



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UnB  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA- FEF  
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO:  
A RELAÇÃO INFÂNCIA E CORPO EM UMA ESCOLA DO  
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

Thainá Rodrigues de Moura Praça

BRASÍLIA  
2016



**PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO:  
A RELAÇÃO INFÂNCIA E CORPO EM UMA ESCOLA DO  
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

THAINÁ RODRIGUES DE MOURA PRAÇA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup> INGRID DITRICH WIGGERS**



THAINÁ RODRIGUES DE MOURA PRAÇA

**PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO:  
A RELAÇÃO INFÂNCIA E CORPO EM UMA ESCOLA DO  
CAMPO NO DISTRITO FEDERAL**

**Dissertação apresentada** como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-graduação Strictu Sensu em Educação Física da Universidade de Brasília – UnB.

Banca Examinadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers - Orientadora  
(Faculdade de Educação Física – FEF/UnB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Alice Maria Corrêa Medina – Membro Externo  
(Centro Universitário de Brasília- UniCEUB)

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Ana Cristina de David – Membro Interno  
(Faculdade de Educação Física – FEF/UnB)

Prof. Dr<sup>a</sup> Dulce Maria Filgueira de Almeida – Suplente  
(Faculdade de Educação Física – FEF/UnB)



## AGRADECIMENTOS

Delicadeza para as palavras.  
Coragem para as provas.  
Fé para as conquistas.  
E amor pra todas as ocasiões...

**Autor Desconhecido**

A Deus, pela vida que palpita em mim! Por me ensinar diariamente o valor do amor e do cuidado através da maternidade.

À querida professora Ingrid Wiggers, que acreditou em meu projeto, que me acolheu desde sempre e me auxiliou a construir não apenas um projeto de pesquisa, mas uma parte do meu projeto de vida! Meu eterno reconhecimento, admiração e gratidão!

À querida professora Dulce Almeida, que nos deu suporte teórico-metodológico, que nos inspirou com sua fortaleza e docilidade. Minha eterna admiração e gratidão!

Aos meus queridos pais Glória e Hildebrando que abdicaram de suas horas de descanso, afazeres domésticos, trabalho, estudo e lazer, para se dedicar aos cuidados do Paulo, nosso bebê, nosso amor. Que sempre me deram exemplos de amor através de palavras, atos e carinho. Meu eterno amor e gratidão!

Aos meus irmãos Thais e João Vitor que me apoiaram ajudando a dividir as tarefas e os cuidados com o Paulo. Sem vocês não teria conseguido. Meu eterno amor e gratidão!

Ao Alexandre, meu sincero companheiro. Por estar ao meu lado, por se dedicar à incansável tarefa de ser pai, enfim por compartilhar comigo todos os momentos de nossos dez anos juntos. Meu eterno amor e gratidão!

Ao meu filho Paulo, que nasceu em meio a este turbilhão de ideias, que me mostrou o lado mais doce e sublime do viver. Que chegou de repente, sem avisar, mas que preencheu a vida da mamãe de alegria. Que

me ensina todos os dias o que é a paciência, o carinho, a esperança. Meu eterno amor!

À minha prima Catarina, que nos momentos finais me apoiou e me auxiliou nos cuidados com o Paulo. Meu amor e gratidão!

Aos meus queridos familiares, sogro, sogra, primos, tios que abdicaram de alguns momentos de descanso e lazer para cuidar do nosso bebê. Minha gratidão!

À querida Tayanne, que foi se tornando uma grande amiga! Que me apoiou desde os momentos iniciais até os finais. Agradeço pelas trocas acadêmicas, por acreditar em mim e em minhas possibilidades de vitória!

Aos queridos colegas Mayrhone, Marisa, Letícia, Leiriane, Silvia, Larissa, Sheila, Nadson, Claudio. Além de muitos outros que fizeram parte da minha trajetória. Minha gratidão.

Aos colegas do grupo Imagem pelo compartilhamento de preciosas informações e pelo contato com suas inspiradoras pesquisas.

Aos estimados professores Ana Márcia Silva e Alexandre Rezende, por aceitar o desafio de contribuir com a qualificação do meu projeto de pesquisa. Minha gratidão!

À professora Ana Cristina de David que acompanhou minha trajetória como estudante da UnB desde a graduação. Que com suas colocações delicadas e significativas sempre contribuiu para o meu crescimento acadêmico e profissional. Minha admiração e gratidão!

