvolvimento infantil - “Sensório-motor”, “Operatório-concreto” e “Operatório-formal”. No caso do jogo de Construção, podemos adiantar que ele possui características que podem surgir tanto do jogo de Símbolo quanto do jogo de Regras: ele não surge entre uma fase e outra do desenvolvimento, mas se encaixa num “entre caminho” desses dois tipos de jogos. Explicaremos cada um deles a seguir.

Daremos a partir de agora, mais detalhes sobre cada um deles começando pelo jogo de Exercício que acontece quando existe uma visível repetição de gestos já aprendidos e utilizados em situações que não seriam necessárias usá-las, ou seja, tais gestos acontecem pelo simples prazer de executá-los ou para exercitar o que foi aprendido de forma que evite seu esquecimento. Isso foi observável em crianças de 0 a 2 anos aproximadamente, encaixadas por Piaget (1975) ao período que ele denominada de “sensório-motor”, embora o autor reconheça que o aparecimento desse tipo de jogo não se restringe apenas a essa faixa etária.

Já o jogo Simbólico, Piaget (1975) explica que o mesmo ocorre entre crianças de 2 a 7 anos aproximadamente, agrupadas ao período denominado “Pré-operatório” e a principal característica desse tipo de jogo ou brincadeira é o “faz-de-conta”. Nele, a criança desfruta de um rico espaço em que pode ela mesma realizar desejos, resolver conflitos e concretizar ações que na realidade parecem impossíveis para ela. Percebemos aqui a clara oportunidade que a criança tem de exercitar as possibilidades futuras na qual Freire (1989) menciona.

Após esse período, a criança que tem entre 7 e 11 anos se encontra no período denominado “Operatório-Concreto”, o que para Piaget (1975) significa que a presença da regra passa a ser mais percebida que o simbolismo presente no “faz-de-conta”. “Uma regra é uma regularidade imposta pelo grupo, e de tal sorte que a sua violação representa uma falta” (PIAGET, 1975, p. 148). Aqui, tanto no jogo em si quanto em situações reais de nosso cotidiano, podemos inferir que a regra, assim conceituada por Piaget (1975), nos remete ao andamento de que uma determinada brincadeira nos transporta também para regras sociais e de convivência, ou seja, a criança, nesse momento, tem a oportunidade de vivenciar e exercitar muitas normas as quais as pessoas são submetidas no dia-a-dia em sociedade.

O período “Operatório-Formal” ocorre a partir dos 11 anos. Nesse momento, a criança ou adolescente já é capaz de abstrair conceitos mais complexos, de usar o raciocínio lógico-matemático e ter a capacidade da resolução de problemas de forma abstrata. Isso significa que a partir daqui temos condições de raciocinar sobre o mundo de uma maneira mais racional, utilizando-se da *lógica dedutiva* (que parte do geral para o particular, podendo ser exemplificada pelo uso de uma teoria para discutir ou debater uma hipótese) ou da *lógica indutiva* (que parte do individual para o geral, por exemplo, usando de suas experiências particulares e partir para regras mais amplas). Os jogos e brincadeiras ocorridos nesse momento são aqueles que exigem bastante raciocínio, como os jogos individuais ou em equipes que buscam estratégias e formas variadas de se vencer. São nesses tipos de jogos que são demonstrados muitas de nossas relações sociais (FREIRE, 1989).

Para finalizar essa análise sobre os tipos de jogos apresentados por Piaget (1975), apresentaremos o jogo de Construção. O “Exercício”, o “Símbolo” e a “Regra” parecem ser os três tipos mais importantes de classificação dos jogos e brincadeiras, considerando suas estruturas mentais. Mas o jogo de Construção também se faz relevante, pois se apresenta de uma maneira bastante peculiar e não é classificado, segundo o autor, como pertencente a apenas uma das fases entre as que já foram citadas, mas é entendido como uma transformação interna na noção de símbolo e no sentido da representação adaptada.

Explicando melhor: no jogo simbólico, sabemos que a criança utiliza-se de um objeto, por exemplo, uma caneta, que pode ser transformado em qualquer outro nas situações de brincadeira – a mesma caneta pode representar uma árvore, um carro, um avião e inúmeros outros papéis, dependendo da imaginação de quem brinca. Ocorre que no jogo de Construção a criança não usa outro objeto, - a caneta, um copo, ou qualquer outro que possa fazer a representação, por exemplo, de um barco – ela realmente constrói um barco com detalhes e usando materiais diversos (colocando mastros, velas, bancos etc.), ou seja, “o significante acaba por confundir-se com o próprio significado e o jogo simbólico com uma verdadeira imitação do barco” (PIAGET, 1975, p. 148).

Surge então a questão de saber se essa construção é um jogo, uma imitação ou um trabalho espontâneo, e este problema não é específico de tais condutas de construção, pois interessa, em geral, os domínios do desenho, modelagem e todas as técnicas de representação do material. Do mesmo modo, quando o jogo de “papéis” se converte em criação de uma cena de teatro ou de uma comédia interna, saímos do

jogo na direção da imitação e do trabalho. Portanto, se concebermos as três classes de jogos de exercício, de símbolo e de regras correspondendo a três fases, (...) então é evidente que os jogos de construção não definem uma fase entre outras, mas ocupam, no segundo e, sobretudo, no terceiro nível, uma posição situada a meio caminho entre o jogo e o trabalho inteligente, ou entre o jogo e a imitação (PIAGET, 1975, p. 148 – 149).

Trata-se, portanto, de um jogo extremamente interessante, em que as crianças podem ter a oportunidade de planejar concretamente o tipo de jogo em que ela se envolverá e ainda contar com o simbolismo durante a brincadeira em si para tentar executar o que planejou, ou seja, ela pode antecipar-se para a tomada de decisões, definir algumas atitudes e até prever alguns eventos. Isso, sem nos esquecermos de que toda essa ação foi executada nos campos do pensamento, da motricidade, do simbolismo e da ação.

Agora, usaremos de outro autor clássico para falarmos da importância pedagógica do jogo e da brincadeira no contexto escolar: Lev Semenovich Vigotskii <sup>10</sup>. Embora tenhamos falado bastante da teoria de Piaget (1975) até o momento, pensamos ser relevante ressaltar também os estudos do psicólogo russo, pois mesmo que sua teoria, conhecida também como “Teoria Histórico-Cultural”, tenha algumas discordâncias com relação às ideias promovidas por Piaget (1975), trata-se de outra discussão interessante sobre o jogo e a brincadeira no desenvolvimento infantil. Optamos por falar de ambas as teorias, pois cada uma delas reconhece, dentro de suas especificidades, a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Não se trata aqui de fazer uma comparação entre uma teoria e outra, mas sim de reconhecê-las como nossas aliadas na argumentação em prol do jogo e da brincadeira no contexto escolar.

Para Vigotskii (1988) uma das primeiras coisas que precisamos considerar é que a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir à escola. Isso implica compreender que existe uma história anterior desse ser e que é preciso ser considerada pelo processo educacional – “não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de

---

<sup>10</sup> Devido às diferentes traduções do Russo para o Português, o referido autor pode ser conhecido por dois tipos de grafia nominal: Vigotskii ou Vygotsky.



desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola” (VIGOTSKII, 1988, p. 110).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1991) expõe uma nova abordagem para compreender o processo de desenvolvimento infantil: o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” – ZDP. Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o dia em que a criança nasce e, por sua vez, o aprendizado pré-escolar é “não sistematizado” (processo mais simples de aprendizado) enquanto que o aprendizado escolar é “sistematizado” (processo que propõe conteúdos de fundamentação científica).

Então, partindo de estudos e testes psicológicos realizados com crianças, Vygotsky (1991) percebeu que era preciso dar atenção ao fato de que aquilo que elas conseguiam realizar com a ajuda dos outros poderia ser um indicativo para sabermos o que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, poderia nos auxiliar a compreender como ocorre o desenvolvimento mental das crianças, partindo de como e com qual grau de dificuldade elas resolvem problemas.

Esse nível de conhecimento já dominado e que, portanto, define as funções mentais já amadurecidas pela criança, Vygotsky (1991) denomina de “nível de desenvolvimento real”, enquanto que, aquele conhecimento no qual a criança ainda não assimilou e, portanto, ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para que se concretize, denomina de “nível de desenvolvimento potencial”. A “ZDP” seria a região entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela ainda não aprendeu a realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial).

A “ZDP” então representa aquelas funções que ainda não amadureceram totalmente, mas já caminham para seu processo de maturação. Então, o conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal” nos possibilita compreender como acontecerá o processo dinâmico de desenvolvimento mental da criança. De forma resumida, podemos entendê-la assim: “a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 1991, p. 98).

A relação entre o conceito de “ZDP”, o jogo e a brincadeira no processo de desenvolvimento mental da criança pode ser compreendida pela afirmativa de que ambos oferecem ampla estrutura para as mudanças das necessidades da consciência – a ação imaginativa cria intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real

(VYGOTSKY, 1991). Então, podemos inferir que, ao brincar, a criança está sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras, pois durante a brincadeira a criança consegue ser maior do que é e realizar ações nas quais não conseguiria fazer na realidade.

Algumas características sobre o jogo e a brincadeira, porém, precisam ser esclarecidas e a primeira delas é de que ambos não podem ser definidos como algo que dá prazer às crianças. Primeiro, por que existem muitas outras atividades que promovem esse sentimento nelas; segundo, pois existem jogos nos quais o resultado pode não ser agradável, por exemplo, no caso de quem perde alguma partida (VIGOTSKII, 1991).

Outra observação a ser feita é com relação às próprias características da brincadeira e do jogo. Embora entendidos por muitos como se fosse a mesma coisa, existem particularidades que definem um e outro. A brincadeira está presente na criança em idade pré-escolar e tem como principal característica a presença da imaginação com regras implícitas de comportamento, embora essas regras não sejam formais e nem estabelecidas antes de iniciar esta ação. “A criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer as regras do comportamento maternal” (VIGOTSKII, 1991, p. 108). Isso implica compreender, portanto, que na situação imaginária da brincadeira, não há comportamento sem regras e pensar o oposto é um equívoco.

Já o jogo de regras se desenvolve a partir do fim da idade pré-escolar, as regras se tornam explícitas, porém com uma situação imaginária implícita. O jogo de xadrez, por exemplo, é envolto de uma situação imaginária, pois o cavalo, o Rei, a Rainha, etc., só podem se mover de maneiras determinadas – proteger e comer peças do xadrez são conceitos puros desse jogo, porém não deixando de lado a situação imaginária que a esfera desse jogo propõe a seus jogadores (VIGOTSKII, 1991).

Ou seja, enquanto que na brincadeira a predominância é do imaginário com regras sociais implícitas, no jogo os domínios são das regras, mas com situações imaginárias implícitas em sua essência.

Assim como fomos capazes de mostrar, no começo, que toda situação imaginária contém regras de uma forma oculta, também demonstramos o contrário – que todo jogo com regras contém, de forma oculta, uma situação imaginária. O desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta

delinea a evolução do brinquedo<sup>11</sup> das crianças (VIGOTSKII, 1991, p. 109).

Se então a brincadeira aparece antes dos jogos de regras no desenvolvimento infantil, se enquanto um tem mais a presença explícita da imaginação enquanto o outro possui a presença explícita da regra, como ambos atuam no processo de desenvolvimento infantil?

Na brincadeira uma das coisas a ser considerada é que, se a criança se comporta com regras sociais implícitas, isso significa compreender que ela não pode aqui agir da forma como quer – ao mesmo tempo em que ela exercita caminhos considerados por ela mais difíceis, pois está subordinada a regras, ela também realiza o que gosta de fazer, pois a própria brincadeira está unida ao simples prazer de brincar. A brincadeira é, portanto, “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKII, 1991, p. 113).

Outro fator interessante a ser descrito por Vigotskii (1991) nas situações de brincadeira é a de que antes da criança adquirir de fato a linguagem gramatical e escrita ela já consegue exercitar esse domínio enquanto brinca de forma voluntária.

No brinquedo, espontaneamente, a criança usa sua capacidade de separar significado do objeto sem saber que o está fazendo, da mesma forma que ela não sabe estar falando em prosa e, no entanto, fala, sem prestar atenção às palavras. Dessa forma, através do brinquedo, a criança atinge uma definição funcional de conceitos ou objetos, e as palavras passam a se tornar algo concreto (VIGOTSKII, 1991, p. 113).

Já com relação ao jogo, um dos fatores mais interessantes parece ser o da submissão inicial que a criança passa a ter com relação às regras, pois enquanto ela está vivenciando uma situação de jogo, também age contra seus próprios impulsos, ou seja, suas ações são contrárias àquelas nas quais gostaria muitas vezes de agir. Para exemplificar, Vigotskii (1991) demonstra o desejo que uma criança pode ter em comer um doce em um determinado jogo em que isso é proibido – nesse caso, a criança renuncia a algo que quer devido a uma subordinação sua às regras do jogo, porém, essa própria renúncia é, ao mesmo tempo, uma forma de atingir o clímax do referido jogo.

---

<sup>11</sup> Por questões relacionadas à tradução das obras de Vigotskii do Russo para a Língua Portuguesa, é preciso esclarecer que o termo “brinquedo” aqui tem o sentido de “brincadeira”.

Sendo assim, cumprir as regras de um jogo é uma fonte de prazer, e nesse ponto Vigotskii (1991) concorda com Piaget, pois “é uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação, como diz Piaget, e não uma regra que a criança obedece à semelhança de uma lei física” (VIGOTSKII, 1991, p. 114). Resumidamente, o jogo cria na criança uma nova forma de desejo, fazendo com que as aquisições conseguidas por ela enquanto joga, possam se tornar seu nível básico de ação real e moralidade.

Partindo então dos pressupostos de Piaget (1975) e Vygotsky (1988; 1991), podemos então listar várias funções que garantem a importância do jogo e da brincadeira no desenvolvimento da criança. Parafraseando Freire (1989), podemos resumir que, enquanto a criança joga e brinca ela se depara com novas situações nas quais precisa exercitar o que já sabe para se adaptar ao desafio proposto, e tal adaptação não pode ser separada do jogo e da brincadeira e, portanto, enquanto a criança joga e/ou brinca, ela aprende sem cessar. Trata-se, então, de uma atividade importante no contexto escolar, pois está totalmente comprometido com a formação da criança.

Sendo a escola um local responsável por propor novos conhecimentos à criança, como por exemplo, as noções lógicas de classificação, seriação e conservação na matemática ou, a leitura, escrita, interpretação de vários gêneros textuais e, ainda, noções ambientais, corporais, artísticas entre tantas outras, por que não inseri-los por meio do jogo e da brincadeira?

Essa dúvida parece não ser apenas nossa, e para Freire (1989) tal dificuldade em promover um contato desse conteúdo por meio da criança que se movimenta, corre, pula, brinca e joga, só confirma cada vez mais a resistência que a escola possui em estabelecer relações entre atividades práticas e simbólicas.

A criança que brinca em liberdade, podendo decidir sobre o uso de seus recursos cognitivos para resolver problemas que surgem no brincar, sem dúvida alguma chegará ao pensamento lógico de que necessita para aprender a ler, escrever e contar. De forma alguma justifica-se que a criança tenha de ser privada de seu direito de ser criança e de ser feliz (FREIRE, 1989, p. 40).

Percebemos então o quanto são inegáveis as propriedades que o jogo e a brincadeira têm a favor da educação, porém ainda há uma insistência em continuar não enxergando suas qualidades, sendo essas parcialmente reconhecidas e, quando isso ocorre, se dá apenas quando convém para que a escola supra suas frustrações.

É comum ocorrer que a escola, sentindo-se incompetente para ensinar matemática, história ou português, sirva-se do jogo para camuflar seus conteúdos. Uma vez que a sala de aula torna insuportável o ambiente de ensino, porque não sabe tratar criança como criança, nem adolescente como adolescente, acaba recorrendo ao jogo para criar um clima agradável e motivador. O jogo passa a ser então, apenas um veículo através do qual se altera a metodologia do enfado comum da sala de aula (FREIRE, 2002, p. 107).

Fica claro que precisamos fazer reflexões sobre a necessidade do jogar nas escolas e uma delas é a respeito da necessidade de ampliação do jogo no contexto escolar, mas para que isso ocorra, é preciso pensar além da urgência de jogar – é necessário que enxerguemos como esse jogar é visto nas escolas há muito tempo. Algumas ideias de associação do jogo como capaz de contribuir para a recuperação da energia espontânea contida na natureza infantil é, por exemplo, uma das mais antigas (LEIF; BRUNELLE, 1978).

Isso não está relacionado às principais características do jogo para as crianças, que apesar dele ser regado e exigir esforço de seus participantes, é visto como algo desejado e amado, mas como um recuperador de energias físicas ou fortificante para as aptidões exigidas delas pelas escolas. Muitas instituições escolares insistem em ver o jogo apenas como uma intervenção pedagógica, com formas definidas e orientadas e com resultados fortuitos esperados. Ou seja, o jogo é visto por muitas instituições como um meio para se chegar a um fim.

Essa excessiva intervenção pedagógica ao jogo no contexto escolar desqualifica suas principais características. A arbitrariedade do adulto, responsável por organizar os tempos e espaços escolares, muitas vezes acaba com o jogo nas escolas. Mesmo que sejam observações que afirmem que tal jogo está se realizando de forma que contribua livremente para a formação social da criança, tais apontamentos devem ser vistos com reservas, pois se tratam, geralmente, de visões adultocêntricas (LEIF; BRUNELLE, 1978).

Além disso, as interrupções ocasionadas muitas vezes pela arbitrariedade do adulto nesses ambientes de jogo nas escolas contribuem para a extinção do jogo. Portanto, o adulto parece mais contribuir para a ausência do jogo no contexto escolar do que para sua incursão. Porém, não é impossível que o adulto possa reverter esse quadro e possa favorecer as situações de jogo. Para isso, ele precisa se tornar um “ausente-

presente”, uma espécie de cúmplice dos jogos infantis, aquele que demonstra “certa desatenção” (LEIF; BRUNELLE, 1978).

Há hoje nas escolas uma necessidade de resgate desse “jogo esquecido” – esquecido pelos professores de forma que as crianças nas escolas possam simplesmente jogar. Mas nesse caso, nada impede que o adulto também jogue e aí o que precisa também ser esquecido pelo adulto é seu ranzismo ao jogo. O adulto precisa, então se auto permitir ao jogo, se sujeitar ao “Senhor do jogo” (FREIRE, 2002).

Além de auxiliar na aprendizagem de conteúdos como vimos em muitos momentos nesse estudo até aqui, o jogo humaniza, ou seja, “ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco” (FREIRE, 2002, p. 87). Indispensável para a formação de nossa cultura, precisamos reconhecer que é pelo jogo que aprimoramos nossas habilidades e capacidades humanas, como o imaginar, por exemplo. “A inteligência humana precisa desenvolver-se para produzir soluções criativas e originais, portanto a educação para isso tem que admitir a fantasia, o jogo, a transgressão” (FREIRE, 2002, p. 96).

Para Freire (2002) é muito difícil dar uma única definição do que é o jogo, pois se fizermos uma analogia com a motricidade humana, por exemplo, verificaremos que cada movimento se coordena dependendo de um contexto, de uma situação, de um momento.

Assim, o corpo humano não dispõe de movimentos sempre originais para realizar os gestos necessários em cada situação de vida. Pelo contrário, dispõe de grupos limitadíssimos de movimentos que se incluem, todos, nos de manipulação, de locomoção e manutenção da postura. O que não encontra limites são os arranjos, as combinações que se formam a cada instante. Há, portanto, uma tendência de orientação dos gestos, a depender do contexto em que se aplicam (FREIRE, 2002, p. 55).

Ou seja, para Freire (2002) é extremamente limitado tentar uma única definição para o fenômeno jogo, pois trata-se muito mais de significações que cada sujeito, num determinado momento, num certo contexto faz de sua experiência do jogar do que as características do jogo em si. A questão central não parece ser “o que é o jogo”, ou “o que caracteriza o jogo”, mas sim: “*O que isso significa?*”.

Resta, portanto, buscar o significado do jogo, não mais na caracterização infundável de partes que o compõem, mas sim na identificação dos contextos em que ocorre. Seguramente há um nicho

ecológico que acolhe o jogo e lhe permite manifestar-se, o único ao que ele se adapta. É nesse ambiente que temos de penetrar para tentar compreender o fenômeno do jogo (FREIRE, 2002, p. 58).

Então, podemos dizer que para o autor, “jogo é tudo aquilo que minha percepção me disser que é jogo” (FREIRE, 2002, p. 115). Sim, nossa percepção pode nos enganar em muitos momentos, podemos mudar de ideia a respeito do que nos acabou de acontecer, mas para o autor, mesmo o engano não anula a verdade vivida, pois assim ela era – a verdade – naquele momento.

Basta-me, para a compreensão, ao menos no momento, saber que o jogo é o alimento para o espírito diretamente e só indiretamente para o mundo exterior. Quando jogo, não é o estômago que tem fome, mas o espírito; quando jogo, não é a pele que requer abrigo, mas o espírito. O jogo é alimento da alma e é a alma que vai alimentar o mundo dos homens em sociedade (FREIRE, 2002, p. 116).

Isso não implica, porém, pensar que o jogo se faz com desleixo ou descuido, nem que o jogo seja uma coisa nova feita de coisas velhas, mas sim que se trata de novos arranjos, impossíveis de serem previstos, diferentes a cada vez, como um caleidoscópio, que se faz belo, porém diferente a cada jogada.

Numa sociedade como a nossa, em que se privilegia muito o trabalho e a economia, enquanto que o homem social muitas vezes é deixado de lado, não é muito difícil encontrarmos reflexos dessas concepções de mundo em nosso dia-a-dia nas escolas. O jogo na sociedade deveria ter seu lugar garantido em nossas vidas, deveria ser algo considerado comum, porém não é o que vemos. Estamos cada vez mais privando nossas crianças de jogar, de brincar e de interagir, porém como pensa Sarmiento (2004), toda criança traz consigo o peso que a sociedade adultista lhes impõe, mas elas fazem isso com leveza e com a certeza de que o novo é possível por meio de um “entre-lugar” (SARMENTO, 2004, p. 2) que, designado pelos adultos, é reinventado pelas crianças entre dois tempos: o passado e o futuro.

### **2.3 O jogo e a culturas lúdicas infantis**

Antes de discutirmos o jogo como elemento importante das Culturas Lúdicas Infantis, pensamos ser necessário fazermos uma breve discussão dos termos “cultura” e “Culturas Lúdicas”.

Começamos pelo termo “cultura”, algo que, como veremos, não parece ser tão simples. Para Bauman (2012), a ambivalência central do conceito de cultura reflete a ambiguidade da ideia de construção da ordem de toda a existência humana, em que o referido termo pode significar inventar ou preservar, descontinuar ou prosseguir, ser novidade ou ser tradição, o ímpar e o regular, o inesperado e o imprevisível.

Porém, a cultura hoje tende a ser vista como um instrumento de desordem e ordem, pois “o trabalho da cultura não consiste tanto em sua autopetuação quanto em garantir as condições para futuras experimentações e mudanças” (BAUMAN, 2012, p. 28).

Há, ainda, a influência do processo civilizador que desencadeou, mais especificamente no século XVII, uma separação entre a elite e o “resto”, ocasionando o que Bauman (2012) chama de “dessincronização cultural aguda” – de um lado a elite com a preocupação do auto aperfeiçoamento, de outro as massas, consideradas brutais e incapazes de se ajustarem aos moldes “civilizados”. Trata-se da famosa divisão entre “cultos” e “incultos”, que muitos de nós já ouvimos falar algumas vezes.

Já para Cuche (1999) o termo “cultura” parece estar carregado pelo peso da palavra. Para entendermos o conceito de cultura primeiramente temos que examinar sua gênese social, saber como a palavra foi formada e depois qual o conceito científico que dela depende para, em seguida, analisar sua evolução semântica. Nessa discussão, a palavra “cultura” foi e continua sendo aplicada a realidades diversas, com sentidos variados sendo quase impossível analisar sua história completa.

Se no século XVI o termo “cultura” indicava os cuidados com a terra, no século XVIII estaria relacionado diretamente à forma de cultivo e criação de gado. É também nessa época que o termo passa a ser associado aos saberes acumulados e transmitidos pelo homem ao longo de sua história. Ainda nesse período, devido às ideias iluministas, a cultura passa a ter ligação direta com a civilização – a cultura e a ideia de progresso nascem juntas, baseadas na instrução, na evolução e na educação (CUCHE, 1999).

Nesse processo, o termo “civilização” passa então a significar a saída da irracionalidade e a libertação da ignorância, tendo os “mais cultos” o dever de instruir os “selvagens” para o caminho da evolução. A palavra “cultura” então é utilizada num sentido normativo, carregada de julgamentos de valor e de implicações ideológicas (CUCHE, 1999).



Para Laraia (2013) o conceito de cultura sempre variou de acordo com o contexto histórico. O autor cita alguns estudos em que predominava a ideia de que a cultura se desenvolvia de maneira uniforme e que era de se esperar que algumas sociedades percorressem alguns caminhos já trilhados por outras “mais avançadas” culturalmente, o que implica afirmar que se tratava de estudos discriminatórios, pois as sociedades humanas eram classificadas hierarquicamente, considerando a cultura europeia sempre a mais elevada.

Ainda segundo Laraia (2013), é graças à cultura que o homem se diferencia dos outros animais. Biologicamente somos completos para satisfazermos nossas funções vitais, como a alimentação, o sono e a respiração, por exemplo. Porém, a forma como essas funções serão realizadas, nossos gestos, atos, pensamentos, etc., dependem de um processo de aprendizado, ou seja, nossas necessidades fisiológicas podem ser biológicas, mas a forma como essas funções serão satisfeitas é cultural.

Outro interessante fato a ser discutido é que o homem é resultado do meio cultural. Podemos presenciar algumas pessoas mencionarem, por exemplo, que o brasileiro “tem o futebol no sangue”, como se tal característica pudesse ser transmitida geneticamente, o que não é verdade. Afirmações como essas, segundo Laraia (2013), encontradas muito comumente em vários contextos atuais acabam algumas vezes sendo associadas também a vários tipos de discriminações raciais e sociais, como se as diferenças de classes pudessem ser justificadas pela genética em si.

Cuche (1999), nessa mesma direção, nos lembra do método comparativo, que tinha o objetivo de demonstrar o progresso cultural que algumas civilizações tinham em comparação com outras. Tratava-se de uma grosseira escala de estágios da evolução da cultura, que comparava o “homem selvagem” ao “homem civilizado”. Porém, baseando-se em Franz Boas, pioneiro em estudar cada cultura de forma particular em suas pesquisas, o autor argumenta ao longo de seu trabalho que cada cultura tem um estilo próprio que só pode ser entendido se contextualizado culturalmente.

Para Bauman (2012), não importa a definição do termo cultura, ela vai sempre se acomodar entre dois polos da experiência. “A cultura, tal como a vemos em termos universais, opera no ponto de encontro do indivíduo humano com o mundo que ele percebe como real” (BAUMAN, 2012, p. 227). Em suma, o conceito de cultura, independe de elaborações específicas e vai sempre representar a *práxis* humana.

Compartilhamos do mesmo pensamento de Cuche (1999) ao considerar que a relação intercultural levou a uma dinamização da cultura, ou seja, toda cultura é um

processo de construção/desconstrução/reconstrução permanente. “O que varia é a importância de cada fase, segundo as situações” (CUCHE, 1999, p. 137). Além disso, não existem culturas “puras” de um lado e culturas “mestiças” de outro lado. Todas são, em seus mais diferentes graus, “mistas”<sup>12</sup> e tal continuidade de dada cultura depende muito mais de ideologias do que realidades. É praticamente impossível responder à seguinte pergunta: onde começa e onde acaba determinada cultura em particular?

Partindo do termo “cultura particular” contido na pergunta anterior, podemos a partir de agora refletir sobre a cultura desenvolvida pelas crianças em nossa sociedade. Por meio dos estudos históricos de Ariès (1971) vemos que a infância era chamada pelo termo *enfant* que significa “não falante”.

Para Corsaro (2011), ainda hoje é muito comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, ou seja, apenas considerando as possibilidades do que elas se tornarão no futuro e isso acontece devido à própria marginalização histórica sofrida ao longo de séculos.

Por esses motivos, os estudos sociológicos sobre a infância são bem recentes e o termo “Culturas da Infância” (SARMENTO, 2004) ou “Culturas Infantis” (CORSARO, 2011) – esse último será o mais utilizado por esse estudo – passou a ser estudado com mais afinco a partir da década de 1980, mais precisamente pela Sociologia da Infância, no qual trataremos em mais detalhes nesse estudo mais adiante. O que nos importa, nesse momento, é discutir como a criança pode ser considerada hoje produtora de cultura e sujeito ativo no atual contexto social. É preciso compreender também que, embora as Culturas Infantis expressem a cultura em que vivem, isso ocorre de maneira distinta das culturas adultas, pois “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p. 12).

Para a antropóloga Clarice Cohn (2009) desde cedo a criança participa de grupos chamados de “categoria de idades”. Isso não significa enxergá-las como “adultos em miniatura” ou como alguém que treina para a vida adulta. Em seus estudos com grupos indígenas, a autora percebeu que as crianças interagem com adultos e outras crianças consolidando os papéis que assumem em suas relações. Para a autora, a escola

---

<sup>12</sup> Cuche (1999) usa o termo “mistas” para afirmar que os contatos culturais são universais, feitos de continuidades (duas culturas que entram em contato prolongado uma com a outra) e descontinuidades (mesmo sistema cultural tomado em momentos históricos distintos). A cultura, então, é entendida como um conjunto dinâmico, mais ou menos homogêneo.

precisa ver a criança como tais comunidades indígenas as enxergam: como um ator social importante.

Esses grupos formados por categorias de idades na visão de Cohn (2009) são entendidos por Sarmiento (2004) como aqueles que integram a “universalidade” das Culturas Infantis – trata-se de interações sociais entre as crianças que regem relações de cooperação e conflitos, sociais, de gênero, de etnia, etc.. Sarmiento (2004) reconhece então alguns traços distintivos das Culturas Infantis por meio de uma “gramática” que não se reduz a elementos linguísticos, mas sim de componentes materiais, rituais, cerimoniais, de normas e valores, que se manifestam nas seguintes dimensões: Semântica (construção de significados próprios), Sintaxe (articulação entre elementos do real e do imaginário, do ser e do não ser, do estar e do devir) e Morfologia (especificidades dos elementos das culturas da infância, como os jogos, as brincadeiras, os rituais, os gestos e as palavras).

Além disso, Sarmiento (2004) nos alerta que os estudos das Culturas Infantis requerem um grande desafio científico que, a seu ver, deve seguir quatro eixos estruturadores: a *interatividade*, a *ludicidade*, a *fantasia do real* e a *reiteração*.

Na *interatividade* as crianças aprendem por meio de várias situações e realidades diferentes, de maneira eminentemente interativa com outras crianças e em espaços em comum. Aqui percebemos a importância da cultura de pares<sup>13</sup>, que permite que a criança se aproprie, reinvente e reproduza seu mundo. “As crianças partilham conhecimentos, rituais e jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para a seguinte” (SARMENTO, 2004, p. 15). Isso explica, por exemplo, o fato de algumas brincadeiras tradicionais como o pião e a pipa serem ainda populares em plena era dos jogos eletrônicos – são comportamentos e tradições que nascem com as Culturas Infantis e que não dependem da comunicação de adultos para serem compartilhadas e passadas adiante.

O jogar e o brincar fazem parte do eixo *ludicidade* e que constitui um traço fundamental das Culturas Infantis de acordo com Sarmiento (2004). Para as crianças, brincar é coisa séria e não há para elas distinção entre suas brincadeiras e as coisas entendidas por nós adultos como sérias, pois isto é justamente o que elas fazem de mais sério: brincar. Os brinquedos aqui também exercem um importante papel apesar da

---

<sup>13</sup> O termo “cultura de pares” será discutido com mais detalhes mais adiante nesse estudo.

intensa discussão entre brinquedos tradicionais *versus* brinquedos industriais – segundo o autor, os brinquedos tradicionais vêm sendo cada vez mais substituídos pelos brinquedos industriais, que por sua vez podem transmitir estereótipos e significar distinção social. Nesse sentido, muitos brinquedos industriais podem tornar algumas brincadeiras “condicionadas” ao brinquedo como se esse fosse o mais importante nessa relação e não a brincadeira em si. No entanto, a natureza interativa do brincar é um dos primeiros elementos das culturas da infância e o brinquedo é seu acompanhante nesse processo.

É pelo brincar e por meio dos brinquedos que ocorre a produção das fantasias infantis, outro elemento importante, agora ligado ao eixo *fantasia do real*. É nesse momento que a criança constrói, pelo mundo do faz-de-conta, sua visão social e atribui significados às coisas. Esse faz-de-conta é processual, ou seja, permite à criança que ela continue o jogo da vida em condições aceitáveis para ela. Esse processo de imaginação do real, essa “não-linearidade” é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças tem frente às mais diversas situações do mundo, inclusive aquelas mais trágicas, como por exemplo, no caso de uma estrela que leva ao céu uma pessoa querida ou, uma criança que brinca com sua boneca em meio a destroços de guerras civis ou desastres naturais (SARMENTO, 2004).

O último eixo é o da *reiteração* e está ligado ao tempo da criança em suas rotinas de ação. Esse tempo é recursivo, sem medida, revestido de novas possibilidades e capaz de ser reiniciado e repetido sempre que quiserem. Isso ocorre por meio das práticas ritualizadas presentes nos jogos e nas brincadeiras (um começa, depois o outro), pelas propostas de continuidade (e depois, e depois...) ou por rupturas que são logo resolvidas (“não brinco mais com você”). Além disso, durante essas rotinas são estabelecidas regras e protocolos de ação – trocam-se segredos, decodificam-se sinais de vida em grupo e estabelecem-se novos pactos. Outro fator interessante sobre esse eixo está relacionado à contínua recriação das rotinas como um plano diacrônico pela transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais jovens, permitindo assim que toda a infância se reinvente e se recrie, formando assim um ciclo que nunca se acaba.

Se as diferenças culturais, como argumenta Laraia (2013) não podem ser explicadas pelas limitações ambientais, mas sim pelo contexto histórico, assim ocorre com as culturas infantis que são continuamente reestruturadas pelas condições estruturais que definem as gerações em cada contexto histórico. Nesse sentido,

Sarmiento (2004) nos chama a atenção de que as crianças acrescentam novos elementos aos seus comportamentos e culturas, especialmente porque existem muitos aspectos emergentes e que ainda carecem de estudos mais específicos, como a influência das interações pelas redes informáticas, as ações dos grupos e pares em ambientes como as ruas, clubes e outros locais, a extensão da ludicidade ligada à indústria do jogo e, por último, os valores contidos e absorvidos pelas crianças em áreas de segurança urbana, políticas urbanistas e de reivindicações do direito ao lazer que faz das crianças potenciais protagonistas de ações sociais.

Com relação a essa diversidade de ações das crianças possíveis de ser realizadas, Brougère (2010) usa esse fato para argumentar que a cultura lúdica precisa ser entendida primeiramente como uma importante manifestação das culturas infantis, porém não a única. Corsaro (2011), na mesma direção de Brougère (2010) e de Sarmiento (2004), exemplifica que as Culturas Infantis possuem diversas materializações, chamadas por ele de “cultura material da infância” que pode ir desde os brinquedos, até ferramentas artísticas e de alfabetização (como lápis, tintas canetas coloridas, etc.), livros infantis, desenhos, pinturas, entre outros.

Para Brougère (2010) a cultura lúdica não pode ser a única forma de manifestação das Culturas Infantis, pois as crianças não jogam e brincam o tempo todo. Além disso, considerando a historicidade da infância, como já apontado em outros momentos desse estudo, nem sempre a criança teve (e ainda hoje tem) o direito de brincar e jogar. Outra observação feita pelo autor, é que as crianças não passam vinte e quatro horas por dia jogando e brincando, mesmo por que nos dias atuais, os adultos tratam de preencher o tempo livre delas, seja realizando cursos diversos ou até executando ofícios ao lado de adultos, como no caso de muitas crianças em alguns contextos que trabalham, desde cedo, por necessidade.

A principal ideia de Brougère (2010) sobre o conceito de cultura lúdica é que o termo pode ser considerado, antes de tudo, um conjunto de procedimentos que tornam o jogo possível de ocorrer. Além disso, o jogo supõe uma cultura específica, o que implica compreender que para a existência de uma cultura lúdica é preciso haver um conjunto de regras e significações típicas do jogo e que o jogador adquire e domina no próprio contexto do jogo. Trata-se de pensar no jogo como um elemento no qual temos de descobrir sua cultura específica.

Em vez de ver no jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é necessário ver nele simplesmente o lugar de emergência e de enriquecimento dessa cultura lúdica, essa mesma que torna o jogo possível e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica. O jogador precisa partilhar dessa cultura para jogar (BROUGÈRE, 2010, p. 23).

Além disso, para Brougère (2010), dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar como jogo algumas atividades que para outras pessoas podem não ser. É o que acontece, por exemplo, no caso das “brigas de mentirinha”, (ou “lutinhas”, como veremos mais adiante nas denominações usadas pelas crianças que participaram desse estudo). Para o autor, uma criança dificilmente se enganaria ao interpretar essa ação – se é “de verdade” ou não -, o que ocorre justamente o contrário na maioria das vezes quando observada por adultos fora desse contexto de brincadeira em questão. “Não dispor dessas referências é não poder brincar. Seria, por exemplo, reagir com socos de verdade a um convite para uma briga lúdica” (BROUGÈRE, 2010, p. 24).

As culturas lúdicas, portanto, são compostas de esquemas que permitem iniciar a brincadeira (quadrinhas, gestos e palavras que compõem o início de uma determinada brincadeira), são diversificados de acordo com os indivíduos, os grupos, os hábitos lúdicos e, ainda, com o espaço disponível e as condições climáticas, além de produzirem jogos particulares em função do interesse das crianças e serem variáveis também conforme o meio social, a cidade, o país e o sexo da criança (BROUGÈRE, 2010).

Com relação à produção das Culturas Infantis, ela é construída a partir das vivências concretas dos indivíduos em situação lúdicas. A criança produz sua cultura lúdica brincando e jogando, e o conjunto dessas experiências acumuladas desde que nascemos é que constitui a experiência lúdica. O desenvolvimento das crianças torna possíveis as experiências, mas não produzem por si só a cultura lúdica – esta, como toda cultura, é produto da interação social (BROUGÈRE, 2010).

Para finalizar essa possível conceituação do termo “culturas lúdicas”, Brougère (2010) faz uma interessante observação sobre sua composição: a Cultura Lúdica Infantil sofre influências de vários elementos, como as mídias (em especial a televisão) e os brinquedos, mas não podemos nos esquecer de que a Cultura Lúdica Infantil não está separada da cultura geral e também da cultura lúdica adulta, pois a sociedade propõe uma gama de produtos como livros, filmes, brinquedos, etc., destinados às crianças e que se transformam de acordo com a época vivida.

Porém o que caracteriza em geral a cultura lúdica “é que em parte ela é uma produção da sociedade adulta, pelas restrições materiais impostas às crianças” (BROUGÈRE, 2010). Trata-se de uma reação da criança ao conjunto de propostas culturais que lhe são mais ou menos impostas.

Continuaremos a tratar desse assunto no capítulo 4, em que mostraremos como as crianças participantes desse estudo, por meio de suas produções culturais lúdicas, podem resistir e, ao mesmo tempo, subverter às muitas imposições dos adultos em contextos escolares diversos. Por enquanto, mostraremos como alguns estudos empíricos já realizados demonstram a visão de professores e gestores sobre a presença e a produção da cultura lúdica no ambiente escolar.

#### **2.4 A cultura lúdica infantil: diferentes espaços, diferentes tempos e diferentes visões**

Muitos estudos empíricos já foram realizados com o tema ludicidade englobando questões sobre o jogo e a brincadeira. Alguns deles, como o de Medeiros (2011), procuraram resgatar memórias de infância com o intuito de fazer um levantamento das experiências lúdicas vividas por pessoas já idosas comparando-as com as existentes na obra de Franklin Cascaes – trata-se de um memorial cultural lúdico, vivido por essas pessoas em sua época de infância cujas percepções se contrapõem aos dias atuais em que as cidades cada vez mais crescem sem pensar em espaços e tempos para as presentes e futuras gerações brincarem e jogarem no perímetro urbano.

No mesmo sentido, o estudo de Cunha (2004) procurou investigar quais os tipos de jogos e brincadeiras ocorriam livremente em um determinado espaço urbano de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A pesquisadora descobriu vários eventos que influenciam diretamente a produção das Culturas Lúdicas Infantis nas ruas, entre eles podemos destacar as brincadeiras sazonais, os problemas de espaço para alguns tipos de brincadeiras, a incompreensão por parte de alguns adultos com relação à necessidade que a criança tem de brincar nos espaços urbanos, a presença de muitas brincadeiras tradicionais que passaram de geração a geração com algumas mudanças de nomenclatura e até de algumas regras, além da influência direta das mídias nas situações de brincadeira.

Embora os estudos de Medeiros (2011) e Cunha (2004) sejam de extrema relevância, daremos enfoque às pesquisas realizadas por Borba (2005), Amaral (2008), Pinto (2010) e Azevedo (2012), pois são estudos que foram realizados no ambiente escolar e conseguem demonstrar a visão que muitos gestores e professores possuem sobre a presença da ludicidade no contexto educacional.

Podemos iniciar pela percepção de que a brincadeira é um direito e uma necessidade da criança que muitas vezes não é, pelos adultos, respeitado nas escolas. Segundo Amaral (2008) o direito à brincadeira, assim como outros, muitas vezes acaba sendo negligenciado pela instituição escolar, especialmente quando a criança sai da Educação Infantil e vai para o Ensino Fundamental. Isso acontece, pois segundo a autora há uma grande dificuldade de muitos adultos que trabalham com a Educação, sejam eles gestores ou professores, em compreender as especificidades da infância. O adulto precisa reconhecer que existem infâncias (no plural) e quais implicações desse conceito são necessários para se pensar uma Educação para as crianças.

Isso significa considerar as várias diferenças, como localização geográfica, crença, etnia, classe social, idade, gênero, enfim, e que pode influenciar diretamente nesse constructo do que é a infância que temos em nossas escolas (AMARAL, 2008).

Vemos em Borba (2005) a questão de que muitos estudos realizados com a tentativa de descobrir as culturas infantis hoje são realizados nos contextos escolares, o que nos permite pensar: existem especificidades inerentes aos contextos escolares que engendrariam a construção de culturas infantis autônomas?

Para a autora, o compartilhamento dos mesmos espaços e tempos, o mesmo ordenamento social entre outros fatores, faz com que as crianças criem em conjunto estratégias para lidar com tantas diferenças, além de criar o sentimento de “pertencimento a um grupo”. Cria-se então a “comunidade das crianças”, com objetivos e interesses em comum (BORBA, 2005).

Mas o que pensam os adultos presentes no contexto escolar sejam eles gestores ou professores? Quais as principais evidências podem ser citadas como argumento de que os adultos que trabalham com as crianças conhecem pouco sobre elas?

Uma das primeiras a serem lembradas aqui é a questão da espacialização das salas de aula. Amaral (2008) em seu estudo descreve por meio de uma ilustração da planta da sala de aula em que foi realizada a coleta de dados de sua pesquisa, uma sala organizada em fileiras individuais e em duplas, umas atrás das outras, o que segundo a autora demonstra o interesse adultocêntrico em vigiar, disciplinar e manter a ordem.



Outra questão a ser refletida é sobre a visão que muitas crianças podem ter do que vão encontrar nas escolas. Nesse caso, segundo Amaral (2008), a expectativa das crianças e professores com relação à rotina escolar é distinta – enquanto que as crianças esperam brincar com brinquedos, jogar, desenhar, pintar, aprender e brincar com os colegas, os adultos se restringem à aprendizagem dos números, das letras, da leitura e a obediência às regras. Durante suas observações, Amaral (2008) presenciou um momento em que as crianças eram indagadas pela professora sobre o que elas faziam de bom na sala de aula. As respostas foram muito semelhantes: obedeço; fico quieto (a); faço lição. Para a pesquisadora, isso soou mais como uma resposta esperada pela professora do que a opinião das próprias crianças em si.

Nesse contexto, a referida professora comentou com a pesquisadora em um segundo momento durante uma conversa, que as crianças pequenas sentem-se bastante cansadas durante as aulas, pois acordam muito cedo. Como a professora tem experiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, ela chega a comparar os dois níveis, dizendo que na Educação Infantil ela tinha oportunidade de brincar mais vezes e realizar as atividades sem pressa, enquanto que no Ensino Fundamental existe a cobrança em atingir os objetivos e passar os conteúdos (AMARAL, 2008).

Tal percepção, tanto infantil quanto adulta, também foi percebida pelo estudo de Azevedo (2012). Enquanto as crianças diferenciavam muito bem a época da Educação Infantil (em que brincavam mais) com a época em que eles viviam naquele momento no Ensino Fundamental (com muita lição para fazer), uma das professoras participantes do estudo foi categórica em afirmar: a cobrança por ministrar conteúdos, atingir os objetivos e melhorar o IDEB da escola faz com que se esqueçam da parte lúdica, deixando essa sob a responsabilidade exclusiva das aulas de Educação Física. Outra docente comparou sua própria prática pedagógica no Ensino Fundamental com a do “contraturno”, em que ministrava oficinas na Educação Integral, assumindo ser mais exigente de manhã com os alunos do Ensino Fundamental e conseguindo ser mais lúdica nas oficinas do período da tarde, porque não era cobrada com relação a conteúdos e menções de notas que deveria aplicar aos alunos.

Vemos também no estudo de Pinto (2010) uma situação similar: nele, uma das professoras explicita por meio de seu depoimento que existe uma grande pressão dos gestores para que os professores “ensinem mais e brinquem menos”. Nesse caso, a professora explica que gostaria de propiciar mais momentos de brincadeiras para seus alunos, mas a pressão que existe, principalmente com relação às avaliações, não permite

tal ação. Outra docente afirma que cada vez mais as crianças chegam ao Ensino Fundamental com problemas de coordenação motora além de déficits emocionais que ela atribui aos poucos momentos de brincadeiras vivenciados pelas crianças hoje. Para essa professora, dificuldades para ler, escrever e até de se organizar em sala de aula são decorrentes da falta do brincar, que se torna ainda mais acentuada quando se deparam com essas preocupações de melhorar a nota da Prova Brasil, etc..

Porém, não é apenas a pressão por melhoria no rendimento que fazem os professores deixar a ludicidade dentro das escolas para segundo plano. No mesmo estudo de Pinto (2010) houve docentes que afirmaram se incomodar muito com a “bagunça” causada pelo jogo e pela brincadeira durante as aulas. Os gritos, os movimentos, o barulho generalizado que acaba por romper com o breu e imobilidade natural de muitas classes, acabam por dar a sensação de “perda de controle” pelos professores, o que incomoda muito aqueles que prezam pelo silêncio.

Mesmo com tantos problemas para vivenciar as práticas lúdicas dentro das escolas, as crianças arrumam uma forma de “burlar” determinadas regras proibitivas ao jogo. Assim como esse estudo mostrará mais adiante, vemos que os estudos de Azevedo (2012) e Amaral (2008) também presenciaram situações semelhantes.

Amaral (2008) foi advertida por uma criança ao saber que a pesquisadora queria ir para a quadra brincar: foi aconselhada por uma criança a não fazer barulho perto da sala da diretora e da pedagoga, pois eram bravas. Ao perguntar se poderia correr em algum momento, a mesma respondeu: “só depois que passar a porta da pedagoga” (AMARAL, 2008, p. 85), o que para a autora indicou algumas estratégias de sobrevivência às regras impostas que, no caso desse contexto, não eram poucas.

Outra situação de resistência por parte das crianças pode ser percebida no estudo de Azevedo (2012). Em um dos momentos de observação em sala de aula, a autora presenciou a seguinte situação: na volta do recreio a professora colocou as crianças com as cabeças na mesa para que acontecesse um possível “descanso”. A autora fez o mesmo e resolveu “descansar” também. Foi quando percebeu que enquanto a maioria das crianças “descansavam”, algumas delas estavam com os cadernos embaixo das mesas “apostando corrida” para ver quem fazia primeiro a lição que a professora disse que ia colocar na lousa. Nesse caso, a autora percebeu duas situações: a primeira em que uma criança dizia que iria fazer rápido porque sabia que ia ter muita lição depois, e outra com crianças que se divertiam para ver quem terminaria primeiro.

Percebemos então, por meio desses estudos em questão, que infelizmente muitos professores e gestores apresentam as seguintes visões sobre o jogar e o brincar: atrapalha a organização padrão escolar por se tornar uma “bagunça”; quebra com o silêncio, tão almejado por quem trabalha nas escolas; desestrutura o “controle” das aulas; desvia a atenção do foco, que é a ministração dos conteúdos considerados “mais importantes”; aparentemente não auxiliam diretamente no aumento do rendimento escolar apresentado pelas notas de avaliações como o IDEB, por exemplo.

Como lidar com tais visões? Como quebrar com esses paradigmas? Pensamos que ouvir e considerar a voz da criança pode ser um passo inicial, pois a escola faz parte da infância assim como outras instituições como a família, a igreja e a sociedade como um todo.

Ouvir as crianças não significa abrir mão do papel do adulto, como bem lembra Amaral (2008). Mas pensemos da seguinte forma: se as crianças brincam e jogam, mesmo com a repreensão muitas vezes severa de alguns adultos para que isso não aconteça, porque não permitir que elas assim façam às claras no ambiente escolar?

Se, pretendemos conhecer as crianças, precisamos incentivar a produção das Culturas Lúdicas Infantis por meio de intervenções feitas também pelo adulto. Não que as crianças dependam dos adultos para que tal produção aconteça – aliás, essa produção irá acontecer de um jeito ou de outro – mas se o adulto pode participar dessa produção ou pelo menos observar como ela acontece, porque não fazer assim?

Retornaremos a esse assunto mais adiante, no capítulo de apresentação e interpretação dos dados. Por enquanto, essas perguntas podem servir para refletirmos sobre a real necessidade de considerarmos as crianças como sujeitos ativos e como produtores de cultura em potencial dentro das escolas. Porém, uma dessas perguntas, aquela feita na epígrafe inicial deste capítulo: “Será que conseguimos imaginar uma criança sem brincar?” deve estar sempre presente em nossas mentes, e somos enfáticos até em permitirmos também a presença de outra pergunta: “Será que devemos, depois de adultos, nos esquecermos da criança que um dia fomos?”.

A pergunta inicial de Ute Craemer é respondida por ela, entre outras, da seguinte forma: “Brota da força de criança que reside em nós, como uma centelha divina. O ser humano é humano na medida em que ele cria de dentro pra fora: cria pensamentos, sentimentos, ações. E o início dessas criações é o brincar” (CRAEMER, 2015, p. 47).

Então, podemos finalizar que é praticamente impossível que nós, adultos, que trabalhamos na Educação com esses seres potencialmente criadores, consigamos podar tais ações criativas, pois se trata de um movimento maior que eles mesmos e, portanto, irresistível para essas pessoas que estão em seu impulso inicial de vida.

Precisa pouco para essa vontade intrínseca da criança vir à tona. Um pedacinho de pau pode tornar-se um barco, um celular, uma mamadeira. Juntando com alguns pregos, pode virar um banquinho para a casa de boneca, pode virar TUDO! Alguns panos se transformam em boneca, em esconderijo, em palhaço, em... O adulto tem apenas a tarefa de organizar o espaço criativo para que a fantasia da criança possa ser nutrida (CRAEMER, 2015, p. 48).

Talvez, uma das formas dos adultos se convencerem disso – da importância de organizar esse ambiente criativo -, possa ser o de exercitar as lembranças do passado e, quem sabe, descobriremos que o menino, o moleque, a princesa, e a bruxa estão apenas adormecidos dentro de nós, só esperando para estender a mão, como na música de Milton Nascimento<sup>14</sup>:

*Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão*

*Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão*

---

<sup>14</sup> Parte de letra da música: “Bola de Meia. Bola de gude”, de Milton Nascimento.

### 3 A CRIANÇA COMO SUJEITO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS – A ETNOGRAFIA COMO ALIADA NO DELINEAMENTO METODOLÓGICO

*“Assim, pesquisar com crianças é, já em si, um convite a outra modalidade de pesquisa, é um convite a pensar a pesquisa como experiência e não a pesquisa como experimento”*  
(César Donizetti Pereira Leite)<sup>15</sup>

#### 3.1 Crianças como sujeitos nas pesquisas acadêmicas: contribuições da Sociologia da Infância

Pensar em pesquisas educacionais com crianças, em nossa visão, significa num primeiro momento buscar uma mudança de paradigmas. Embora existam muitas discussões no meio educacional sobre a importância de se considerar as crianças como sujeitos ativos do processo de pesquisas acadêmicas para a infância, muito ainda há que se caminhar em direção ao reconhecimento das vozes infantis como dado científico dotado de todo rigor, planejamento e métodos que, por sua vez, gera a construção de conhecimento necessária para entendermos essa categoria geracional: a infância.

Para Saramago (2001), uma área que tem desempenhado um importante papel no sentido de considerar a importância das vozes infantis nas pesquisas acadêmicas com crianças, tem sido a Sociologia da Infância. Para a autora,

A sociologia da infância, enquanto investigação desenvolvida em torno da atribuição de visibilidade sociológica às vozes e aos olhares das crianças, tem testemunhado a existência de identidades das crianças fortemente edificadas sobre as bases da importância dos mundos sociais vividos e dos contextos de interação entre pares. Tais identidades são alimentadas por saberes práticos derivados de geradores práticos das práticas sociais quotidianas. Entende-se assim que cada criança faz parte de um universo amplo e complexo enquanto legítima unidade de análise (SARAMAGO, 2001, p. 10).

Ainda conforme Saramago (2001), a infância é caracterizada por um núcleo próprio, com relações intergrupais típicas, protagonizadas pelas crianças e que, por sua vez, são capazes de intervir socialmente pela própria experiência. Além disso, a autora

---

<sup>15</sup> LEITE, C. D. P. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, 166 p.

nos alerta para o fato de que a escola pode ser eleita um local privilegiado para a observação desse grupo geracional, pois se trata de um agente muito importante em seu processo de socialização aos pares.

As relações intergrupais na qual Saramago (2001) se refere foi conceituada pelo sociólogo Willian Corsaro (2011), como “cultura de pares”. O termo “pares” é específico para se referir ao grupo de crianças que passa grande parte do tempo juntas, quase todos os dias. A “cultura de pares”, portanto, é definida pelo autor, conforme abordagem interpretativa, “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, calores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORSARO, 2011, p. 128).

Segundo Corsaro (2011) embora as crianças desempenhem um importante papel na produção de rotinas culturais com os adultos, seja na família ou em outros ambientes, as atividades ocorridas com outras crianças e sua produção coletiva – que gera, conseqüentemente, uma série de cultura de pares – são tão importantes como a interação delas com os adultos. Isso porque a cultura de pares “é pública, coletiva e performática” (CORSARO, 2011, p. 128), integram e contribuem para a cultura mais ampla de outras crianças e também dos adultos que estão a ela integradas.

Embora a cultura de pares seja central para essa discussão sobre o papel das crianças no processo de produção cultural, isso não significa que a participação das crianças com os adultos, em diversos setores da sociedade, não devam ser contempladas como importantes. Principalmente nos anos iniciais, as crianças experimentam das informações sociais interagindo diretamente com o adulto, dentro da família. À medida que a criança passa a conhecer outros ambientes longe da sua família, as relações interpessoais, emocionais e culturais com seus pares passam a ocorrer com mais frequência (CORSARO, 2011).

Já foi mencionado no início desse capítulo que é necessário uma mudança de paradigmas<sup>16</sup> nas pesquisas acadêmicas com crianças e a Sociologia da Infância nos ajuda a refletir e mudar nossas opiniões sobre vários aspectos, entre eles o fato de considerarmos a voz das crianças. Como já vimos, durante muito tempo as crianças foram vistas como um “vir a ser” e na história da humanidade não foi, durante séculos, sequer consideradas como membros da sociedade, fazendo-se necessário discutir hoje a

---

<sup>16</sup> Nosso entendimento sobre o termo “paradigma” em pesquisas acadêmicas educacionais *com* crianças será abordado e discutido mais adiante.

atuação das crianças como seres ativos no processo de construção do conhecimento científico para a infância.

Para Sarmento (2011) a expressão “ouvir a voz das crianças” condensa todo um programa teórico que constata o silêncio no qual as crianças foram historicamente submetidas. A sociologia da infância então tem se preocupado em estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, analisando-as como categoria geracional. Porém, mais que ouvir as vozes, é preciso atentar também para o que não é dito por palavras.

No entanto, o paradoxo maior da expressão “ouvir a voz das crianças” reside não apenas no facto de que *ouvir* não significa necessariamente *escutar*, mas no facto que essa “voz” se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se “ouvir” nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um acto de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser), uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão (SARMENTO, 2011, p. 28).  
[Grifos do autor]

Podemos perceber que realizar pesquisas com crianças significa se preocupar em realizar uma nova pesquisa, pois o reconhecimento da infância como categoria geracional, dotada de significados, com características próprias das identidades infantis, gera a preocupação com os métodos que delinearão tais estudos. Essa tarefa se dá pelo que Ferreira (2009) denomina como “novo paradigma da sociologia da infância”, que sugere o abandono da criança objeto concebida por metodologias técnicas e tradicionais o que significa penetrar no mundo das crianças, envolvê-las como coparticipantes e construir conhecimentos *com* as crianças. Para isso, é preciso reconhecer a infância como uma construção social que não pode ser compreendida separada de outras variáveis, como a de gênero, de classe social, etnia, etc., além de serem reconhecidas como categoria a ser estudada no presente, com as atuais configurações, e não em relação ao seu futuro como adultas.

Para que tais procedimentos possam ter maior sucesso, é preciso também romper com o olhar de cima para baixo que tem dominado muitos dos estudos acerca da infância. Durante muito tempo, as crianças foram (e ainda são, muitas vezes) “olhadas, mas não observadas, ouvidas, mas não escutadas, são silenciadas, uma vez que os

adultos, continuando do “lado de cá”, ou podendo “estar lá”, mas afinal não “estar com” elas” (FERREIRA, 2009, p. 149). É reconhecer o papel fundamental de que, ninguém é melhor do que as próprias crianças para nos oferecer respostas às nossas perguntas.

Levar mais longe o reconhecimento das *crianças como sujeitos* é adotar uma concepção de pesquisa *com* crianças em que elas são vistas como *atores sociais* implicados nas mudanças e sendo mudados nos mundos sociais e culturais em que vivem, e como protagonistas e repórteres competentes das suas próprias experiências e entendimentos – elas são, portanto, as melhores informantes do seu aqui e agora (FERREIRA, 2009, p. 149). [Grifos da autora].

Outro rompimento natural durante o processo de pesquisa para a infância é com a percepção de que a criança é *o outro* – no sentido de ser diferente, imatura, “culturalmente ignorante e moralmente irresponsável” (FERREIRA, 2009, p. 151). Tais visões, que durante muito tempo insistiram em prevalecer em muitas pesquisas educacionais, apenas consolidou a visão adultocêntrica que tanto impediu que enxergássemos a realidade. Em se tratando de pesquisas em que os sujeitos ativos do processo são crianças, o *outro* em questão não são os pequenos, e sim nós, adultos pesquisadores. O desafio parece estar em reconhecer, no caso dessas pesquisas, as vozes infantis como protagonistas desse palco.

Um dos caminhos que nos parece contribuir para que essa visão adultocêntrica possa, cada vez mais, se afastar das pesquisas com as crianças, é considerarmos a proposta de Delgado (2011) com relação à metodologia empregada em tais estudos – trata-se de criar métodos com as crianças. Para a autora, é preciso considerar vários aspectos, como, por exemplo, o diálogo entre vários campos do conhecimento, a reflexividade e a interação do pesquisador com as crianças envolvidas na pesquisa, além da criação de métodos diferentes com elas. Tais ações parecem ser um importante caminho para romper com paradigmas tradicionais nessas pesquisas e, principalmente, nos auxiliam a incluir as crianças cada vez mais como sujeitos das pesquisas educacionais acadêmicas por meio de múltiplas linguagens.

Para Martins Filho e Barbosa (2010), durante qualquer processo de pesquisa em que as crianças são os sujeitos, é preciso considerar que elas falam de muitas maneiras.

Com base nessa crença a criança passa a ser compreendida como sujeito principal, em primeira mão, a dar informações aos investigadores. O que significa dizer que, são elas os sujeitos



privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14).

Aqui entendemos que os verbos “perguntar”, “observar”, “conversar”, “fotografar” e “filmar” não devem ser ações realizadas apenas pelo pesquisador. Muitas pesquisas já realizadas tem revelado a grande capacidade das crianças executarem tais ações (AZEVEDO, 2012; LEITE, 2011; SARAMAGO, 2001). As crianças geram dados de várias maneiras, caso elas tenham a oportunidade para isso. Para Azevedo e Betti (2014) o que parece ser coerente é considerar que, se as crianças são diferentes dos adultos e diferentes entre si, é preciso pensar em métodos mais adequados para tal geração de dados.

Se as crianças não são iguais, se se comportam e se expressam de maneiras peculiares, existe a necessidade de buscar várias formas de “ouvir”, pois há crianças falantes, outras mais tímidas, e aquelas que gostam de manifestar seus sentimentos e opiniões de modo não verbal. Portanto, seria negligência usar apenas métodos tradicionais, sem refletir criticamente se eles seriam adequados e suficientes para que as crianças pudessem se expressar (AZEVEDO; BETTI; 2014, p. 302).

Martins Filho e Barbosa (2010), na mesma direção em romper com o tradicionalismo nas pesquisas com crianças, afirmam que a transformação dos métodos nesse caso é crucial, especialmente na fase de coleta dos dados. E para isso é preciso muito mais que observar o mundo das crianças – é “preciso penetrar, além do mágico que delas nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo” (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 17), além de considerar outras variáveis, como o contexto social da criança, por exemplo.

Já com relação às linguagens, Rocha (2008) argumenta que os diferentes procedimentos metodológicos em pesquisas com crianças devem lembrar-se sempre de que a linguagem oral não pode ser considerada como a única, pois a mesma está acompanhada de várias outras linguagens como as expressões corporais, gestuais e faciais, por exemplo. “Desde já se indica, portanto, a necessidade do cruzamento de procedimentos de escuta utilizando diferentes suportes expressivos em momentos diversos.” (ROCHA, 2008, p. 45).

Além disso, para Rocha (2008) é preciso aliar técnicas que possibilitem a ampliação de ferramentas para uma maior compreensão dos contextos vividos pelas crianças. No mesmo sentido, Graue e Walsh (2003) nos alertam que nenhum método de

investigação científica pode ser engessado e é preciso englobar abordagens diferentes especialmente quando os sujeitos envolvidos forem crianças. É importante buscar novas perspectivas “mantendo a riqueza multifacetada das suas vidas, porém, este objetivo não pode ser alcançado com uma abordagem de focagem estreita” (GRAUE, WALSH, 2003).

O que define os melhores métodos é o contexto da investigação e uma das preocupações deve ser tentar descobrir o que é ser criança nos dias atuais. Nosso objetivo, enquanto pesquisadores, não deve ser o de investigar o que se passa dentro de uma criança em si, mas entre as crianças, em suas relações e interações. “A infância é uma construção contínua e deve ser observada de muitos ângulos para ser devidamente compreendida e assimilada” (GRAUE, WALSH, 2003, p. 53). Vemos, portanto, que é fundamental para o pesquisador esse processo de ver e ouvir.

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

Após todas essas reflexões, cabe a nós, pesquisadores, adotar uma postura que possibilite a atuação das crianças como sujeitos reais do processo de pesquisa. A conduta do pesquisador, a escolha da pesquisa do tipo etnográfica como uma das mais adequadas quando os sujeitos são crianças, além dos métodos utilizados por esse estudo serão abordados a partir do próximo tópico.

### **3.2 Mudança de paradigma e a etnografia: novas formas de pensar o papel da infância nas pesquisas educacionais**

O termo “paradigma”, definido como conjunto de experimentos científicos reconhecidos universalmente que se tornam modelos de soluções para a comunidade científica a partir da obra “*The Structure of Scientific Revolutions*” de Kuhn em 1962 não foi, segundo Esteban (2010), poupado da crítica de diversos autores desde então.

Definido como uma conceituação vaga por muitos do meio acadêmico, o termo agrupou-se, conforme Kuhn, em três âmbitos: 1) Aspecto filosófico (imagens do mundo e crenças da comunidade científica, como por exemplo, atomismo, mecanicismo, evolucionismo, etc.); 2) Aspecto sociológico (Relações entre comunidade de cientistas que seguem um mesmo paradigma, o apoio a determinadas linhas de pesquisa, publicações, manuais de ensino universitário, congressos etc.); 3) Aspecto científico (relacionado aos problemas já resolvidos e aos principais exemplos que são argumentados pela utilização do próprio paradigma em questão).

Esteban (2010) ainda utiliza a visão de outros autores para demonstrar possíveis conceituações do termo “paradigma”, como a de De Miguel (1988) que o define como um ponto de vista ou modo de ver, analisar e interpretar os processos, de Ritzer (1993) que o conceitua como uma imagem básica do objetivo principal de uma ciência e, ainda, de Patton (1978) que enxerga o termo como uma maneira de esmiuçar a complexidade do mundo real.

Entendemos que o termo “paradigma”, no sentido de crer que determinada forma de ver, analisar e interpretar os processos educacionais possui um caminho já trilhado e, portanto, digno de ser seguido, ainda se faz presente em algumas pesquisas educacionais acadêmicas. Principalmente quando os envolvidos são crianças, vemos que o termo “paradigma” significa, muitas vezes, apenas observá-las sem, no entanto, tentar fazer com que elas expressem mais suas opiniões. Muitos autores como Corsaro (2011), Sarmiento (2011), Martins Filho (2011), Delgado e Mülher (2009) nos tem alertado sobre a importância de se romper com velhos paradigmas para que possamos considerar a real visão e voz das crianças.

Não se trata nesse caso de se anular como pesquisador. Como bem nos lembram Martins Filho e Barbosa (2010), tais pesquisas exigem sim uma mudança de métodos que tornem as crianças mais ativas durante o processo, mas da mesma forma que não podemos subestimar as crianças, também não podemos superestimá-las.

Nesse sentido é fundamental aprofundar um ponto de equilíbrio no que se refere à participação de adultos e de crianças: no caso das crianças, se não é mais aceitável subestimá-las, também tem que se ter cuidado para não superestimá-las na escolha dos procedimentos metodológicos, esta concepção provoca uma diferença nos estudos sobre as infâncias, pois se a criança é ativa, o adulto jamais será passivo e vice-versa (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p. 15).

Ainda segundo Martins Filho e Barbosa (2010), tal equilíbrio auxilia a romper com o autoritarismo ou espontaneísmo que impregnou, durante muito tempo, as metodologias de pesquisas com crianças. Está aí um típico exemplo de paradigma importante a ser rompido nesses tipos de pesquisa: as relações de poder entre adultos e crianças.

Mais um exemplo de paradigma a ser superado, especialmente quando o interesse é adentrar o mundo das crianças como é, por exemplo, um dos objetivos dessa pesquisa, é o paradigma de que o adulto não brinca. Ora, se queremos saber como é que se dão as relações entre pares numa comunidade infantil e não queremos brincar com elas, consideramos que tal atitude apenas contribui para um viés muito grande e que pode nos induzir a conclusões equivocadas ao interpretar as ações das crianças.

Vemos em Corsaro (2009) um exemplo claro sobre essa questão. O autor só teve a certeza de que se tornara um membro do grupo de crianças italianas pesquisadas por ele quando as mesmas o chamaram para brincar. Na mesma direção, Martins Filho (2011) argumenta que, para que tais estudos possam verdadeiramente expor a opinião dos pequenos, a aproximação entre o pesquisador e as crianças, assim como a própria observação e inserção no mundo infantil, devem ser realizadas respeitando a forma peculiar de ser das crianças.

Para tal, postulamos a necessidade de ultrapassar o discurso esmagador legitimado historicamente pela razão adultocêntrica, que, até o momento, alimentou as ciências humanas e sociais. Nesse sentido, os autores afirmam a necessidade premente de o pesquisador ficar entre as crianças. Somente assim, entendem, poderá gerar um envolvimento muito maior com os sujeitos pesquisados, pois o contato direto permite construir uma atmosfera muito positiva, lúdica e humana no desenvolvimento das pesquisas com crianças (MARTINS FILHO, 2011, p. 94).

Além disso, é preciso que o pesquisador tenha em mente que é preciso descobrir, entre as possibilidades que nos são dadas pelas crianças, uma nova forma de pesquisar, “principalmente no intuito de inventar, criar e estabelecer outras formas de comunicação com elas, o que coincidirá com a criação de outros procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa” (MARTINS FILHO, 2011, p. 96).

Por todas essas razões é que a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, tem sido elencada por vários pesquisadores como uma das formas mais adequadas de se realizar pesquisas com crianças. Características como a flexibilidade de métodos, a

possibilidade de adentrar o mundo pesquisado de forma engajada e prolongada faz com que esse tipo de pesquisa se torne bastante adequada quando os sujeitos são crianças.

André (2015) comenta que a pesquisa do tipo etnográfico é assim denominada, pois faz uso de técnicas que tradicionalmente são usados pela Etnografia, como a observação participante, a entrevista, e a análise documental, por exemplo. Há diferença entre uma Etnografia e uma pesquisa do tipo etnográfico, como é o caso desse estudo – a Etnografia exige que o pesquisador tenha contato com outras culturas relevantes ao tema que se propõe a estudar, além de ter que permanecer um longo tempo em campo. A pesquisa do tipo etnográfica é na verdade uma adaptação da Etnografia à Educação, o que pressupõe que nem todas as etapas ou requisitos da Etnografia serão cumpridos.

Então, se podemos usar de muitos atributos da Etnografia para realizarmos nossa pesquisa, podemos também partir da ideia de Corsaro (2011), que elenca a etnografia como um exemplo eficaz, pois com relação às crianças, suas “interações e culturas são produzidas e compartilhadas no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários” (CORSARO, 2011, p. 63). Além disso, é importante que o pesquisador se envolva na realidade do grupo estudado:

A etnografia geralmente envolve um trabalho de campo prolongado no qual o pesquisador obtém acesso a um grupo e realiza observação intensiva durante meses ou anos. O valor da observação prolongada está em o etnógrafo descobrir como é a vida cotidiana para os membros do grupo – suas configurações físicas e institucionais, suas rotinas diárias, suas crenças e seus valores e a linguística e outros sistemas semióticos que medeiam essas atividades e contextos (CORSARO, 2011, p. 63).

Corsaro (2011) ainda dá outros exemplos possíveis de métodos que a etnografia pode proporcionar: o *método reativo*, que consiste em entrar numa área em que as crianças se encontram reunidas e esperar que elas reajam à presença do adulto que ali está e, nesse caso, a estratégia é aguardar que a curiosidade das crianças gere uma aproximação; a *conversa de pesquisa* feita por meio de entrevistas em grupos, de preferência com seleção de tópicos realizados com as crianças, pois assim há um maior interesse pelas perguntas evitando o cansaço que uma entrevista tradicional ocasiona; a *descrição* não apenas do que é visto e ouvido além do comprometimento com uma descrição densa das observações; uso da *flexibilidade* e *autocorreção das perguntas* norteadoras do estudo; o *envolvimento das crianças* na documentação das atividades

que ocorrem durante o processo de investigação, que pode ser desde o próprio Diário de Bordo do pesquisador até pequenas anotações e desenhos e; a utilização de *gravadores de áudio e vídeo* para a captação de atividades que envolvem movimento, especialmente atividades lúdicas, rotinas e jogos.

Dessa forma, podemos concluir que, pesquisar com crianças, como também observam Graue e Walsh (2003), envolve o desafio e a capacidade de adaptação e criação:

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

Sem dúvidas podemos inferir até aqui que a flexibilização dos métodos é um item muito importante no processo de pesquisas com crianças, mas não podemos deixar de mencionar também as questões éticas, como o consentimento livre esclarecido e o respeito à criança que participa das pesquisas que as envolvem.

De acordo com Azevedo e Betti (2014), ao pensarmos em pesquisas acadêmicas que objetivam protagonizar o papel das crianças, isso significa automaticamente pensar em pesquisas que se preocupem com a questão ética de forma muito peculiar. Isso quer dizer que precisamos considerar que muitos métodos plenamente adequados em pesquisas com adultos podem assim não ser quando se trata de crianças. Já exemplificamos aqui a questão das entrevistas que necessitam de uma nova abordagem com os pequenos e podemos, nesse momento, nos estender ao sigilo que, além de importante, deve ser tratado com rigor, pois não podemos de forma alguma expor as crianças.

Além disso, o consentimento livre e esclarecido, feito geralmente com os pais, precisa ser feito também com as crianças: elas têm o direito de se recusarem ou não a participar de qualquer pesquisa que tenha relação com elas.

Mais ainda, consideramos que é preciso ir além do consentimento esclarecido dos pais ou responsáveis; embora necessário, não seria coerente realizar uma pesquisa qualitativa participativa, que pretende ouvir a fala das crianças, e não perguntar a elas se querem ou não participar, além de contraditório, estaríamos desrespeitando as crianças (AZEVEDO, BETTI, 2014, p. 300).

Portanto, independente da etapa em que a pesquisa se encontra, do método utilizado para a coleta dos dados com as crianças e demais ocorrências durante o processo, é muito importante que elas sejam sempre consultadas. Isso significa respeitá-las e considerá-las atores em todo o processo de qualquer pesquisa que objetiva a sua participação real nesses estudos.

Poderíamos, ainda nesse momento, explicar sobre vários outros paradigmas que rondam os contextos educacionais e acadêmicos, como o da criança como um “vir a ser”, a criança como uma “tábula rasa”, a “criança-objeto”, a criança como um ser “*enfant*”... Todos esses paradigmas ainda serão discutidos mais detalhadamente nesse estudo. Entretanto, achamos oportuno agora caracterizar com mais detalhes a unidade escolar estudada e as crianças que participaram desse trabalho.

### **3.3 Método, lócus e sujeitos da pesquisa**

Essa pesquisa do tipo etnográfica e de caráter qualitativo foi realizada em uma unidade de educação pública municipal de I Ciclo do Ensino Fundamental, em Presidente Prudente/SP. A unidade escolar atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 375 alunos, situando-se na periferia da região oeste daquele município.

Os dados foram coletados em duas turmas do 4º ano, no período de agosto a novembro de 2014 e também do período de março a setembro de 2015, com o mesmo grupo de crianças (já no 5º ano), totalizando 50 participantes. A pesquisa ocorreu durante vários momentos no ambiente escolar, como a sala de aula, o recreio, as atividades realizadas em oficinas pedagógicas, entre outros, pois um dos objetivos era perceber como se dava o processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis desse grupo de crianças.

De início, conversamos com as crianças sobre o que elas mais gostavam na escola como um todo, podendo ser atividades dentro ou fora da sala de aula (como

passeios, por exemplo), e, ainda, dentro ou fora do turno regular já que algumas crianças que participaram desse estudo permaneciam na escola em tempo integral<sup>17</sup>.

A observação e as anotações do diário de campo foram itens importantes dessa pesquisa, pois a intenção foi tentar perceber, de maneira mais fiel possível, como as vivências ocorriam no ambiente frequentado pelas crianças. Florestan (2004) utilizou-se da observação direta em seus estudos sobre as “trocinhas”<sup>18</sup> no bairro do Bom Retiro em São Paulo na década de 1940, e destaca que a descrição fiel das ocorrências é a forma mais adequada em pesquisas como essa. É preciso atentar para os vários elementos contidos na realidade e com a observação prolongada o pesquisador se torna cada vez mais apto a perceber os aspectos considerados mais relevantes. Para Florestan (2004), com esses procedimentos o pesquisador começa a enxergar fatores relevantes como o comportamento de certos grupos, seu desenvolvimento, sua personalidade, suas regras etc.. Com esse detalhamento de informações, o pesquisador poderá fazer uma revisão e interpretação dos dados de forma mais fidedigna.

Nessa mesma direção, Angrosino (2009) argumenta que a observação, para que seja mais objetiva, precisa absorver e registrar tudo com a máxima riqueza de detalhes possíveis. Trata-se de um trabalho árduo, mas o pesquisador precisa usar os cinco sentidos para que sua percepção esteja cada vez mais aguçada. Portanto, as anotações feitas em campo devem ser transcritas imediatamente, com o maior número de detalhes e descrições ambientais que possam auxiliar no momento de interpretação dos dados (ANGROSINO, 2009).

Como já mencionado, os métodos precisam sofrer uma adequação quando os atores do processo da pesquisa são crianças, como é o caso desse estudo. Podemos iniciar exemplificando as entrevistas que ocorreram na maioria das vezes em grupo, pela estratégia que Saramago (2001) denomina de “entrevistas-conversa”. Trata-se de um método distinto da entrevista tradicional e é organizada em blocos temáticos. No caso desse estudo a organização desses blocos temáticos iniciais foi definida com base

---

<sup>17</sup> Entre as crianças sujeitos desse estudo cerca de metade delas participavam, no período oposto ao das aulas regulares, das oficinas do Programa Municipal de Educação Integral “Cidadescola”. As demais crianças frequentavam a escola apenas no período da manhã onde se encaixavam as aulas do período regular de sala de aula.

<sup>18</sup> Florestan (2004) define como “trocinhas” os grupos constituídos pelas crianças que tem por finalidade imediata a recreação. Em seu estudo, a análise foi de grupos infantis de algumas ruas do bairro Bom Retiro na cidade de São Paulo, na década de 1940.



nas anotações do Diário de Bordo e das filmagens e fotos realizadas pelas crianças. As “entrevistas-conversa” não permitiu em nenhum momento o abandono do rigor científico, muito pelo contrário, pois trata-se de “uma técnica que implica um conjunto de preocupações adicionais na sua preparação, desenvolvimento e aplicação” (SARAMAGO, 2001, p. 14). As “entrevistas-conversa” também possui um caráter cíclico intertemático durante o processo de condução da entrevista:

Esta metodologia de entrevista implica um trabalho prévio e cuidado de preparação por parte do entrevistador, que espera assegurar uma eficaz orientação da mesma, por meio de ágeis e sucessivas passagens de núcleo temático para núcleo temático, procurando-se que a coerência da entrevista nunca seja perdida. Desta forma é possível, e acontece frequentemente, que durante o período da entrevista se volte, alternadamente, aos mesmos núcleos temáticos, para tentar explorar todas as questões planeadas para cada um deles (SARAMAGO, 2011, p. 14).

Como já mencionamos, optamos por definir os blocos temáticos à medida que íamos coletando e entrecruzando os dados. Dessa forma eram diminuídos os riscos de esquecimento de detalhes importantes e usamos também de algumas estratégias, como por exemplo, numerar a filmagem e suas referidas transcrições pela data do evento, associando-os a uma palavra-chave que era, posteriormente, encaixada num bloco temático. Nas “entrevistas-conversa” com as crianças, utilizamos também material de multimídia, em que realizávamos a exibição de algumas filmagens feitas por elas, seguidas de exibição dos blocos temáticos por meio de palavras-chave. Em seguida era conduzida a discussão entre as crianças.

Para iniciar as “entrevistas-conversa” de forma mais descontraída, sugere-se que o primeiro bloco temático tenha um caráter “menos sério”, mas não menos relevante para as crianças. Podemos dizer que um dos grandes segredos nesse método é o pesquisador ter sensibilidade para selecionar temas interessantes a cada contexto, pois assim a criança terá prazer em compartilhar suas opiniões.

Em geral todas as crianças gostam de falar e de contar coisas sobre suas vidas cotidianas. Essas coisas podem afigurar-se muitas vezes como banais e sem interesse para os objetivos da investigação, mas, em grande parte das oportunidades, torna-se possível encaminhar a criança para o assunto que se pretende abordar a partir das coisas que a criança está disposta a contar (SARAMAGO, 2001, p. 015).

Ainda com relação às “entrevistas-conversa” é preciso atentar para os sinais de cansaço apresentados pelas crianças durante a mesma, pois é de extremo interesse que, para se obtenha o máximo de sucesso possível, o processo seja conduzido de forma divertida, descontraída, agradável e atraente para as crianças (SARAMAGO, 2001).

Todas as “entrevistas-conversa” foram gravadas em vídeo pela pesquisadora. Muitos autores como Saramago (2001), Azevedo (2012), Ventrin e Poleze (2010) consideram de extrema importância a familiarização com o equipamento de fotografia e filmagem para que as gravações das entrevistas ocorram com mais tranquilidade. A primeira das “entrevistas-conversa” ocorreu após certo tempo de adaptação das crianças com a ação de filmar ou fotografar, portanto o processo de naturalização com o equipamento e as filmagens foi gradual e ao realizarmos a primeira delas não houve nenhum problema relacionado à presença das câmeras.

As “entrevistas-conversa” também são classificadas por Saramago (2001) de acordo com algumas particularidades: as *entrevistas-conversa-singular*, realizadas apenas com uma criança; as *entrevistas-conversa-relacionais*, realizadas com grupos entre duas até quatro crianças; e as *entrevistas-conversa de grupo*, que contam com um grupo de até oito crianças<sup>19</sup>.

Grande parte das “entrevistas-conversa” realizadas por esse estudo foram as “entrevistas-conversa de grupo”, mas isso não descartou o uso dos outros tipos. Ocorreram algumas situações de foro íntimo e pessoal que precisaram ser esclarecidas fora do grupo maior e em particular com determinada criança (no caso, utilizamos a técnica das “entrevistas-conversa-singular”) ou, situações que privilegiaram apenas um determinado grupo de crianças e que a necessidade de esclarecimento não precisou, necessariamente, ser estendida a um grupo maior (no caso, utilizamos as “entrevistas-conversa relacionais”) e, como ocorreu na maioria das vezes, houveram situações mais descontraídas e menos delicadas que foram interessantes a um número maior de crianças (no caso, utilizamos as “entrevistas-conversa de grupo”).