À professora Alice Medina pela sensibilidade, e por aceitar compor minha banca na defesa final. Minha gratidão!

A todos os professores e funcionários da FEF- UnB. Minha gratidão!

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos pelo período de 15 meses.

Às queridas crianças da turma do 2º ano, nossa fonte de inspiração. Crianças que permitiram que eu acompanhasse parte de sua jornada escolar. Que compartilharam comigo suas histórias de vida e que por alguns meses me deixaram viver um pouco do seu cotidiano. Foram

momentos intensos e inesquecíveis, aprendizados ricos que marcaram minha vida! Minha eterna gratidão!

Aos membros da comunidade escolar, professoras, direção e pais das crianças que enriqueceram minha pesquisa e que permitiram minha inclusão em um breve tempo e espaço das crianças e com as crianças. Minha eterna gratidão!

Aos queridos amigos do Rema que sempre me apoiaram com carinho e palavras de amor! Em especial à amiga Paola Sabino, pela disponibilidade e contribuição arquitetônica. À amiga Giovanna Soutinho pelo compartilhamento de ideias, angústias e pela ajuda na formatação. E ao amigo Rodolfo pela formatação final. Meu amor e gratidão!

Aos meus novos companheiros da Escola Classe Vila Nova que souberam compreender minhas ausências e me concederam a oportunidade de me dedicar aos estudos. Minha gratidão!

Afinal as coisas mais importantes e belas da vida são as pessoas! E a todos que me auxiliaram e me acompanharam em minha jornada acadêmica, e que de alguma forma colocaram sequer um grão de areia em minha pequena trilha rumo ao conhecimento, minha eterna gratidão!



# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>i</b>
<b>SUMÁRIO</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTA DE TABELAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>LISTA DE FIGURAS</b> .....	<b>xi</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>xiii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>xv</b>
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1. <b>Objetivo Geral</b> .....	<b>5</b>
1.2. <b>Objetivos Específicos</b> .....	<b>5</b>
<b>2. INFÂNCIA EM CAMPO: DELINEAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	<b>8</b>
2.1. <b>Infância e escola (do campo)</b> .....	<b>8</b>
2.2. <b>Práticas corporais infantis: O corpo- brincante</b> .....	<b>17</b>
<b>3. PESQUISA COM CRIANÇAS: DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>24</b>
3.1. <b>O contexto investigativo: A escola do campo</b> .....	<b>27</b>
3.2. <b>A Educação Integral- Menções ao pioneirismo de Brasília e aos dias atuais</b> .....	<b>34</b>
3.3. <b>As crianças: sujeitos e protagonistas da pesquisa</b> .....	<b>36</b>
3.4. <b>Estratégias para captar o ponto de vista das crianças</b> .....	<b>39</b>
3.5. <b>Estratégias para análise de dados</b> .....	<b>46</b>
<b>4. PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO</b> .....	<b>48</b>
4.1. <b>A rotina e a educação do corpo</b> .....	<b>48</b>
4.1.1. <b>A estrutura escolar e as peculiaridades da escola do campo</b> .....	<b>49</b>
4.1.2. <b>A educação do corpo na rotina escolar</b> .....	<b>56</b>
4.2. <b>A cultura infantil e a brincadeira como genuína prática corporal infantil</b> .....	<b>77</b>
4.2.1. <b>As brincadeiras e a cultura escolar</b> .....	<b>77</b>
4.2.2. <b>As brincadeiras e a cultura midiática</b> .....	<b>94</b>
4.3. <b>Vivências Negadas/ Perdidas</b> .....	<b>102</b>
4.3.1. <b>O parque da escola: Território proibido</b> .....	<b>104</b>
4.3.2. <b>O campo de futebol e a mesa de “ping pong”: Território dos meninos mais velhos</b>	
107	
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
<b>ANEXO I</b> .....	<b>125</b>
<b>ANEXO II</b> .....	<b>127</b>
<b>ANEXO III</b> .....	<b>129</b>



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Rotina do período matutino (DIÁRIOS DE CAMPO, 20/05/2014). .....	59
<b>Quadro 2</b> - Rotina do período vespertino (DIÁRIOS DE CAMPO, 16/04/2014). .....	71
<b>Quadro 3</b> - Horários institucionalizados - Centro Olímpico e Educação Física (Da autora). .....	72