---

<sup>19</sup> É preciso inferir que, segundo Saramago (2001), o número de participantes não é regra geral para a definição do tipo de “entrevista-conversa”, o que significa dizer que esse número não é engessado. Se é óbvio que as “entrevistas-conversa-singular” é realizada com apenas uma criança, as “entrevistas-conversa relacionais”, por exemplo, podem variar de acordo com a natureza do processo relacional que o investigador pretende aprofundar. Um grupo de amigos que estabelecem um vínculo social considerado importante para os objetivos do estudo podem ser, apesar de apresentarem um grande número de pessoas na entrevista, considerada do tipo relacional e não de grupo.

Podemos então definir as “entrevistas-conversas” como uma espécie de entrevista semiestruturada e norteada por blocos temáticos. É importante reconhecer aqui que, o fato de usarmos blocos temáticos com palavras-chave durante a intervenção nas entrevistas, não significou que a pesquisadora se absteve das perguntas norteadoras que toda entrevista semiestruturada requer. Embora as perguntas não sejam feitas da forma original como está no roteiro, pois as mesmas são apresentadas indiretamente sob a forma dos blocos temáticos, o roteiro é muito importante para que o pesquisador não se perca na condução das mesmas.

A partir de um roteiro com perguntas bem elaboradas, a possibilidade de acertar nas intervenções pode aumentar. Um roteiro bem elaborado não significa que o entrevistador deva tornar-se refém das perguntas elaboradas antecipadamente à coleta, principalmente porque uma das características da entrevista semiestruturada é a possibilidade de fazer outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado (MANZINI, 2004, p.6).

Portanto, o diferencial das “entrevistas-conversas” parece estar na forma de expor as questões de planejamento que é realizada de maneira distinta dos métodos convencionais de entrevistas. Porém, esse estudo não abriu mão de realizar o que Manzini (2004) considera importante em toda entrevista: um roteiro semiestruturado para nortear esse processo, pois o mesmo serve para, além de coletar os dados, auxiliar o pesquisador a se organizar para esse processo de interação com os informantes, no caso, as crianças.

Para a construção dos roteiros que orientaram as “entrevistas-conversa” esse estudo procurou se atentar para alguns cuidados como os sugeridos por Manzini (2003): observar a linguagem, simplificando o vocabulário e evitando o uso de jargões técnicos; evitar perguntas confusas, extensas e com múltiplas finalidades e; não utilizar termos tendenciosos que induzam as respostas dos entrevistados. Pensamos que todos esses cuidados na elaboração do roteiro auxiliam ainda mais o pesquisador a realizar o procedimento de forma simples, o que é essencial quando os entrevistados são crianças.

Após a realização das “entrevistas-conversa”, foram realizadas as transcrições. Queiroz (1983) assim define o termo “transcrição”:

Por “transcrição” se entende, por sua vez, a reprodução, num segundo exemplar, de um documento, em plena e total conformidade com sua

primeira forma, em total identidade, sem nada que o modifique; é aplicado tanto a documentos escritos, quanto a documentos orais. E mais ainda, o termo encerra também, como significado intrínseco, a noção de que tal reprodução é efetuada com um fim específico da conservação dos mesmos em local onde fique bem preservado, porém onde se possa também ser facilmente atingido por quem deseje consultá-lo (QUEIROZ, 1983, p. 80 – 81).

Todas as “entrevistas-conversa” desse estudo foram gravadas em vídeo e transcritas em seguida. Os arquivos foram armazenados em HD externo e as transcrições foram também impressas para que a consulta no dia-a-dia tivesse um caráter mais funcional. Dessa forma, a visualização se tornou mais eficiente e todos os demais procedimentos, como a conferência e triangulação dos dados, por exemplo, se tornaram mais práticas.

É necessário esclarecer também que o termo transcrição se distingue de “cópia”, pois não se trata de uma reprodução idêntica. A transcrição possui significados que ampliam a multiplicação e divulgação dos dados fornecidos (QUEIROZ, 1983).

Ainda sobre o processo de transcrição, Queiroz (1983) deixa claro que esse trabalho deve ser realizado preferencialmente pelo próprio pesquisador. O autor exemplifica que, alguns estudiosos optam por profissionais especializados ou outros pesquisadores para a realização dessa tarefa e elenca alguns problemas com relação a essas situações. A utilização de um profissional que tem as transcrições como seu “ganha pão” pode artificializar as mesmas, pois corre-se o risco de abreviação do trabalho por parte desse profissional, gerando dados resumidos. Além disso, nesse caso, quem está transcrevendo

[...] não leva em consideração a necessidade de conservar o relevo e o sentido que o informante tentou imprimir à narrativa, e, mesmo consciencioso, é levado à tratá-la simplesmente como algo que, terminando no mais curto prazo possível, representa um salário (QUEIROZ, 1983, p. 81).

Em outras palavras: quando a transcrição é realizada por um profissional que vive desse ofício há uma abstenção de valores humanos restando apenas uma troca comercial. Isso pode gerar dados confusos que podem levar-nos a conclusões equivocadas o que, para qualquer pesquisa, é extremamente inviável.

Entretanto, ainda existem aqueles que não enxergam problemas se a transcrição for realizada por outros pesquisadores, o que precisa, na opinião de Queiroz (1983) ser

repensado. Apesar de esse pesquisador (responsável pela transcrição) reconhecer que está diante de algo muito significativo, sua falta de experiência com o contexto daquela realidade pode impedi-lo de reconhecer toda a riqueza daquele relato que está sendo transcrito, o que impossibilita guardar as informações nos mínimos detalhes. Mesmo que existam tentativas desse pesquisador em considerar as atitudes, reações e posicionamentos contidos naquela transcrição, não houve um compartilhamento relacional necessário para um conhecimento mais íntimo daquele material. Portanto, segundo a opinião de Queiroz (1983) é aconselhável que o próprio pesquisador faça as transcrições de suas pesquisas:

[...] Ouvir e transcrever a entrevista constitui, para ele, um exercício de memória em que toda cena é revivida: uma pausa do informante, uma ternura de voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em certo momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então detectou em seu interlocutor, revelam aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro do dia no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista, lhe escaparam. [...] Assim, a transcrição feita pelo próprio pesquisador contraria uma “despersonalização” da entrevista, que existe com maior ou menor força nos dois casos anteriores e que, mais tarde, será sociologicamente necessária (QUEIROZ, 1983, p. 82).

Como podemos perceber, gravar uma entrevista é muito mais que registrar e sim mais uma forma de se obter experiências importantes em uma pesquisa. Precisamos nos atentar para isso, e perceber que uma entrevista, ao ser gravada ou filmada, transmite aspectos sociais relevantes para o processo de coleta de dados e o pesquisador precisa exercitar sua sensibilidade durante a transcrição. Trata-se muito mais de que uma simples técnica, mas também de um recorte real de significados. As transcrições apresentadas por esse estudo foram todas transcritas pela própria pesquisadora, como bem aconselha Queiroz (1983).

Outra forma encontrada para se coletar os dados nesse estudo foi o uso de desenhos e/ou textos escritos pelas crianças, que também se revelaram importantes para que elas tivessem várias opções para demonstrar suas visões e sentimentos. É possível perceber as opiniões das crianças pelos desenhos, pois especialmente aquelas mais tímidas puderam demonstrar suas opiniões de outra forma que não fosse a oral. Daí a importância de utilizarmos vários métodos para coletar dados com crianças.

A respeito do uso de desenhos e textos, esse estudo adotou uma estratégia denominada por Saramago (2001) de “textos ilustrados”. A dinâmica dessa técnica ocorreu da seguinte forma: iniciamos a conversa com as crianças e lançamos um tema (que era escolhido conforme a triangulação dos dados) fazendo o registro desse tema na lousa. Após receberem uma folha própria para desenvolver a atividade, tiramos as dúvidas que surgiram. As crianças então desenharam e escreveram sobre o tema individualmente podendo interagir com os colegas caso quisessem.

No caso desse estudo, as crianças receberam a folha avulsa contendo o local para desenhar e as linhas para escrever sobre o tema<sup>20</sup>. Em seguida, após esclarecimentos das dúvidas, as crianças foram orientadas a realizar a atividade individualmente na sua folha o que não impedia, caso eles quisessem, de sentar-se com colegas mais íntimos. As crianças demoraram cerca de uma hora e meia a duas horas para realizar toda a tarefa. Houve pouca intervenção por parte da pesquisadora nesses momentos e as crianças tiveram total liberdade de escolha também dos materiais a serem utilizados. Os temas abordados e os resultados dos dados coletados por meio dessa técnica são discutidos no capítulo 4 desse trabalho.

Foto 1: Elaboração do Texto Ilustrado pelas crianças



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Contudo, Saramago (2001) identifica algumas vantagens e desvantagens dessa técnica, como ocorre em qualquer outra. A autora aponta que uma das vantagens é o

---

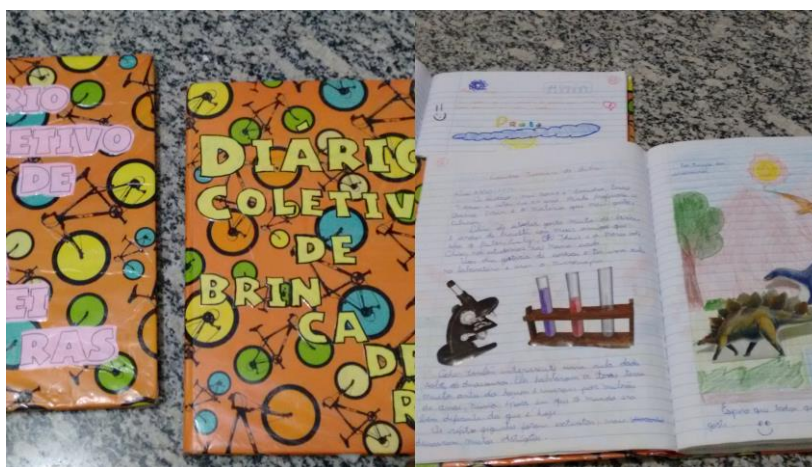
<sup>20</sup> Conforme sugestão de Saramago (2001), as folhas entregues às crianças eram do formato A4, e continham os espaços adequados aos objetivos pretendidos, ou seja: zona de identificação; zona do texto; zona da ilustração. Nosso modelo utilizado está nos anexos desse estudo.

fato dela propiciar uma quantidade considerável de “informação de um conjunto de observáveis aos quais foram transmitidos os mesmos tipos de estímulos e níveis de informação” (SARAMAGO, 2001, p. 23). Como limitação, a autora aponta a diferença decorrida dos níveis de escrita, conhecimento e vocabulário que podem apresentar assimetrias nos resultados finais dos dados, desfavorecendo as crianças que possuem maiores dificuldades em termos de expressão escrita.

No caso desse estudo, quando houve alguma discrepância entre entender o que a criança quis expressar e o que ela havia escrito, optamos por perguntar particularmente sobre o que desenhou e escreveu, evitando assim interpretações equivocadas.

Tal procedimento também foi utilizado no diário de bordo coletivo, que chamamos de “Diário Coletivo de Brincadeiras”. Baseando-nos em trabalhos como o de Delalande (2011) e Corsaro (2011), que consideram de extrema importância a participação ativa das crianças nas pesquisas, construímos um diário coletivo em que cada criança tivesse a oportunidade de levar o diário para sua casa e escrever ou desenhar sobre uma experiência importante para elas. Nesse diário, as crianças foram orientadas a registrar suas impressões como alegria, tristeza, satisfação etc., e que poderiam estar ou não relacionados à escola. Nesse caso, nossa intenção foi deixar as crianças livres para expressarem suas experiências lúdicas sob a forma pessoal de um diário.

Foto 2: Diário Coletivo de Brincadeiras



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Antes de entrar em detalhes sobre o processo de filmagem realizado pelas crianças, sentimos a necessidade de explicar como ocorreram os primeiros encontros e reações das crianças relacionadas à pesquisa e à pesquisadora. Pensamos que, dessa forma, a ligação entre dados coletados, técnicas utilizadas e o referencial teórico estudado ficaram melhores articulados para os leitores desse estudo.

### **3.4 Primeiros contatos, primeiras impressões...**

Não foi muito difícil estreitar laços com as crianças das duas turmas que participaram da pesquisa. O fato de a pesquisadora já ser professora na escola e conhecer muitos dos alunos facilitou o processo de interação com as crianças e familiarização sobre a rotina da escola estudada.

A ideia inicial era realizar a pesquisa apenas com uma das turmas, no caso, a turma a participar seria aquela no qual a pesquisadora não lecionava, já que também era professora de um dos 4º anos nessa escola em 2014. Mas, ocorreu um fato inesperado que nos fez reconsiderar a seleção dos sujeitos: os alunos no qual a pesquisadora era professora praticamente reivindicaram a participação no estudo.

Durante a rotina do processo inicial de estruturação desse estudo, as crianças que eram alunas da pesquisadora perceberam os primeiros ensaios de participação das outras crianças, pois como relatamos anteriormente, era importante que se inteirassem sobre a pesquisa e consentissem com a realização da mesma entre elas. Logo, conversamos antecipadamente com a finalidade de dar detalhes e consultá-las sobre o interesse em participar da pesquisa.

Mas, as palavras voam ao vento... Entre comentários das próprias crianças, provavelmente em algum momento em que as duas turmas passavam juntas, os alunos que, *a priori*, não participariam desse estudo, souberam e questionaram o motivo de “outros” participarem da pesquisa e eles não. Ocorre que a pesquisadora estava insegura com relação a convidá-los para a participação no estudo por vários motivos – não haveria interferência nas ações das crianças a ponto de mascarar a experiência delas? As crianças conseguiriam “separar” a professora da pesquisadora? Aliás, é possível ser pesquisadora/professora dissociando uma da outra? Como poderíamos enxergar o dentro com olhar de fora? Se, como diria Leite (2011), infância, pesquisa e pesquisador se misturam, perguntamo-nos: como é possível unir infância, pesquisa, pesquisador e professor?



Pressionados por aqueles olhos curiosos, resolvemos aceitar o desafio e explicamos então a todas as crianças das duas turmas dos 4º anos todo o processo. Obviamente, ao indagá-los sobre quem gostaria de participar, a resposta positiva foi unânime. Já nas primeiras filmagens percebemos que estávamos a cometer um equívoco ao incluir apenas uma turma no processo desse estudo: muitas das crianças das duas turmas brincam juntas na maior tempo livre para as brincadeiras ocorridas dentro da instituição, seja no recreio, nas atividades complementares da educação integral, no próprio período de transição de um turno para o outro etc..

Após esses acontecimentos, a primeira ação com as crianças foi de conscientizá-las sobre a importância do anonimato durante todo o processo de pesquisa. Explicamos a todos que era necessário que pensassem em um nome diferente do nome real, para que eles não pudessem ser identificados. Após o esclarecimento de algumas dúvidas das crianças, como por exemplo, se poderiam usar nomes de personagens, artistas ou outro nome comum, cada criança escolheu seu nome fictício. Nomes de atrizes, atores, brinquedos, jogadores de futebol, personagens de filmes, desenhos animados e até nome de jogos foram utilizados pelas crianças, como podemos ver no quadro abaixo.

**Quadro 1: Nomes fictícios das crianças e suas origens**

<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>ORIGEM DO NOME</b>
Princesa Fairy	Personagem da Disney associado à Barbie no desenho animado “Barbie Butterfly e a Princesa Fairy” em que ambas são amigas
Michele	Sem identificação definida
Saphira	Dragão fêmea, última sobrevivente da espécie dos dragões e personagem do filme “Eragon”.
Tatiane	Personagens da novela “Chiquititas”
James Rodrigues	Jogador de futebol colombiano
Thalía	Cantora, compositora atriz e empresária mexicana

NOME FICTÍCIO	ORIGEM DO NOME
Naruto	Personagem principal de um mangá e anime japonês contextualizado nas artes marciais num mundo imaginário
Sasuke	Antagonista e anti-herói do personagem principal do mangá e anime Naruto
Violetta (Violetta Roberta; Violetta1; Violetta 2)	Personagem de um série de TV Argentina feita em co-produção com a Disney Channel da América Latina. Contexto semelhante ao seriado <i>teen</i> “Rebeldes”, exibido no Brasil e em outros países da América Latina, como a Argentina e o México.
Fuleco	Mascote da Copa do Mundo de Futebol da FIFA realizado no Brasil em 2014
Percy Jackson	Protagonista da série “Percy Jackson & The Olympians”. Adolescente de 12 anos, diagnosticado com déficit de atenção e dislexia. Filho do deus Mar com uma mortal, recebe uma missão que envolve o futuro da humanidade
Marta	Jogadora de futebol feminino eleita a melhor do mundo e vencedora do prêmio “Bola de Ouro” por várias vezes
Neymar	Jogador de futebol brasileiro que jogou no “Santos Futebol Clube”; joga atualmente pelo Barcelona e participou por várias vezes da seleção brasileira de futebol.
Kuroko	Personagem principal de um mangá japonês cujo contexto principal é o basquetebol
Jovane	Nome do melhor amigo
Superman	Personagem de história em quadrinhos, filme e séries. Nascido no fictício planeta Krypton, foi enviado a nosso planeta antes que o mesmo fosse destruído. Tinha poderes sobrenaturais.
Woody (Woody 1; Woody 2)	Personagem do desenho animado “Toy Story”. Boneco de brinquedo no estilo cowboy
Connor	Personagem adolescente de 16 anos da série de TV norte americana “Terminator”
Leona	Personagem principal do game de guerra “Leona – A alvorada radiante”
Natsu	Protagonista principal de mangá japonês. Adolescente de 15 anos

NOME FICTÍCIO	ORIGEM DO NOME
(Natsu 1; Natsu 2)	foi adotado por um dragão e tem poderes sobrenaturais de destruição
Soft	Sem identificação definida
Giovanna	Nome de uma amiga que admira
Débora	Gosta desse nome
Anderson	Nome de um empresário do bairro que admira
Clutch Powers	Bonecos amarelos da Lego, personagens de um filme que são construtores e exploradores de aventuras
Alvin	Nome do personagem principal do filme “Alvin e os esquilos”
Bem 10	Adolescente de uma série norte americana produzida pela Cartoon Network. Durante umas férias de verão, encontra uma cápsula caída do céu com um relógio que, ao usar em seu pulso, o faz ter poderes alienígenas que são usados para o bem
Raleigh	Personagem principal do filme “Círculos de fogo”. Nesse filme a Terra está em guerra contra extraterrestres no ano de 2020. Raleigh é um piloto que participa das batalhas
Gian	Sem identificação definida
Musculoso (Musculoso 1; Musculoso 2)	Personagem de pele verde, obeso, anão e irônico que acredita ser superior a todos. Faz piadas que ninguém acha graça
Goku	Personagem de desenho, mangá e jogos japoneses. Tem forças sobrenaturais do contexto das artes marciais
Ski safari	Jogo em que um garoto precisa se desviar de avalanches esquiando. Além de fugir, deve também ultrapassar obstáculos e pegar moedas de ouro

NOME FICTÍCIO	ORIGEM DO NOME
Emanuelly Sophia	Sem identificação definida
Giovanna Antonelli	Atriz brasileira
Dulce María	Cantora, compositora e atriz mexicana famosa entre os adolescentes. Atuou no seriado “Rebeldes”
Apple White	Boneca da Mattel. Filha adolescente da Branca de Neve e seu príncipe encantado
Abner	Homenagem a um de seus primos
David	É o nome que gostaria de ter
Dragon City	Rede social de jogos criado inicialmente para o Facebook. O jogo consiste em aumentar o numero de dragões e criar cidades de dragões em ilhas flutuantes
Aline	Acha esse nome bonito
Kátia	Nome da melhor amiga
Jade	Animal arara, um dos personagens principais do filme “Rio” e “Rio 2”.
Bart Simpson	Filho mais velho da família “Simpson” de um seriado norte americano. É rebelde, desobediente e com notas ruins na escola
Iago	Personagem de uma telenovela
Homem Aranha	Baseado na história de Petter Parker, um adolescente que ao ser picado por uma aranha geneticamente modificada tem uma alteração em seu metabolismo em que adquire poderes de aranha, sendo capaz de escalar, saltar e produzir a própria teia

Fonte: Anotações feitas no Diário de Bordo pela pesquisadora

Falaremos agora de outra interessante estratégia adotada por esse estudo: a filmagem. A forma como essa técnica foi utilizada nessa pesquisa pode ser considerada bastante peculiar daquela que a maioria dos estudos acadêmicos *para e com* a infância sugerem – geralmente, na maioria desses tipos de pesquisas a filmagem é realizada pelo pesquisador com o intuito de captar mais detalhadamente o contexto pesquisado. Nessa direção, Martins Filho (2011) discorre que

[...] o registro em vídeo vem contribuído marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição. O emprego das filmagens nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e a sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista (MARTINS FILHO, 2011, p. 99).

Embora o autor não dê detalhes se a filmagem à qual ele se refere é aquela mais utilizada em pesquisas do tipo etnográficas (as realizadas pelos próprios pesquisadores) é possível inferir que, por meio de uma pesquisa realizada com a busca pelos termos “crianças na produção de imagens”, “filmagens feitas por crianças em pesquisas acadêmicas”, “filmagens e crianças” no Google Acadêmico, no “SciELO” e no “Banco de Dissertações e Teses da Capes”, há poucos trabalhos em que as próprias crianças participem ativamente do processo de coleta de dados por meio de filmagens realizadas por elas próprias, o que foi o caso desse estudo.

Nesse sentido, o trabalho realizado pelo professor César Leite na Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Rio Claro/SP, intitulado “Ação, câmera e luz: entre imagens e olhares”, que consiste em valorizar o protagonismo infantil das crianças na produção de imagens, tem se tornado um referencial para pesquisadores de estudos *para e com* a infância que pretendem utilizar essa técnica. O referido trabalho é realizado com crianças de 8 a 11 anos em escolas públicas da cidade de Rio Claro/SP que filmam o que querem, sem instruções muito complexas<sup>21</sup>, e o resultado foi bastante interessante: era preciso, primeiramente, uma mudança radical de enfoque.

---

<sup>21</sup> Segundo entrevista dada pelo professor César Leite ao Blog ComKids.com, o procedimento é bem simples: são dadas câmeras para que as crianças saíssem pela escola e fotografassem o que bem entendessem, sem regras pré-definidas. A única instrução dada às crianças era relacionada ao manuseio das câmeras (como ligar, desligar, dar zoom etc.), mas segundo o professor, as crianças não possuem

Quando você vai pra um trabalho em que se entrega a câmera na mão da criança, você não sabe como vai sair da pesquisa, não sabe o que ela vai te apresentar. Fazer pesquisa com crianças quando elas produzem as imagens é mudar radicalmente o protagonismo da cena. Porque não é mais o adulto aquele que olha e produz. [...] Quando a gente pensa na criança com outro protagonismo, não podemos pensar em produção feita somente para a criança, mas também é preciso pensar em produções feitas ‘pela’ criança e ‘com’ a criança. É uma mudança radical de enfoque (LEITE; C., 2014, p.2).

Pensar em produções feitas pelas crianças em pesquisas acadêmicas além de considerar a importante mudança de enfoque no qual o professor César Leite menciona, é necessário criar métodos de investigações com as crianças para que elas se sintam cada vez mais participativas no processo (DELGADO, 2011). Tal abertura foi adotada por esse estudo em vários momentos, e a produção de filmagens pelas crianças foi um deles.

Porém, não basta apenas pensar que as filmagens realizadas pelas crianças é uma simples técnica de coleta de dados. O olhar do pesquisador ao interpretar tais dados oferecidos pelas crianças precisa estar atento àquilo que passa despercebido no cotidiano da pesquisa. “Oferecer câmeras fotográficas e filmadoras às crianças é se apresentar ao risco de caminhos por olhares desfocados, miradas longas, caminhos que insistem em mostrar atalhos, pés, chão” (LEITE, 2011, p. 125).

No início, ao assistir as filmagens realizadas pelas crianças, as corridas ofegantes, o chão em movimento, os gritos e toda aquela algazarra nos deixavam confusos. Tivemos que treinar esse olhar para perceber que, mais que simplesmente os pés das crianças, o que apareciam nas filmagens eram ações dotadas de significados que só percebemos após uma reflexão sobre as filmagens e as conversas que tínhamos com as crianças *sobre* o que elas filmavam. É a necessidade de se ouvir aquilo que não é verbal (SARMENTO, 2011).

[...] o registro em vídeo vem contribuindo marcadamente na captação de imagens que revelam os diferentes jeitos de ser criança em suas peculiaridades, bem como a dinâmica do mundo cultural que circunda as (re) produções infantis presentes no contexto da instituição. O

emprego da filmagem nas pesquisas é uma maneira de obter dados o mais próximo possível ao movimento das crianças, pois a imagem filmada e sua transcrição, simultaneamente, articulam entre si a possibilidade de captar, com maior expansão e expressão, aquilo que não é perceptível à primeira vista (MARTINS FILHO, 2011, p. 99).

Ainda segundo Martins Filho (2011), as filmagens geralmente coincidem com o registro fotográfico, o que contribui ainda mais para a participação das crianças nas pesquisas. Durante esse estudo as crianças puderam optar por tirar fotos ou filmar as ações. Embora a grande maioria optasse por filmar as ações, houve crianças que optaram por fotografar e realizar muitas *selfies*. Para Gobbi (2011), é preciso um cuidado especial ao analisar fotos tiradas no cotidiano escolar e a autora nos faz pensar a respeito da banalização que geralmente ocorre desse recurso. “Armazena-se. Mas e olhar, e ver? Elas são vistas? Olhadas? Como e por quem? O que está sendo registrado, quando se registra algo?” (GOBBI, 2011, p. 131).

O caminho percorrido pelas fotos, no entanto, é algo que nos escapa. Se as imagens fotográficas são encontradas em profusão, compondo-se junto aos diferentes aspectos da educação, é preocupante não saber quais os usos que lhe são dados, quais lugares efetivamente elas tem ocupado pode-se afirmar que a fotografia adquire o status de difusora dos inúmeros acontecimentos entre as crianças e do que há em seu entorno. Contribuem em pesquisas e, como já mencionado, nas formas de se familiarizar melhor com meninos e meninas e com a diversidade de práticas pedagógicas, de experiências pelas quais passam e constroem (GOBBI, 2011, p. 136).

Ainda na visão de Gobbi (2011), é preciso desenvolver um olhar de estranhamento para com as imagens. Por fazer parte de nosso cotidiano atual, as fotografias estão tão familiarizadas que passamos a ver as imagens sem, de fato, olhar para elas. Desde seu surgimento, a fotografia participa de forma permanente da vida das pessoas e hoje se transformou num objeto cultural, capaz de transmitir significados das relações sociais ocorridas em nossa sociedade.

Para que não venhamos a interpretar esses “textos imagéticos” (GOBBI, 2011) de forma equivocada, é preciso usar de outra habilidade bem pessoal: a conversa com as crianças. É possível, partindo das expressões imagéticas, conversar com as crianças e a partir daí conjugar as imagens fotográficas a outros tipos de linguagem considerando o contexto da ação. “Investigar a percepção e a recepção das fotografias em diferentes contextos, bem como as próprias imagens nelas contidas e as condições culturais,

sociais e econômicas que envolvem sua produção é imprescindível” (GOBBI, 2011, p. 143).

“Dizendo de outra forma, as imagens acontecem, nos acontecem e nos passam” (LEITE 2011, p. 115). Para Leite (2011), trata-se de um trabalho especial de tentar perceber entre imagens cortadas e entrecortadas o que as crianças têm a nos dizer. O “fora de foco” é o que na verdade nos interessa!

[...] Sendo assim, as imagens das crianças não produzem sentidos, mas tocam a pele, cortam suavizam, embaralham, confundem. Na verdade essas imagens são confusas, são muito confusas, pois que nelas e por elas nunca sabemos o que é ou o que pode ser, nelas e com elas ouvimos do fotógrafo: são lindas, mas elas (as crianças) só podem fazê-las uma vez, apenas uma vez, eu poderia produzir este efeito quantas vezes você quiser. É isso que me interessa, o único, o singular, o fora da técnica, a experiência (LEITE, 2011, p. 118 – 119).

São imagens que escapam de nossos controles e que nos expõem contextos semióticos diversos: esbarros, cortes de imagens, fragmentos, imagens esquecidas, imagens rápidas... Imagens que expõem “uma imagem corpo, um corpo sem fronteira, um corpo infantil que não se encerra em si, mas sim, que encontra modos de dizer a sua forma, de dizer a sua maneira a própria infância, aquilo que a infância nos diz” (LEITE, 2011, p. 131).

É considerarmos as câmeras como extensão dos corpos que exploram, montam e são montados. “A câmera, como forma de aprisionar corpos em memórias chip também liberta os corpos, extraíndo corpos graciosos” (LEITE, 2011, p. 135). Corpos que demonstram, de forma singular e única, sorrisos, gestos, caretas, alegrias, tristezas, valentia, fraquezas...

Dessa forma, a descoberta das cenas flagradas pelas câmeras, seja por fotos ou filmagens, revela o cotidiano das crianças. Trata-se de um cenário que temos que descobrir, pois são marcas históricas deixadas por todos.

Descortina-se um cenário diante de nós como pistas a serem seguidas. Imagens cujas presenças podem ficar retidas na retina, no corpo, nos diversos espaços frequentados pelos meninos e meninas. Ela informa, indubitavelmente, mas o denotado pode ser interpretado, lido, questionado nas mais diferentes vertentes, estabelece e faz estabelecer relações sociais no lugar em que ocupa (GOBBI, 2011, p. 144).



Mãos que desenham e escrevem, corpos que correm e filmam ao mesmo tempo, bocas que falam e sorriem, rostos que fazem caretas e imitam, pés que andam, correm ou simplesmente param. A partir daqui, serão expostos os resultados de todos esses recursos que dispusemos para identificar o que é, para as crianças, a experiência de jogar e brincar bem como suas produções lúdicas infantis no contexto escolar. Como bem nos diz Leite (2011): “É pela experiência que entramos na linguagem e é na infância que experimentamos a vida na sua mais plena intensidade, distantes das amarras da razão” (LEITE, 2011, p. 86).

#### 4 CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NO CONTEXTO ESCOLAR: AÇÕES, POSSIBILIDADES, E INTERAÇÕES ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO

*“Esses dias o “Sasuto” trouxe uma aranha de plástico e a gente ficava jogando ela de um lado pro outro, a gente pegava ela, era menino contra menina e o menino ou a menina que pegasse fazia ponto, aí a... (mencionando novamente o nome de uma das responsáveis pelas crianças todos os dias durante esse momento) gritou: “Para eu vou pegar essa aranha”, aí quando ela brigava com um, os outros já tava correndo e ela começou a pedir ajuda das professoras, aí as professoras iam lá e acabavam com tudo. Aí dali a pouco a gente inventava outra brincadeira e elas iam lá de novo e acabavam com tudo de novo...” (Palavras de “Soft”, participante desse estudo).<sup>22</sup>*

##### 4.1 A “experiência” no contexto escolar: algumas reflexões

Iniciamos esse capítulo com a fala de uma das crianças que participaram desse estudo e que muito nos chamou a atenção por ter relação direta com o processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis no ambiente escolar e, como podemos perceber isso independe da proibição/permissão do adulto. Presenciaremos, no decorrer desse capítulo, muitas situações semelhantes a essa em que as crianças, mesmo estando proibidas em muitos momentos, buscam alguma forma de perpetuar a produção de sua cultura por meio de jogos, brincadeiras e outras atividades que as crianças consideram relevantes para seu convívio entre pares na escola.

As impressões das crianças serão demonstradas pelas falas, registros escritos e/ou desenhados, bem como a descrição das filmagens e fotos realizadas pelas crianças e suas narrativas. Entretanto, antes de passarmos para a análise direta dos dados coletados, pretendemos fazer uma discussão sobre o termo “experiência”, pois é nela que as crianças produzem sua cultura, onde quer que estejam.

---

<sup>22</sup> Fala de uma das crianças participantes desse estudo ao comentar uma das situações gravadas por elas, considerado um dos momentos mais importantes naquele contexto, pois podem “se soltar” quando estão ali. Mais detalhes serão dados adiante, no Episódio “O jogo da Aranha”.

Para Larrosa (2014) o primeiro passo é refletir sobre o que vem a ser “experiência”, ou melhor, precisamos passar pela experiência o que, como veremos, tem sido cada vez mais negligenciada de forma geral em nossa sociedade. Portanto, o termo necessita de uma reflexão sobre o que nos permite pensar, dizer e fazer no campo pedagógico, o que implica “reivindicar a experiência e fazer soar de outro modo a palavra experiência” (LARROSA, 2014, p. 38).

Isso porque durante muito tempo, segundo o autor, a educação foi pensada a partir de dois pontos de vista: o do par ciência/tecnologia e o do par teoria/prática. Em outras palavras, Larrosa (2014) afirma que a discussão entre ciência aplicada realizada pelos positivistas e a discussão sobre a práxis reflexiva realizada pelos críticos, praticamente monopolizaram as reflexões educacionais durante as últimas décadas. É nesse momento que o termo “experiência”, ou melhor, o par experiência/sentido, pode contribuir para pensar a educação de outro ponto de vista, ou seja, “nem melhor, nem pior, de outra maneira” (LARROSA, 2014, p. 38).

Trata-se, portanto, de produzir outras verdades e outros efeitos de sentido, e explorar o que a palavra experiência nos propõe pensar. Ao dizer que é preciso reivindicar a experiência, Larrosa (2014) recorda que a mesma durante muito tempo foi menosprezada tanto pela racionalidade clássica quanto pela racionalidade técnica e, também pela filosofia e pela ciência, pois era entendida como um conhecimento inferior, um ponto de partida ou só o início do verdadeiro conhecimento. A ciência, sendo entendida como imutável e eterna, usando a razão para entender todos os eventos como concretos e racionais, enxergavam a experiência como algo distinto das formas dominantes de racionalidade.

No caso da ciência moderna, ocorre uma padronização da experiência segundo seu ponto de vista e objetivos concretos – a experiência passa a ser homogeneizada, controlada, calculada e convertida em experimento. Isso elimina o caráter fundamental da experiência: a impossibilidade de objetivação e universalização, pois a experiência é sempre de alguém, do aqui e agora, finita e provisória. Por isso, a ciência também menospreza a experiência, e o uso dessa palavra está sempre ligado a uma linguagem de segunda classe, de pouco valor (LARROSA, 2014).

Portanto, reivindicar a experiência nos leva a dignificá-la em tudo o que ela foi negada e que tradicionalmente a menosprezam: na subjetividade, na incerteza, na provisoriedade, na finitude, na vida... (LARROSA, 2014). Mas apenas reivindicar não basta. É preciso fazer soar a palavra com precisão, o que implica primeiramente em

tomar algumas precauções, como por exemplo, distinguir experiência de experimento. A experiência não pode continuar sendo vista como uma coisa que pode ser calculada, homogeneizada e prevista. Outra precaução é retirar da experiência o dogmatismo que a converte numa autoridade capaz de determinar o que devemos pensar, dizer e fazer. O que a experiência faz é justamente romper com tais previsões, pois o homem experimentado é aquele que sabe de seus limites e que cada um precisa viver suas próprias experiências (LARROSA, 2014).

A necessidade de separar a experiência da prática é tida como outra precaução que precisamos ter em nossas reflexões, segundo Larrosa (2014). “Isso significa pensar a experiência não a partir da ação e sim da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (LARROSA, 2014, p. 41). Nesse caso, o sujeito é passional, aberto, exposto, o que não significa, porém que esse sujeito é passivo – a paixão é o que faz com que na experiência conheçamos nossas fragilidades, vulnerabilidades e ignorâncias.

Como mais uma precaução, Larrosa (2014) nos alerta que é preciso evitar conceituar a experiência. Na visão do autor, quase todo acadêmico quer chegar de forma rápida ao conceito de tudo. Se a experiência não é algo que pode ser determinada e conceituada, muitos então nesse momento podem pensar: então qual é a ideia de experiência? O que podemos entender por experiência? Como pensar a formação a partir da experiência? O que é exatamente a experiência?

Para Larrosa (2014) o conceito de tudo tranquiliza o homem, mas no caso da experiência é preciso resistir a responder tais perguntas, pois dessa forma estaremos reduzindo-a a um conceito, determinando o ser da experiência.

Mais ainda, talvez seja preciso pensar a experiência como o que não pode se conceituar, como o que escapa a qualquer conceito, a qualquer determinação, como o que resiste a qualquer conceito que trata determina-la... não como o que é e sim como o que acontece, não a partir de uma ontologia do ser e sim de uma lógica do acontecimento a partir de um logos do acontecimento (LARROSA, 2014, p. 43).

Por considerar a experiência como um modo de habitar o mundo de um ser que existe, Larrosa (2014) defende que a experiência deve ser mantida como uma palavra e não fazer dela um conceito, porque os conceitos determinam o real, enquanto que as palavras abrem o real. “E a experiência é o que é, e além disso outra coisa para mim, e uma coisa hoje e outra amanhã, e uma coisa aqui e outra coisa ali, e não se define por

sua determinação e sim por sua indeterminação, por sua abertura” (LARROSA, 2014, p. 44).

A palavra experiência, porém, não pode ser vista como uma palavra fácil – ela precisa ser difícil de ser usada para que nem tudo se converta em experiência. As experiências devem servir para nossas vidas, do contrário teremos vivido em vão, e uma vida em vão é uma vida sem valor e sem sentido, para si próprio e para os outros. O sujeito em formação é o sujeito da experiência: “a experiência é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa” (LARROSA, 2014, p. 48). A experiência é o que nos acontece, nos afeta, nos transforma, nos constitui como somos e marca nossa essência e personalidade.

A experiência também tem sido negligenciada nos dias atuais. A cada dia que se passa tem sido mais raras as experiências mesmo num mundo com tantas informações. Para Larrosa (2002) informação não é experiência e o excesso de informação é o contrário da experiência, chegando a ser uma antiexperiência. Ter um número elevado de informações não garante que as mesmas causem um impacto a ponto de promover uma experiência. Por exemplo, quando lemos um livro, assistimos a uma palestra, realizamos uma visita, entre outras situações, com certeza poderemos dizer que, após esses acontecimentos, teremos um maior número de informações relacionadas a um assunto, mas ao mesmo tempo poderemos dizer que nada de novo nos aconteceu, que não fomos tocados por essas informações.

Outra colocação que Larrosa (2002) faz acerca da falta de experiência nos dias atuais é sobre o excesso de opinião. Passamos tanto tempo dando opiniões sobre qualquer coisa que nos sentimos informados para tal. A obsessão por opinião também anula nossas possibilidades de experiência, pois esse “opinar” muitas vezes se reduz a estar contra ou estar a favor.

Uma terceira coisa que influencia a falta de experiência é o fator “tempo” (LARROSA, 2002). É muito tempo nas escolas e universidades e menos tempo para as outras coisas. O tempo é visto muitas vezes como uma mercadoria em que o sujeito não tem tempo a perder e essa obsessão em seguir o curso acelerado do tempo faz com que esse mesmo sujeito tenha cada vez menos tempo.

A experiência, então, está relacionada com a elaboração do “sentido” ou do “sem sentido” que nos acontece. Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular.

Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida (LARROSA, 2002. p. 27).

Se cada experiência pode ser interpretada como singular e única para cada pessoa, se ainda passando pela mesma situação cada um terá uma visão diferente de cada acontecimento, isso apenas reforça a ideia de que a experiência é algo muito difícil de ser conceituado, pois para cada conceito reunimos características próprias e peculiares, enquanto que para tentar fazer o mesmo com algo que é diferente e único cada vez que ocorre, é praticamente impossível chegar a uma conceituação.

Para Csikszentmihalyi (1999), mais que própria experiência, é preciso considerar também o modo como experimentamos. Fatores como as emoções, sentimentos, metas, intenções e pensamentos precisam ser considerados, mas são nas chamadas “experiências de fluxo” que o autor argumenta ocorrer grande parte das experiências significativas do ser humano.

Experiências de fluxo são momentos excepcionais em que a palavra “fluxo” significa a sensação da ação experimentada em momentos que podem ser destacados como os melhores de nossas vidas. Seria como atingir o auge ou estar em êxtase e costuma ocorrer quando alguém encara um conjunto claro de metas e regras. Dessa forma, existem as “atividades de fluxo” que tornam mais propícia a experiência. O fluxo ocorre quando a pessoa está totalmente envolvida em superar um desafio e de exercitar sua capacidade de controle (CSIKSZENTMILHALYI, 1999).

Uma pessoa em fluxo está completamente concentrada, não havendo espaço na consciência para pensamentos que a distraiam ou sentimentos diversos. Perdemos a noção do tempo, não ficamos felizes, pois a felicidade virá apenas após o término da atividade realizada e temos um único objetivo: completar a missão. Depois de cumprido o desafio, temos a vontade que retornar ao fluxo, e isso acontece por meio do aprendizado de novas habilidades, ou seja, superando novos desafios e obstáculos maiores. É aqui que Csikszentmihalyi (1999) faz uma relação com o nosso aprendizado: a experiência de fluxo age como imã para que possamos querer aprender novas habilidades.