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Mudanças na escola ao longo do tempo - Da autora .....	30
<b>Tabela 2</b> - Minha brincadeira preferida na escola (Da autora). .....	82
<b>Tabela 3</b> - Brinquedo preferido no cotidiano das crianças fora da escola (Da autora). .....	98



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Caminho para a escola - Da autora .....	27
<b>Figura 2</b> - Planta baixa da escola e imediações - Da autora .....	33
<b>Figura 3</b> - Eu sou assim (Iago, 8 anos).....	36
<b>Figura 4</b> - Eu sou assim (Alexandre - 7 anos).....	42
<b>Figura 5</b> - Minha brincadeira preferida - Correr no recreio (Julio, 7 anos). .....	62
<b>Figura 6</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Alexandre, 7 anos).....	84
<b>Figura 7</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Maria Clara, 7 anos). ....	84
<b>Figura 8</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Leandra - 7 anos). ....	85
<b>Figura 9</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Jogar bola (Iago, 7 anos).....	87
<b>Figura 10</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de carrinho (Kauê, 7 anos).....	89
<b>Figura 11</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de carrinho e de lutinha (Luiz, 8 anos). ....	91
<b>Figura 12</b> - Eu sou assim (Roberto, 7 anos).....	93
<b>Figura 13</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de trator (Roberto, 7 anos).....	93
<b>Figura 14</b> - Eu sou assim (Kauê, 7 anos). ....	101
<b>Figura 15</b> - Eu sou assim (Denison, 8 anos). ....	101
<b>Figura 16</b> - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Dalila, 7 anos).....	105



## RESUMO

Priorizando a relação infância e corpo, a presente pesquisa objetivou conhecer e analisar as práticas corporais infantis inseridas no contexto da Cultura Infantil de crianças de uma escola do campo de São Sebastião, Distrito Federal. À luz da Sociologia da Infância, dando ênfase à brincadeira infantil como fenômeno cultural, desenvolveu-se uma pesquisa de abordagem qualitativa com 23 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Classe vinculada à rede pública de ensino. As técnicas utilizadas para captar o ponto de vista das crianças foram: a **observação participante** com confecção de diários de campo, a confecção de **desenhos** e o preenchimento dos **Formulários Minha Vida**. Complementarmente, foram realizadas duas **entrevistas com informantes-chave** com o intuito de conhecer detalhes históricos da escola. Os resultados apontam para embates implícitos entre a ordem adulta de controle e inibição dos corpos infantis, e a luta infantil por uma rotina com a permissão da brincadeira e com a valorização da dimensão corporal. Compreendemos as crianças do campo como produtoras de suas culturas infantis e protagonistas no processo de ensino- aprendizagem na escola e na vida. Neste contexto, uma educação do campo não se esgota na construção de escolas, mas também na valorização dos sujeitos e seus corpos-brincantes como imprescindíveis componentes históricos na legitimação das lutas empreendidas.

**Palavras-chave:** infância, práticas corporais infantis, cultura infantil, escola do campo.



## ABSTRACT

Prioritizing the childhood and body relation, the goal that the present research had, was to know and analyze the childhood corporal practice, inserted in the infantile cultural context of children in a rural school of São Sebastião, Distrito Federal. Under the light of the childhood sociology, emphasizing the infantile plays as a cultural phenomenon, it was developed a research of qualitative approach with 23 children of a second grade elementary public school. The technique used to capture the point of view of the children were: **participant observation**, with the confection of field diaries, **drawings** and the application of the **My Life Forms**. In addition it was carry out two **key informers interviews**, to know the historical details of the school. The results points to implicit clashes between the adults order of control and inhibition of the infantiles body's, and the infantile struggle for a routine with the permission of plays and the appreciation of corporal dimension. we understand the rural children as it's own cultural producer and protagonist of the teach and learn process both on school and life. In this context a rural education does not wear out on the building of schools, but also on the appreciation of the subjects and their playful bodys as indispensable historical components on the undertake struggles of legitimization.

**Key-words:** Childhood, childhood corporal practice, children cultures, rural school.



# 1. INTRODUÇÃO

Realizar uma pesquisa é uma das tarefas mais interessantes que a vida acadêmica pode nos proporcionar. Instigados a adentrar em uma realidade diferente da nossa, conhecer e reconhecer a vida escolar e acima de tudo, acompanhar o cotidiano de crianças do campo, nos faz refletir e de certa forma reviver toda nossa história como estudante, como professora, como pesquisadora. Olhar para a diversidade do mundo nos instiga a descobrir facetas então inexploradas, desconhecidas. Adentrar em uma escola do campo para conhecer as crianças que ali habitam e suas práticas corporais foi um desafio incomensurável.