Para Csikszentmihalyi (1975), o “fluxo” é uma experiência que difere da consciência diária, é um processo conceitual independente que poderia ou não estar

relacionado ao jogo, à criatividade e ao êxtase religioso. Em seu início, a experiência de “fluxo” precisa ser incentivada para que o indivíduo seja sensibilizado no tocante a recompensas intrínsecas. O “fluxo” só ocorre de forma plena quando as habilidades da pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio e as experiências de “fluxo” envolvem uma sincronia entre a capacidade de a pessoa agir equilibradas com as oportunidades disponíveis para a ação.

Para atingir tais níveis experimentais de “fluxo” existem as atividades de “fluxo”, que são aquelas que tornam possíveis a ocorrência da experiência. As ações podem ser diferentes de acordo com as características de cada atividade, como escalar uma montanha, pedalar vários quilômetros, cantar em um coral ou ler um bom livro, por exemplo, mas o resultado dessas ações se traduz em descrições e relatos semelhantes por parte de quem viveu intensamente essas ações (CSIKSZENTMIHALYI, 1999).

Dessa forma, podemos inferir que experiência e infância encontram-se no contexto escolar dentro de várias possibilidades e impossibilidades. Segundo Leite (2010) a infância não se fecha para a experiência embora a modernidade, em muitos momentos, nos separem dela. “Assim, longe de ser algo certo, exato, garantido, algo que olhamos de modo distanciado, separados, experimentar é algo que se abre para uma variedade de possibilidades” (LEITE, 2010, p. 80). Experimentar é algo singular, então,

Se posso pensar que a formação, e por conseguinte a experiência, é algo fora, que me passa, que me toca, que me acontece, então parece que a experiência convida a uma condição essencial, ou seja, a experiência não se apropria, mas se vive. Nem as montagens são, pois, apropriações, mas vivências (LEITE, 2011, p. 160).

A experiência, portanto, não é algo que se acumula, mas sim o que nos escapa, que não pode ser produzido, que é singular, que não prescreve verdades e nem pode ser prescrita por outras verdades. “Assim, experimentar-se é colocar-se em outro espaço, em um espaço de estranhamento, em um espaço estrangeiro” (LEITE, 2011, p. 161).

Mediante o exposto sobre as ideias de experiência, partimos do pressuposto que, uma das primeiras reflexões que precisamos fazer a respeito da experiência no contexto escolar é deixar de vermos, ainda nos dias atuais, as crianças como pessoas que não possuem nenhum tipo de experiência a compartilhar. Assim como Leite (2011), pensamos que em muitos momentos ainda as percebemos como seres inexperientes, enquanto se trata justamente do contrário, pois em alguns momentos elas são muito mais práticas que nós adultos como, por exemplo, quando os assuntos estão

relacionados às culturas lúdicas modernas. Isso não implica dizer, como já mencionado nesse estudo, que nossas experiências de adultos sejam melhores ou piores que as das crianças de hoje – importa entendê-las como diferentes das dos adultos.

A infância dialoga com a experiência e com a abertura para as experimentações. “Experiência então é o campo da infância. Com ela posso aprender a pensar não em práticas pedagógicas, em práticas educativas, mas em *experiências* educativas” (LEITE, 2011, p. 157).

Ora, perguntamo-nos: será que propiciamos às nossas crianças no contexto escolar, momentos que podem levá-las a ter uma experiência pessoal que as afete de alguma maneira? Será que nós, como educadores, pensamos em “atividades de fluxo” como as descritas por Csikszentmihalyi (1999)? Será que nós mesmos nos permitimos passar pela experiência?

Pensamos que as respostas para essas perguntas podem depender da ocasião, da conduta (do professor e da criança), das relações que acontecem ou não, das oportunidades aproveitadas ou não. Poderíamos nos arriscar dizendo, baseando-nos até no próprio histórico sobre a infância realizado por esse estudo que não, a escola não propicia, na maioria das vezes, atividades que conduzam a passar pelas experiências.

Porém, não podemos nos esquecer de que as crianças participantes desse estudo nos mostraram (como veremos daqui a pouco) que o contrário também pode ocorrer, mas não por causa da escola em si, mas sim pelas atitudes que elas mesmas possuem de continuar criando mesmo com a proibição que lhes é imposta muitas vezes. Embora a escola ainda tenha características bastante antiquadas, seja disciplinadora, reproduza e reforce, em muitos momentos, estereótipos e preconceitos, as crianças nos ensinam a como experimentar vivências significativas nesses contextos.

Como já disse Toquinho, “em qualquer lugar criança quer o que? criança quer sonhar, criança quer viver; a gente quer, a gente quer, a gente quer ser feliz; criança é vida e a gente não se cansa de ser pra sempre uma criança”<sup>23</sup>.

#### **4.2 Entre flashes, *selfies* e ações: quando é preciso retomar a claquete para rever alguns planos e tomadas da produção**

---

<sup>23</sup> Trecho da música “Criança é vida” (TOQUINHO, Canção de todas as crianças, 2002).



Partindo, nesse momento, para os comentários sobre a coleta de dados com as crianças na escola e falando mais especificamente sobre a importância que os equipamentos de filmagem e foto tiveram nesse processo, esse item exigiu, de nossa parte e da parte das crianças, certo grau de adaptação. Embora como já mencionado anteriormente, não tivesse ocorrido grandes problemas relacionais entre a pesquisadora e crianças (como, por exemplo, se conhecerem primeiro, estabelecer um processo de confiança com os alunos e conhecer/participar da rotina da escola), algumas ações ligadas ao processo de pesquisa que envolveu essas mídias tiveram que ser elucidadas às crianças.

Começaremos pela descrição do início das filmagens que contou com alguns eventos interessantes. A instrução sobre o manuseio do equipamento utilizado para as gravações de vídeos que, em grande maioria das vezes, foi realizado pelas próprias crianças, será um dos primeiros a serem destacados. Além de explicar a elas como ligar, prender a câmera nas mãos, como trocar o modo filmagem pelo modo fotografia e demais regras como, por exemplo, escolher uma das crianças para que seja responsável pela filmagem (que poderia ser compartilhada ou não<sup>24</sup>), houve a necessidade de explicar a importância social da câmera para a pesquisa, pois no início as crianças ficaram um pouco receosas com relação ao que iriam filmar.

Um dos motivos que causou, num primeiro momento, esse receio, pode ser observado claramente na filmagem realizada por “Ski Safari”, quando ele próprio diz *“tudo o que a gente fala vai ficar gravado aqui, viu?”* (Filmagem realizada por “Ski Safari”, 14/08/2014) e, ainda, quando “Ski Safari” resolve compartilhar a filmagem com o colega “Anderson”, presencia-se, mesmo que de forma inconsciente, uma atmosfera de vigilância às crianças, como veremos a seguir:

### ***Episódio 1<sup>25</sup>: “Estamos de olho em vocês!”***

---

<sup>24</sup> A filmagem compartilhada foi uma ideia que surgiu durante as primeiras conversas com as crianças em que foi explicado como seria o procedimento de filmagem feito por elas. As crianças tiveram algumas curiosidades, entre elas, se poderiam passar a responsabilidade de filmar para um colega, caso quisessem. Acharmos oportuno e de bom senso deixar as crianças livres para tomarem essa decisão, e combinamos então que a criança sorteada ficaria responsável pela filmagem, mas não precisaria obrigatoriamente ser a única a filmar (Anotações do Diário de Bordo, 14/08/2014).

<sup>25</sup> Chamaremos de “Episódio” um evento narrado ou escrito pelas crianças que possa nos levar a uma reflexão mais específica.

*Na quadra algumas crianças correm, outras giram, outras apenas conversam... As duas turmas de 4º anos estão na quadra. “Ski Safari” pergunta a “Anderson” se ele quer filmar e explica novamente ao colega como manusear a câmera. “Anderson” chega mais perto para filmar melhor seus colegas.*

*Nesse momento, uma funcionária da escola passa, vê “Anderson” filmando e diz:*

*“Gostei disso aí. Se você ver alguém batendo em alguém você filma, aí tem como provar ‘Ó: foi Fulano que bateu em Ciclano’”.*

*“Anderson” responde: “Tá!”. (Filmagem realizada por “Ski Safari”, 14/08/2014).*

Foi preciso esclarecer no dia seguinte a esse incidente, por meio de uma reunião com os alunos quais eram, então, os verdadeiros objetivos das filmagens que seriam realizadas pela pesquisa:

*Conversamos a respeito do ocorrido ontem durante a filmagem feita por “Ski Safari”, quando uma funcionária alertou que, a câmera era ótima para “vigiar” o que eles estavam fazendo de “errado”. Esclareci que não é esse o objetivo da pesquisa: ver o que ocorre de “certo” ou “errado” enquanto eles brincam, e, ainda, que não ia mostrar a filmagem para ninguém além deles mesmos e que se fosse realmente necessário “vigiá-los” a escola estaria cheia de câmeras.*

*Nesse momento, “Percy Jackson”, que foi o responsável pela filmagem no dia de hoje, perguntou: “Nair, e se sair uma briga mesmo o que acontece? Eu paro de filmar?”.*

*Respondi que o fato de filmar ou não uma briga não seria eu quem decidiria isso e sim a criança que estivesse responsável pela filmagem naquele dia. Também salientei que pode sim acontecer de, durante alguma filmagem, ocorrer uma briga em que houvesse, talvez, até a necessidade da intervenção de um adulto, mas que eu também gostaria de saber como as crianças resolveriam esses conflitos. (Anotações do Diário de bordo, 15/08/2014).*

Nas filmagens que se sucederam após esse episódio, as crianças foram, aos poucos, deixando de ver a câmera como um objeto de vigilância, passando a vê-la com mais curiosidade. Isso é percebido em muitas filmagens em que aparecem crianças fazendo caretas, sorrindo e dando “tchauzinho”. Algumas delas no início também se sentiram constrangidas ou surpresas com a gravação:

*“Bart Simpson” reassume a filmagem e brinca de filmar seus colegas. As crianças se aglomeram à frente da câmera, umas entram na frente das outras enquanto outras conversam com “Bart Simpson” sobre a câmera. (Filmagem realizada por “Bart Simpson”, 22/08/2014).*

*É momento do recreio e “Thalia” filma “Homem Aranha” que toca um instrumento musical (escaleta), sem que ele perceba. Assim que percebe a gravação, leva um susto e todos dão muitas risadas. (Filmagem realizada por “Thalia”, 25/08/2014).*

*“Violeta 2” filma os colegas na sala de aula enquanto a professora/pesquisadora<sup>26</sup> explica uma atividade a ser feita. “Jade” assume a câmera e continua filmando seus colegas em sala de aula enquanto pintam uma atividade sobre os seres vivos. Algumas crianças discutem entre si sobre a possibilidade de filmar no lugar de “Violeta 2”. Durante o filme, “Homem Aranha” aparece brincando com “Apple White” com as mãos (como se estivesse tentando hipnotizá-la). As crianças começam a brincar de repórter e simulam uma previsão do tempo. Algumas dão beijinhos para a câmera e parecem se divertir. (Filmagem realizada por “Violeta 2”, 19/09/2014).*

Graue e Walsh (2003) também se utilizaram da filmagem de vídeo em seus estudos, e argumentam que há sim muitas vantagens nessa técnica, como o registro das expressões faciais das crianças, por exemplo, mas destacam como desvantagem a falta de discrição. Apesar de as câmeras de hoje em dia serem bem mais discretas que as descritas pelos autores (grandes e com tripés chamativos), nesse caso pudemos perceber que a indiscrição gerada pela câmera foi em outro sentido: no de vigiar e fiscalizar.

Para evitar esse constrangimento, a estratégia utilizada por esse estudo foi a de conversar com as crianças sobre o ocorrido. Como bem argumenta Martins Filho (2011), o pesquisador, ao criar os métodos de coleta de dados com as crianças, precisa estreitar cada vez mais os laços com elas, favorecendo as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. No caso desse estudo isso contribuiu muito para que equívocos como esse pudessem ser esclarecidos rapidamente, evitando receio por parte das crianças em mostrar sua realidade, suas experiências e produções das culturas lúdicas que caberiam àquele grupo.

Encerradas as dúvidas sobre a função das câmeras em nossa pesquisa, começamos a perceber quais atividades eram consideradas relevantes para as crianças dessa escola e que, para elas, seriam dignas de ser filmadas.

### **4.3 Interações no contexto escolar: o professor mediador como facilitador no processo de produção das culturas lúdicas infantis**

Apresentar a descrição de algumas dessas impressões não foi tarefa fácil e elencar apenas alguns entre vários registros gravados, filmados, fotografados, escritos

---

<sup>26</sup> O termo “professora/pesquisadora” será usado quando se tratar de situações em que a referida professora da filmagem é também a pesquisadora dessa Tese.

ou desenhados que nos indicassem quais experiências seriam destacadas no contexto estudado exigiu um poder de síntese sem, porém, excluir nenhum detalhe importante.

Nesse tópico, optamos por destacar algumas situações em que as crianças nos deixaram claro que, embora exista sim uma esfera de proibição visível em muitos contextos escolares, há também possibilidades de muitas experiências relevantes ao processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis ocorrerem, seja por meio de estratégias próprias de viver as práticas lúdicas (como veremos mais adiante nesse estudo), seja por meio da mediação do professor.

Entre as atividades destacadas, iniciaremos por aquela que percebemos ser uma das atividades que mais encontram resistência por parte de alguns professores no contexto de sala de aula, mas dotada de muita importância pelas crianças: as atividades em grupo. As crianças enxergam nesses momentos a possibilidade de se trabalhar em parceria com os colegas e, dessa forma, aproveitar para conversar também sobre outras coisas ampliando o conhecimento que já tinham, tanto em termos de conteúdos abordados na escola, quanto em termos de conhecimentos relacionais ligados a seus colegas de sala.

### ***Episódio 2: “Estudando em grupo aqui dentro, brincando em grupo lá fora”***

*A filmagem acontece agora na sala de aula, as crianças fazem uma atividade em grupos. “Dulce María” filma os colegas conversando enquanto fazem o que é proposto, a professora alerta que eles precisam terminar tudo até a hora do recreio. “Dulce María” então deixa a câmera ligada em cima da mesa e continua a fazer sua tarefa. Ela, “Giovanna Antonelli”, “Musculoso 2” e “Barth Simpson” continuam trabalhando enquanto conversam e cantam algumas músicas (Filmagem realizada por “Dulce María”, 22/10/2014).*

*Nair: também já percebi que muitas das filmagens feitas aqui dentro são quando vocês estão em grupos.*

*“Dragon City”: É melhor sentar em grupo porque às vezes nosso amigo do lado nos ajuda em muitas coisas.*

*“Giovanna Antonelli”: A professora do terceiro ano dizia sempre que a gente vivia fazendo “panelinha”. Hoje a gente conversa aqui dentro e brinca junto lá fora.*

*Nair: Pelo fato de ter melhorado a convivência entre vocês na sala de aula isso acabou refletindo lá no recreio, é isso?*

*Coro: Siiimmm.*

*Nair: O que houve esse ano de diferente pra isso mudar?*

*“Giovanna Antonelli”: O fato, por exemplo, de a gente sentar junto na aula. Não tinha nada disso.*

*“Homem Aranha”*: Agora a gente brinca muito mais juntos no recreio, na quadra, aqui dentro, a gente forma grupo e aproveita pra conversar.

*“Dulce María”*: A gente passou a ser mais amigo esse ano também por causa da brincadeira de pega-pega lá na escada. Antigamente só o “Raleigh”, o “Homem Aranha” e o “Musculoso 2” que brincavam, agora um chama o outro e quando a gente vê tem um monte brincando.

*“Bart Simpson”*: Essa brincadeira que ela tá falando do pega-pega, no começo era só com os meninos, agora as meninas brincam com a gente, “brota” meninas pra brincar com a gente.

*“Musculoso 2”*: A gente agora senta em grupo aqui e brinca em grupo lá fora”.

*“Giovanna Antonelli”*: “Hoje, o “Musculoso 2” vai na casa do “Bart Simpson” que ele não ia antes.

*“Dulce María”*: A gente nunca ia na casa de ninguém, nem pra brincar, nem pra estudar, pra nada. Agora, a gente vai na casa dos colegas, por exemplo, eu mesma convivo muito mais com “Giovanna Antonelli”, a “Aline” vai na casa da “Emanuelly Sophia”, a gente também conversa pelo WhatsApp, Facebook. As atividades da Educação Física também, as atividades em duplas.

*“Giovanna Antonelli”*: Eu e o “Bart Simpson” mesmo ficamos mais amigos por causa do futebol em dupla que você deu na Educação Física.

*“Dulce María”*: É que as atividades em dupla eram sempre os mesmos que iam, era a professora que escolhia quem ia com quem, e era sempre a mesma dupla.

*“Homem Aranha”*: E era sempre menina com menina e menino com menino, nunca teve duplas de menino com menina.

*“Dulce María”*: Era sempre a professora que fazia as duplas, principalmente na informática, era ela que dizia ‘vai você com você’, a gente não escolhia como esse ano.

*Nair*: Então pelo que entendi é melhor quando vocês podem brincar com gente diferente, quando tem a oportunidade de ficar meninas com meninos, e vocês também querem escolher com quem querem fazer duplas.

*Coro*: Siiimm!

*Nair*: Isso não tinha antes?

*Coro*: Nããããoo! (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 05/11/2014).

Envolver-se em atividades em grupo é sair da zona de conforto: movimentam-se as crianças e os móveis das salas, faz-se muito barulho, rompe-se com o silêncio tão cobijado por muitos professores em suas aulas, enfim, dá bastante trabalho, pois promove muitos conflitos no início e até durante as atividades, portanto, é o tipo de proposta pedagógica que muitos professores evitam realizar.

A sala de aula, muitas vezes, não contempla o “barulho”, a alegria e a liberdade como ações capazes de produzir o conhecimento, muito pelo contrário – vemos em Ferrari e Marques (2011) que a sala de aula para muitos estudantes é sinônimo de sofrimento, disciplinamento e silenciamento. O falar só é permitido na hora certa, o mover-se nem sempre é tolerado e o questionamento é visto muitas vezes como indisciplina.

Por várias dessas questões as crianças muitas vezes se sentem “podadas” de tudo: não podem muitas vezes falar, andar, perguntar e, em muitos momentos, também são cerceadas do brincar nas escolas. Porém, elas reconhecem quando há iniciativas diferentes por parte de alguns adultos no contexto escolar, como as narradas pelas crianças. Questionadas sobre como era a relação entre eles mesmos nos anos anteriores e o que acontecia de legal na turma, as crianças participantes desse estudo responderam:

*“Barth Simpson”*: Era sempre um atrás do outro fazendo lição.

*“Giovanna Antonelli”*: No recreio a gente se separava, a gente não brincava junto como hoje.

*Nair*: Esse ano vocês brincam juntos? Nos outros anos não era assim?

*“Dulce María”*: A gente brincava sozinho, era no máximo duas ou três pessoas.

*Nair*: Mas porque era assim?

*“Dulce María”*: Porque a gente não tinha muita convivência. Eu e a “Giovanna Antonelli” somos primas, mas a gente não conversava tanto como nesse ano. A gente nunca brincava juntas, a gente nunca sentava juntas na sala pra fazer nada, a gente nem podia falar nada, um barulhinho e a professora já pedia silêncio! (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 05/11/2014).

Vemos nesse fragmento de uma das Entrevistas-conversas realizadas com as crianças, o quanto a afirmação de Oliveira (2006) é real: a escola é muito carrancuda e chata! “Se precisamos falar em alegria na escola, isso se deve ao fato de que a escola é mal-humorada” (OLIVEIRA, 2006. p. 75). Ainda segundo a autora, a escola que conhecemos é cronometrada, com tempo muito maior para as atividades “sérias” e pouco tempo para as atividades de recreação – vivido exclusivamente nos poucos minutos de recreio, e sempre intercalado entre um trabalho e outro. Dessa forma, o compromisso firme é com a domesticação dos corpos e dos espíritos, tornando a escola uma instituição de constrangimento.

O ideal na qual se funda a tendência da escola é a de que o divertimento, o lazer, a arte, por não serem pragmáticos, úteis, se opõem ao trabalho, convertem a alegria e o brincar em manifestações indesejáveis ao ambiente escola, por ligarem-se ao ócio, ao prazer e à vida imaginativa, opondo-se ao racionalismo que se pretende (OLIVEIRA, 2006, p. 81).

Para Oliveira (2006), nesse tipo de escola o aprender não combina com o lúdico. Na mesma direção, Milstein e Mendes (2010) ressaltam que a dificuldade de enxergar e reconhecer as práticas lúdicas dentro das escolas como práticas pedagógicas

importantes para o processo de desenvolvimento dos educandos se dá pela compreensão de que o corpo não é considerado um aspecto central nesse processo. Trata-se de um corpo que tem que permanecer preso enquanto um professor leciona, sem que alguém esteja preocupado com suas possíveis significações.

Esse corpo escolar é, então, um corpo produzido – produzido para continuar, mais adiante, a treinar, a modelar, a decifrar, negando-o enquanto construção social.

Na escola existe um constante e intenso trabalho em todos e em cada um dos corpos; existe ação e esforço para transformar os corpos de acordo com formas concretas quanto a dimensões, diferenças de gênero e idade, gestos, modos, comportamentos, vestuário, momentos de descanso, atividade etc. E essas formas concretas tendem a produzir um corpo-sujeito social e escolar. Esse trabalho também inclui a produção da interpretação desse sujeito sobre si mesmo e sobre os outros (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 37).

Esse corpo-sujeito, por sua vez, está inserido num contexto de “ordem escolar”<sup>27</sup> (MILSTEIN; MENDES, 2010), em que é esculpido em conformidade com o “arbitrário cultural dominante”, pois segue uma extensão de sentido e ordem já vivido e consolidado na/pela escola. Dessa forma, cabe aos alunos se adaptarem ao que já está determinado o que significa, na maioria das vezes, privar-se do movimento, permanecer em sala de aula por longos períodos, sair apenas com a autorização do professor, etc..

Queremos deixar claro que não somos contra as regras no contexto escolar – sabemos que elas são necessárias para uma boa convivência em grupo, especialmente quando esse é formado por adultos e crianças. Também sabemos que alguns momentos de silêncio são necessários para que possamos pensar e refletir sobre algum conteúdo que acabamos de aprender ou realizar algumas propostas de atividades individuais, por exemplo. O problema parece estar relacionado ao excessivo furto da ludicidade no contexto das escolas e na predominância da privação do movimento sob o forte argumento de que o lúdico atrapalha a aprendizagem e o cumprimento de várias regras, sendo elas educacionais ou sociais.

---

<sup>27</sup> Milstein e Mendes (2010) utilizam o termo “ordem escolar” para se referirem à necessidade de “manter” ou “restabelecer a ordem” nas escolas. Constitui uma categoria social, produzida e reproduzida por atores sociais da realidade cotidiana da escola e integra o senso comum pedagógico. A “ordem escolar” recebe também algumas conotações da categoria “ordem social”, usada para se referir à sociedade global ressignificada no interior de uma cultura escolar.

É preciso mudar esse paradigma e uma das maneiras para que isso ocorra é discutir o que Gallo (2010) denomina de respeito dos adultos para com o “povo criança” – um povo que constantemente vive uma relação assimétrica com a maior parte dos adultos, com incompreensões de ambas as partes.

É, pois, no contexto da escola, o espaço natural de convivência das crianças com seus iguais, que podemos conhecê-las e compreendê-las melhor. Quando estão entre seus iguais, as crianças agem por si mesmas, são elas mesmas, sem tomar emprestados dos adultos comportamentos e ações. O que garante o sucesso do processo educativo é o professor reconhecer e respeitar suas diferenças e sua distancia em relação às crianças, não querendo ser uma delas, reconhecendo e respeitando esta distancia, o professor se vê, por sua vez, respeitado pelas crianças. Eis o jogo político que se joga na escola, entre o povo criança e o professor, representante do povo adulto, do povo dos homens (GALLO, 2010, p. 113).

A dificuldade em compreender a visão do “povo criança” ocorre, segundo Gallo (2010), pelo fato de que a escola, em muitos momentos, é humilhante, desinteressante, demonstra pouco amor ao próximo em seu dia-a-dia e, principalmente, a escola não se propõe a ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Na maioria das vezes, a educação se dá por um caminho de mão única – há palavras de ordem que devem ser obedecidas, há comunicados em que as crianças (e por que não dizer também os professores) precisam acatar, restando apenas a conformação em seguir as normas. Algumas crianças se adaptam bem a esse jogo, enquanto outras nem tanto.

Construímos, no âmbito da educação, teorias e mais teorias que procuram explicar, fornecer subsídios, embasar as práticas docentes no cotidiano das escolas. Mas nunca permitimos que as crianças tomem a palavra. Quando se constrói uma pesquisa que pretende ouvir os estudantes, por exemplo, ela é fabricada já segundo uma concepção teórica que representa de antemão o discurso da criança, do estudante. E o que “ouvimos” é aquilo que se espera ouvir, pois a escola moderna é uma instituição de totalização – massificação – e uma instituição totalitária e segmentária. (...) Talvez, se ouvissem, pudéssemos, de fato, construir uma escola na diferença e não a escola da serialidade e da reprodução (GALLO, 2010, p. 117).

Ainda segundo Gallo (2010), somente por uma educação que se propõe a pensar no “povo criança” não como um “vir a ser”, como o “futuro” da humanidade e na infância como um mundo paralelo é que elas poderão, futuramente, fazer parte desse mundo, pois até então a escola tem feito um único papel: de conformação das crianças



ao mundo adulto. O jogo de poder existente reforça cada vez mais a posição subalterna que as crianças vêm ocupando durante muito tempo nas instituições escolares.

Uma política da infância na escola seria não dar voz às crianças, fazê-las falar com a nossa voz, mas darmos ouvidos àquilo que elas estão dizendo. As crianças, nas escolas, estão sofrendo os jogos de poder que jogamos com elas, mas estão também jogando, estão fazendo seus próprios jogos, queiramos ou não vê-los e ouvi-los. Na maioria das vezes, preferimos não ouvir, para não ver ruir o castelo de cartas de nossas instituições; mas as falas ali estão, ressoando, ressoando... (GALLO, 2010, p. 120).

É um jogo de poder que está sempre em desvantagem para um dos lados, e geralmente o da criança. Nesse momento precisamos então reconhecer que, de fato, muitas de nossas escolas e salas de aula são sinônimas de sofrimento, disciplinamento e silenciamento (FERRARI; MARQUES, 2011). Em cada época, em cada contexto histórico, em cada realidade, o silenciamento se faz presente com muita veemência. O “falar” pode ser muitas vezes interpretado como indisciplina a ser “corrigida”. Somos obrigados a expor nossas opiniões apenas no momento certo e conforme o que o ouvinte gostaria de ouvir. O silêncio, por sua vez, também pode ser interpretado como indisciplina, como no caso em que os alunos se negam a participar de determinada aula ou atividade, se mantendo inertes durante todo o tempo, por exemplo. Por isso, Ferrari e Marques (2011) argumentam que o ideal é usar o termo no plural: silêncios, pois se trata de significações que em muitos momentos não somos capazes de identificar, nomear, conceituar.

E só existe silêncio onde há discurso, geralmente atravessados por relações hierárquicas. “Silêncio, portanto que está intimamente ligado ao poder, questão nos corpos num exercício de aprendizagem, de disciplinamento, de docilização” (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 22).

Ao ouvirmos as palavras de “Barth Simpson” ao mencionar que, em momentos anteriores as aulas que ele tivera “era sempre um atrás do outro fazendo lição”, e de “Dulce María” ao revelar que ela e suas colegas nunca podiam sentar-se juntas em qualquer momento durante a aula, pois a professora sempre pedia o tal do “silêncio”, vemos se confirmar as palavras de Fleuri (2011) quando esse diz que somos sistematicamente formados para nos adaptar a esse esquema de submissão no dia-a-dia, principalmente no ambiente escolar. O “silêncio do corpo”, por exemplo, é uma

estratégia institucionalizada para impor às crianças a imobilidade e também outros tipos de privações.

Ao silêncio do corpo se acrescenta a imposição do “silêncio da palavra”. Proíbe-se, por exemplo, que os estudantes conversem entre si e se institucionaliza a obrigação de repetirem quase mecanicamente apenas o que o professor ensina. E há professores que se esmeram em descobrir métodos para manter seus pupilos calados. É o caso daquela professora que, no início da aula, oferece a cada criança um gole de água, que deve ser mantida na boca até o final da aula e... ai de quem engolir! Medidas como essas são legitimadas e até mesmo incentivadas por aqueles que são encarregados de manter a ordem: quantas vezes não ouvimos elogios a professores ou diretores que “sabem manter a disciplina e se fazerem respeitar”? (FLEURI, 2011, p. 29).

Quando acontece de um professor tentar mudar tais visões ele se esbarra com algo que é preciso romper antes mesmo dessa ação ocorrer: a quebra de paradigmas. O silêncio e a imobilidade corporal é um paradigma existente hoje nas escolas e que precisamos superar. Alguns professores se recusam a serem apresentados a teorias, alegando o velho jargão educacional “na teoria é uma coisa, na prática é outra!”. É por pensar exatamente assim que não mudamos a educação há séculos, como pudemos ver em discussões anteriores desse estudo. Quebramos paradigmas estudando, mostrando como fazemos na prática, mas há muitos cegos trabalhando na educação se propondo a fazer os outros enxergar aquilo que nem eles próprios veem.

Essa quebra de paradigmas pode começar pela própria organização da prática pedagógica do professor, e um ótimo início pode ser a compreensão de que as crianças são seres ativos e, portanto, seria praticamente impossível exigir deles uma imobilidade por horas. Para Milstein e Mendes (2010), por exemplo, a forma como um professor organiza o espaço da sala de aula revela muito sobre algumas características pedagógicas da sua prática. É habitual que os professores indiquem a “forma adequada” que as crianças devam se organizar no espaço e, do mesmo modo, mostram também como deve ser o deslocamento das crianças pela sala, geralmente “com sapatos de algodão” – sem ruído e sem arrastar as cadeiras (MILSTEIN, MENDES; 2010).

O arrastar dos móveis causa um barulho ensurdecedor e com certeza, para alguns professores, vem seguido também de um “mal estar” devido à quebra do silêncio que, por sua vez, parece ser mais apreciável pelas crianças. Para Buss-Simão (2012), a organização do espaço escolar representa também algo que afeta e envolve. O espaço, da forma como está organizado, comunica o que pode ou não ser realizado nele e ainda

se transforma em um palco de encontros, ações, relações das crianças entre elas e com os adultos. Não se age apenas sobre um espaço físico e objetos que nele estão presentes, mas sim sobre uma realidade social.

Será por meio da sua padronização, previsibilidade e regularidade que, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo, permitem a estruturação de um sistema de regras sociais, o qual pode ser definido como uma dada ordem social adulta (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 260).

Compreender então as crianças como atores sociais, implica vê-las como capazes de agir no espaço que foi organizado para elas, de forma que possam também, a seu modo, organizá-lo e reorganizá-lo como bem acharem melhor para determinada atividade.

Um exemplo prático disso pudemos ver pelas anotações do Diário de Bordo (04/08/2015) sobre uma atividade que acontecia em sala de aula. O conteúdo trabalhado era o corpo humano e, naquele dia, eles já estavam sentados em grupos diversos, como de costume (é preciso explicar nesse momento que a definição dos grupos, como quem senta com quem e em quantos estaria em determinado grupo eram definidos pelas crianças). De repente, “Jade” chega até a professora e pergunta: “Prô, a gente pode sentar em grupo?”. A professora não entendeu no primeiro momento, e respondeu: “Mas vocês já estão sentados em grupo”. Foi quando “Jade” explicou melhor sua intenção: “É que a gente quer fazer um grupão, todo mundo junto, entendeu?”. A professora disse que não via o menor problema em as crianças se sentarem em um “grupão” e que ficaria a critério deles.

Nesse momento, a sala que já estava com seus grupos formados, se organizou então para formar o “grupão”. Foi bastante divertido vê-los organizar o espaço da sala de aula da forma como imaginaram e, assim, formaram um grupão com todos os alunos da sala, com exceção de “David”, “Clutch Powers” e “Ski Safari” que preferiram manter o grupo original formado por eles.

Foto 3: Grupão formado pelas crianças de uma das turmas em sala de aula



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.

Segundo palavras de “Giovanna Antonelli” isso nunca havia acontecido antes e, provavelmente eles iriam querer fazer essa experiência outras vezes. Em nossa sociedade atual o individualismo se faz cada vez mais presente e torna-se muito comum vermos pessoas competindo de maneira bastante acirrada umas com as outras. Trata-se de uma sociedade em que o “cada um por si” é mais real a cada dia, e percebemos também muitas reclamações sobre isso: estamos produzindo pessoas cada vez mais individualistas, que não pensam no coletivo e que não sabem trabalhar em grupo.

Quando presenciamos, em contrapartida, crianças que pensam no coletivo e se articulam para que tal ação em grupo aconteça, percebemos que elas têm sim muitas coisas a nos ensinar. Algumas pessoas podem pensar que elas assim são, pois ainda não enfrentaram a rotina dura da sociedade e que ao entrarem em contato com essa realidade elas se tornarão aquilo que o sistema impõe. Mas quem pode garantir que não ocorra justamente o contrário, que elas possam mostrar a quem está ao seu lado que pensar no outro é bom, que trabalhar em grupo é vantajoso, e que se preocupar com as pessoas é humano?

Nesse sentido, as crianças nos convidam a viver novas experiências com elas, especialmente quando percebem, no caso do contexto escolar, quando um adulto se propõe a interagir com elas. Isso também se aplica às práticas lúdicas e, a pesquisadora desse estudo pode vivenciar uma experiência semelhante à descrita por Corsaro (2009), quando este foi convidado a participar de uma brincadeira com as crianças. A diferença, talvez, possa ter sido na reação dos adultos envolvidos – no caso do professor Willian Corsaro (2009) talvez ele pudesse já estar esperando que as crianças o convidassem para

brincar. Queremos confessar, porém, que a pesquisadora desse estudo não esperava que tal convite fosse ser realizado de forma tão repentina apesar de ter a consciência de que já tinha alguma intimidade com algumas crianças desse estudo pelo fato de alguns deles serem seus alunos. A surpresa, nesse caso, foi inevitável.

### ***Episódio 3: “Será que a “Prô” vai ‘bater cara’?”***

*“Giovanna Antonelli” me surpreendeu no fim do dia com o seguinte comentário: “Prô, é verdade que vai ter esconde-esconde na aula de Educação Física? Você vai brincar com a gente?”.*

*Nair: Eu?? (com ar de admiração – confesso, não esperava o convite).*

*“Giovanna Antonelli”: É... Como você vai saber como é se não brincar com a gente? (Anotações do Diário de bordo, 10/09/2014).*

*Chegou o grande dia em que combinamos que iríamos brincar de esconde-esconde na aula de Educação Física. “Gian” é o responsável pela filmagem da brincadeira e ele filma os primeiros momentos quando ele mesmo está se escondendo e correndo já para o “piques” e se salvar. Depois de salvo ele filma a trajetória dos colegas ao se salvarem ou serem pegos, inclusive eu. “Bem 10” disse no pavilhão de cima, onde eu estava escondida, que “Musculoso 2” (o pegador naquele momento) tinha “furado a panela”<sup>28</sup>, então eu e as outras crianças resolvemos descer. Nesse momento, “Gian” que está filmando diz: “volta, volta, ele tá vindo!”.*

*Nair: Ué, mas ele não tinha “furado a panela”?*

*“Gian”: Não!*

*Corremos para nos esconder nos arbustos, mas “Musculoso 2” nos viu e nos pegou. Porém, ao dizer os nomes de quem havia sido pego, ele disse: “Um, dois, três, ‘professora’ pega!”*

*Corri para o “piques” e disse: Um, dois, três, Nair salva! Meu nome não é “professora”, é Nair!*

*As crianças gritaram muito e fizeram a maior algazarra... Se ele não tinha “furado a panela” antes, ele o fez ali, naquele momento. (Filmagem realizada por “Gian”, 30/09/2014).*

*Nair: Agora eu que te pergunto: porque você achou que deveria brincar junto com vocês?*

*“Giovanna Antonelli”: “Bom, é que nunca nenhuma professora brincou com a gente...”.*

*“Homem Aranha”: “Então... É isso mesmo!”.*

*“Giovanna Antonelli: “Aí a gente sempre pediu pra todas as outras professoras brincarem com a gente, mas... Nunca deu certo”.*

*“Dulce María”: “Nunca aconteceu, só esse ano”.*

---

<sup>28</sup> “Furar panela” é um termo utilizado quando o pegador confunde o nome da pessoa pega. Ao dizer o nome errado da pessoa, ele é obrigado a iniciar a contagem novamente.

*“Giovanna Antonelli”*: *“Aí, a gente queria que você brincasse com a gente, e aí deu certo!”*

*“Barth Simpson”*: *“Você foi a única aqui dessa escola que brincou com a gente”*.

*Nair*: *Ninguém tinha brincado com vocês ainda?*

*“Dulce María”*: *“A “prô” do 1º ano também brincava com a gente de vez em quando. A (falando o nome de outra professora dos outros anos) nunca brincou, nem de boneca”*.

*“Giovanna Antonelli”*: *“É, ela falava pra gente sair pra Educação Física, mas só no corredor”*.

*Nair*: *Vocês não acharam que eu podia ter me negado a brincar com vocês?*

*“Giovanna Antonelli”*: *“Não, a gente tinha certeza que você ia brincar com a gente, você é professora de Educação Física!”* (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 05/11/2014).

A brincadeira de “esconde-esconde” em que houve a participação da professora e pesquisadora foi, de fato, um grande evento: o dia em que uma professora resolveu brincar com seus alunos. “Giovanna Antonelli” chegou a comentar alguns dias depois em conversa informal, que a turma em que o primo dela estudava se lembrava, durante certo tempo, do feito da professora Nair. A aluna “Débora” compartilhou da mesma opinião, demonstrada por meio da atividade dos Textos Ilustrados:

Figura 1: Texto Ilustrado de "Débora"

Nome: \_\_\_\_\_ Data: 22/05/2015


### TEXTO ILUSTRADO

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

A minha brincadeira preferida é esconde-esconde e nos se divertia mais quando a professora não tinha com nós toda mundo se divertia mas queria que a professora não fosse pega mas ela se escondia em lugares muito bom escondendo-se atrás de árvore e eu pegava muitas vezes todos eu gostei muito de brincar com meus amigos.

A professora teve essa ideia de brincar com nos melhora professora que eu já tive professora não gosta de nós gostamos muito de você. *Minha professora da minha* ○ ○ ○ ○

*Uma professora não gosta...* ♥ ♥ ♥



Fonte: Atividade de Texto Ilustrado.

Ao ser questionada por “Giovanna Antonelli” como poderia saber como é brincar se assim não fizesse, a pesquisadora desse estudo se sentiu em dúvida a aceitar o convite para saber como é brincar na escola. Para um adulto, brincar causa estranhamento, mas para as crianças não. Elas querem que brinquemos com elas, que

participemos da vida delas, por simples vontade de fazer com que aquele adulto se insira no mundo delas ou, talvez, para que, durante esse feito (o brincar) ocorra uma tentativa desse adulto se lembrar de como era bom ser criança e, quem sabe se lembrando de como era, ele prive-as menos desses momentos que são tão importantes dentro do contexto escolar. Nas palavras de Rubem Alves (2003),

As crianças são as que melhor sabem brincar o jogo do faz-de-conta com a imaginação. Os grandes vão perdendo progressivamente essa capacidade. Acho que é por efeito de uma doença que, creio eu, pegam na escola. As escolas e seus programas não sabem o que fazer com a imaginação, porque não há formas de fazer teste de múltiplas escolhas. (ALVES, 2003, p. 107).

Para Rubem Alves (2003), “à medida que as pessoas vão crescendo elas vão perdendo a capacidade de imaginar. Os adultos acham que quem imagina é doido” (ALVES, 2003, p. 107). Quem sabe não seja por isso a vontade das crianças quererem nos empurrar para suas brincadeiras... Ao menos enquanto brincamos, sentimos, e sentindo tudo é real, não se trata de ilusão.

Vimos, então, por meio das expressões e opiniões dadas pelas próprias crianças que o professor pode articular momentos dentro das escolas e de sua prática pedagógica que possa contemplar e estimular o processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar. Como outro exemplo disso, podemos citar uma das brincadeiras ocorridas e que também merece ser mencionada com relação à interação entre crianças e professores: a brincadeira de “Assassino/Detetive/Vítima”, que segundo as crianças foi um dos momentos mais divertidos que se lembram (Entrevista-conversa, 05/11/2014).