Desafio empreendido com o objetivo de estreitar a relação criança-adulto, vislumbrando o tempo e espaço da escola como importante agente socializador. Aproximar-se da cultura escolar e suas rotinas determinadas e estabelecidas pelos adultos, é inserir-se em uma educação para as crianças. A partir do momento em que levarmos em conta as crianças e suas culturas infantis na escola, estaremos estabelecendo a concretização de um novo fenômeno, a educação com crianças. Desta maneira, por meio deste estudo desejamos observar as crianças dando ênfase em sua dimensão corporal, compreendendo assim a infância do campo como parte essencial desta cultura institucionalizada.

Estudar as crianças nos remete às lembranças dos dias da minha infância. Estas lembranças são marcadas por experiências em um ambiente rural. As visitas à chácara de nossa avó, à qual frequentamos desde tenra idade marcaram nossa história. Neste ambiente vivenciamos um rico repertório de práticas corporais, repertório fortemente marcado pela presença da ludicidade. Nosso imaginário de criança corria livremente sob as sombras das árvores, colhia frutos e alimentava os animais. Para uma

criança da cidade, estas experiências mostravam um pouco da realidade do campo.

Já no período inicial da faculdade conhecemos outro lado desta realidade. Superando uma visão ingênua, tivemos a oportunidade de acompanhar uma tia, professora, em seu trabalho em uma escola do campo. Conhecemos a dura realidade de crianças que passavam fome, algumas caminhavam muitos quilômetros até chegar à escola, outras não tinham condições de comprar materiais escolares como mochilas, lápis e cadernos. As professoras e a direção é que providenciavam o mínimo para que as crianças pudessem estudar. Para uma jovem, futura professora, esta experiência mostrava um pouco do que é a verdadeira realidade do campo e suas peculiaridades. Esta realidade muitas vezes esquecida pelos governantes e pela formação de professores é o tempo e espaço escolhido para o presente estudo.

Conforme Martins (2005), o campo e a cidade não estão separados por este abismo que imaginamos. Para o autor: “(...) o campo é profundamente ligado às grandes cidades pelo elo vivo e ativo das migrações temporárias” (MARTINS, 2005, p.30). As crianças do campo por sua vez estão cada vez mais conectadas às mídias, aos ideais de beleza, à globalização dos brinquedos<sup>1</sup> e dos desenhos, apresentados principalmente pela televisão. Segundo Munarim e Girardello (2012, p. 333):

As crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos [...] como também se apropriam em suas brincadeiras das narrativas que envolvem os mesmos, disponíveis na TV, na internet, nos outdoors, nas redes de *fast-food*, entre tantos outros (MUNARIM e GIRARDELLO, 2012, p. 333).

---

<sup>1</sup> Termo cunhado por Brougère (2010).

Desta maneira, por acreditar em uma infância inserida e atuante na realidade, este estudo pretende entrar no rol das pesquisas que estudam crianças partindo do ponto de vista delas mesmas, dando valor às suas falas e opiniões. Pensar em metodologias de pesquisa que consideram as respostas das próprias crianças a temas relacionados a elas, supera a visão de que as crianças são tabulas rasas ou que elas apenas reproduzem o que lhes é apresentado. Ouvir o que as crianças têm a dizer é incluí-las de volta ao mundo, pois de acordo com Salles (2005), criou-se a infância excluindo as crianças do mundo dos adultos. Neste contexto as crianças são os sujeitos de nosso estudo.

Desde nosso primeiro contato profissional com as crianças nos dedicamos à compreensão da ótica infantil e suas expressões. Ao atuar nas “Oficinas Infantis”, projeto destinado às crianças de 04 a 14 anos na Universidade de Brasília, no ano de 2006 e 2007, nosso olhar para as crianças tornou-se curioso, ávido por conhecer detalhadamente o mundo de movimento infantil. Realidade que os nossos olhos de adultos por vezes não nos deixavam ver.

O estudo das práticas corporais infantis, neste âmbito, nos leva a refletir sobre o corpo da criança na escola, na família, em outros espaços sociais e suas possibilidades. Um corpo que por diversas vezes é ensinado a permanecer passivo diante dos fatos sociais, um corpo ensinado a não refletir e a não se posicionar. De acordo com Soares (2014), as práticas corporais podem ser configuradas como pedagogias que intervêm sobre os corpos. São manifestações corporais concebidas por diversos processos educativos e requerem um aprendizado próprio e adequado para cada ocasião e contexto. Dessa maneira, devem-se considerar as especificidades dos alunos que vivenciarão esta ‘pedagogia corporal’, neste caso, as crianças do campo.

Barbosa e Magalhães (2008), presenciando o quadro em que vivem atualmente milhares de crianças e adolescentes no Brasil e no mundo, citam que é possível constatarmos que ainda se conhece muito pouco sobre o significado da infância e suas peculiaridades. Conhecer as crianças é, segundo Sarmiento (2003) decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, em suas contradições e complexidade. Sendo assim, pesquisar as práticas corporais infantis das crianças de uma escola do campo, sob a perspectiva das próprias crianças, nos auxiliará como professores e pensadores da infância a compreender melhor a relação infância e corpo, e a adquirir subsídios para se estabelecer um diálogo que amplie a discussão sobre o tema.

É importante ainda salientar que a trajetória deste trabalho enquadra-se em um movimento de pesquisa desenvolvido pelo Imagem- Grupo de pesquisa de corpo e educação, composto por pesquisadores da Educação Física, da Educação e de áreas correlatas na Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Estes pesquisadores desenvolvem seus trabalhos na interface das áreas da infância, corpo, educação e mídias. Dentre as pesquisas do grupo destacamos como imprescindíveis para a construção do nosso objeto de estudo e reflexão, as pesquisas de Wiggers (2003, 2012), Freitas (2015), Machado (2013), Passos (2013), Siqueira, Wiggers e Souza (2012), Farias (2015), Gregório (2014). Estas pesquisas tematizam a infância sob diversos olhares corroborando com o fato das crianças serem ativas construtoras do seu presente, criadoras e criaturas da cultura que as cercam. Desta forma o presente estudo, integra-se e complementa os demais trabalhos destinados ao estudo das práticas corporais infantis, dando ênfase às crianças de uma escola do campo.

Considerando que as práticas corporais infantis vivenciadas na escola e fora dela podem ser representadas através das manifestações da cultura infantil, neste trabalho consideramos as brincadeiras, os jogos, as danças,

os esportes, as lutas e as diversas manifestações culturais dadas na dimensão corporal como nosso foco de estudo. Com base nisso, formatamos a seguinte questão: De que maneira as crianças do campo vivenciam suas práticas corporais infantis no âmbito escolar, em meio à cultura infantil e as especificidades da escola do campo?

Neste contexto, os objetivos deste estudo são:

### **1.1. Objetivo Geral**

- Conhecer e analisar as práticas corporais infantis inseridas no contexto da Cultura Infantil de crianças do Ensino Fundamental de uma escola do campo de São Sebastião, Distrito Federal.

### **1.2. Objetivos Específicos**

- Identificar e analisar o repertório de práticas corporais infantis com base na educação do corpo, inseridas no contexto da Cultura Infantil de crianças na escola do campo.
- Descrever e analisar os tempos e espaços acessíveis e destinados às práticas corporais infantis no contexto da escola do campo.

As investigações para obtenção da resposta aos objetivos formulados se deram com 23 crianças, na faixa etária entre sete e oito anos de idade, estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se deu em uma Escola Classe vinculada à rede pública do Distrito Federal, localizada na área rural de São Sebastião. O estudo encontra-se baseado na epistemologia qualitativa, cuja metodologia pauta-se na recolha de desenhos infantis, pequenas entrevistas concomitantemente à observação participante, com registros em diário de campo. Para tanto foram desenvolvidas as idéias em cinco capítulos. O presente capítulo trata de uma apresentação do trabalho em forma de introdução.

No capítulo 02, intitulado **Infância em Campo**, foi desenvolvido o referencial teórico no qual nos baseamos para posterior análise dos dados. De forma sucinta apresentamos o rol dos principais autores que nos deram suporte teórico para compreendermos a dinâmica relação entre a infância e o corpo, compreendendo as práticas corporais infantis em meio à Cultura Infantil de crianças na escola do campo.