No dia, a filmagem estava sendo realizada por “Violeta 2”, e segundo sua narração, a professora organizou a sala em círculo e explicou a brincadeira que consistia num sorteio de papéis a serem representados pelos participantes. Aquele que pegasse o papel de “Assassino” deveria tentar matar as pessoas com uma piscada, o “Detetive” precisava descobrir quem era o assassino para prendê-lo e à “Vítima” só restava o papel de morrer. O suspense da brincadeira estava em o assassino matar todos menos o detetive ou do contrário é preso, enquanto que o detetive precisa descobrir quem era o assassino para prendê-lo. Quando isso acontecia, a brincadeira terminava e se reiniciava com todos.

Há todo um jogo de expressões corporais, pois o assassino, ao mesmo tempo em que tem que piscar, deve ser discreto; o detetive, por sua vez, precisa ser ágil nas



percepções; as vítimas morrem assim que recebem a piscada, mas ao mesmo tempo continuam participando de forma discreta, pois há a vontade de muitos em entregar o assassino, porém isso não é permitido. Essa brincadeira chamou muito a atenção das crianças, pois muitas delas ainda não a conheciam e se divertiam muito quando alguém morria ou, simplesmente, riam ao fixar o olhar em alguém, por exemplo. Segundo palavras de “Giovanna Antonelli”, essa era a maior graça da brincadeira (Entrevista-conversa, 05/11/2015).

Para que tais interações aconteçam o professor também pode, além de propor novas brincadeiras, por exemplo, pensar junto com as crianças alguns processos de intervenções que visem não apenas a produção das Culturas Lúdicas Infantis em si, mas também que propiciem momentos em que as crianças possam opinar e serem ouvidas no contexto escolar, como o que ocorreu durante essa pesquisa no ano de 2014, em que a professora/pesquisadora, baseada na opinião de “Ski Safari” junto com as demais crianças, organizou o “Dia da Pipa”. No início, a ideia era ir ao Parque do Povo<sup>29</sup>, porém, por questões diversas, não foi autorizada nossa saída da escola para essa atividade. O combinado com as crianças então, foi realizar a atividade na própria escola.

Conforme sugestão das crianças, a professora, por meio de uma “vaquinha”, providenciou as pipas para todos e no dia a organização dos brinquedos foi realizada pelas próprias crianças, como a execução do cabresto<sup>30</sup>, a amarração das rabiolas, das linhas e, enfim, saíram para soltá-las no espaço da escola. Então, na data prevista realizamos essa atividade conforme todos os combinados iniciais e contando, também, com a autorização da direção e orientação da escola.

---

<sup>29</sup> O Parque do Povo é uma área verde de lazer público do município de Presidente Prudente, conhecido por ter, à disposição da população, quiosques, quadras de esportes cobertas e abertas, estabelecimentos comerciais como lanchonetes, sorveterias, bares e restaurantes. O local fica acerca de 8 quilômetros de distância da unidade escolar estudada (informação da distância retirada do Google Maps).

<sup>30</sup> “Cabresto” é a linha de apoio fixada nas extremidades de cima e de baixo da pipa para que seja amarrada a linha que será usada para empinar esse brinquedo.

Foto 4: Dia da Pipa (2014) – na escola



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora

Após a realização da atividade, houve uma Entrevista-conversa com as crianças para saber suas opiniões e elas nos disseram que acharam muito divertido soltar pipas no espaço da escola. Apesar da aprovação, elas também nos apontaram algumas falhas de planejamento da atividade, como a falta de espaço, lembrada por “Barth Simpson”, o que levou a enroscar muitas pipas uma nas outras, por exemplo. Além disso, houve também a dificuldade das crianças que nunca haviam soltado pipas antes, como o caso de “Kátia” e “Giovanna Antonelli” que acharam difícil no começo, pois não sabiam empinar e resolver outros problemas, como o rodopio do brinquedo no ar, por exemplo, mas depois se divertiram com a atividade (Entrevista-conversa, 26/08/2014).

Nesses momentos, a experiência que outras crianças tinham (e também da professora/pesquisadora, que soltou muitas pipas em sua infância) fez toda a diferença, pois umas aprendiam com as outras sobre algumas técnicas, como aumentar a rabiola para o caso de pipas que rodopiam ao subir ou, ainda, acrescentar peso caso ela estivesse pendendo para um dos lados. A troca de experiências entre as crianças e a professora/pesquisadora foi importante nesses momentos. Para o ano seguinte, as crianças sugeriram que a atividade ocorresse em outro espaço e combinamos que tentaríamos novamente ir ao Parque do Povo.

Já em 2015, refizemos o planejamento dessa atividade de acordo com o ocorrido no ano anterior e pensamos em novas estratégias. Num primeiro momento, tentamos novamente pedir um ônibus para a Secretaria Municipal de Educação para que fôssemos ao Parque do Povo e, novamente, nos foi negada a autorização para saída da unidade, dessa vez argumentado pela falta de verbas para envio de ônibus para locomoção até o referido local.

Foi quando “Barth Simpson” deu a ideia de irmos ao parque do próprio bairro. Pedimos então autorização aos pais e à direção da escola para o deslocamento a pé e, com a resposta positiva, organizamos os detalhes necessários para a atividade. Novamente, as pipas foram providenciadas pela professora, ficando as crianças responsáveis por trazerem linhas sem cerol, e amarrar os cabrestos e rabiolas.

Foto 5: Dia da Pipa (2015) - no parque do bairro



Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora

Uma nova Entrevista-conversa foi realizada com as crianças após a atividade, seguida de um desenho sobre esse momento. Dessa vez, comparando com a mesma atividade realizada no ano anterior, as crianças apontaram muitos avanços a respeito do planejamento. A questão do espaço foi, sem dúvida, um diferencial para que a atividade desse ano tivesse maior sucesso que a no ano anterior, pois segundo as crianças, houve mais liberdade para aprender as habilidades envolvidas, segundo as falas de “Woody 2”, “Giovanna Antonelli”, “Jade”, “Melanie”, “Violeta Roberta”, como por exemplo

empinar as pipas, mantê-las no ar, realizar manobras ou, simplesmente pelo fato de estar se divertindo com os amigos.

Como pontos negativos, as crianças elencaram o fato de a pipa, mesmo sendo divertida, ser também um brinquedo muito frágil, portanto sujeita a danos como rasgos, enroscos ou, simplesmente ir embora pelo ar. Pensando nisso, foram compradas pipas em quantidade maior na tentativa de que a brincadeira pudesse ser prolongada, mas elas acabaram em certo momento... Infelizmente, nesse caso, as pipas não puderam ser eternas. Eterno nos parece ser os momentos que ficarão guardados nas memórias dessas crianças, como podemos perceber pelos desenhos realizados no mesmo dia, logo ao chegar na escola após essa atividade.

Desenho 1: Dia da Pipa ilustrado por "Ski Safari"



Fonte: Desenho realizado por "Homem-Aranha".

Desenho 2: Dia da Pipa ilustrado por "David"



Fonte: Desenho realizado por "David"

Desenho 3: Dia da Pipa ilustrado por "Homem Aranha"



Fonte: Desenho realizado por "Homem Aranha"

Desenho 4: Dia da Pipa ilustrado por "Jade"



Fonte: Desenho realizado por "Jade"

Desenho 5: Dia da Pipa ilustrado por "Mônica"



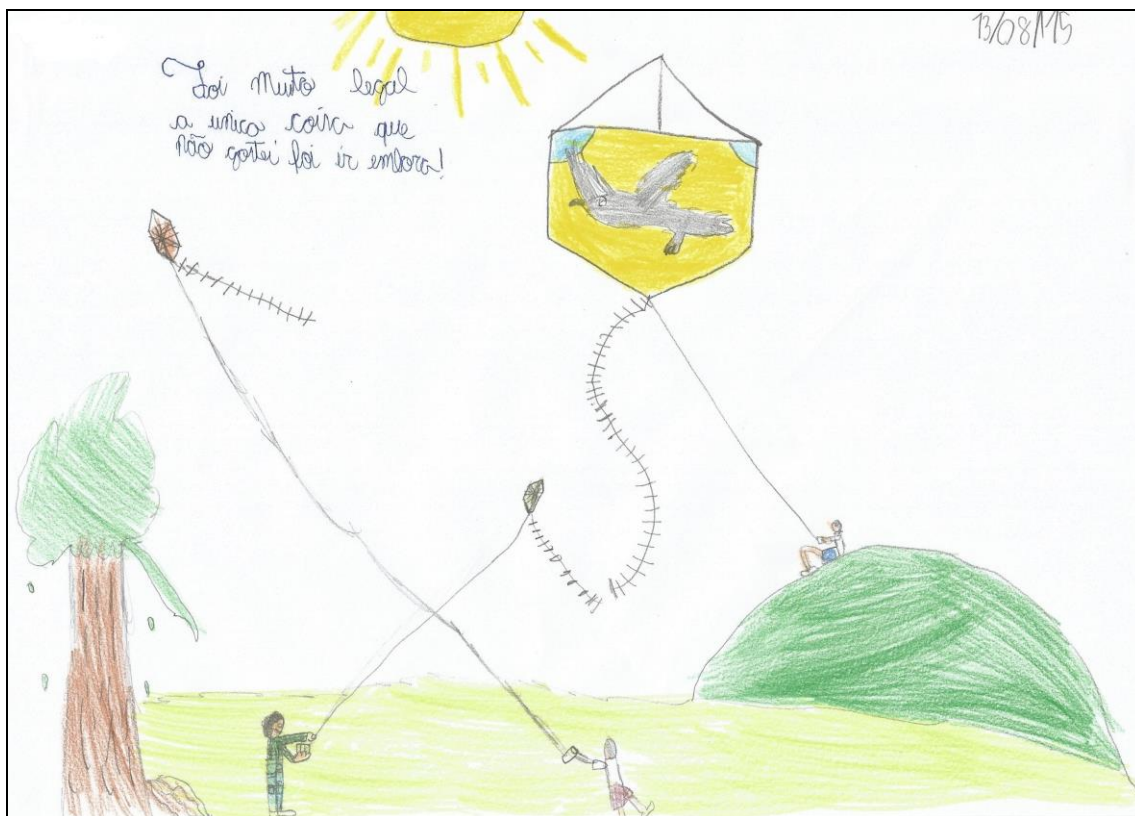
Fonte: Desenho realizado por "Mônica"

Desenho 6: Dia da Pipa ilustrado por "Musculoso 1"



Fonte: Desenho realizado por "Musculoso 1"

Desenho 7: Dia da Pipa ilustrado por "Raleigh"



Fonte: Desenho realizado por "Raleigh"

Desenho 8: Dia da Pipa ilustrado por "Violeta"

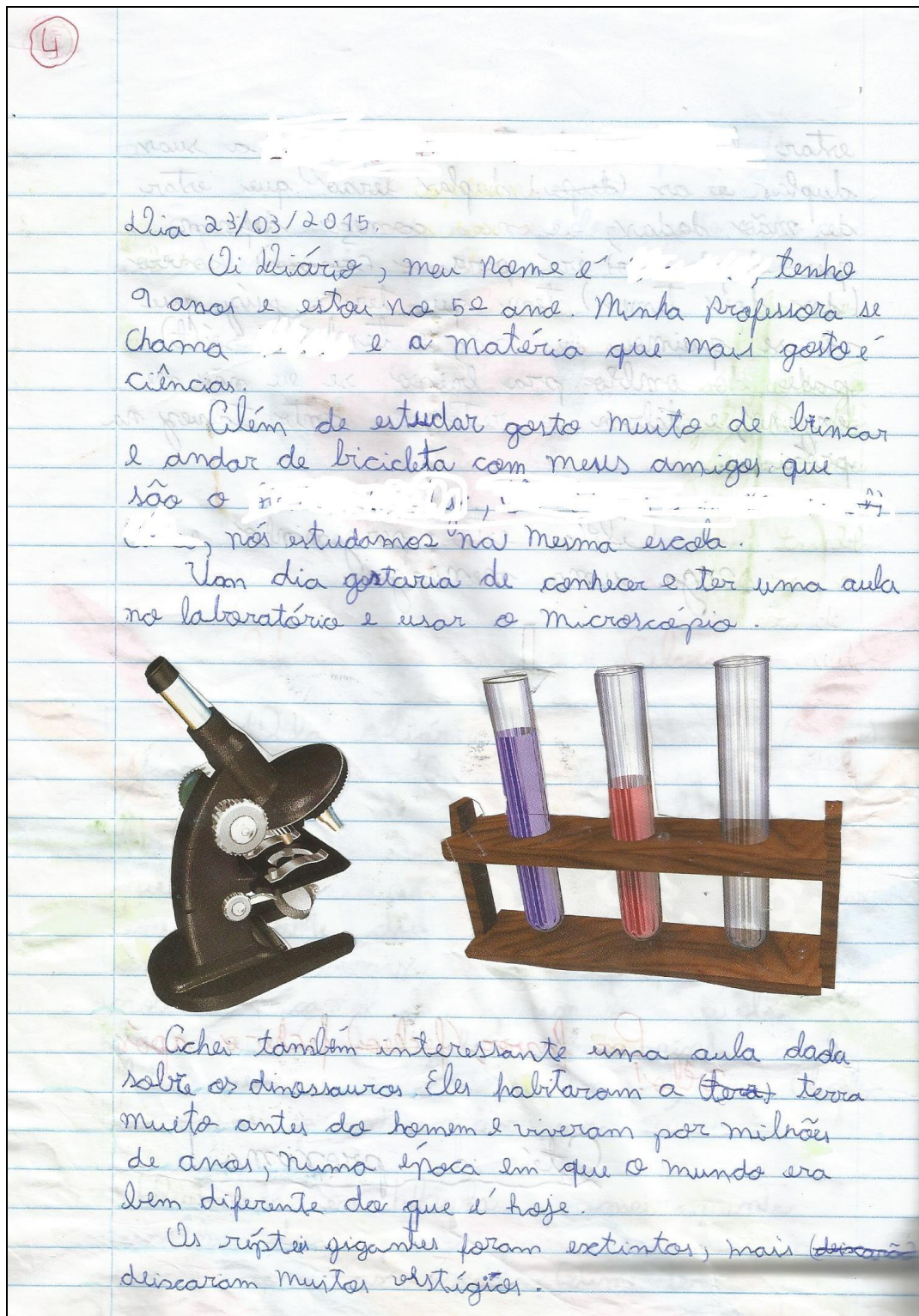


Fonte: Desenho realizado por "Violeta"

Além de momentos como esses, alguns conteúdos curriculares formais e projetos pedagógicos realizados pelas professoras desse contexto também foram lembrados pelas crianças como experiências importantes em sua vida escolar. Esse item foi demonstrado pelo “Diário Coletivo de Brincadeiras” que, embora tivesse o título sugestivo para falar sobre práticas de jogos e brincadeiras, deu às crianças toda a liberdade de escrever sobre o que mais gostavam podendo, em alguns momentos, servir até de desabafo para questões pessoais, caso a criança se sentisse à vontade para isso. Muitas citaram que gostavam de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História entre outros, e elas nos deram muitas pistas do que as fazem gostar desse conteúdo formal: a mediação do professor, os recursos utilizados e, novamente, as atividades em grupo.



Figura 2: Registro escrito de "Alvin"



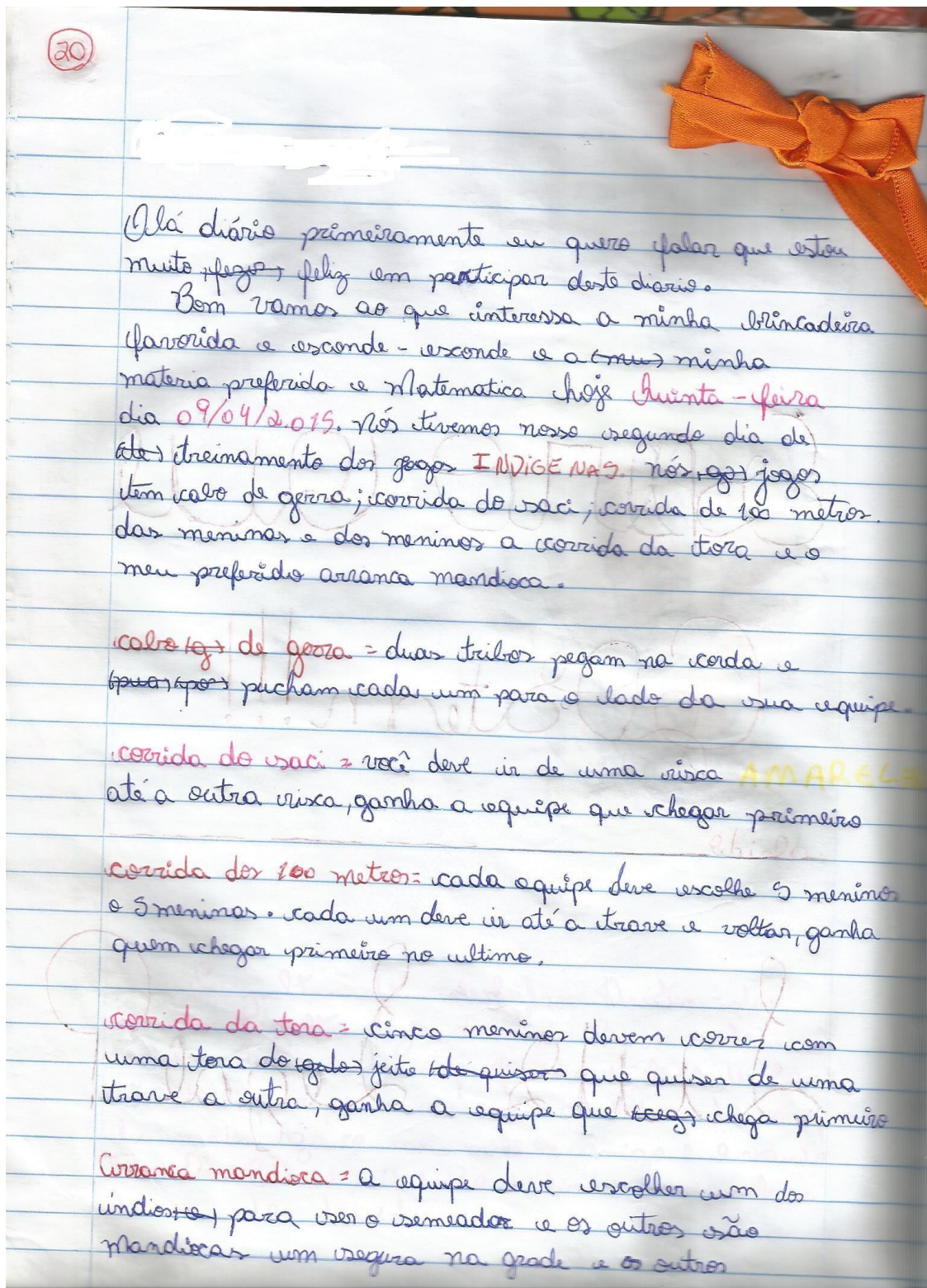
Fonte: Diário Coletivo de Brincadeiras

Figura 3: Registro escrito de "Alvin" (Continuação)



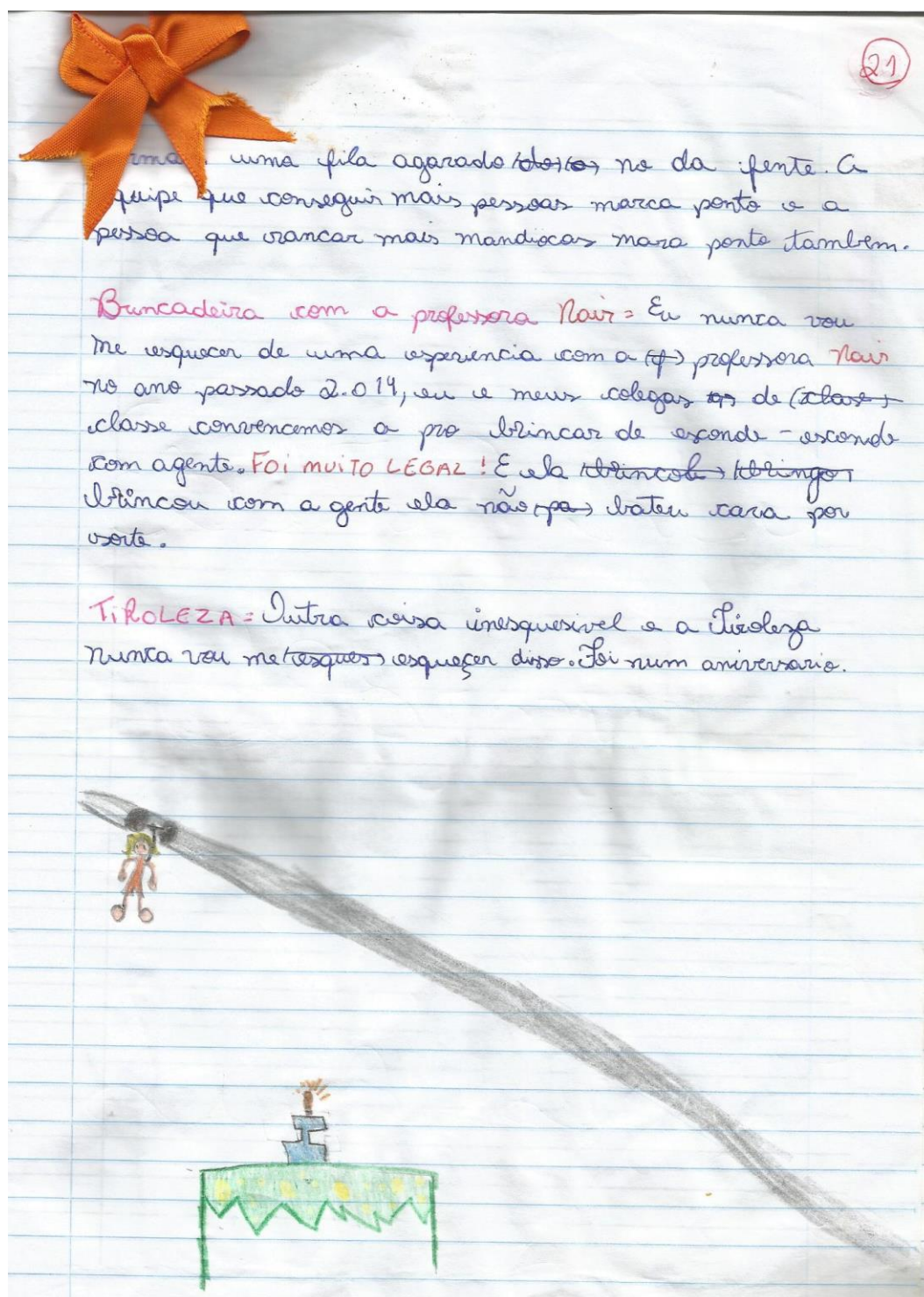
Fonte: Diário Coletivo de Brincadeiras

Figura 4: Registro escrito de "Giovanna Antonelli"



Fonte: Diário Coletivo de Brincadeiras

Figura 5: Registro escrito de "Giovanna Antonelli" (Continuação)



Fonte: Diário Coletivo de Brincadeiras

As crianças participantes desse estudo nos mostraram até aqui que a mediação do professor nas escolas é um diferencial. A proposta do “Diário de Brincadeiras” era, inicialmente, investigar quais eram os fatos mais interessantes ocorridos na escola, mas deixamos as crianças à vontade também para falar de seus gostos pessoais, como

brincadeiras e outros acontecimentos que elas considerassem importantes. A escola foi retratada, por meio dessa técnica, como um local rico em troca de experiências – mas essas experiências não estão relacionadas apenas a jogos e brincadeiras, pois o conteúdo formal escolar também é reconhecido por elas como algo prazeroso. Mediante algumas discussões já realizadas por esse estudo, como a escola sendo na maioria das vezes, antiga, mal humorada, disciplinadora e com as crianças sofrendo pelo furto do lúdico em muitos desses ambientes, as crianças desse contexto nos mostram que é possível que um processo educacional também seja realizado de maneira mais lúdica.

Por meio desses registros, é possível perceber que atividades com uma metodologia diferente, como técnicas artísticas, estratégias em grupo e novas propostas para atividades já conhecidas com a participação e mediação do professor parecem fazer mais sucesso nesse contexto.

O “Diário Coletivo de Brincadeiras” procurou uma forma diferente de ouvir as crianças. Nele, elas puderam expressar-se não apenas por meio da escrita, mas também pela arte. Muitas delas se sentiram à vontade para desenhar, colar, decorar, etc.. Parece-nos, então, que o problema muitas vezes não está na escola em si, mas na forma como são conduzidas muitas das relações ocorridas nela, que podem ser diretamente ligadas ao ensino e aprendizagem de conteúdos, mas também podem estar associadas às relações entre pares e entre professor e aluno. O que existe, muitas vezes, é uma grande distancia entre a escola e aqueles que as frequentam – é preciso que os gestores e professores conheçam mais as crianças e as especificidades da infância.

Uma das estratégias para que essa distância diminua, pode ser a disposição em ouvir mais as crianças, tanto nas pesquisas acadêmicas quanto em pesquisas institucionais que visam investigar a infância. De acordo com Sacristán (2005) existem poucas pesquisas educacionais que analisam a infância partindo da visão do aluno. Nas últimas décadas a preferência desses estudos tem sido o professorado e o aluno tem pouca visibilidade nas discussões sobre a forma como se recebe tais ensinamentos. “Pergunta-se pouco pelas mudanças que deveriam ocorrer a partir das condições dos sujeitos receptores” (SACRITÁN, 2005, p. 15).

Dessa forma, em muitos momentos o fracasso escolar é motivo de preocupação, porém, “os fracassados” nem são objetos de discussões mais relevantes. São poucas ocasiões em que se procuram ouvir os alunos e, ainda, se pensam na complexidade com que acondicionamos os termos “aluno” e “infância” que, para

Sacristán (2005), são termos pensados por adultos conforme suas expectativas – a criança/aluno que se adequa a tais condições já elaboradas.

Para Sacristán (2005) ser aluno é relacionar-se com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem já estabelecida por alguns padrões. A escola nasceu para manter essa ordem e a nova cidadania requer inculcar nos sujeitos o respeito às leis e ordens, à disciplina e ao poder. Nesse sistema, entra em cena um personagem importante – o professor, que é produto histórico que envolve quatro processos: a responsabilização pelo papel de cuidar e educar que outrora pertencia aos pais; a função de vigiar e moralizar os filhos das famílias que não se prestam a isso; a difusão dos saberes “mais úteis” como o aprendizado da leitura e escrita; e, por último, ser a figura leiga responsável por executar projetos culturais/sociais de interesses do Estado.

Talvez, por causa de motivos como esses apresentados por Sacristán (2005) seja tão difícil para o professor aquietar-se para ouvir as crianças sobre o que acham disso tudo. Se o professor tem todas essas funções acumuladas, somadas à falta de incentivos como um bom salário, melhores condições de trabalho, mais reconhecimento e respeito por parte da sociedade em geral e do Estado, fica complicado muitas vezes cobrar alguns posicionamentos nos quais muitos deles não estarão dispostos a cumprir, não porque são maus profissionais ou porque não querem. Acreditamos que a maioria dos professores que assim se comportam, estão tão acostumados com o sistema (e é exatamente essa a ideia: conformar-se como o que aí já está), que muitos não conseguem enxergar nenhuma luz no fim do túnel.

Porém, os que conseguem essa proeza não passam despercebidos aos olhos das crianças. Para Villela e Archangelo (2015), por exemplo, uma escola significativa se faz em aprender com experiências que constroem sentidos. Mesmo a capacidade de aprender sendo considerada natural a todos os seres humanos, é fato reconhecer que, seja qual for a aprendizagem almejada, ela se dá mais facilmente pelas boas oportunidades.

Nesse caso, é imprescindível uma “experiência de existir significativa” (VILLELA, ARCHANGELO; 2015, p. 29), que envolve estabelecer vínculos afetivos, relações de confiança e respeito mútuo e admiração. O ser humano precisa do outro nessas relações, e entre as muitas ações que ocorrem no contexto escolar o aprender está diretamente ligado com a relação professor-aluno.

O conteúdo e a atividade pedagógica passam a ganhar importância em nossas experiências escolares à medida que se aprofunda e se expande. Isso ocorre, entre

outros, quando as pessoas envolvidas – o aluno e o outro (professor) – compartilham suas experiências. A capacidade de aprender e se interessar pelos conteúdos, portanto, tem na reciprocidade, respeito e admiração entre professores e alunos uma de suas alavancas para o sucesso (VILLELA, ARCHANGELO; 2015).

Pensamos ser esse o caso da relação entre professoras e alunos envolvidos no contexto desse estudo, como percebemos nos registros feitos pelas crianças na atividade de Texto Ilustrado:

*“Eu gosto muito das aulas de Educação Física, principalmente quando tem competição de queimada” (“Violeta 2”, Texto Ilustrado).*

*“Gostei muito do campeonato de vôlei que a professora deu pra gente. Senti orgulho de todos e de mim” (“Tatiane”, Texto Ilustrado).*

*“Gosto muito de jogar futebol. Ontem dei uma “canetinha” no “Naruto”” (“James Rodrigues”, Texto Ilustrado).*

*“Eu lembro muito da professora... (mencionando o nome da professora do ano anterior), ela dava aulas muito legais e até hoje gosto dela. Quando vejo ela na escola dá mais vontade de voltar a estudar com ela, eu tenho várias lembranças” (“Talia”, Texto Ilustrado).*

*“Minha experiência em pular corda foi muito legal. Quando eu for para o 6º ano vou sentir muitas saudades da minha professora, dos meus amigos e colegas. Eu amo todos!” (“Kátia”, Texto Ilustrado).*

*“A gincana dos Jogos Indígenas foi a melhor! Eu estava feliz!” (“Fuleco”, Texto Ilustrado).*

*“Eu gostei muito dos Jogos Indígenas. Agradeço por ter tido essa professora tão boa, ela é a melhor do mundo!” (“Musculoso 1”, Texto Ilustrado).*

Portanto, cabe à escola favorecer esse ambiente estimulador, capaz de aguçar a curiosidade das crianças pelos conhecimentos escolares. Segundo Villela e Archangelo (2015), a influência do professor é muito importante na vida de um aluno, pois além de ensinar os conteúdos e propiciar o desenvolvimento de crianças e jovens em nossas escolas, ele “envolve a tarefa de integrar as diferentes expectativas que esses trazem às experiências escolares que sejam significativas em seus vários domínios” (VILLELA; ARCHANGELO; 2015, p. 100). Em outras palavras: um bom professor se torna referência ou modelo intelectual capaz de abrir as portas dos estudos e conhecimentos às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, estiveram fechadas até então.

A própria pesquisadora, responsável por esse estudo, também teve vários professores que foram exemplos de como despertar os alunos para enfrentar seus medos. Uma, em especial, a despertou para uma Educação Física diferente daquela elitista, seletiva e reforçadora de estereótipos, tão comum nas escolas da década de 1980. A Educação Física generosa, competente, cultural, acolhedora me foi apresentada por uma professora que era diferente – que me desculpem os bons professores que não tiveram o privilégio de dar aulas no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM (com certeza, muitos professores bons ficaram de fora dessa experiência), mas o próprio programa de formação por si só já era diferente em tudo e seus professores eram também diferentes dos demais, das outras escolas de magistério. E essa, pra mim fez a diferença, tanto que se talvez não tivesse ocorrido esse encontro, essa Tese não estaria sendo, nesse momento, em vias de finalizar.

#### **4.4 O protagonismo das crianças: conflitos, ações e produções das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação**

Discutimos até aqui sobre a importância que as interações ocorridas no contexto escolar por meio do professor mediador possuem nos processos de produções das culturas infantis. Daremos a partir de agora um destaque especial ao protagonismo das crianças, embora entendemos que esse protagonismo tenha ocorrido desde o início desse estudo.

Falar em protagonismo infantil significa ampliar e valorizar a participação das crianças em diversos níveis, a começar pelo reconhecimento da competência, da participação e da escuta das vozes das crianças nas pesquisas, na ciência, na educação, nos diferentes espaços sociais e até nas decisões políticas. É preciso que todos esses setores desenvolvam uma sensibilidade pelas culturas infantis, pois é pelo seu reconhecimento que o protagonismo das crianças poderá, de fato, efetivar-se em nossa sociedade (SARMENTO, 2013).

Para Corsaro (2013), alguns conceitos relacionados ao protagonismo infantil merecem ser discutido com atenção, entre eles o conceito de “cultura de pares”, já abordados em alguns momentos por esse estudo, e a reprodução interpretativa. Esse último implica em compreender primeiramente que a socialização não é apenas uma questão de adaptação e internalização, mas trata-se também de um processo de



apropriação, reinvenção e reprodução, ocorrida por meio de negociações, informações compartilhadas e pela produção da cultura com os adultos e com os seus pares.

O conceito de reprodução interpretativa implica, então, em compreender que as crianças contribuem para a preservação (ou reprodução) social e também para a mudança social. Isso acontece envolvendo, segundo Corsaro (2013), dois elementos importantes: a linguagem e as rotinas culturais. A linguagem pode ser entendida como um sistema simbólico que codifica a estrutura cultural, social e local ou, pode ser entendida como um instrumento para criar e manter a realidade social. Já as rotinas culturais integram as noções de cultura de pares e a reprodução interpretativa, sendo que “é por meio de produções coletivas e da participação em rotinas que o pertencimento da criança é fortalecido” (CORSARO, 2013, p. 47).

Ainda segundo Corsaro (2013), a reprodução interpretativa pode ser entendida como uma espécie de espiral em que as crianças produzem e participam de várias culturas de pares que se entrelaçam entre si, como uma teia orbital – os raios da teia seriam os locais em que o processo de reprodução ocorre (lar, comunidade, escolas, centros culturais, político, econômicos, etc.) e no centro da teia está a família de origem, mediadora da cultura desde o nascimento. “Crianças produzem suas culturas de pares, e essas produções são articuladas na teia das experiências que tecem com os outros durante toda a vida” (CORSARO, 2013, p. 48).

É preciso, porém, entender que o termo “cultura de pares” não significa estágios em que as crianças passam – a própria “cultura de pares” se articula à teia de experiências coletivas. Além disso, o termo “pares” não está necessariamente associado à relação entre membros da mesma faixa etária, pois embora na maioria das escolas as crianças sejam agrupadas por idade, vemos em outros ambientes, como uma vizinhança, por exemplo, que as crianças brincam juntas muitas vezes por interesses em comum, e nesse caso esse é o fator determinante para a definição desse grupo (CORSARO, 2013).

Nesse contexto, as alianças, os conflitos, as relações de amizade entre outros aspectos, proporcionam às crianças a oportunidade de refletirem sobre sua rotina. Especialmente as brigas do dia-a-dia, apontam aspectos bastante positivos no sentido de propiciar às crianças a oportunidade de organizar suas atividades. Citando a pesquisa realizada por Goodwin (1990), Corsaro (2011) nos mostra que os conflitos ocorridos especialmente com as crianças pré-adolescentes do ensino fundamental, são um meio de construir uma ordem social, de cultivar, de implicar, de manter as amizades, de desenvolver e demonstrar identidade social. Além disso, essas brigas eram, de certa

forma, apreciadas pelas crianças – elas quase nunca recorriam a adultos para resolver o impasse, não excluía os pares da brincadeira e nunca produziam hierarquia de *status* rígido.

Vemos no próximo episódio algumas situações de conflitos no cotidiano dessas crianças, e como elas reagem a essas situações. Além da questão da própria resolução de brigas e divergências, perceberemos também a presença de uma das características do jogo defendidas por Huizinga (1971): enquanto ocorre, a quebra de regras é inadmissível, e o jogador que não cumpre com o combinado da brincadeira é visto como o “desmancha prazeres” e, portanto, digno de ser excluído da atividade.

#### ***Episódio 4: “Não vale atrapalhar!”***

*“Vamos filmar lá em cima”, diz “Raleigh” para “Barth Simpson” que nega por que diz que o povo está descendo. Alguém diz que não está vindo ninguém. Nesse momento dá pra perceber que “Barth Simpson” está filmando a brincadeira de esconde-esconde, pois ele filma todos que chegam para se salvar no “piques” (uma parede que as crianças determinaram para salvar todos). A todo o momento chegam mais colegas para se salvarem. O pegador reclama que pegou um dos colegas, mas ele diz que já tinha se salvado há muito tempo e as outras crianças concordam dizendo que ele realmente já estava salvo. (Filmagem realizada por “Barth Simpson”, 22/08/2014).*

*A filmagem agora ocorre na parte de fora da escola, durante o recreio, na brincadeira de esconde-esconde segundo a narração de “Violeta 2” que também é a responsável pela filmagem naquele momento.*

*“Violeta 2”: “Estou correndo porque quero muito me salvar”.*

*Ela continua narrando os lugares em que passa. De repente alguém grita: “tá guardando caixão, tá guardando caixão” (“guardar caixão” é uma expressão utilizada pelas crianças durante essa brincadeira quando querem alertar o pegador que está infringindo uma das regras, que é de não ficar rodeando o piques sem dar chances de salvamento aos demais jogadores).*

*“Violeta 2” corre muito para se salvar e acaba sendo pega. Nesse momento ela reclama o fato do pegador estar “guardando caixão”. Ela então continua a gravar os colegas escondidos que ainda não foram pegos. Novamente ocorrem gritos de várias crianças ao mesmo tempo: “Tá guardando caixão! Tá guardando caixão! Tá guardando caixão!”. (Filmagem realizada por “Violeta 2”, 19/09/2014).*

*As crianças estão na sala de aula jogando um jogo que se chama “Pizzaria Maluca”. Estão sentadas no chão e brincando em grupos. Alguns colegas mostram a língua para a câmera e fazem gracinha, até que alguém do jogo diz: “Vamos pegar os ingredientes do outro e por na pizza”. As crianças que participam do jogo gritam: “Não pode!”.*

*A filmagem então começa a mostrar outros grupos – um deles brinca com um jogo de perguntas e respostas, quando “Sasuto” (que não estava participando do jogo em questão) aparece e começa a falar as respostas antes que a pessoa responda. Então os*

*participantes do jogo gritam com ele, pedem para que ele saia dali, pois está atrapalhando. Ele sai de perto.* (Filmagem realizada por “Woody 1”, 01/10/2014).

*Durante a entrevista-conversa, “Soft” comenta que no recreio, enquanto eles estão brincando de esconde-esconde, algumas crianças tentam acabar com a brincadeira deles dedurando quem está escondido para o pegador. Algumas crianças comentam que quem dedura são as crianças da turma “B”, porém “Soft” comenta que algumas crianças da turma “A” não conhecem todas as crianças da turma “B”, por isso a dificuldade de algumas pessoas ali saberem se os “dedos-duros” são realmente da turma “B”.*

*“Soft”: Eu, a “Apple White” e o “Homem Aranha” da turma “B” vimos as crianças do 3º ano dedurando a gente enquanto eles saíam para ir ao banheiro escovar os dentes. Nós três fomos lá conversar com a professora deles.*

*“Giovanna”: O pessoal das outras turmas, em vez de ir escovar os dentes aqui em cima, fica indo lá pra baixo só pra ver onde estamos escondidos e dedurar a gente.*

*“Neymar”: É. E aí ele vê onde estamos e fala pra quem está batendo cara, sendo que nem é hora deles passarem por ali, só pra causar confusão!* (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 08/10/2014).

Essas situações aqui relatadas nos deixam claro que, durante o jogo, não é permitido infringir as regras já combinadas anteriormente. Além disso, há outra situação inadmissível pelos jogadores: a intervenção de pessoas que não estão participando da ação e que simplesmente tentam acabar com o jogo – no caso, outras crianças, de outras turmas, que já tiveram seu momento de recreio anterior a eles e invadem seu tempo e espaço de jogo por simplesmente quererem acabar com a brincadeira em que estavam envolvidos.

Vemos que houve, por parte das crianças, tentativas de resolução desses problemas. Eles mesmos alertavam o jogador transgressor como ocorreu nas situações em que as crianças gritavam “*Tá guardando caixaõ*” durante o esconde-esconde, ou excluíaam o “chato” da vez como ocorreu com “Sasuto”, ou ainda, na pior das hipóteses, foram falar diretamente com a professora dos alunos que estavam acabando com a brincadeira deles, como fizeram “Soft”, “Apple White” e “Homem Aranha”.

Percebemos, portanto, que as crianças aqui tentam resolver seus conflitos, provavelmente baseando-se em experiências anteriores. Durante esses acontecimentos, as crianças preferem o não envolvimento de um adulto num primeiro momento (o que não os impede de pedir a ajuda dele quando necessário) e pensamos que esse fato pode estar associado às sanções que geralmente o adulto impõe às crianças “que não sabem brincar” ou que “dão problemas”. Apenas quando as crianças acham necessário é que reivindicam auxílio de um adulto para a resolução de um problema, como quando

“Soft”, “Apple White” e “Homem Aranha” resolveram falar com a professora das crianças que atrapalhavam suas brincadeiras durante o recreio.