No capítulo 03, intitulado **Pesquisa com crianças**, desenvolvemos nossos delineamentos metodológicos. Neste capítulo descrevemos a maneira pela qual realizamos nossa pesquisa, detalhando os métodos e técnicas utilizados, descrevendo o lócus da pesquisa, a escola do campo, e os sujeitos, as crianças. Além disso, descrevemos a forma como realizamos os procedimentos de análise dos dados encontrados.

No capítulo 04 intitulado, **Práticas corporais infantis em campo**, refletimos sobre os resultados da pesquisa de campo à luz do arcabouço teórico anteriormente apresentado. Este capítulo é dividido em três partes: **A rotina e a educação do corpo**, que trata das atividades nos espaços e tempos da rotina escolar e do uso que se faz do corpo nesta rotina. **A Cultura infantil e a brincadeira como genuína prática corporal infantil**, que trata das brincadeiras como parte importante de um Cultura infantil no contexto escolar. Além disso discorremos brevemente sobre aspectos da cultura midiática relacionada às brincadeiras infantis. E por fim, **Vivências negadas/perdidas**, que trata do acesso aos tempos e espaços da escola, mais especificamente do acesso ao parque e aos aparatos esportivos da escola, campinho de futebol e mesa de ping pong.

No capítulo V, nas **Considerações finais**, procuramos retomar os objetivos propostos no início da pesquisa. Neste capítulo desenvolvemos nossa idéia de que a criança precisa ser ouvida, respeitada e compreendida como ser histórico, autor e ator de cultura. Já a escola, precisa se tornar um tempo e espaço para/com as crianças e seus mundos de movimento. Neste

contexto, uma educação do campo não se esgota na construção de escolas, mas também na valorização dos sujeitos e seus corpos- brincantes como imprescindíveis componentes históricos na legitimação das lutas empreendidas.

## **2. INFÂNCIA EM CAMPO: DELINEAMENTOS TEÓRICOS**

Parar para ouvir um avião no céu, agachar-se para observar uma joaninha numa folha, sentar numa rocha para ver as ondas se espatifarem contra o cais- as crianças têm sua própria agenda e noção de tempo. Conforme descobrem mais sobre o mundo e seu lugar nele, esforçam-se para não ser apressadas pelos adultos.

Precisamos ouvir suas vozes.

**Cathy Nutbrown, educadora britânica.**

### **2.1. Infância e escola (do campo)**

Realizar uma pesquisa com crianças nos faz enveredar por caminhos desconhecidos. Caminhar em parceria com as crianças é refletir sobre nossa história e compreender as delas. Se por um lado já fomos crianças, por outro agora estamos no papel de pais, de professores. Mas afinal, o que nos diferencia tanto delas? O estudo da infância e das crianças parece nos revelar facetas de nossa sociedade encobertas pelo véu de um conveniente esquecimento. As crianças, com seu modo peculiar de ver e viver a vida, nos revelam um universo simbólico particular.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 11) sublinham que “[...] com efeito, crianças sempre existiram, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social [...] existe desde o século XVII e XVIII”. A história da Infância é marcada diretamente pelo surgimento da Escola, no contexto da Modernidade.

A ideia de infância é uma ideia moderna. Remetidas para o limbo das existências meramente potenciais, durante grande parte da Idade Média as crianças foram consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial (SARMENTO, 2004, p.3).

Do mesmo modo, estudos do historiador Philippe Ariès (1981) introduzem o conceito de *sentimento de infância*. Construído social e historicamente, é uma invenção moderna que foi sendo elaborada na Europa, juntamente com mudanças familiares, sociais, políticas, de gênero e educacionais. Esse sentimento se caracteriza não por uma maior sensibilidade à infância, mas por uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos.

Em meio à Idade Média, de acordo com Ariès (1981), os homens não se detinham diante da imagem da infância, esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade. Para eles, a infância era apenas um período de transição cuja lembrança seria logo perdida. Durante esta fase existia apenas um sentimento em relação à criança, o qual o autor nomeou de “paparicação”. Destinando-se aos primeiros anos de vida do indivíduo, fase na qual as crianças encontravam-se mais vulneráveis às doenças. Após este período inicial da vida, o ser infantil era inserido de modo apressado no mundo dos adultos, entrando na luta individual pela sobrevivência.