Já com relação aos jogos de azar, segundo Caillois (1978) são jogos considerados desinteressantes para a infância pelo fato de ela ser privada de independência econômica e, não obtendo dinheiro para participação, gerando, portanto, menor incidência desses tipos de jogos entre as crianças. Mas, as crianças desse contexto se mostraram muito curiosas nesse caso e dotadas de uma capacidade de “burlar” essas dificuldades descritas por Caillois (1978). “Barth Simpson” nos dá uma pista de como isso acontece, ao explicar que as brincadeiras na escola são regidas por “modas” – tem a época das pulseirinhas, do esconde-esconde, dos carrinhos, das cartinhas e também a época de apostas:

#### ***Episódio 5: “Quer apostar quanto?”***

*“Barth Simpson”*: Esses dias a gente tava apostando carrinhos. É assim: a gente empurra os carrinhos contra a parede – não tem a parte redonda aqui? (me mostrando o canto arredondado entre a parede e o chão, que existe em quase todas as partes da escola, inclusive em áreas externas). Então, a gente empurra o carrinho e ele tem que cair de pé, se ele capotar perde o carrinho pro amigo. Esses dias eu tava em casa, lá tem uma rampa, e meu irmão me desafiou a brincar disso na rampa. Ele me disse: “vamos apostar um real por carrinho”.

*Nair*: Vocês apostam dinheiro também?

*“Barth Simpson”*: Ah, quando tem a gente aposta sim, minha mãe tinha recebido aquele dia, deu dinheiro pra gente. Aí eu topei e ele me disse: “coitado, vai perder!”. Na primeira queda o carrinho dele deu um monte de capotada, eu comecei a dar risada e disse: “eu vou perder?!”. Vixe... Eu comecei a ganhar e aí fiquei “locão” (Risos). Comecei a ganhar, ganhar, ganhar... Ganhei dez reais naquele dia. E aí fomos chamar nosso vizinho pra desafiar ele, ele veio e perdeu todos os carrinhos dele pra mim também, mó “da hora”!

*Nair*: Vocês apostam aqui na escola também?

*“Homem Aranha”*: Uma vez, o... (mencionando o nome de outro colega que não estuda mais na escola) trouxe cinco carrinhos aqui na escola pra apostar e perdeu tudo.

*Nair*: Aqui na escola vocês apostam valendo dinheiro também?

*“Homem Aranha”*: Não, aqui não dá.

*“Barth Simpson”*: Isso... Pode dar problema com a direção. (Risos).

*“Dulce María”*: Lá fora a gente aposta de tudo quanto é jeito. Esses dias chamei meu vizinho pra jogar “rouba montes”, de baralho sabe?

*Nair*: Sim.

*“Dulce María”*: Então, chamei ele pra jogar valendo na primeira vez doces, depois valendo brinquedos (que a gente já está enjoado) e por último, dinheiro. Você acredita que meu amigo faliu? Ele perdeu tudo pra mim! (Risos).

*“Homem Aranha”*: Aí tem as cartinhas também. Esse a gente brinca aqui na escola. O *“Avaless”*<sup>31</sup> você combina antes de bater a quantidade. Se perder, perdeu, se ganhar ganhou. E tem o *“Abrinds”*, você bate cartinha normal e no final todo mundo continua com a mesma quantidade de cartinhas que estavam no início do jogo. Antes de começar a bater a gente combina os golpes. Geralmente o líder da vez (quem ganha no *“já-quem-pô”*) é que diz como vai ser.

*Nair*: Como é que são esses golpes?

*“Homem Aranha”*: É assim: ele fala *“bafão”*, você tem que bater a cartinha assim (mostrando a forma como as mãos tem que estar ao bater), ou *“copinho”*, *“ventinho”* (mostrando os movimentos), ou *“do meu jeito”*.

*Nair*: Do meu jeito?

*“Homem Aranha”*: É, quando assim, todo mundo tem que fazer do jeito que ele escolher, qualquer um desses jeitos, entendeu?

*“Barth Simpson”*: Tem o *“escadinha”* também.

*“Homem Aranha”*: Ah é. O *“escadinha”* é assim: quando você bate, as cartinhas às vezes ficam um pouco esparramada. A primeira coisa que a gente pensa em fazer é arrumar não é?

*Nair*: É.

*“Homem Aranha”*: Mas não pode, se você fizer isso você perde tudo as suas cartinhas, tem gente que chama isso de *“relô-rapô”*.

Nesse momento, *“Giovanna Antonelli”* diz: *“A gente precisa fazer um jogo de apostas aqui na escola. Com rouba monte”*.

*“Barth Simpson”*: É, aí a gente combina e eu trago meus baralhos de casa, os que tem aqui na escola estão todos incompletos. (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 07/10/2014).

Embora Caillois (1978) afirme que os jogos de azar são, num primeiro momento, pouco atrativos para as crianças, o autor reconhece que, alguns jogos, como os berlindes<sup>32</sup>, por exemplo, podem se tornar objeto de apostas pelas crianças. Neles, as crianças fazem apostas nos mais variados tipos de *“par ou ímpar”*.

Façamos agora uma reflexão: o autor utiliza dois termos: *“jogos de azar”* e *“jogos de apostas”*<sup>33</sup>, mas entendemos não estar clara a diferença entre um termo e outro o que nos implica pensar que, em termos de significado, não há em muitos momentos diferença entre ambos. Em nossa opinião, embora os *“jogos de azar”* tenha a

<sup>31</sup> O termo *“Avaless”* é utilizado para definir quando a aposta é de verdade no jogo de cartinhas, ou seja, se perder o outro jogador fica pra valer com as cartinhas. Já o termo *“Abrinds”*, se refere a quando a aposta é *“de mentira”*, ou seja, vale perder durante a brincadeira, após o jogo todos retornam às mesmas cartinhas que iniciaram.

<sup>32</sup> Os *“berlindes”* são conhecidos no Brasil como *“birocas”*, *“bolinhas de gude”*, *“biloscas”* entre outros termos que variam conforme a região do Brasil.

<sup>33</sup> Caillois (1978) usa esse termo para explicar os diferentes tipos de jogos em que as crianças apostam brinquedos e guloseimas.

presença do dinheiro (e, como vimos nos relatos das crianças desse contexto, esse tipo de jogo também se faz presente em alguns momentos), isso talvez não seja o motivo principal para haver um desinteresse das crianças por tal tipo de jogo, pois vemos nas falas de “Barth Simpson” e “Dulce María” que isso não parece ser empecilho para se participar de um jogo em que se obtém lucro ou prejuízo – eles apostam várias coisas, podendo ser cartinhas no “Abrinds” ou “Avaes”, ou seja, “de mentirinha” ou “pra valer”, até carrinhos, guloseimas e outros.

Além disso, percebemos que quando as crianças possuem uma quantia em dinheiro, elas se arriscam a jogá-lo também. Nesse caso, a “falta de independência financeira” apontado por Caillois (1978) não parece ser, nesse contexto, um fator relevante que impeça as crianças de participar de tais jogos. O que mais parece coerente, entretanto, é debater se os jogos de azar (ou jogos de apostas) ocorrem pouco, especialmente no ambiente escolar, pelo fato dele não ser tolerado, o que pode ser originado por fatores culturais, morais e sociais, como bem nos aponta “Barth Simpson” ao dizer “*Isso pode dar problemas com a direção*”. Esse é o pensamento de Caillois (1978), ao afirmar que

Ao ignorar deliberadamente os jogos de azar, resolve por omissão uma importante questão, a saber, se a criança é ou não sensível ao fascínio da sorte, ou se simplesmente joga pouco a jogos de azar na escola pelo fato de tais jogos não serem tolerados (CAILLOIS, 1978, p. 192).

Parece estar aí a discussão sobre os jogos de azar entre as crianças: esse tipo de jogo é, em muitos momentos, desprezado pelo contexto escolar, assim como outras formas de jogos e brincadeiras em que as crianças são privadas. Pensamos que o autor, num determinado momento diz que esse tipo de jogo é “desinteressante” para as crianças, porém, mais adiante, afirma que elas jogam pouco devido à falta de tolerância que se tem em algumas sociedades com os jogos de azar. Para nós fica claro que não parece ser essa a questão – as crianças se interessarem ou não por jogos de azar ou de apostas – mas sim se o contexto cultural em que aquela criança está imersa valoriza ou não esse tipo de jogo.

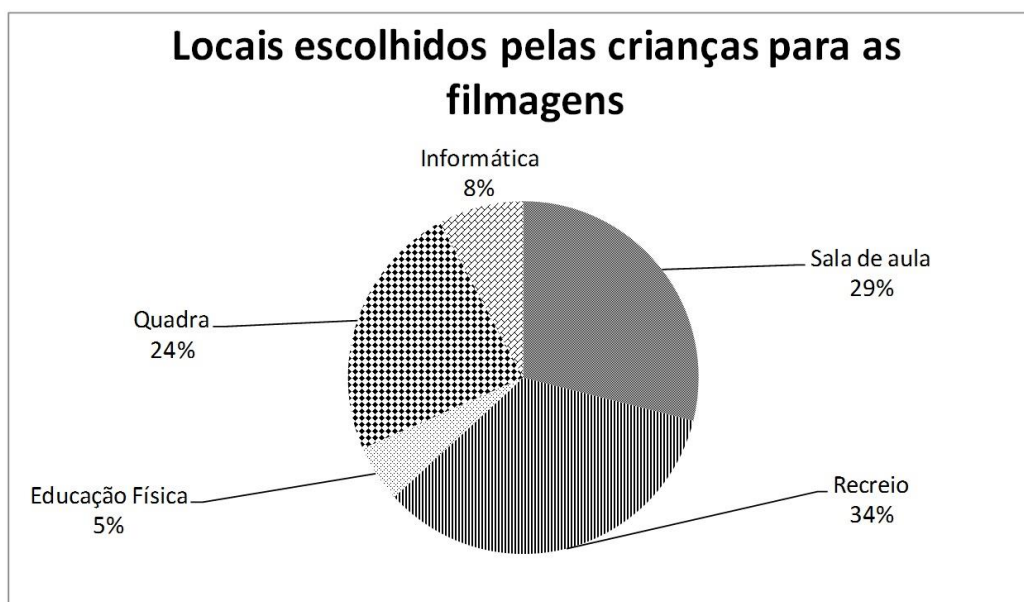
Já mencionamos anteriormente que foram usados vários tipos de métodos para que pudéssemos ouvir e interpretar quais significados as crianças atribuem à ludicidade no contexto escolar. Pensamos ser pertinente nesse momento explicar de maneira mais direta quais critérios foram usados para realizar nossas interpretações.

Todos os dados gerados pelas crianças – as filmagens, as fotos, os textos ilustrados, o Diário Coletivo, as Entrevistas-conversas e as anotações de campo – foram tabulados para facilitar a visualização desses dados. Porém, nossa intenção não foi de quantificá-los, pois se trata de significações que não podem ser padronizadas.

Após a tabulação, optamos por mostrá-los pela forma de gráficos, pois assim podemos ter uma visão geral de onde, quando e como ocorreu a maior parte das atividades mencionadas pelas crianças, assim como quais eram essas atividades e como aconteciam. Porém, esse não deve ser o único indicativo para se realizar uma interpretação, pois as falas, os gestos, as reações e todo o contexto precisam ser considerados. O cruzamento de todas essas informações é que resultará na interpretação final.

O que nos chama a atenção é que nos resultados, em todas as formas utilizadas para a coleta dos dados, aparece de forma relevante a presença do movimento e das relações sociais como fatos importantes para as crianças no ambiente escolar. Apresentaremos a partir de agora alguns dos gráficos para uma melhor visualização desses dados.

Gráfico 1: Locais escolhidos pelas crianças para as filmagens



Fonte: Filmagens realizadas pelas crianças

Com relação ao Gráfico 1, incluímos como “Sala de aula” todas as atividades como explicações da professora, trabalhos em grupo e conversas entre colegas (esses

dois últimos apareceram em maior quantidade de filmagens produzidas pelas crianças). No item “Informática”, incluímos todas as filmagens que mostram as crianças em atividade nesse ambiente, como jogando jogos na internet ou realizando tarefas indicadas pela professora. Os itens “Educação Física” e “Quadra” estão separados, pois segundo as filmagens, os contextos são diferentes – a “Educação Física” aparece como aulas ministradas pelo professor, enquanto que a “Quadra” aparece como local de protagonismo de outras vivências corporais que não estão ligadas às aulas de Educação Física, como por exemplo, o intervalo entre um período e o outro (para as crianças que ficam na escola em período integral), as brincadeiras de roda que acontece durante os intervalos da tarde, as conversas entre colegas, os momentos de descanso, e outras brincadeiras e ações diversas entre as crianças. Já no item “Recreio”, que aparece em maior quantidade nas filmagens, são as brincadeiras que ocorrem em toda a área externa da escola nesse período de tempo, podendo ser não apenas a quadra, mas os corredores, o estacionamento, o pátio, o quiosque próximo à biblioteca, a escada da entrada da escola, etc.

Em Entrevista-conversa com as crianças, quando o assunto era as filmagens realizadas, ficou evidente que eles gostaram bastante de filmar ações ocorridas fora do contexto de sala de aula. No caso das filmagens feitas na “Quadra”, a justificativa das crianças em querer filmar tal ambiente, tão complexo e atraente ao mesmo tempo, foi o sentimento de liberdade que usufruíam quando estavam neste local.

***Episódio 6: “Brincar e jogar é só começar... Se alguém atrapalhar, voltamos a criar!”***

*A filmagem ocorre na quadra, nas aulas de recreação do período da tarde. “Safira” filma seus colegas envolvidos numa brincadeira baseada em gestos corporais, do tipo “Adoleta”, nomeada pelas crianças como a brincadeira da “Coca-Cola”. Começa com todos em roda cantando uma música e batendo nas mãos do outro conforme as sílabas: “Co-ca-co-la-pe-psi-co-la-se-eu-co-lar-vo-cê-des-co-la” – nesse momento, a criança que levou a palmada na última sílaba começa o jogo tentando pisar no pé de um dos colegas que, por sua vez, se conseguir escapar da pisada, pisca para outro colega, que pode estar em qualquer lugar da roda, para pisar no pé de outra pessoa, e assim sucessivamente. A criança que tem o pé “pisado” por alguém sai da brincadeira e assim a brincadeira vai se reiniciando com todos em roda e com a música até que apenas uma criança sobre no final. (Filmagem realizada por “Safira”, 11/09/2014).*

*“Violeta 2” filma suas amigas na quadra fazendo pulseirinhas com elásticos coloridos de silicone. Tenho percebido que é moda entre as crianças tais pulseirinhas e hoje de manhã vi os mesmos tipos de pulseiras com “Apple White”, aluna da turma “B”. Ao*



perguntar onde ela tinha adquirido as pulseiras, me disse que ela mesma tinha feito. Pela filmagem de “Violeta 2” deu pra perceber como as crianças fazem essa pulseiras. As crianças estão espalhadas pela quadra e um grupo está sentado no chão, com vários elásticos de silicone espalhados enquanto as crianças fazem as pulseirinhas entrelaçando um elástico no outro até que se forma uma pulseira. Para finalizar, as crianças utilizam uma espécie de fecho próprio para esse tipo de pulseira.

“Violeta 2” avisa as colegas que está filmando e elas dão risadas e mandam beijinhos para a câmera, outras nem se dão conta da filmagem, pois estão bem concentradas na confecção das pulseiras.

De repente a filmagem da confecção das pulseiras é interrompida por muitas risadas e “Violeta 2” filma o que acontece: um dos colegas está bem no alto do alambrado, mais ou menos na altura da tabela de basquete, tentando pegar uma blusa do colega “Sasuto” que alguém jogou para o alto e ficou enganchada na tabela de basquetebol. “Violeta 2” dá muitas risadas enquanto filma e várias crianças tentam ajudar a pegar a blusa, uns tacando sapatos, outros subindo no alambrado para ver se conseguem chegar até lá. A professora de jogos recreativos também tenta ajudar.

“Violeta 2” volta a filmar a confecção de pulseiras. Dá pra ver pela filmagem os braços das crianças cheias delas. “Violeta 2” também filma a colega “Tatiane” comendo uma fruta e ri muito quando dá zoom na boca da colega enquanto come. (Filmagem realizada por “Violeta 2”, 18/09/2014).

As crianças estão na quadra, esperando o início do turno das oficinas da tarde. “Woody 1” filma algumas colegas que estão experimentando movimentos novos e inventando passos de dança. Uma delas consegue realizar um movimento e então as outras tentam realizar o mesmo movimento tentando imitar a colega que conseguiu.

Na filmagem também aparecem alguns colegas brincando de cavalinho ou correndo pela quadra. As crianças permanecem nessas brincadeiras por um bom tempo. (Filmagem realizada por “Woody 1”, 01/10/2014).

Nair: Vamos falar a respeito das filmagens que vocês fazem quando vão para o período da tarde. Eu percebi que vocês gostam muito, mas gente... Que bagunça!

(Risos).

“Princesa Fairy”: É que geralmente a gente corre, os meninos jogam bola pela quadra, a gente brinca, lá a gente se solta!

Nair: Como é? Lá a gente se solta?! Aqui não dá pra se soltar?

Coro: Nãããoooo!

Nair: Por que?

“Coonor”: Lá é cheio de espaço, aqui não.

Nair: Então um dos problemas daqui é o espaço?

“Princesa Fairy”: Lá a gente pode fazer qualquer coisa, brincar, aqui não, lá não tem lição.

Nair: Ah, lá não tem lição...

Coro: Ééééé...

“Soft”: Por exemplo, esses dias o “Sasuto” trouxe uma aranha de plástico e a gente ficava jogando ela de um lado pro outro, a gente pegava ela, era menino contra menina e o menino ou a menina que pegasse fazia ponto, aí a... (mencionando novamente o nome de uma das responsáveis pelas crianças todos os dias durante esse momento) gritou: “Para, eu vou pegar essa aranha”, aí quando ela brigava com um e os outros já tava correndo e ela começou a pedir ajuda das professoras, aí as professoras iam lá e

*acabavam com tudo. Aí dali a pouco a gente inventava outra brincadeira e elas iam lá e acabavam com tudo de novo...*

*Nair: Então não adianta nada, elas acabam com as brincadeiras e aí vocês inventam outra (risos).*

*“Soft”:* *A gente não tá fazendo nada, a gente não tá na sala de aula mais...*

*“Coonor”:* *A gente não tá mais na sala de aula, quando a gente tá na quadra em vez de deixar a gente solto fica fazendo isso aí.*

*Nair: Me expliquem esse jogo da aranha.*

*“Sasuto”:* *A gente inventou na hora, começamos a tacar um pro outro.*

*“Princesa Fairy”:* *Outra coisa também é que lá a gente se mistura e brinca com um monte de criança, a gente brinca de “Coca-cola”, a gente faz grupinhos e aí a gente brinca. Os grupinhos se misturam.*

*“Gyovanna”:* *Esses dias a gente tava brincando com a blusa do “Sasuto” na quadra de bobinho. A gente ficou jogando, jogando e quem pegava ganhava ponto. Dali a pouco, o “Sasuto” tacou querendo acertar a cesta de basquete, mas a blusa ficou presa. A professora... (mencionando o nome da professora) teve que subir numa cadeira, pegar uma vassoura para tirar a blusa dele que ficou lá. Foi muito engraçado... (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 08/10/2014).*

Partindo dessas situações, as crianças nos confirmam que elas possuem a necessidade de viver o momento. Criar, inventar e improvisar são verbos facilmente conjugados pelas crianças nesse contexto, mesmo que em alguns momentos os adultos tentem evitar esse processo de criação infantil. Independente de algum adulto querer podar as criações lúdicas das crianças, imediatamente elas realizam tentativas diferentes para que o processo de criação de novos jogos e brincadeiras aconteça de uma forma ou de outra.

Freire (2006) já nos levou nesse estudo a refletir sobre uma escola enclausurada, silenciada, dividida em disciplinas e que enxerga o jogo como um de seus maiores vilões nesse processo de disciplinamento. Trata-se de uma tradição que perdura até os dias atuais: pensar em mudar tal característica da escola pode ser considerado um escândalo para muitos. Como deixar hábitos tão tradicionais e antigos, para transformar a escola de silenciosa a barulhenta, de confinada para móvel, ou de ranzinza para feliz? A escola “continua sendo para a Idade Média. Portanto, é difícil acreditar que as tentativas de ensinar podem ter êxito num caso desses” (FREIRE, 2006, p. 132).

Nas tentativas que temos, muitas vezes, de privar as crianças dos movimentos não percebemos o quanto essas proibições afetam as relações que ocorrem dentro das escolas. Porém, ao perceberem tais oportunidades de se expressarem, as crianças tentam aproveitar o máximo que podem, e isso é perceptível na fala de “Princesa Fairy” ao dizer “Lá a gente pode fazer qualquer coisa, brincar, aqui não, lá não tem lição” ao comparar algumas das atividades de sala de aula e as realizadas nesse período de tempo

(tempo em que as crianças aguardam, na quadra, o início das oficinas da Educação Integral).

Um dos problemas parece estar relacionado a certas “previsões” que a escola procura traçar para a criança. Nos pensamentos de Freire (2006), trata-se de uma escola que só pensa no futuro, sem viver o presente, com métodos do passado, pois “continuamos presos às carteiras, como se estivéssemos nos monastérios, esses sim, lugares de silêncio, recolhimento, solidão” (FREIRE, 2006, p. 129).

Sempre fomos etéreos, habitantes provisórios e fluidos de um receptáculo de carne e ossos grotesco e perecível. Preparamo-nos para o que vem depois, para a outra vida, a que de fato nos interessa, eterna, imutável, e não esta, tão efêmera. Nossa educação, providente no que se refere à vida eterna, sempre nos preparou para o que vem depois; presente não há. Pré-escola, pré-vestibular, pré isso, pré aquilo. Nunca desfrutamos do aqui e agora, como se não houvesse corpo, como se não fôssemos de carne (FREIRE, 2006, p. 129).

Ao definir o jogo como fenômeno social, Freire (2002) também se refere à qualidade criativa humana. As crianças desse contexto ousam criar nos momentos em que encontram uma brecha para as manifestações corporais, improvisadas ou não. Acostumada com prazos curtos, com soluções rápidas e visando o lucro, a escola, muitas vezes, não consegue compreender que a educação ocorre ao contrário dessa perspectiva: em prazos longos e muitas vezes sem a menor chance de ver com olhos palpáveis aquilo que semeou.

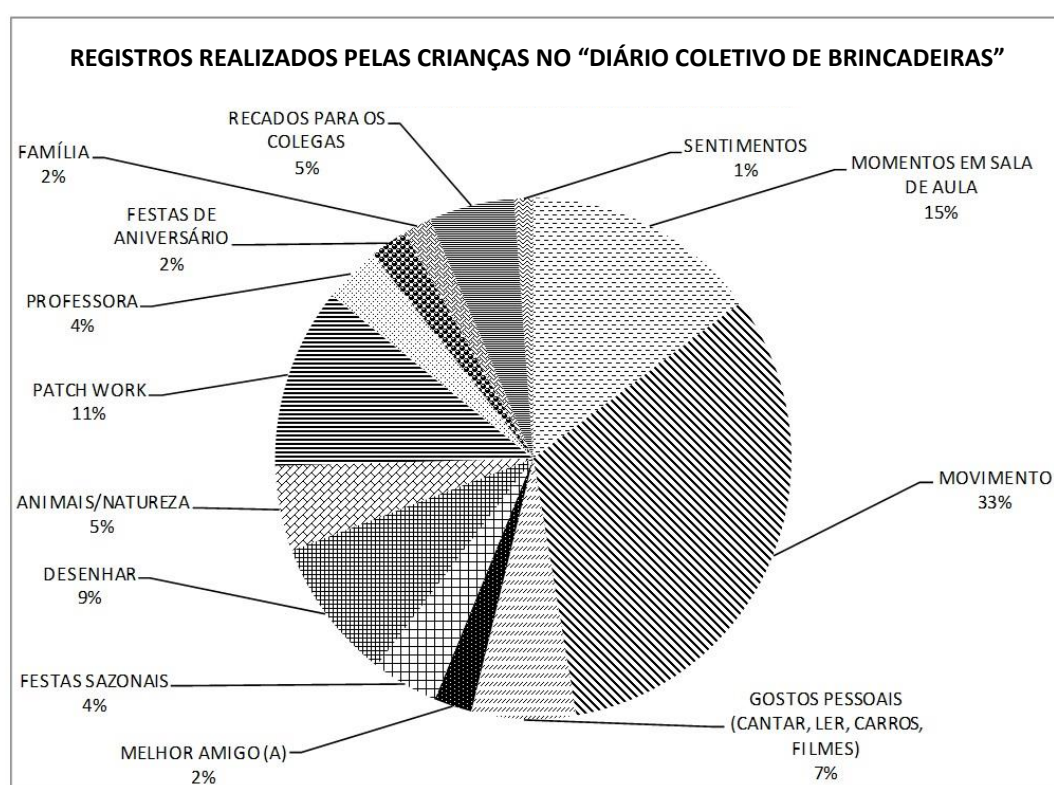
O jogo, estando na raiz do desenvolvimento da cultura humana e tendo um papel fundamental na formação das representações mentais, deveria ter sua importância devidamente reconhecida pela educação. A escola nunca soube lidar com isso e preferiu destituir o jogo de sua importância na educação de todos (FREIRE, 2002).

As crianças desse estudo nos mostraram como ocorre a produção dessas culturas lúdicas por meio das brincadeiras de várias formas, e uma delas foi por meio do “Diário Coletivo de Brincadeiras”, em que as crianças levavam o diário para suas casas e poderiam escrever o que quisessem sobre suas preferências.

No início do “Diário Coletivo de Brincadeiras” havia um recado para as crianças explicando que eles poderiam registrar várias coisas legais (ou não) que ocorreram com elas na escola ou fora dela, como uma brincadeira divertida, uma atividade diferente ou algum acontecimento importante entre amigos, entre outras coisas. Também foi explicado que se quisessem desenhar, colar, usar canetas e lápis

coloridos que ficassem à vontade para ser criativos, além de ser facultativa a identificação, caso a criança quisesse realizar um registro no anonimato. Cada turma tinha o seu Diário e a escolha de quem ficaria com ele em determinada data ficou a critério das crianças – enquanto a turma “A” optou pela ordem da fileira em que se sentavam na sala, a turma “B” optou pela livre escolha.

Gráfico 2: Registros realizados pelas crianças no "Diário Coletivo de Brincadeiras"



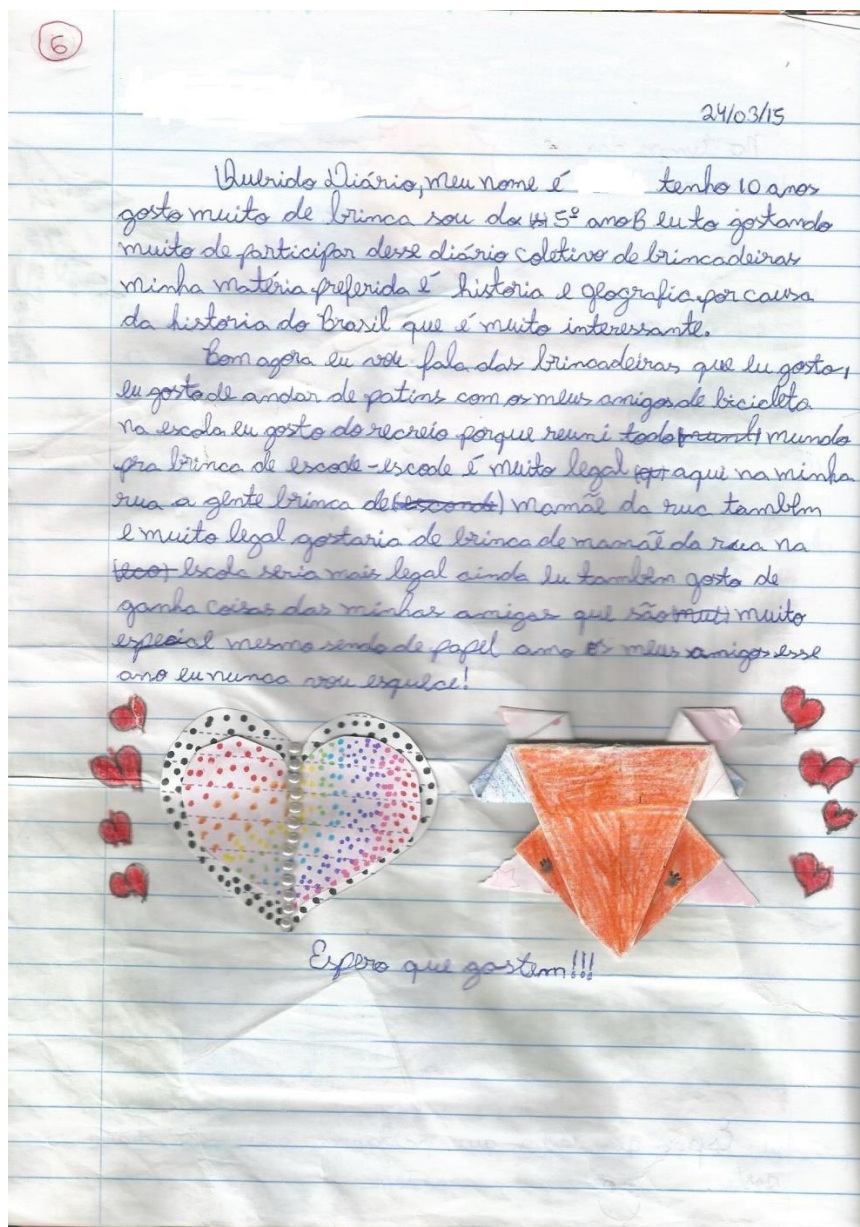
Fonte: “Diário Coletivo de Brincadeiras”

Englobamos na categoria “Movimento” as seguintes atividades que apareceram nos registros: brincadeiras em casa com amigos, jogos de tabuleiro, Educação Física, brincadeiras de rua, recreio na escola, os “Jogos Indígenas” que aconteceram na escola, passeios, participações em jogos de vertigem como a Tirolesa e alguns games/jogos da Internet.

Uma curiosidade desse espaço do “Diário Coletivo de Brincadeiras” foi o protagonismo de muitas brincadeiras de rua nos registros das crianças, como “mamãe da rua”, “esconde-esconde”, além do futebol, andar de patins, de bicicleta, skate, patinete, pega-pega, jogos de tabuleiro, de cartas, soltar pipas, etc., e a vontade explícita de tornar

muitas dessas brincadeiras de rua presentes também na escola, como percebemos, por exemplo, pelo registro de “Jade”:

Figura 6: Registro escrito de "Jade"



Fonte: Diário Coletivo de Brincadeiras

Refletindo sobre os registros contidos no “Diário Coletivo de Brincadeiras”, percebemos a vontade que as crianças têm em manifestar suas culturas lúdicas que, muitas vezes, são obrigadas a deixar do lado de fora da escola. Podemos pensar que as crianças desse contexto ainda são privilegiadas no sentido de que a maioria delas ainda consegue brincar na rua com seus amigos e vizinhos, visto que esse estudo foi realizado

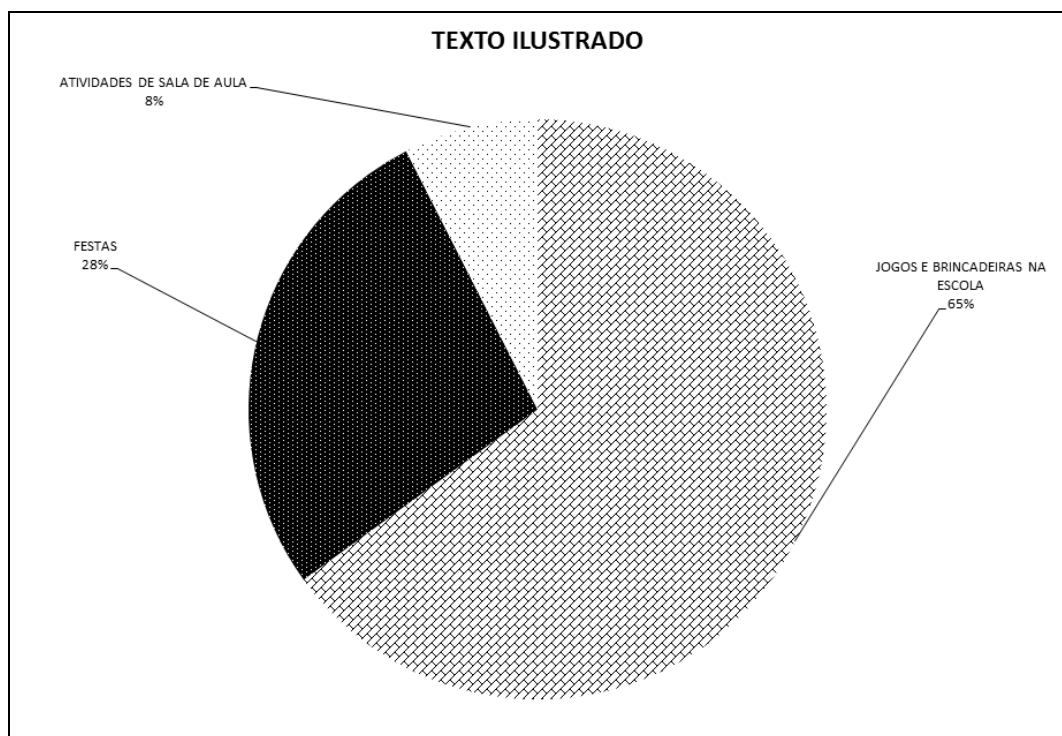
em um município do interior do Estado de São Paulo, e numa região periférica da cidade. Assim, pensamos ser esse um dos fatores que propiciam tais vivências a essas crianças, mas sabemos que em muitas cidades grandes, o contexto urbano não favorece tais condições.

É o que atesta o estudo feito por Munarim e Ghirardello (2012) ao analisar o impacto das principais transformações que a urbanização causou (e ainda causa) nas crianças nos dias de hoje. Além da presença das novas tecnologias, tanto na zona rural como na zona urbana, e de o planejamento das cidades priorizar os adultos e não as crianças, a escola precisa reconhecer que tem se tornado um dos poucos locais que ainda podem propiciar com frequência algumas práticas lúdicas entre as crianças.

Foram muitas as percepções demonstradas pelas crianças no “Diário Coletivo de Brincadeiras” que manifestaram a satisfação das crianças em produzir e compartilhar suas culturas na escola. Já no “Texto Ilustrado”, a proposta era que as crianças pensassem numa situação ou experiência ocorrida que considerassem importante em todo o seu tempo de escola (que poderia ser desde a Educação Infantil) e demonstrassem pelo desenho e pela escrita o que elas sentiam quando se lembravam daquele fato. A atividade poderia ser realizada de forma individual (sentado sozinho) ou acompanhada (sentados em grupos), ficando essa decisão a critério das próprias crianças. Em ambas as turmas as crianças optaram por fazer essa atividade em grupos.

Cerca de 70% das respostas tiveram relações com jogos e brincadeiras no contexto escolar (englobamos nesse item, respostas como: jogos de Tênis de Mesa; competição de vôlei e queimada; aulas de Educação Física; Aulas de Dança; Brincadeiras diversas com os amigos; Atividades diferenciadas como os Jogos Indígenas e Soltar pipas). No restante, 19% foram relatos envolvendo festas (no caso, Festas Juninas, Matinê de Carnaval e Festa de encerramento do ano) e 6% das respostas estavam relacionadas com atividades em sala de aula.

Gráfico 3: Experiências importantes do contexto escolar para as crianças demonstradas pela atividade "Texto Ilustrado"



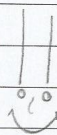
Fonte: Atividade de "Texto Ilustrado"

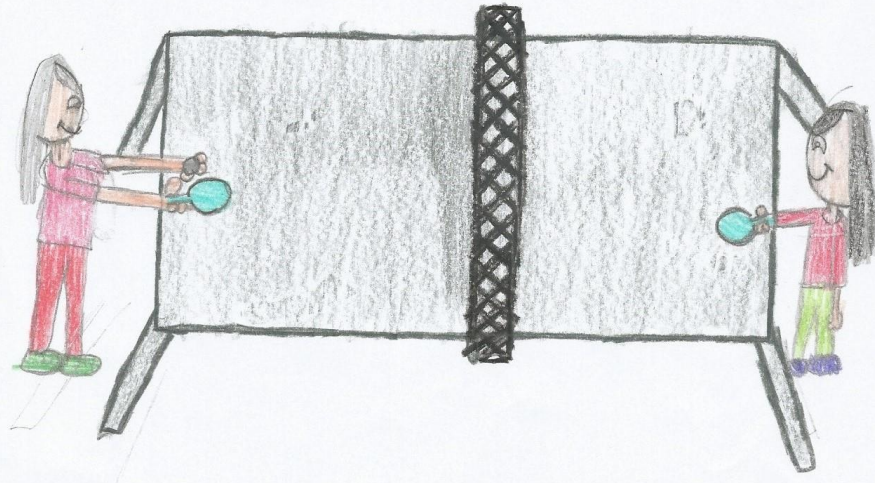
Figura 7: Texto Ilustrado de "Giovanna"

**TEXTO ILUSTRADO**

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

Quando a prof<sup>a</sup> Nair foi professora de Jéssica de mesa gostei muito e estou feliz até hoje fica lembrado na minha cabeça.  
 E estou feliz agora a professora de 5<sup>o</sup> ano B parabéns prof<sup>a</sup> nair você é muito legal!!!

Jéssica !!  




Fonte: Atividade de Texto Ilustrado



Figura 8: Texto Ilustrado de "Thalia"

**TEXTO ILUSTRADO**

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

*Eu lembro muito da Professora... ela deu  
muitos legais e até hoje eu gosto dela e quando  
eu vejo ela da mais vontade de estudar  
com ela e eu tenho varias lembranças.*

Fonte: Atividade de Texto

Figura 9: Texto Ilustrado de "Homem Aranha"

**TEXTO ILUSTRADO**

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

Gostei do dia em que soltamos pipa, aqui na escola quando eu estava no 4º B, e como estávamos mais ou menos na época de pipa, levamos (→) (→) nossas pipas para casa. Eu soltei bastante com uma pipa laranja, mas de tanto descer "retão" a pipa rasgou quando bateu no (→) chão e tive que pegar outra. E quando eu lembro, eu dou risada (quando) da minha pipa que quebrou, e agradeço a profª Nair (→) Cezaredo por soltar com nós e a melhor professora que eu já tive até hoje.

Fonte: Atividade de Texto Ilustrado

Figura 10: Texto Ilustrado de "Woody 2"

**TEXTO ILUSTRADO**

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

*A despedida do 4º ano A foi muito legal.*  
*Eu quando eu lembro me da saudade e alegria porque*  
*o 4º ano foi muito legal eu queria mudar o tempo eu*  
*gostei muito da Profa*

F I M

Fonte: Atividade de Texto Ilustrado

A atividade de “Texto Ilustrado” procurou, então, resgatar na memória das crianças aqueles momentos dentro da escola que para elas causaram algum impacto.

Algumas das lembranças regatadas foram de anos anteriores, como é o caso das aulas de Tênis de Mesa e alguns passeios externos organizados pela escola (Parques, Aeroporto, Batalhão da Polícia Militar, Teatro) – achamos importante ressaltar isso, pois percebemos que algumas atividades organizadas pelas escolas, como a saída do ambiente escolar em que estão acostumados e cujo objetivo é propor uma experiência mais concreta, pode se tornar muito eficaz.

No caso das crianças desse contexto, por exemplo, é perceptível pelos registros as lembranças de atividades que foram propostas quando ainda cursavam o 1º ano do Ensino Fundamental. A dificuldade de as escolas organizarem esse tipo de atividade é muito grande, pois dependem de autorização das Secretarias de Educação, dos pais dos alunos, dos gestores, além do principal entrave para que esse tipo de atividade aconteça: a questão financeira, pois as escolas não têm condições de propiciar, mesmo que ocasionalmente, mais atividades como essas.

Esse estudo mesmo encontrou dificuldades semelhantes para a organização das atividades com as pipas, por exemplo. Em 2014 a ideia era ir a um conhecido parque público da cidade, o que infelizmente não foi possível devido a vários motivos, entre eles, o financeiro. Somente em 2015, com uma organização mais detalhada e com a maior participação das crianças é que foi possível nossa saída da escola, para um local do próprio bairro, o que não ocasionou custos tão altos. Nunca é demais lembrar que, a ideia de irmos a um parque do próprio bairro foi de uma das crianças participantes desse estudo.

O que acabou acontecendo, nesse caso, é que com a maior participação das crianças, com o envolvimento maior delas na organização e planejamento da atividade das pipas durante esse estudo, encontramos maneiras para se realizar uma aula diferente e que a própria professora/pesquisadora desse estudo não havia antes pensado. Acabamos por realizar o que Sarmiento (2013) denomina de “cidadania infantil” – “a criança pequena é um pequeno cidadão; mas um pequeno cidadão não tem pequenos direitos, tem plenos direitos” (SARMENTO, 2013, p. 12).

A concretização dos direitos das crianças – que, como já vimos em determinados momentos desse estudo, se estendem à Educação, Saúde, Esporte e Lazer, todos com suportes em Leis nacionais e Internacionais de direitos das crianças – começa na escola, desde a Educação Infantil. Para Sarmiento (2013) é de fundamental importância que essa instituição estabeleça canais de comunicação com as pessoas e demais instituições que as rodeiam.