Já no século XIII a infância começou a ser notada e retratada. Deste período até o século XV, as figuras infantis começaram a aparecer em obras de arte, porém estas eram representadas numa escala reduzida em relação aos adultos, sem nenhuma diferença de expressão ou de traço (ARIÈS, 1981). Ainda segundo o autor, os adultos em miniatura podem ser comparados a anões, devido “não à existência, mas à natureza do sentimento de infância” (ARIÈS, 1981, p.14-15). No século XV, com o advento das ideias iluministas houve numerosas e significativas mudanças nas atitudes das famílias.

A chegada das ideias iluministas tinha como elemento norteador transmitir o conhecimento como aspecto emancipador para a humanidade. A partir do Iluminismo, a infância passou a ocupar espaço como objeto de estudo no campo da ciência, ganhando legitimidade social. De acordo com

Pereira & Souza e Jobim (1998, p. 29), “[...] Essa inserção está ligada a um importante momento de transformação da relação do homem com o conhecimento e seus modos de produção por meio da ciência”.

A Educação pública, neste contexto, representou a passagem de uma vida guiada pela natureza, como bem enunciou Rousseau em seu ‘Emílio ou da Educação’, para uma vida orientada pelos princípios iluministas, racionais. A construção das bases de funcionamento da escola se dando em meio a estas mudanças, constituiu uma instituição de formação de hábitos e saberes (FONSECA e FARIA, 2012, p.281-282). A escola passa a ser o lugar da infância, deslocando as responsabilidades exclusivas dos pais ou dos grupos geracionais delegando poderes ao educador. Segundo Wiggers (2012, p.306):

[...] a escola pública viria completar o projeto de vida da família moderna, permitindo em lugar da antiga noção de circularidade, a difusão progressiva da consciência linear e segmentada da existência, que os pais não se consideravam capazes de oferecer na nova relação que passariam a estabelecer com seus filhos (WIGGERS, 2012, p.306).

Esta instituição moderna se popularizou e instituiu-se como forte vetor social na atualidade, vinculado diretamente às crianças e à educação delas. Ao refletir sobre a institucionalização da criança, na escola, Sarmiento (2004) aponta para uma desprivatização das crianças- desvinculação da proteção exclusiva dos pais e do espaço doméstico-, para serem instituídas como categoria social dos cidadãos futuros, em estado de preparação para a vida social plena. A criança se torna aluno e ganha um lugar específico para aprender a ser, a viver, a se comportar. Por isso, para esse autor, de algum modo, perante a instituição escolar, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz – ao aluno – como

destinatário da ação adulta, a quem se esperam comportamentos prescritos, pelos quais é avaliado, premiado ou sancionado.

Conforme Machado (2013), a criança ao ser matriculada em uma instituição de ensino sofre mudanças bruscas em relação às suas experiências anteriores. Podemos afirmar que a escola matricula alunos e não crianças, pois o ofício de criança e o ofício de aluno<sup>2</sup> são construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio, a escola. Ambas remetem aos "processos de invenção" de acordo Sacristán (2005). Entretanto, a escola por vezes desconsidera o ser criança. Assim, Sacristán (2005, p. 20) comenta:

A escolaridade cria toda uma cultura em torno de como vemos e nos comportamos com os menores (as maneiras de vê-los, de pensá-los e de amá-los). Ser *aluno* supõe acumular a dupla carga semântica de ser menor mais a de ser escolarizado, existindo variações culturais tanto nas formas de conceber os menores como nas formas de ser aluno (SACRISTÁN, 2005, p.20)

Na perspectiva de Qvortup (2010), mais do que ignoradas, as crianças têm sido marginalizadas e ‘menorizadas’ pelo discurso sociológico. No caso específico das crianças e jovens rurais, as principais abordagens sociológicas concentram as suas atenções nas causas e consequências da migração campo/cidade, em que este fenômeno aparece como um problema social, mais um dos estigmas que afetam esse público. (STROPASOLAS, 2012).

A relação adulto- criança porém não se dá em apenas uma direção, constituindo complexo entrelaçamento de conhecimentos e contínua troca de saberes, conforme propõe Corsaro (2011) em sua teoria da reprodução interpretativa. Neste caso a criança que participa de uma determinada sociedade não limitando-se a “internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO

---

<sup>2</sup> Termo descrito em Sacristán (2005).

2011, p.31-32). Nesse contexto escolar, segundo Tunes, Tacca e Bartholo (2005), onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, histórias de vida se integram com inúmeras experiências e vivências, tornando-se presentes e atualizando sentidos subjetivos.