A escola não pode fazer tudo; mas é inestimável o valor que pode fazer pela promoção dos direitos, para tanto, necessita de se assumir como um elo da política social. Isso significa uma atitude de articulação e cooperação com as estruturas promotoras de políticas públicas no espaço onde intervém, com salvaguarda e autonomia (SARMENTO, 2013, p. 11).

Ainda na visão de Sarmiento (2013), as escolas podem conseguir se tornar um lugar enraizado pelos direitos da criança caso lutem para que as cidades se tornem um ambiente ideal para se usufruir de sua cidadania plena:

Social, porque são respeitadas e protegidas; cognitiva, porque é aí o lugar das culturas infantis e da plena afirmação da alteridade; institucional, porque são consideradas como membros pleno da instituição educativa, na qual participam e contribuem para a construção da vontade coletiva; íntima, porque é salvaguardada a sua plenitude como seres singulares e exclusivos, face ao qual se estabelece uma ética de respeito (SARMENTO, 2013, p. 12).

Se estamos dispostos a ver as crianças como cidadãos de direitos plenos, precisamos enxergá-las como capazes de opinar também com relação às áreas sociais, políticas e de assistência que lhe dizem respeito, e essa ação deve começar pela escola. Ferreira e Sarmiento (2008) nos lembram de que as instituições para a infância tem sido conduzidas, na maioria das vezes, por ideias e ações adultas apenas, o que contribui para o predomínio de uma “(in)visibilidade” (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 68) da infância – isso significa compreender que, apesar de as crianças existirem e estarem nas instituições, a inclusão de suas ideias nas tomadas de decisões é mínima, o que faz com que elas continuem em situação de invisibilidade e desconhecimento.

Para que essa realidade comece a se transformar, é preciso que esse reconhecimento das crianças como pessoas se torne um interesse central das discussões e decisões tomadas pelas instituições que lhe atendem. A cidadania na infância implica uma cultura que permita a inclusão democrática das crianças em todos os domínios da vida social e pessoal, ou seja, as instituições que lhes atendem, sejam escolas, creches, clubes, instituições de acolhimentos temporário ou permanente, entre outros, precisam ampliar o espaço de participação das crianças em seus contextos. Resumidamente: é preciso ouvir a voz das crianças.

Nesse sentido, *ouvir a voz das crianças* no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários (FERREIRA; SARMENTO, 2008, p. 72). [Grifo do autor].

Enfim, é preciso que as escolas criem espaços e tempos democráticos dentro de suas rotinas para que as crianças opinem, mostrem suas ideias, auxiliem na resolução de problemas, que pensem em estratégias e estimulem as crianças a expor o que pensam. No caso desse estudo, as crianças mostraram não apenas na atividade com as pipas, mas também em outros momentos, que são capazes de uma participação democrática no contexto escolar.

Essa capacidade de participação não passou despercebida também em outra técnica, usada por esse estudo na fase de coleta dos dados – as filmagens. Nesse caso, um dado nos chamou a atenção: o recreio se mostrou como um espaço rico em momentos para a produção das culturas lúdicas infantis no contexto estudado. As filmagens realizadas durante esse momento nos mostram como ocorrem essas experiências lúdicas nesse período em que elas são donas de si na escola e porque esse tempo e espaço de recreio são tão valorizados pelas crianças.

Para Brown (2006) há uma explicação bastante simples para que o recreio se torne palco de tantas emoções: dentro da sala de aula, geralmente há o controle, supervisão e interferência do adulto. A justificativa de que a brincadeira ajuda a promover a aprendizagem na criança muitas vezes é entendido como o professor tomar as decisões sobre a forma mais adequada, em sua visão, para que determinada atividade aconteça. Dessa forma, a liberdade, característica já elencada por esse estudo referenciando diversos autores (CAILLOIS, 1978; HUIZINGA, 1971; FREIRE, 2002), é substituída pelo controle e domínio dos adultos. Fora da sala de aula há um espaço em que o adulto exerce um papel secundário.

A natureza de grande parte da atividade nas áreas externas da escola certamente é bem diferente da que ocorre internamente. Porém, se pudermos provar que o brincar no pátio de recreio influencia o desenvolvimento individual da criança, talvez nossa visão do calor dessas atividades e do período que chamamos de recreio mude (BROWN, 2006, p. 63).

As crianças parecem já ter percebido tal afirmação de Brown (2006) há muito mais tempo que os adultos presentes no contexto escolar. Além disso, outros fatores, alguns até de origem externa da escola, influenciam para que o recreio seja, para a maioria das crianças, o ápice das ações escolares diárias.

Entre tais fatores, Brown (2006) observa que um deles é o fato de o ambiente urbano não propiciar, muitas vezes, momentos de brincadeiras com seus pares. As ruas, os parques e outros ambientes têm sido vistos como muito perigosos nos últimos tempos. Dessa forma, as crianças ficam limitadas a brincar apenas em casa ou em locais em que a supervisão do adulto é mais frequente, restando à maioria dessas crianças, a escola como ponto de encontro de pares e, por sua vez, a área externa dessa instituição ganha destaque, pois é nela que muitas crianças sentem que possuem um mínimo de liberdade para brincar nesse ambiente.

É aí que as crianças tem a oportunidade de ampliar suas experiências com as atividades lúdicas e podem escolher do que brincar sem se preocupar com restrições dos adultos, pois para este também fica difícil supervisionar tantas atividades acontecendo ao mesmo tempo, num espaço tão grande. Por isso, podemos considerar que é nesse momento que as atividades lúdicas das crianças podem ser consideradas relativamente livres (BROWN, 2006).

Segundo Curtis (2006), a brincadeira parece ser uma atividade dominante na criança, porém a percepção do brincar varia conforme nossas crenças, valores e cultura, isso em todos os ambientes, incluindo a escola. Em muitos contextos os adultos têm dificuldades em reconhecer o valor da brincadeira para o desenvolvimento das crianças, principalmente no contexto escolar.

O problema maior parece estar no fato de que os adultos muitas vezes se esquecem de que um dia já brincaram, e de como tal feito foi importante para seu próprio desenvolvimento. Interessante é observar que, ao serem indagados sobre sua própria infância, os adultos estão sempre comparando as práticas lúdicas de sua época com as atuais, argumentando que as brincadeiras de hoje, se comparadas às próprias brincadeiras de sua infância, são de qualidade inferior (BROWN, 2006).

Nesse mesmo sentido, Azevedo (2012) observa que frases como “não se fazem mais brinquedos e brincadeiras como antigamente” e, ainda, “no meu tempo de infância tudo era melhor” apenas reflete a dificuldade que nós, adultos, temos em nos colocar no

lugar da criança e reconhecer que, se os tempos são outros, obviamente as formas de se jogar e brincar são, conseqüentemente, diferentes.

E quando falamos em jogar/brincar, é certo que, nesse sentido das brincadeiras em geral, o mundo e a sociedade mudaram muito no decorrer das últimas décadas e séculos. A infância de hoje, em muitos aspectos, não lembram as de 15, 20 ou 30 anos atrás. (...) Há muitos recursos diferentes atualmente, como brinquedos eletrônicos e os jogos de computadores, por exemplo. (AZEVEDO, 2012, p. 97).

A autora ainda comenta que tal discussão sobre qual infância é melhor, se a de antigamente ou a de hoje, é improdutiva, pois se trata de interações diferentes. Além disso, se tivéssemos em nossa infância os mesmos recursos existentes hoje, não há a menor dúvida de que a brincadeira teria sido também divertida, de forma diferente, porém não menos importante (AZEVEDO, 2012).

Baseando-se nas palavras de Azevedo (2012), aproveitamos para mostrar uma das brincadeiras filmadas durante o recreio e que ilustra essa questão da diversão com brinquedos industriais. Na filmagem, percebemos que as crianças se divertem muito com uma competição entre “Bayblades”, um brinquedo semelhante a um pião, inspirado num desenho de Mangá com o mesmo nome. No referido desenho animado, há uma competição entre um grupo de amigos que se divertem realizando disputas entre suas “Bayblades” que são energizadas e, assim, se enfrentam em uma batalha em que o objetivo é jogar o oponente para fora do recinto de jogo ou fazê-lo parar. O empate só ocorre quando dois “Bayblades” conseguem girar em pé, parados, ao mesmo tempo.

### ***Episódio 7: “A guerra de Bayblades”***

*A filmagem de hoje está sendo realizada por “Naruto” e acontece na hora do recreio. “Naruto” e alguns colegas, entre eles “Percy Jackson”, “Sasuto”, “Neymar”, “Natsu” e “Woody1” fazem uma competição de “Bayblade”.*

*A competição ocorre em uma tampa de lixo virada, aparentemente limpa, pois parece molhada. As crianças gritam: “Bayblade”, e soltam os brinquedos dentro da tampa. Os brinquedos esbarram um nos outros e ganha o brinquedo que conseguir permanecer mais tempo girando dentro da tampa. Vale esbarrar no outro e tirá-lo de dentro da tampa que não pode ser movida por ninguém enquanto o jogo acontece.*

*As crianças gritam muito durante a competição e se empolgam muito a cada rodada do jogo. “Você ia tacar eu, aí eu desviei”, diz um deles. “Perdeu, perdeu... Jogou muito fraco!”, diz outro. Eles vibram muito quando acontece uma jogada emocionante: um dos brinquedos consegue tirar todos os outros participantes rapidamente. As crianças*



*permanecem o recreio todo nesse jogo e só terminam quando o sinal para o almoço soa.* (Filmagem realizada por “Naruto”, 19/03/2015).

Sobre a influência da presença desses tipos de brinquedos na vida das crianças hoje, Sarmiento (2004) considera que com a institucionalização da infância, ocorrida em consequência das mudanças em prol da modernidade, houve uma imputação à criança a um lugar na sociedade diferente de outrora. Com a mudança econômica, passando de familiar a predominantemente industrial, os referenciais sociais também se transformaram – as crianças começaram a influenciar a vida econômica familiar.

Dessa forma, as infâncias passaram a ser alvos do Marketing, que enxergou nelas um consumidor em potencial. É muito comum presenciar crianças em campanhas de produtos infantis diversos, como roupas, brinquedos e outros artigos em geral. Essa é para Sarmiento (2004) uma questão central a ser discutida, pois contribui poderosamente para que a infância seja cada vez mais globalizada. Pode-se dizer que existe uma infância mundial, que compartilha dos mesmos gostos que incluem brinquedos, séries e filmes de TV, livros, guloseimas, roupas, acessórios, etc.

Há, porém, que se considerar a reinterpretação ativa desses produtos culturais realizadas pelas crianças. Os objetos podem ser os mesmos, mas existem características culturais e próprias da infância que possibilitam diferentes significações desses (SARMENTO, 2004).

Já para Brougère (2006) o brinquedo industrial é o espelho da sociedade: o reflexo de algo já determinado por meio de ações sociais e históricas. Tomando como exemplo a boneca, o autor explica que assim como esse brinquedo passou por vários processos de mutações, como as novas técnicas, a forma de confecção, os materiais, os sistemas de produção, a criação em larga escala e as formas de distribuição desse produto, a sociedade também se transformou, e essa mudança está claramente visível nas novas formas de promoção industrial, como as campanhas de publicidade e Marketing, por exemplo, e nas próprias concepções desses produtos. Essas transformações são percebidas na prática, no caso desse estudo, pela mutação do clássico pião para o moderno “Bayblade”.

Porém, é importante considerar o brinquedo além de sua dimensão funcional: é preciso analisar sua *dimensão simbólica*, que pode ser revelado pelo aspecto material do brinquedo (se o brinquedo tem um significado, é dotado de uma determinada forma e o próprio material usado em sua confecção é um significante: um objeto de madeira não

nos remete às mesmas imagens que um objeto de metal, por exemplo), ou pela representação (o brinquedo pode ser uma reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade selecionada, isolada e na maior parte das vezes, adaptada e modificada). Sendo assim, cada brinquedo pode ter análises diferentes, que variam conforme o ponto de vista em que foi significado (BROUGÈRE, 2006).

Outra consideração importante a respeito dos brinquedos feita por Brougère (2006) é sua relação direta com as mídias, mais especificamente a televisão. Quer achemos positiva ou não, as mídias desempenham um papel considerável em nossa sociedade, e influencia tanto adultos quanto crianças. A televisão transformou a vida e a cultura mundial de maneira privilegiada e no caso das crianças, ela influenciou diretamente sua cultura lúdica.

Por meio das ficções transmitidas pela televisão, as crianças recebem conteúdos para suas brincadeiras. Mas apenas a apresentação das imagens não é suficiente para que elas agradem e se transformem em brincadeiras – é preciso que tudo isso esteja integrado ao universo lúdico das crianças e nas lógicas das brincadeiras infantis. Explicando melhor: a televisão influencia as brincadeiras na medida em que as crianças podem se apropriar dos temas propostos por ela em suas brincadeiras usuais. A vantagem de a televisão fornecer um conjunto de imagens que podem se tornar conhecidas por muitas crianças, é que elas podem favorecer as combinações e transformações no hábito da cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 2006).

O grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças, que pertencem a ambientes diferentes, uma linguagem comum, referências únicas. Basta lembrar um herói de desenho animado para que as crianças entrem na brincadeira em pé de igualdade, ajustando seu comportamento ao dos outros a partir daquilo que conhecem do seriado lembrado. Numa sociedade que fragmenta os contextos culturais, a televisão oferece uma referência comum, um suporte de comunicação (BROUGÈRE, 2006, p. 55).

É o que acaba acontecendo com as crianças desse contexto durante a batalha das “Bayblades”, e nesse caso, além da televisão, hoje temos que considerar também a influência da Internet. Com o acesso à rede mundial de computadores cada vez mais popularizada no Brasil, sem dúvida não podemos desconsiderar também esse referencial.

Já mencionamos anteriormente os estudos de Munarim e Girardello (2012) que discutem a importância do papel da escola num mundo em que as novas tecnologias

estão presentes em todos os ambientes, sejam eles a zona rural ou zona urbana – as tecnologias, hoje, estão por toda a parte. É na escola que ocorre grande parte da interação entre o mundo tecnológico e as brincadeiras das crianças. Com relação a essa questão de interação entre tecnologias e pessoas, Lemos (2009) prevê que a mobilidade, em sua dimensão física e informacional, favorece alguns movimentos entre o público e o privado, entre o próximo e o distante, entre o curioso e o apático.

A mobilidade, a comunicação, o lugar e o espaço não estão dissociados. Todas se interligam nesse ciclo informacional. Porém, a mobilidade não é neutra, demonstra formas de poder, controle, monitoramento e influencia diretamente a cultura. É preciso reconhecer que a cultura da mobilidade sofre influência do contexto histórico vivido e a modernidade ampliou as formas de mobilidade tanto físicas, quanto virtuais e com os meios de comunicação de massa (LEMOS, 2009).

Já segundo Preto (2010), com o acesso facilitado à internet na última década, principalmente pelas redes de telefonia móvel, o acesso à Web passou a ser utilizado por pessoas de várias idades e se transformou num verdadeiro meio de expressão e manifestação de ideias. A denominada “Cultura Móvel” que possui o nomadismo e as relações como principais características, traz consigo uma expansão de significados em rede pelas tecnologias digitais que são diferentes das tecnologias antigas.

Novamente, podemos aqui fazer um *link* com a questão das brincadeiras antigas *versus* brincadeiras atuais – existe formas melhores de se jogar e/ou brincar? Existe a possibilidade de comparação entre tempos ou formas de brincadeiras? Há vários questionamentos quando pensamos, por exemplo, na possibilidade do desaparecimento da experiência humana e interações sociais devidos a uma perda da integridade corporal manifestada pelos robôs, ciborgues, androides, avatares, etc.. Porém, vemos em Santaella (2008) que o mundo tecnológico não está separado do mundo físico. O que existem são novas práticas culturais ocorridas no ciberespaço que podem ser compreendidos como espaços híbridos.

As novas formas de comunicação móvel e o acesso cada vez mais facilitado à rede estão ampliando os conceitos de práticas sociais principalmente as ocorridas em espaços urbanos. Mas, como vemos em Lemos (2009), tais comunicações modernas não substituem os contatos face a face. As tecnologias hoje se desenvolvem em vários campos: as relações de trabalho, as manifestações artísticas, as relações familiares, as organizações políticas e governamentais, enfim, há uma redefinição das relações sociais e os sentidos de lugar.

Sobre os relacionamentos ocorridos em variados tempos e locais, para Santaella (2008) nos últimos anos houve uma grande alteração dos modos de relações sociais que foram influenciados, principalmente, pelo uso cada vez mais generalizado das tecnologias de mobilidade, como a telefonia celular por exemplo. Isso alterou as relações pessoais, suas ações e também o espaço em que elas ocorrem. Os relacionamentos hoje estão caminhando para se tornarem cada dia mais *Wi-fi*, pois estamos localizados nos espaços (gerados pelos sentidos, pela compreensão cultural de papéis, etc.), mas, agimos nos lugares (modo como o espaço é utilizado). “Em suma: a ação humana não é emoldurada apenas pelo espaço, mas por padrões de compreensão, associações e expectativas com que os lugares estão impregnados” (SANTAELLA, 2008, p.98).

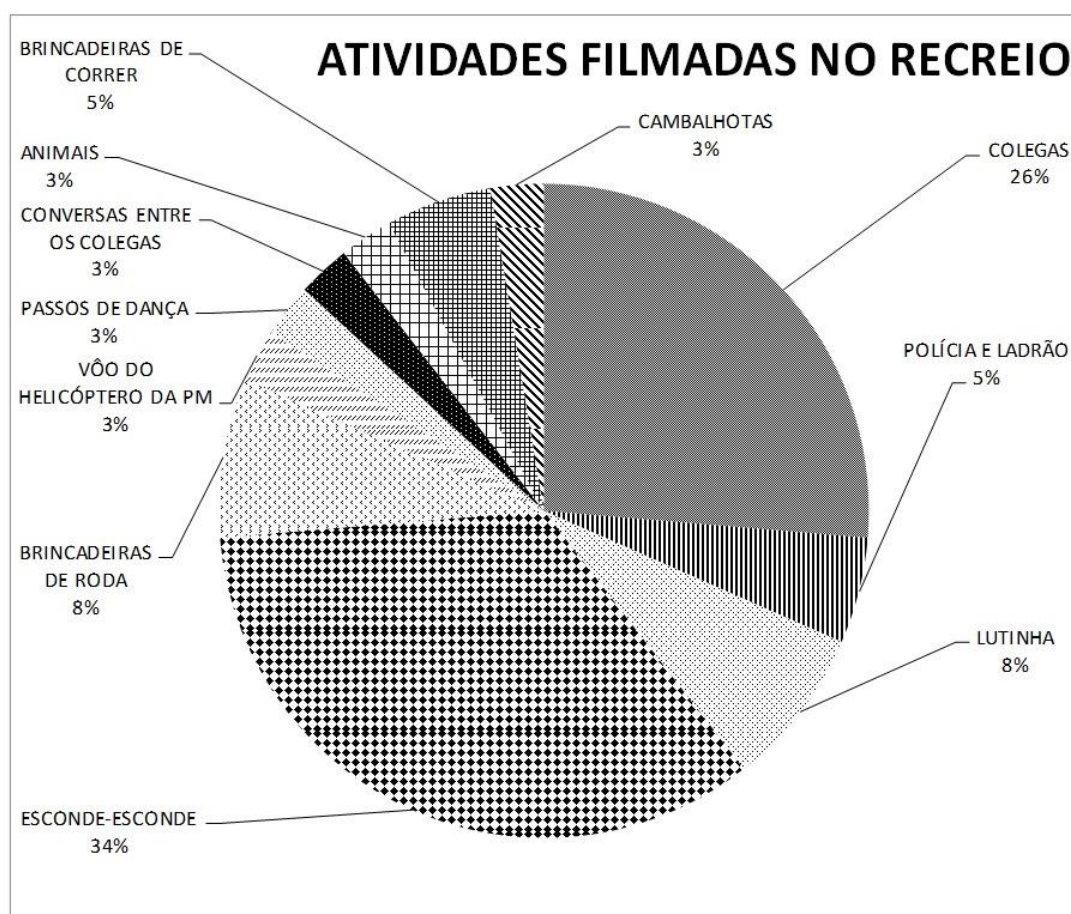
Analisando a situação de brincadeira “guerra de ‘Bayblades’” (que pode ser facilmente entendido como uma variação do tradicional pião) ocorrida no recreio, pensamos ser essa uma extensão do mundo midiático. Independente de terem assistido à televisão ou terem jogado pela Internet, as crianças acabaram por realizar a ação “ao vivo e a cores”, e jogaram e sentiram o jogo face a face com a realidade lúdica.

São relações *on-line* entre as crianças, o mundo virtual e as mídias. Quem está *off-line* nessa relação parece ser infelizmente, mais uma vez, a escola. Quem dera já houvesse banda larga na época em que as primeiras escolas foram pensadas! Talvez, se a escola tivesse sido criada na era digital, haveria menos comparações sobre as formas de se brincar e jogar e, talvez, também haveria menos resistência por parte da escola com relação às mídias.

E, falando em brincadeiras virtuais que se tornam reais, quando pensamos em brincadeiras como elementos importantes das Culturas Lúdicas Infantis, precisamos também relacionar a questão do protagonismo infantil. Sem dúvida, o recreio é um dos momentos (para não afirmar que seja o único em alguns contextos escolares) em que as crianças se libertam: nele elas podem brincar, correr, gritar, subir nas costas dos colegas, organizar “lutinhas”, enfim, podem viver muito daquilo que geralmente lhe é negado enquanto estão nas salas de aula. São inúmeras as atividades que ocorrem nesse momento e algumas, segundo Brown (2006), não assumem, pelo menos aparentemente, a forma real do brincar, como as conversas entre os pares, por exemplo, o que não significa que essas não sejam igualmente relevantes para as crianças que delas participam.

Segundo pesquisa realizada por Brown (2006) nem tudo no recreio é só brincar e alguns fatores influenciam a escolha das atividades nesse instante, que pode ser os fatores pessoais (idade, sexo, status, condição de membro do grupo, conhecimento e habilidades), os fatores ambientais (espaço disponível, tipo de local, equipamentos, condições meteorológicas, supervisão) e os fatores culturais (leque de atividades na cultura lúdica, convenções de comportamento, moda, estação do ano).

Gráfico 4: Atividades filmadas no recreio



Fonte: Filmagens realizadas pelas crianças

Dentre esses elementos, destacamos a influência que o lugar escolhido para brincar pode exercer. Alguns deles, por exemplo, são eleitos pelas crianças como o mais adequado para determinada brincadeira e, assim, a mesma brincadeira ou outras semelhantes, podem ser brincadas no mesmo local dentro da escola por muitas gerações (BROWN, 2006). Esse parece ser o caso do “piques” escolhido para “bater cara” no

esconde-esconde, mesmo com os conflitos existentes acerca da escolha do local mencionado.

***Episódio 8: “Chegamos primeiro!”***

*“Coonor”*: Tem uma coisa: ali onde eles (crianças da turma “B”) batem cara, era a gente que batia cara ali. Eles chegaram um dia e disseram que não era mais pra gente bater cara ali, aí a gente saiu dali.

*“Percy Jackson”*: É. Tudo começou quando a gente ainda estava no terceiro ano. A gente brincava ali, aí eles foram e começaram a bater cara lá. Eu falei: “Nós chegamos primeiro”. Aí eles disseram: “Não, nós é que chegamos”. Esse lugar eles roubaram de nós. Aí a gente resolveu escolher aquele lugar onde estamos até hoje, nós fazemos de tudo pra eles não virem ali pegar da gente de novo. Eles imitam a gente. (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 08/10/2014).

Apesar do conflito entre as duas turmas a respeito da escolha do local para iniciar a brincadeira de esconde-esconde – o que parece ser natural, pois segundo Brown (2006) ocorre muitos conflitos durante o recreio principalmente em torno de lugares específicos de brincadeiras e que, tais conflitos são resolvidos pelas próprias crianças – por meio desse relato podemos entender melhor essa dinâmica dos lugares específicos para determinadas brincadeiras durarem muitos anos dentro de uma escola, mesmo que algumas gerações não tenham tido necessariamente contato uma com as outras. Pensamos que, provavelmente, as crianças menores de outras turmas, ao observarem o recreio das crianças maiores, acabam tomando para si o exemplo e elencam o mesmo local para tal brincadeira.

Outra questão que parece ser bastante influenciável são os fatores pessoais e sociais. “A cultura corporifica sanções que as crianças estão preparadas para impor sobre aqueles que não operam de acordo com as formas de comportamento aceitas” (BROWN, 2006). Portanto, quando uma das crianças não cumpre com as regras e combinados de tal brincadeira, isso exige que elas tomem decisões rápidas para que o problema seja resolvido o mais breve possível, pois provavelmente elas pensem também no fator tempo que, segundo palavras das próprias crianças em vários momentos, no caso do recreio é bastante curto, e elas querem aproveitar o máximo desse período menos vigiado no contexto escolar.

Outro dado que nos chamou a atenção com relação às atividades do recreio do contexto estudado, foi a ausência do futebol. Segundo Brown (2006), nesse momento, essa atividade é uma das mais importantes que acontece durante o recreio.

Em muitos pátios de escolas, o futebol é um foco importante de atividade, nesse caso, os fatores que formam a equação da área de brincar são determinantes: se a criança for um menino acima de 7 anos, que está com um grupo de meninos da mesma idade em uma área aberta *onde bolas são permitidas*, há uma grande possibilidade de que a brincadeira escolhida seja o futebol (BROWN, 2006). [Grifo nosso].

Chamamos a atenção para o termo na referencia de Brown (2006) “onde bolas são permitidas”, pois nesse caso descobrimos, conversando com as crianças, que já faz algum tempo – desde o terceiro ano, segundo palavras de “Barth Simpson” (Diário de bordo, 28/10/2014) – que as bolas foram proibidas durante o recreio de todas as turmas da escola, devido a dois fatores: o primeiro foi a perda das bolas que ocorriam com muita frequência – as bolas geralmente furavam ou rasgavam constantemente ou iam parar na mata que fica ao lado da escola e bem próxima à quadra, ocasionando a necessidade de muitas compras do referido material além de gerar a falta delas para as aulas de Educação Física; o outro motivo, foram as brigas e algumas atitudes violentas geradas pelo próprio jogo de futebol em si.

Portanto, embora a supervisão do adulto seja limitada durante o recreio como já mencionamos pelas observações de Brown (2006), podemos inferir que muitas das decisões dos adultos tomadas no contexto escolar também influenciam as atividades que acontecem durante o recreio, independente de o adulto estar ou não fisicamente naquele contexto para vigiar. A questão da disponibilização ou não de alguns materiais e brinquedos, como a bola, por exemplo, são indicativos de quais brincadeiras acontecerão, quem irá brincar, onde e como serão articuladas o início e o desenvolvimento de tais brincadeiras.

A respeito da organização inicial das brincadeiras durante o recreio, Brown (2006) argumenta que alguns padrões do brincar nesse momento refletem também questões de gênero. Nesse caso, algumas atividades são vistas como especificamente pertencentes a cada gênero e já com alguns estereótipos demonstrados pelas crianças. Usando o exemplo do futebol, o autor argumenta que as crianças que geralmente participam dessa atividade são os escolhidos para os times por sua competência ou desempenho particular nesse jogo. O *status* aqui é considerado antes do início do jogo, e cada criança acaba adquirindo uma identidade própria entre os colegas e os meninos, na

maioria das vezes, acabam sendo vistos como “os que jogam futebol” e “os que não jogam futebol”.

Outra observação realizada por Brown (2006) em seus estudos sobre as brincadeiras de recreio e a questão de gênero, é que as brincadeiras de competições tendem, geralmente, a ser exclusividade das brincadeiras masculinas, enquanto que as brincadeiras que exigem repetições e adaptações de versos, por exemplo, são exclusivos das meninas. Também a idade, aqui, é mais um fator influenciador, pois quanto menores forem as crianças, mais essa demonstração acontece.

No caso das crianças participantes desse estudo, talvez podemos colocar essa questão abordada por Brown (2006) não como uma questão de gênero, mas pela possibilidade de experiências diversas das crianças com seus pares por meio das relações sociais ocorridas entre elas. Baseamo-nos nas falas de “Dulce María” e nas de “Giovanna Antonelli” para argumentar nossa afirmação, pois segundo elas, o aumento da convivência entre os colegas de sala de aula possibilitou que tudo melhorasse: o rendimento nas aulas, as brincadeiras na escola e as amizades particulares (Entrevista-conversa, 05/11/2014).

Pelo aumento do convívio escolar, as crianças argumentaram que puderam se conhecer melhor e estreitar laços dentro e fora da escola, o que se refletiu também nas brincadeiras coletivas de recreio. Tal feito ocorreu devido, em grande parte, à mediação da professora realizada em sala de aula: a postura, a prática pedagógica, as opções de escolha pelas crianças, a forma de se realizar a maioria das atividades e a resolução de conflitos pelo diálogo foram apontadas, segundo falas das crianças, como um grande diferencial comparado aos outros anos letivos, para que essa relação entre pares melhorasse e se refletisse entre elas além dos muros da escola.

O que queremos argumentar é que, nesse caso, se usarmos o exemplo de gênero referido por Brown (2006) sobre o futebol e as brincadeiras ritmadas e com versos, nossa reflexão se faz diferente, pois se as crianças desse contexto nos disseram que gostam quando podem escolher com quem brincar e, principalmente, das atividades em que meninos e meninas podem brincar e jogar juntos, é bem provável que se houvesse a possibilidade do uso da bola nesse contexto, não haveria o “grupo de meninos que não jogam bola” e “os que jogam bola”, e ainda “as meninas que só pulam corda ou brincam de atividades mais passivas”, mas sim de grupos mistos em todas as atividades: no futebol, na corda ou em outras brincadeiras que podem ter características diversas.



Apesar de ser apenas uma hipótese, e não termos tido essa percepção com relação ao futebol, essa análise nos foi permitida pela brincadeira da “Coca-cola”, que é uma brincadeira de roda, ritmada, com adaptações de versos e que tem uma participação maciça de todas as crianças assim que se inicia independente do gênero e poderíamos dizer também que independe do local, de quem está ali para brincar e de quantas pessoas participarão, por exemplo.

### ***Episódio 9: “Brincadeira da Coca-Cola”***

*Nair: É uma brincadeira que todo mundo gosta?*

*Coro: “Coca-cola!”*

*Nair: Já que vocês tocaram nesse assunto, me expliquem como começou essa brincadeira da “Coca-cola”? Alguém se lembra de como isso começou aqui na escola?*

*“Barth Simpson”: Foi assim: sabe aquele negócio de “batizar o tênis”<sup>34</sup>?*

*Nair: Sei.*

*“Barth Simpson”: Então... Aí o povo inventou essa música da “Coca-cola” e aí tinha que pisar no tênis dos outros, quem acerta o tênis fica, quem tem o pé pisado sai e tem que piscar pra um colega quando você não consegue pisar.*

*Nair: Por acaso vocês se lembram da primeira vez que brincaram disso?*

*“Barth Simpson”: Vixe, faz tempo hein. Foi na época dos... (mencionando os nomes dos colegas que não estudam mais na escola), eles eram do 5º ano e a gente era do 2º ano. Eles começaram com essa brincadeira e aí foram ensinando pros outros até chegar em nós. (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 07/10/2014).*

A brincadeira da “Coca-cola” é muito popular entre as crianças do contexto estudado. Durante as filmagens, percebemos que essa atividade começa geralmente com muitas crianças, e com um grupo bastante misto. No caso, por exemplo, das filmagens realizadas no período de transição entre o turno da manhã e da tarde, percebemos que, além do grupo ser organizado por meninos e meninas, existem até crianças de outras turmas e também crianças bem menores que se arriscam a entrar na brincadeira – dizemos “se arriscam”, pois em um desses momentos percebemos pelas filmagens de “Raleigh” (07/10/2014) que algumas crianças de outras turmas se aproximam, entram na roda no início da brincadeira, outras apenas observam e parecem acanhadas em entrar numa brincadeira executada pelos maiores. O que queremos refletir é que, no

---

<sup>34</sup> “Batizar o tênis” é um ritual infantil que ocorre há muito tempo (pelo menos desde que a pesquisadora dessa Tese pertencia à categoria geracional “infância”) e que consiste em dar a primeira “sujada” no tênis novo de alguém. Nesse caso, pisamos e dizemos “batizei” quando acertamos apenas um dos pés. Quando conseguimos sujar os dois, dizemos “batizei e crismei”.

contexto estudado, as crianças parecem estar sempre abertas para novas experiências, e arriscaríamos a dizer que isso ocorre independente de gênero e até de idade.

Nesse caso, podemos perceber como ocorre o protagonismo das crianças num ambiente em que, na maior parte das vezes, as atividades são conduzidas por elas mesmas, como por exemplo, o recreio. O que acontece nesse caso parece ser que a cultura de pares ainda carece de uma interpretação mais qualificada por parte dos adultos que estão inseridos nas escolas. O que faz com que perdure tal estranhamento entre adultos e crianças é a distância que existe entre ambos, e não cabe aqui tentar descobrir que é o “culpado” por tal separação – já vimos nesse estudo que existem motivos de origem histórica sobre a separação entre o mundo adulto e o mundo infantil, entre pais e filhos, entre alunos e professores.

Importa é pensar: como podemos refletir e agir para que tal distanciamento possa, aos poucos, diminuir? Pois, se partirmos do pensamento de Corsaro (2009) de que o adulto só poderá entender melhor a criança se conhecê-la e estreitar laços com ela e que o adulto não é (nem nunca será) um ser totalmente acabado, pensamos ser propício ocorrer, em qualquer ambiente em que existam adultos e crianças, uma troca de experiências entre ambos – cabe, porém, ao adulto se abrir e se entregar mais a essa experiência, de forma a ampliar não apenas nossos conhecimentos sobre a categoria geracional “infância”, mas também para nosso conhecimento próprio. Assim, nós adultos poderemos, nas palavras de Corsaro (2009), sair de nossas próprias fronteiras, pois quando olhamos as brincadeiras das crianças não estamos simplesmente observando, mas contemplando imagens nostálgicas de nossa própria infância.

Dessa forma, quem sabe um dia poderemos fazer como Alves (1994), já mencionado na epígrafe inicial desse estudo: abrir a porta do armário e retirar não apenas os brinquedos que riem de nós por causa do tempo estampado em nossos rostos, mas também retiram deles o que pensamos ser o principal dos brinquedos: nossos soldados, nossas fadas, nossos piratas e nossas princesas que viviam (e talvez ainda vivam) há muito tempo dentro de nós mesmos.

Além de nos lembrarmos de nossas fantasias infantis, outros momentos mais atípicos podem também auxiliar esse processo de interação entre as crianças e os professores. Nesse sentido, vale lembrar o que Fonseca e Faria (2012) nos dizem a respeito da cultura de pares e a interação com os adultos no contexto escolar: trata-se de uma relação estreitamente ligada com a ludicidade, pois reconhecer as culturas lúdicas na infância é sinônimo de reconhecimento da importância da expressão e convivência

construídas por meio das brincadeiras. “A compreensão da criança como ser imerso em uma cultura específica bem como a produção de cultura infantil na escola relacionam-se diretamente à ludicidade, que tem importante componente corporal” (FONSECA, FARIA; 2012, p. 286).

As crianças do contexto desse estudo nos mostraram em vários momentos o processo de construção das culturas lúdicas associadas a muitos elementos considerados importantes para as crianças, como o jogar, o brincar, o mover-se, o conversar, o olhar, o sentir. É nossa função agora fazer a diferença na vida de nossas crianças. Dentro ou fora da sala de aula, a criança quer ser criança e isso implica brincar livre, brincar dirigido, aprender, estudar, conversar, ouvir, escutar, falar, correr, simplesmente aproveitar as experiências que a infância lhes proporciona.

Precisamos ser como o mestre Aristeu, descrito pelo poeta Manoel de Barros como um enxame capaz de esparramar o mel das palavras e, porque não dizer também, que poderemos ser um enxame... Atraídos pelo doce sabor da infância, que um dia tivemos e que um dia ainda podemos voltar a ser:

*Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que a esperança. (...) Falo de poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Exame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar”*  
(Manoel de Barros – A aula)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS... MAS EM VIAS DE CONTINUAR

*Não pude desenhar ou compor um texto que tivesse começo, meio e fim, ou dito de modo acadêmico, que tivesse introdução, problema, desenvolvimento e conclusão. Mas quem disse que somente isso pode ser considerado como um texto, que problematiza, que põe a pensar, que dá a ler? Então, pude pensar na infância como algo a ser descrito e dito. Porém, quem disse que a infância pode ser descrita? Não consegui tirar nenhuma conclusão. Mas quem disse que se pode ter conclusões acerca da infância? Ainda mais, não consegui antecipar o que seria. Porém, é a infância, algo que se pode antecipar?*  
(Cesár Donizetti Pereira Leite<sup>35</sup>)

Essa pesquisa buscou compreender o processo de produção de Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar entre ações de proibição e criação. Entre os principais motivos para que a proibição continue presente, especialmente nos contextos escolares, destacamos o fato de que algumas pessoas julgam ser umas culturas superiores a outras – nesse caso, nós adultos muitas vezes elencamos, mesmo que inconscientemente, a cultura do adulto como superior às culturas infantis quando, por exemplo, impedimos as crianças de brincar, jogar, falar, de se expressarem pelo corpo, etc.. Percebemos nesse estudo que a criança viverá as culturas infantis quer o adulto permita ou não, então a pergunta inicial para nossa reflexão é: se isso ocorrerá, de uma forma ou de outra, porque não permitir que essas experiências aconteçam às claras?

Essa pesquisa buscou, especialmente no processo de coleta de dados, mostrar que o protagonismo infantil é possível, e o rompimento de paradigmas como “a criança *enfant*”, como um ser que não pensa e não tem ideias, parece ser um bom começo para superar a visão de que elas não possuem competência para opinar e participar ativamente dos processos que as envolvem. Se quisermos introduzir as crianças como sujeitos ativos nas pesquisas acadêmicas, precisamos dar voz a elas, o que implica ouvir suas opiniões, planejar algumas ações com elas, deixá-las a par de cada passo dado pela

---

<sup>35</sup> LEITE, C. D. P. Infância, experiência e tempo. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011, 166 p.

pesquisa, mudar o percurso caso seja necessário, ambientá-las cada vez mais ao contexto da pesquisa, enfim, é realizar uma nova pesquisa.

Como bem nos lembra Leite (2011), a pesquisa com crianças requer outra modalidade de pesquisa – é preciso mudar o foco e entender os fatos sob a ótica das crianças. No caso desse estudo, a flexibilização e a tentativa de buscar com as crianças as melhores técnicas para que os dados fossem coletados foi um bom caminho para enxergá-las como sujeitos ativos em todo o processo. Isso, porém, não significa que devemos, como nos lembra Martins Filho e Barbosa (2011), superestimar a capacidade das crianças na fase de coleta dos dados.

É obvio que uma pesquisa que se propõe a expor o mais fielmente possível a visão das crianças deve incentivá-las para que a participação aconteça de forma ativa nesse processo, mas isso não abstém o pesquisador de suas funções, como organizar esse dados com rigor, interpretá-los como o máximo de atenção ao detalhes fornecidos, cruzar os dados com o referencial estudado e argumentar suas ideias. Entre outras palavras, isso significa que as crianças nos oferecerão os dados, mas sua interpretação é feita pelo pesquisador, e quanto mais imerso, mais ambientalizado e mais disciplinado for a capacidade de organização e triangulação dos dados pelo pesquisador, maior será a concretização dos objetivos de seu estudo e menos equívocos interpretativos (o que compromete qualquer pesquisa de forma grave) ocorrerão.

Enfim, o que mais descobrimos por meio desse estudo? Entre os principais objetivos dessa pesquisa estavam o de observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em vários momentos dentro de uma escola pública, que se mostrassem relevantes para identificar a criação das Culturas Lúdicas Infantis mesmo entre tantas proibições. Vimos que são muitas as desculpas para a privação do lúdico no contexto escolar, como por exemplo, enxergar questões relacionadas ao corpo como secundárias, como conteúdos “menos importantes” ou, que o corpo disciplinado (imóvel, quieto, em silêncio) é um corpo que aprende mais e melhor ou, ainda, que o jogo e a brincadeira atrapalham a aprendizagem e descontrolam o ambiente, etc..

Independente do motivo para que essas desculpas ainda permaneçam em nossas escolas em muitos momentos, sejam de ordem histórica, por comodismo, pela formação deficitária, pela falta de tempo, pelo fato de haver pouco espaço no currículo para as práticas lúdicas, pelo pouco investimento financeiro, pelo mínimo de reconhecimento do jogo e da brincadeira como importantes, pela ausência de políticas públicas que reconheçam as especificidades da ludicidade, etc., precisamos refletir e

mudar algumas de nossas concepções pedagógicas a respeito dessa temática na Educação.

Ao retomar o tema dessa pesquisa – a produção das Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, partimos do pressuposto de que tais produções são podadas no dia-a-dia de muitas escolas e nos baseamos em nossa própria experiência docente e pesquisadora para estudar tal problema – as crianças são, muitas vezes, proibidas de se manifestarem no ambiente em que muitas delas passam a maior parte de seu tempo diário: a escola. Mas, as crianças nos mostraram que ao mesmo tempo em que são proibidas de tantas coisas, elas sempre encontram um jeito de viver a infância, seja pela discreta brincadeira entre colegas no momento em que a professora não esteja olhando, nos poucos minutos de recreio em que a vigilância adulta se torna menos eficaz, ou na própria cabeça delas, por meio da imaginação.

Pensar a criança hoje, como um ator social, como uma categoria geracional que tem suas particularidades, é pensar na criança como um ser que quer brincar, jogar, ter experiências lúdicas fora da escola, mas, principalmente, ela quer vivenciar isso também dentro dela. A escola, como espaço promotor da ordem e do controle, não permite, em muitos momentos, que tais vivências ocorram. Não estamos nesse momento afirmando que na escola não precisa ter ordem de nenhum tipo. A questão a ser discutida parece ser em *como* tais ordens se estabelecem ainda hoje no contexto escolar.

Vimos que o furto do lúdico nos contextos escolares do Brasil é algo que se arrasta desde o início de seu processo de escolarização e ainda hoje é comum presenciarmos em algumas escolas, por exemplo, os castigos por meio da subtração dos recreios para as crianças que “não se comportam muito bem” – uma ação que se iniciou na rotina das escolas públicas há muito tempo.

Dizemos “ainda hoje”, pois vemos que muitos de nossos costumes, hábitos, regras e conceitos adotados atualmente como disciplinarização no contexto escolar são originados historicamente há mais de um século. Muitos modelos antigos de punições às crianças por meio de imposições de imobilidade no período em que estão nas escolas ainda ocorrem com muita frequência. Considerando as rápidas mudanças de nossa sociedade, especialmente as ocorridas no século XX como a globalização, o avanço tecnológico, a agilidade das informações que foi surpreendentemente difundida pela Internet, os valores sociais e culturais, entre tantos outros, podemos afirmar com convicção que a escola pública brasileira, literalmente, parou no tempo.

Afirmamos isso, pois não é possível uma educação incentivar nossas crianças a serem curiosas pelos conhecimentos científicos, se ela poda as culturas infantis em muitos momentos pelo cerceamento do movimento, pelo impedimento de demonstrar suas opiniões, pela negação de sua fala, pela proibição do lúdico. A maioria das escolas, hoje, como nos lembram Milstein e Mendes (2010), parece trabalhar contra as experiências lúdicas que as crianças podem ter com seus pares nesse ambiente, ainda com a forte e velha argumentação de que o jogo e a brincadeira descontrolam nossas crianças, as deixam indisciplinadas além de as práticas lúdicas estarem diretamente ligadas a áreas menos importantes para alguns professores, pois os conteúdos “importantes” são aqueles que “fazem pensar”, e para pensar é preciso silêncio, que precisa de atenção, que exige imobilidade e obediência. Uma verdadeira reação em cadeia!

Mas as crianças participantes desse estudo nos mostraram o contrário. É possível aprender Matemática em grupo, é possível compreender um processo sistemático científico arrastando mesas e cadeiras, é compatível o barulho das conversas com a aprendizagem. Quando isso é permitido, nossas crianças aprendem, pois a interação em sala de aula faz com que elas mesmas sintam-se mais à vontade para isso. Foram nas palavras de “Giovanna Antonelli” e de “Dulce María”, em uma das Entrevistas-conversa, que pudemos perceber diretamente essa questão: aprendemos mais quando nos relacionamos e nos conhecemos melhor. Não basta para o professor passar as lições na lousa (que ainda é de parede e giz, e não digital) – é preciso mediar conflitos, propor novos rumos, realizar novas práticas, mesmo essas sendo, *a priori*, um incômodo para o professor que não está acostumado com isso.

Uma das principais conclusões desse estudo está diretamente ligado à essa questão: a mediação do professor se faz como um diferencial para propor experiências que incentivam o fluir e a produção das Culturas Lúdicas Infantis no ambiente escolar. É essa mediação docente que vai direcionar, muitas vezes, as ações, e essas podem pender para significações extremamente importantes e positivas.

Os adultos no contexto escolar querem em muitos momentos controlar a manifestação das Culturas Lúdicas Infantis. Vimos que o termo “cultura” foi durante muito tempo vista como “padrão” de poucos impostos a muitos, e fazemos o mesmo hoje com relação às culturas infantis, por exemplo, dentro das escolas, quando tentamos acabar com as brincadeiras, quando pedimos silêncio o tempo todo, quando não ouvimos a opinião das crianças sobre muitas coisas, quando não as deixamos se mexer

nas salas de aula, quando isso, quando aquilo. É a “Lei do não pode”, como aprendemos com “a menina que aprendeu a voar” (ROCHA, 2012) em uma das epígrafes desse estudo.

Não podemos nos esquecer também de que essa tentativa de controlar as brincadeiras, de exigir imobilidade e silêncio com o argumento de que dessa forma as crianças aprenderão melhor não pode mais ser aceita, pois esse estudo mostrou, fundamentada em teorias de estudiosos como Piaget (1975) e Vygotsky (1988; 1991) que o jogo e a brincadeira não trabalham contra a aprendizagem das crianças nos contextos escolares, muito pelo contrário – ambos proporcionam a oportunidade das crianças tomar decisões, prever eventos e calcular riscos nos campos do pensamento, da motricidade, do simbolismo e da ação.

Essas habilidades adquiridas não ficam restritas aos momentos de jogos e brincadeiras, pois as crianças levam esse mecanismo para todas as demais atividades que realizam, especialmente a aprendizagem de conteúdos diversos propostos pela escola. Portanto, a premissa de que o jogo e a brincadeira na escola atrapalha o desenvolvimento e a aprendizagem da criança é falsa, pois ao brincar, a criança está sim sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras.

Além disso, é preciso ressaltar que o jogar e o brincar são reconhecidos como direitos das crianças por diversas Leis no âmbito nacional e internacional. Porém, como bem nos lembra Lima (2008), o fato de existirem leis que assegurem esses direitos implica entender que os mesmos estão sendo negligenciados de alguma maneira. Caminhando nesse sentido, esse estudo propõe a seguinte reflexão: se existem leis que apontam as práticas lúdicas como direito das crianças, precisamos fazer valer tal legislação, independente de existirem pressões políticas, pedagógicas, e por aumento de índices, como já vimos. Primeiro porque não há, então, nenhum impedimento legal que impeça que nós, professores, usemos da ludicidade em nosso cotidiano escolar – pelo contrário: legalmente as práticas lúdicas não estão impedidas de adentrarem as escolas ou qualquer outro ambiente frequentado pelas crianças.

Segundo, pois se reclamamos em nosso dia-a-dia que a Educação precisa quebrar paradigmas antigos e superar atitudes pautadas em valores “tradicionais” de nossa prática pedagógica para que ela se transforme, podemos sim começar pela garantia do jogar e brincar nas escolas. Se existem muitas Leis nesse país que não funcionam na prática por vários motivos como a burocracia, a falta de recursos etc.,



essas, porém, dependem muito mais de nós, professores e gestores do tempo, currículo e rotina escolar, do que de qualquer outra engrenagem do sistema.

Cabe, então, à escola propor um ambiente capaz de aguçar a curiosidade das crianças pelo conhecimento sem podar o processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis. Propomos, então, que isso seja feito com diálogo, com mais participação infantil nas tomadas de decisões e com mais conhecimento dos professores sobre as culturas infantis nas escolas. Trata-se de um grande aliado no processo educacional e que é ignorado por muitos adultos, seja por resistência ao lúdico, seja por falta de interesse ou por simples desconhecimento.

A questão para reflexão nesse sentido então é: se podemos partir das Culturas Lúdicas Infantis para incentivar a curiosidade das crianças pelos conhecimentos específicos escolares, sejam ele linguísticos, matemáticos, artísticos, culturais, etc., porque não fazer assim?

Um bom começo para essa reflexão pode ser feita por meio da valorização dessas culturas infantis como um conhecimento digno de se fazer presente nos currículos. Não estamos falando daquele currículo elaborado do alto, que em poucas linhas diz de forma muito coerente que a cultura popular, incluindo as relacionadas ao corpo e ao lúdico, deve estar presente no contexto escolar, mas perguntamo-nos: como isso pode ser possível, se à criança muitas vezes lhe é exigido que entre nas escolas apenas com suas cabeças e que deixem, do lado de fora, seus corpos, como bem nos lembra Freire (1989). Algumas delas só faltam construir um guarda-volumes, daqueles que a gente vê em supermercados, para que deixe o “intruso” do lado de fora. E evitando a entrada desse “intruso” – o corpo – evita-se a entrada também de outro elemento indesejável: o lúdico.

O lúdico – esse ser que não é bem vindo em muitos dos contextos escolares atuais – atrapalha a ordem, deixam as crianças vivas, promove a “indisciplina” e as fazem pensar sobre algo que é considerado por muitos adultos um absurdo, que é a possibilidade das crianças pensarem sobre aquilo que elas estão aprendendo. E a gente não sabe como, mas ele consegue entrar na escola escondido de todos! E não adianta revistarem as bolsas, as lancheiras, os estojos... Eles se escondem na imaginação das crianças, que fica dentro da cabecinha delas, a única coisa soberana e autorizada a entrar em todas as aulas.

O que podemos entender com tudo isso é que, enquanto as crianças enxergam o jogo e a brincadeira como experiências importantes e capazes de estreitar relações entre

os pares e os adultos, capazes ainda de promover ações dotadas de significados particulares que podem ser aproveitados pela Educação de várias maneiras, a escola e os adultos que nela está, por sua vez, os veem como inimigos da ordem disciplinar. Enquanto as crianças enxergam o jogo e a brincadeira como um momento de liberdade para se relacionarem entre seus pares, a escola e os adultos os enxergam como útil *apenas* se tiver um objetivo pedagógico por trás. Não somos contra usar brincadeiras e jogos com objetivos pedagógicos, pelo contrário! O que somos contra é que ambos sejam usados no contexto escolar *apenas* dessa forma, ou seja, de forma instrumental.

Mas quem disse que as crianças estão preocupadas em seguir objetivos dos adultos, que sequer querem ao menos participar de suas brincadeiras com eles, que sequer os ouvem, que sequer os consideram? Ao jogar e brincar na escola, a criança tem os objetivos que são primeiramente delas mesmas, e não de outras pessoas que querem que elas joguem e brinquem para desenvolver aptidões ou para promover determinado conteúdo ou habilidade. Não estamos com isso negando o caráter pedagógico do jogo que, como diz Freire (2002), é pedagógico por si só, porém a questão a ser debatida aqui é: há apenas essa necessidade, a de o jogo e a brincadeira serem vistos somente objetivando conteúdos sistematizados, correndo o risco de transformá-lo numa tarefa qualquer?

O processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis na escola é contínuo, e isso implica entendê-lo como algo dinâmico, que está sempre proposto a novas experiências e novas sensações. A criança não resiste a essa oportunidade de criar, recriar e deixar suas marcas culturais nos ambientes em que passa, independente de o adulto proibir ou não que tais manifestações aconteçam. As Culturas Lúdicas Infantis fazem parte da infância, e sendo a criança seu protagonista, fica impossível separá-los uns dos outros. A tríade “culturas infantis-infância-criança” é inseparável, e onde um deles estiver presente, os outros ali também estarão.

Essa Tese então, também conclui que as Culturas Lúdicas Infantis existem e sempre existirão – a questão central parece ser a necessidade de valorizá-las no contexto escolar enquanto elementos importantes para o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar em todos os níveis, o que significa valorizar seus conhecimentos, dar protagonismo a elas, ouvi-las e reconhecê-las como sujeitos ativos nas escolas. As crianças querem viver sua infância, se relacionar com os colegas e também com os adultos, expor suas opiniões e participar mais do meio educativo que foi pensado para elas.

As considerações finais dessa Tese estão ainda em vias de continuar, pois acreditamos que esse estudo servirá de inspiração para outros. Algumas questões, como por exemplo, a influência direta das mídias no processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis, ou o histórico percorrido pelos jogos e brincadeiras até que hoje sejam manifestadas desta maneira e não de outra ou, qual a relação entre cidadania infantil e a produção das culturas infantis e, ainda, questões de gênero que podem ou não influenciar a produção das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, são todas questões que esse estudo não deu conta de responder – demos apenas algumas pistas.

Porém, o principal objetivo, que era saber como aconteciam as produções das Culturas Lúdicas Infantis entre a proibição e a criação em um determinado contexto escolar nos foi mostrado pelas crianças: elas estão dispostas a continuar criando, mesmo que alguém atrapalhe, proíba ou tentem impedi-las de inventar, pois para quase toda regra existem exceções, e a exceção aqui parece ser a de não desistir nunca de criar. As Culturas Lúdicas Infantis nunca morrerão e estarão sempre se reinventando nas escolas em todos os cantos. Importa é que as reconheçamos como ações contidas na escola que não deve ser ignorada, pois se queremos melhorar a qualidade na educação precisamos primeiro valorizar tudo a respeito das crianças e da concepção de infância que precisamos ter.

E qual a concepção de infância ou o que é ser criança se, na epígrafe inicial dessa conclusão já dissemos que a infância é algo que não podemos conceituar?

Tentaremos nos lembrar de nossas infâncias para tentar responder a essa pergunta. Pensamos que ser criança é descer a ladeira de bicicleta com a cara no vento; é fingir que somos fadas, reis, bruxas, policial e ladrão; é tomar sorvete em dia quente e deixá-lo escorrer pelos dedos, sujando toda a mão; é tomar bolada na cara quando a gente não sabe jogar muito bem futebol; é perder a pipa que, com tanto esforço, empinamos e realizamos manobras no ar; é procurar o último colega no esconde-esconde senão vou ter que bater cara de novo; é combinar um horário durante a aula pra entrar naquela sala de jogo da Internet que a gente tanto gosta pra jogar juntos, cada um na sua casa; é sentir o cheiro de livro novo; é cuidar dos materiais de escola como se fossem seus brinquedos... Ser criança, como diria Gonzaguinha, é ter pureza nas respostas; ou como diria o poeta Manoel de Barros é ser ligado em despropósitos; ou ser criança, como diria Rubem Alves, é viajar na máquina do tempo... Podemos recordar as cenas de nossa infância.

Acha difícil? Nem tanto se considerarmos as palavras de Eder Quirino<sup>36</sup>, e que muito pode nos ajudar nessa volta ao passado:

*No centro do ego  
Voando na imaginação  
Cheiro de fruta no pé  
Correndo descalço na rua  
Super-heróis na cabeça  
Brinquedos nas mãos*

*Uma bola “Dente-de-leite”  
E outro dente que cai  
Quanta, tanta diversão  
Histórias em exagero*

*O que vou ser quando crescer?  
Porque é que eu tenho que crescer?*

*Os amigos de sempre  
Brigas por bobagens  
Um presente novo  
Risos altos, exagerados  
Faltar na escola para brincar*

*Dinheiro pros doces  
Elogios cansativos  
E eu lá... querendo voar  
Queda por animais e passeios  
Aliás, muitas quedas...*

*Ah... tempo bom!!!  
E, como tudo que é bom,  
Logo se acaba  
Cenas, memórias, lembranças  
São tudo que temos*

*A melhor fase da vida  
É a que, de fato, vivemos  
(Eder Quirino)*

Quiséramos nós, adultos, e pudéssemos voltar, todos os dias, a ser um pouco crianças de novo! Quem sabe, nos lembrando de como é a adrenalina do brincar, poderemos nos colocar no lugar de nossas crianças nas escolas hoje e aí sim presenciaremos na pele o “Senhor de Jogo”, no qual Freire (2002) se refere. Mas aí é gerado outro desafio, para outra pesquisa, talvez: será que conseguiríamos resistir ao poder do jogo?

---

<sup>36</sup> QUIRINO, E. Cenas da Infância. O Imparcial, Presidente Prudente, 18 de Ago. 2016. Caderno 2, Espaço Literário, p. 7c.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, 186 p.

ALTMAN, R. Z. Brincando na história. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 231 – 258.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p. 77 – 89, Jan./Jun. 2002.

ALVES, R. *Quando eu era menino*. Campinas: Papyrus, 2003, 139 p.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.96, p. 15 – 23, Fev.1996.

AMARAL, A. C. T. *O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba*. 2008. 115 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2015, 108 p.

ANGROSINO, M. Etnografia e Observação Participante. Tradução: José Fonseca. In: FLICK, U. (Coord.). *Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre, Artmed, 2009, 138 p.

ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 279 p.

AZEVEDO, N. C. S. “Programa Cidadescola” no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola de Presidente Prudente: entre a ludicidade e a sala de aula. 2012, 213 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2012.

AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M. Pesquisa etnográfica com crianças: caminhos teórico-metodológicos. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v.25, n.2, p. 291 – 310, Mai./ Ago. 2014.

BARROS, M. *Memórias Inventadas*. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta, 2008, 157 p.

BAUMAN, Z. *Ensaaios sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, 325 p.

BETTI, M. *Educação física e sociedade*. A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009, 238 p.

BINZER, I. V. *Os meus romanos*. Alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil. Tradução: ROSSI, A.; CERQUEIRA, L. G. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 171 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento Nacional do Livro. *Carta de Pero Vaz de Caminha*. 1.500.

BRASIL. *Lei nº 2.040 de 28 de Setembro de 1871 – Lei do “Ventre Livre”*. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e, sobre a libertação anual de escravos. Rio de Janeiro, 1871.

BRASIL. *Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888*. Declara extinta a escravidão no Brasil. Rio de Janeiro, 1888.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 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.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Diretoria Legislativa. Centro de Documentação e Informação. Coordenação Edições Câmara. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. *Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. v. 1. Brasília, 1997, 79 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Educação Física. v. 7. Brasília, 1997, 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. v. 1. Brasília, 1998, 101 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, 2010, 36p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Básica*. Brasília, 2013, 565 p.

BROWN, D. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, J. R. (Org.). *A excelência do brincar*. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 63 – 79.

BORBA, A. M. *Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar*. Niterói, 2005. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

BROUGÉRE, G. *Jogo e Educação*. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Revisão técnica e apresentação à edição brasileira: Gisela Wasjscop. 2. impressão. Artmed, São Paulo, 2003, 218 p.

\_\_\_\_\_. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2010, 116 p.

BROWN, D. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, J. (Org.). *A excelência do brincar*. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. São Paulo, Artmed, 2006, p. 63 – 79.

BUSS-SIMÃO, M. a dimensão corporal entre a ordem e o caos. Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo infância*. Exercícios tensos de ser criança. Por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 259 – 279.

BUYTENDIJK, U. F. J. J. O jogo humano. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. (Orgs). *Nova antropologia*. Antropologia Cultural. Vol. 4. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1977, p. 63 – 87.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens*. A máscara e a vertigem. Lisboa, Edições Cotovia, 1990, 228 p.

CARVALHO, M. M. C. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 291 – 309.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação física no Brasil*. A história que não se conta. Campinas: Papirus, 1994, 225 p.

CHAMBOULEYRON, R. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 49 – 74.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, 58 p.

CONSTANÇA, T. L. Pressões e liberdades na transformação da estrutura social. In: GADAMER, H. G.; VOGLRE, P. (Orgs.). *Nova Antropologia: o homem em sua existência biológica, social e cultural*. Antropologia social. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977, p. 124 – 146.

CORSARO, W. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011, 384p.

COSTA, M. C. V. Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.90, p. 15 – 20, Ago. 1994.

CRAEMER, U. *O brincar na comunidade*. Uma comunidade se transforma com a arte lúdica. In: MEIRELLES, R. (Org.). *Território do brincar*. Diálogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015, p. 47 – 49.

CSIKSZENTMIHALYI, M. Play and Intrinsic Rewards. In: *Journal of Humanistic Psychology*. v.4, (15), n.3, p – 41-63, 1975.

\_\_\_\_\_. *A descoberta do fluxo*. A psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Tradução: Pedro Ribeiro. Rio de Janeiro, Rocco, 1999, 166 p.



CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: Edusc, 1999, 255 p.

CUNHA, C. T. *Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente*. 2004. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas.

CURTIS, A. O brincar em diferentes culturas e em diferentes infâncias. In: MOYLES, J. R. (Org.). *A excelência do brincar. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 39 – 49.

DAÓLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 2007, 104 p.

DELALANDE, J. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 61 – 80.

DELGADO, A. C. C. Estudos socioantropológicos da infância no Brasil. Caminhos, problematizações e diálogos. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 181 – 210.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança Fala. A escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo, Cortez, 2009, p. 141-157.

DEL PRIORE, M. História das crianças no Brasil. Apresentação. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 6 – 18.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a colônia e o império. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 74 – 95.

DOURADO, A.; DABAT, C.; ARAÚJO, T. C. As crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 407 – 436.

DURKHEIN, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978, 91 p.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, [S/D], 404 p.

ESTEBAN, M. P. S. *Pesquisa qualitativa em Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, 268 p.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa *com* crianças. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância*. Educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009, p. 143 – 162.

FLEURI, R. M. Silêncios e irrupções das diferenças. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. *Silêncios e Educação*. Juiz de Fora: Editora U.F.J.F., 2011, p. 27 – 37.

FLORESTAN, F. As “trocinhas” do bom Retiro: Contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. In: *Pro-Posições*. V. 15, n.1 (43) – jan./abr. 2004.

FONSECA, A. C.; FARIA, E. C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo. Ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo infância*. Exercícios tensos de ser criança. Por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 280 – 300.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. História das violências nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987, 280p.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*, v.2, n.2, p. 60 – 91, Nov./ 2008.

FEIXA, C. Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: relatos juvenis na era global. In: PAIS, J. M.; BENDIT, R.; FERREIRA, V. S. (Orgs.). *Jovens e rumos*. Imprensa de ciências sociais. Lisboa, 2011, p. 203 – 222.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989, 224p.

\_\_\_\_\_. De corpo e alma. O discurso da motricidade. São Paulo: Summus, 1991, 153 p.

\_\_\_\_\_. Da criança, do brinquedo e do esporte. *Motrivivência*, Jun. 1993, p. 22 – 29.

\_\_\_\_\_. *O jogo entre o riso e o choro*. Campinas, Autores Associados, 2002, 125 p.

\_\_\_\_\_. Uma pedagogia lúdica. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006, p. 127 – 149.

- FREYRE, G. *Casa grande e senzala*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975, 573 p.
- GADAMER, H. G; VOGLER, P. nova Antropologia. *Antropologia Cultural*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, v.4, 1977, 358 p.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método*. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999, 731 p.
- GALLO, S. Infância e poder: algumas interrogações à escola. In: KOHAN, W. O. (Org.). *Devir-criança da filosofia*. Infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 109 – 121.
- GAGNEBIN, J. M. História e narração em Walter Benjamin. São Paulo: Perspectiva, 2013, 114p.
- GOBBI, M. A. Num click: meninos e meninas nas fotografias. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 129 – 157.
- GOIS JÚNIOR, E.; BATISTA, J. C. F. A introdução da gymnastica na escola normal de São Paulo (1890 – 1908). *Movimento*, Porto Alegre, v.16, n.3, p. 71 – 87, Jul./ Set. 2010.
- GONÇALVES, M. A. S. *Sentir, pensar, agir*. Corporeidade e educação. Campinas: Papirus, 2001, 197 p.
- GOMES-DA-SILVA, P. N. *Cultura corporal burguesa*. História e sistematizações pedagógicas. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012, 347p.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003, 313 p.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1971. 243p.
- JOHNSON, A. G. *Dicionário de Sociologia*. Guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, 300 p.
- JUNIOR, V. H. A.; FERREIRA, P. R. V. Convenção sobre os direitos da criança e do Adolescente. Disponível em:

<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/direitos/tratado11.htm>.

Acesso em: 05/09/2016.

KOHAN, W. O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, Autêntica, 2003, 263 p.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210 p.

\_\_\_\_\_. Relações sociais, intelectuais e educação da infância na história. In: SOUZA, G. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 81 – 97.

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 229 – 250.

LARAIA, R. B. *Cultura*. Um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p.20 – 30, Jan/Abr., 2002.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância. In: LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183 – 198.

\_\_\_\_\_. *Tremores*. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte, Autêntica, 2014, 174 p.

LEIF, J.; BRUNELLE, L. *O jogo pelo jogo*. A atividade lúdica na educação de crianças e adolescentes. Rio de Janeiro: Zahar, 1978, 179 p.

LEITE, M. L. M. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19 – 52.

LEITE, C. D. P. Tempo, experiência e linguagem: territórios de um devir na infância. *Childhood e Philosophy*, Rio de Janeiro, v.6, n.11, p. 70 – 85, jan./jun. 2010.

\_\_\_\_\_. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo, Cultura Acadêmica, 2011, 166 p.

LEMOS, A. Cultura da mobilidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 40, p. 28-35, dez. 2009.

LIMA, J. M. et al. A criança e suas culturas em instituições de educação infantil: contribuições da sociologia da infância. In: CRUZ, A. C. J. et al. (Orgs). *Perspectivas sobre a infância e Educação Infantil*. Diferença, sociologia da infância e relações étnico-raciais. São Carlos: Compacta Gráfica e Editora, 2014, p. 22 – 23.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetos e de roteiros. In: Seminário Internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos, 2004, Bauru. *Anais*. Bauru: USC, 2004, v.1, p. 1 – 10.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: UEL, 2003, p. 11 – 25.

MARCILIO, M. L. De criança a escolar. In: SOUZA, G. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 41 – 65.

MARTINS FILHO, A. J. Jeitos de ser crianças: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na Anped. In: MARTINS FILHO, A.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 81 – 106.

MARTINS FILHO, A. J.; BARBOSA, M. C. S. Metodologias de pesquisa com crianças. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.18, n.2, p. 8 – 28, Jul./ Dez. 2010.

MAUSS, M. *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003, 536 p.

MEDEIROS, F. E. *As dimensões lúdicas da experiência de infância*: Entre registros de brinquedos e brincadeiras da obra de Franklin Cascaes e a memória de infância de velhos moradores da ilha de Santa Catarina e de velhos açorianos de “Além-mar”. Florianópolis, 2011. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. *Escola, corpo e cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2010, 142 p.

MONARCHA, C. Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 101 – 140.

MOREIRA, T. A. *Imaginação e protagonismo na Educação Infantil: estreitando os vínculos entre adultos e crianças*. 2014. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente.

MOTA JUNIOR, W. P.; MAUÉS, O. C. O banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.39, n.4, p. 1137 – 1152, Out./ Dez. 2014.

MOURA, E. B. B. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 259 – 288.

MUNARIM I.; GIRARDELLO, G. E. P.; Crianças, mídias e cultura de movimento. (Des) caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo infância*. Exercícios tensos de ser criança. Por outra pedagogia dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 331 – 347.

OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006, p. 75 – 102.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975, 370 p.

PINTO, V. O. *O corpo em movimento: um estudo sobre uma experiência corporal lúdica no cotidiano de uma escola pública de Belo Horizonte*. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del Rei. São João Del Rei.

PRETTO, N. de L. Redes colaborativas, ética hacker e educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 305-316, dez, 2010.

QUEIROZ, M. I. P. *Variações sobre a teoria do gravador no registro de informação viva*. São Paulo: Cerve, 1983, 182p.

QUIRINO, E. Cenas da Infância. *O Imparcial*, Presidente Prudente, 18 de Ago. 2016. Caderno 2, Espaço Literário, p. 7c.

RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 19 – 54.

RIBEIRO, R. J. O poder de infantilizar. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, P. (Org.). *Infância, escola e modernidade*. Curitiba, Cortez, 1997, p. 101 – 109.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na colônia. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 79 – 94.

RIZZINNI, I. *O século perdido*. Raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011, 199 p.

ROCHA, R. *A menina que aprendeu a voar*. São Paulo: Moderna, 2012, 32 p.

ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil*. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010, 279 p.

SACRISTÁN, J. G. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005, 216 p.

SANTAELLA, L. Mídias locativas: a internet móvel de lugares e coisas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 35, p. 95-101, abr. 2008, p. 95 – 101.

SANTANA, D. R. Infância e Educação Infantil no Brasil: percursos e percalços. *Enciclopédia Biosfera*, Goiânia, v.7, n.12, p. 1 – 12, 2011.

SANTOS, L. A. T. *O brinquedo na Educação Infantil como promotor das culturas da infância e humanização*. 2010. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Presidente Prudente.

SÃO PAULO. Regimento interno das escolas públicas do Estado de São Paulo. *Decreto nº 248 de 26 de julho de 1894*. Aprova o regimento interno das escolas publicas. São Paulo, 1891.

SARAMAGO, S. S. S. Metodologia de pesquisa empírica com crianças. *Sociologia, problemas e práticas*, n.35, p. 9 – 29, 2001.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). *Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9 – 34.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.91, p. 361 – 378, Mai./ Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). *Estudos da infância. Educação e práticas sociais*. Petrópolis, Vozes, 2.ed., 2009, p. 17 – 39.

\_\_\_\_\_. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, Autores Associados, 2011, p. 27 – 60.

\_\_\_\_\_. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, M. A.; ALMEIDA, O. A. **Primeira infância no século XXI. Direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo**. Campo Grande: Oeste, 2013, p. 131 – 148.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao FUNDEB*. Campinas, Autores Associados, 2007, 310 p.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. *Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira*. 2012. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_pombalino\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html). Acesso em: 06/10/2016.

SCARANO J. Crianças esquecidas das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, M. (Org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999, p. 96 – 119.

SILVA, A. M. A natureza da *physis* humana. Indicadores para o estudo da corporeidade. In: SOARES, C. L. (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 25 – 41.

SILVA, M. R. Exercícios de ser criança. O corpo em movimento na Educação Infantil. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). *Corpo infância*. Exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 215 – 239.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. Educação do corpo na escola brasileira. Teoria e história. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. *Educação do corpo na escola brasileira*. (Org.). Campinas: Autores Associados, 2006, p. 1 – 34.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 125 – 193.



VASCONCELOS, M. S. Ousar Brincar. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Humor e alegria na educação*. São Paulo: Summus, 2006, p. 57 – 74.

VAGO, Tarcísio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Cadernos Cedes*, ano XIX, n.48, ago.1999, p. 30 – 46.

VEIGA, C. G. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 21 – 39.

VENTORIN, S.; POLEZE, G. M. L. Narrativas de imagens do recreio escolar. In: *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte, 2010, p. 26 – 37.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103 – 118.

VILLELA, F. C. B; ARCHANGELO, A. *A escola significativa e o aluno diante da atividade*. São Paulo: Loyola, 2015, 119 p.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 168 p.

**ANEXOS**

## **Pedido de Autorização para desenvolvimento de pesquisa científica à Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente**

Presidente Prudente, 09 de Abril de 2014.

Ilma. Sr<sup>a</sup>. Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente  
Ondina Barbosa Gerbasi.

Como aluna do Programa de Pós-graduação (Doutorado) em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, campus de Presidente Prudente/SP venho mui respeitosamente através deste pedir-lhe autorização para a realização da pesquisa de Doutorado com título provisório **“CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO”** em uma escola municipal de Presidente Prudente com alunos do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental nos anos letivos de 2014 e 2015 respectivamente.

Quero salientar que o mesmo projeto passará por um comitê de ética após vossa autorização, que os alunos envolvidos durante a pesquisa poderão, caso queiram, deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Além disso, a pesquisadora se compromete a tomar os devidos cuidados como o sigilo e anonimato de forma a não comprometer a identificação dos envolvidos.

Comprometo-me também a repassar os conhecimentos adquiridos durante a pesquisa, aproveitando dos conhecimentos já adquiridos anteriormente durante o curso de mestrado, especialmente os relacionados ao “Programa Cidadescola”, tema da dissertação já defendida, através de palestras, mini-cursos, congressos, conferências ou como melhor convir, advinda de autorização cedida por esta secretaria nos anos de 2009 e 2010.

Segue em anexo cópia do projeto para análise e detalhamento da pesquisa a ser realizada, me colocando à sua inteira disposição para demais esclarecimentos que venham a ser necessário.

Sem mais, apresento meus votos de estima e apreço.

---

Prof<sup>a</sup>. Ms. Nair Correia Salgado de Azevedo  
Doutoranda em Educação - UNESP/ Presidente Prudente

## **Autorização da gestão escolar para a realização da pesquisa.**

Presidente Prudente, 07/05/2014.

### **Senhora Diretora**

Na condição de doutoranda no Curso de Pós-Graduação – Doutorado em Educação da UNESP – “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Presidente Prudente, venho por meio desta solicitar-lhe autorização para desenvolver, no âmbito dessa Instituição Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental dirigida por Vossa Senhoria, durante os anos letivos de 2014 e 2015, pesquisa intitulada: **“CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO”** desenvolvido sob orientação do Prof. Dr. José Milton de Lima (Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Presidente Prudente e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP - Presidente Prudente), a respeito do qual transmito as seguintes informações e esclarecimentos:

### **OBJETIVO DO ESTUDO**

O principal objetivo é descrever e interpretar as experiências lúdicas no contexto escolar, como os momentos de recreio, atividades em sala de aula entre outros que surgirem no decorrer do processo, para identificar o que é a ludicidade do ponto de vista do sujeito que a vivencia – nesse caso as crianças, alunos do 4º ano do ensino fundamental. Serão consideradas as seguintes questões norteadoras:

- Como as crianças percebem sua participação no contexto escolar?
- Quais atividades ou conteúdos as crianças preferem, e quais não gostam? Por que?
- Há momentos divertidos enquanto estão na escola? Quais são eles?
- Como as crianças percebem a presença e a vivência do jogo nas atividades escolares em seus vários tempos/espacos escolares?
- As crianças conseguem perceber e expressar suas próprias experiências lúdicas? Como?

- Sob que condições pode-se falar em "experiência lúdica" no contexto escolar?

## PROCEDIMENTOS

Resumidamente, esse estudo seguirá os seguintes procedimentos metodológicos:

- Contato com os gestores (direção/ orientação) e professores das unidades a serem pesquisadas.
- Contato com os pais para consentimento e autorização para que seus filhos participem da pesquisa.
- Contato com as crianças e estreitamento de laços com as crianças para que elas também possam autorizar a entrada e inclusão da pesquisadora no grupo para a realização da pesquisa.
- Explicar as etapas de coleta de dados às crianças informando o uso de vários instrumentos, como anotações, filmagens, fotos, gravações de áudio e vídeo etc.
- Descrição imediata das anotações feitas no diário de bordo com o máximo de detalhes possíveis.
- Entrevistas individuais e coletivas com as crianças. A transcrição das entrevistas também ocorrerá imediatamente após a realização das mesmas.
- Filmagens realizadas pelas crianças e exibição das filmagens realizadas para que possam relatar detalhes importantes da atividade, brincadeira, jogo etc., que possam ser relevantes para a identificação das experiências lúdicas das crianças;
- Utilização de outras estratégias, como o desenho e a escrita, para que as crianças demonstrem seus sentimentos e vivências nas atividades consideradas, por elas, lúdicas. No caso do desenho, filmar o ambiente em que as crianças estão desenhando, tentando captar suas falas enquanto desenham e depois sua opinião sobre o que desenhou.
- Interpretação dos dados obtidos.

## PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA

A participação dos (as) alunos (as) e professores (as) neste estudo é *voluntária*, podendo encerrar-se por vontade dos participantes, a qualquer momento. Da mesma forma, Vossa Senhoria poderá retirar sua autorização a qualquer momento.

## ANONIMATO

É garantido o anonimato das informações obtidas. O nome da Instituição poderá constar das publicações e apresentações dos resultados da pesquisa, se Vossa Senhoria assim o desejar, e apenas com seu prévio consentimento.

Assim, caso Vossa Senhoria concorde com estes termos, solicito a gentileza de assinar o “TERMO DE AUTORIZAÇÃO” anexo, ficando de posse de uma das vias. Contando com sua compreensão e auxílio, indispensáveis para a realização desta pesquisa, subscrevo-me e coloco-me à sua disposição para quaisquer esclarecimentos nos telefones (18) \_\_\_\_\_ (residencial) ou (18) \_\_\_\_\_ (celular), pelo e-mail [nairazevedo@hotmail.com](mailto:nairazevedo@hotmail.com). Também o orientador da pesquisa coloca-se à sua disposição pelo e-mail [miltonlima@fct.unesp.br](mailto:miltonlima@fct.unesp.br), ou pelo telefone (18) 3229 – 5581, ou pessoalmente, se assim Vossa Senhoria o desejar.

Atenciosamente,

---

**NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO**

---

**PROF. DR. JOSÉ MILTON DE LIMA**

**Termo de consentimento livre e esclarecido (Pais ou responsáveis pelas crianças participantes)**

Presidente Prudente, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Senhor pai, mãe ou responsável

Venho por meio desta solicitar sua autorização para a participação voluntária do seu (sua) filho (a) ou menor pelo qual é responsável em pesquisa que será realizada pela doutoranda em Educação Nair Correia Salgado de Azevedo intitulada **“CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIANÇA”**, que tem como objetivos descrever e interpretar as experiências lúdicas no contexto escolar, como os momentos de recreio, atividades em sala de aula, entre outros que surgirem no decorrer do processo, para identificar o que é a ludicidade do ponto de vista do sujeito que a vivencia – nesse caso as crianças, alunos do 4º ano do ensino fundamental em 2014 e do 5º ano em 2015.

Além da coleta de informações através de observações feitas durante o processo, seu (sua) filho (a) participará de gravações de vídeos e produção de imagens por fotos em que as filmagens/fotos serão feitas pelas próprias crianças e pela pesquisadora, além de entrevistas individuais e coletivas. Haverá também gravações de áudio, com o objetivo de auxiliar todo esse processo de detalhamento no processo de coleta dos dados. Ressalto que, em relação a esse item, em hipótese alguma isso trará algum tipo de prejuízo para seu (sua) filho (a) ou para a sua família.

A divulgação desse material terá caráter científico e as informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de tese de doutorado, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Por favor, **leia com atenção as informações que seguem no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” em anexo, antes de dar seu consentimento.** Caso tenha qualquer dúvida, fique à vontade para entrar em contato com os pesquisadores através de e-mail: [nirazevedo@hotmail.com](mailto:nirazevedo@hotmail.com) ou [miltonlima@fct.unesp.br](mailto:miltonlima@fct.unesp.br), ou pelos telefones (18) \_\_\_\_\_ ou (18) 3229 – 5581, ou, ainda, pessoalmente, se preferir.

**Nair Correia Salgado de Azevedo**

Aluna do Curso de Pós-graduação Doutorado em Educação  
Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP – Campus de Presidente Prudente

**Dr. José Milton de Lima**

Departamento de Pós-Graduação Doutorado em Educação  
Faculdade de Ciências e Tecnologia , UNESP - campus de Presidente Prudente  
Orientador da pesquisa



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: **“Culturas lúdicas infantis na escola: entre a proibição e a criação”**.

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado,  
 RG \_\_\_\_\_, (Órgão Emissor: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_)  
 autorizo meu (minha) filho (a) ou menor abaixo citado pelo qual sou responsável legal

\_\_\_\_\_,  
 a participar desta pesquisa que será realizada nos anos de 2014 e 2015 pela pesquisadora de Doutorado em Educação da FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente *Nair Correia Salgado de Azevedo*. Estou ciente de que a coleta de informações se dará através da observação e registro em diário de campo da rotina e das atividades desenvolvidas com as crianças dentro da Instituição e participará de gravações de vídeos e produção de imagens por fotos em que as mesmas serão feitas pelas próprias crianças e pela pesquisadora, além de entrevistas individuais, coletivas e gravações de áudio.

É do meu inteiro conhecimento que o trabalho será desenvolvido em caráter de pesquisa científica. As informações obtidas poderão ser divulgadas sob a forma de tese de doutorado, artigo, apresentação de trabalhos em eventos, e/ou qualquer outro meio que se caracterize como científico. Em todas as formas de divulgação serão garantidos e preservados o sigilo e a privacidade em relação aos nomes dos participantes e responsáveis, bem como seus contatos e relações dentro e fora da instituição, e/ou outras informações que os identifique.

Como responsável pela pessoa participante da pesquisa, entendo que tenho como garantia a total liberdade para acompanhar as observações; para recusar a participação de minha filha/ meu filho ou menor pelo qual sou responsável; e para retirar meu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Em todas essas formas de garantia não haverá qualquer prejuízo para a minha pessoa nem para a pessoa participante.

Presidente Prudente, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

Assinatura do responsável: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

## TEXTO ILUSTRADO

Pense numa situação ou experiência que você considera ter sido muito importante para você em toda a sua vida escolar. No espaço abaixo, escreva como foi essa experiência e me conte: o que você sentiu ou sente até hoje? Depois, faça um desenho no quadro abaixo ilustrando esse momento. Você poderá fazer essa atividade sozinho (a) ou acompanhado (a) de um (a) colega se quiser. Fique a vontade para tirar dúvidas e fazer perguntas.

---

---

---

---

---

---

---