O tempo e o espaço da escola tornam-se palco essencial da cultura infantil. Por meio da interação entre os pares nos chamados tempos livres, as crianças correm, pulam, imaginam, brincam. Em meio a seus pares nos pátios escolares as crianças desenvolvem a chamada cultura de pares. Segundo Corsaro (2011), o termo pares é utilizado para se referir a certo grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Esta cultura infantil produzida na convivência com o outro o autor denomina cultura de pares: “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro 2011, p.128).

O fato é que as crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos (Corsaro, 2011), inclusive as crianças do campo. Nesta realidade, devem-se considerar outros fatores para compreensão do ser criança, sua relação com a escola, com a família e com seus grupos de pares. Conforme Stropasolas (2012) dentre as crianças e jovens do campo devemos acrescentar a estes fatores socializantes diversos outros, dando destaque as relações inter e intrageracionais.

Já a escola do campo e a educação do campo de acordo com Caldart (2009), vêm sofrendo mudanças ao longo de um período de lutas dos trabalhadores camponeses. Aliado a isso, um grupo de pesquisadores vem desenvolvendo pesquisas que contribuem para a afirmação dessas populações que por séculos sofreram com estigmatizações. Em geral, as populações do campo estiveram associadas a um conceito de vida atrasado,

marcado pelas comparações com as vantagens da vida urbana. (STROPASOLAS, 2012).

Neste ínterim, a educação esteve, historicamente, subjugada ao modelo urbano de educação, que desvaloriza a vida do camponês e supervaloriza o modo de vida urbano. Sobre isso, Ferreira e Brandão (2011, p. 3) destacam “O modelo atual só prepara os cidadãos para o trabalho, sem se preocupar com a cidadania, habitação, relações sociais, cultura e formação étnico-social.” Neste ínterim, a escola do campo enfrenta batalhas para se constituir de fato como representação dos desejos e anseios de seu povo.

A infância do campo parece renegada ao processo de ensino-aprendizagem descontextualizado e com excessivos valores urbanos. Para Martins (2005, p.31) “as populações rurais demandam uma escola rural diversa da que conhecemos, menos para permanecer no campo do que para integrar-se de modo apropriado nas promessas da sociedade moderna e desenvolvida”. O autor afirma ainda que não se deve incorrer no erro de produção de uma escola que apenas se preocupe com as questões do campo, pelo contrário, para o autor a escola deve refletir a diversidade de um povo integrando-o no mundo.

Conforme afirmam Ferreira e Brandão (2011), ao longo da história do Brasil, o debate acerca de uma política educacional que estivesse alinhada com os conteúdos, finalidades e realidade camponesa se constitui como um processo árduo e lento que envolveu/envolve pressão por parte de movimentos sociais, bem como a realização de conferências. Processo este que ainda esta em construção, mas que já conseguiu conquistas significativas. As crianças e a infância do campo, deste modo, compõe a história de seu povo ficando claro que a luta pela educação do campo é também a luta pela infância do campo.

Toda a contextualização da infância a ser estudada, acima citada, nos remete ao fato da compreensão dos termos criança e infância. Termos utilizados por vezes, indistintamente, mas que se referem a conceitos diferentes. Desta maneira, compreendemos que é necessário que se faça a distinção entre eles. Para Montandon (2001, p. 48) a infância e a criança se relacionam de maneira indissociável, a infância sendo considerada como uma categoria social:

[...] considerada como uma forma estrutural, e as ‘crianças’, como um povo de traços específicos, tendo, segundo o sociotipo estudado, uma cultura própria, um sistema de trocas e, portanto, de ritualização própria, sendo, numa palavra, um ser com seu mundo particular (MONTANDON, 2001, p. 48).

Desta maneira compreende-se a criança como ser social e cultural, assim como o adulto. Para Buss-Simão (2007, p.41): “crianças são diferentes dos adultos qualitativamente e não quantitativamente, ou seja, as crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”.

A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em cultura ( PINTO e SARMENTO, 1997, p. 20).

O conceito de infância, para além de período cronológico em que se encontram as crianças, passa em diversos períodos da história por contínuas transformações. Não existindo assim um conceito de infância universal, ou apenas uma fase da vida “[...] infância é um modo muito particular, e não universal, de pensar a criança” (COHN, 2005, p. 21). Deste modo, no presente estudo, assume-se a existência de diversas infâncias, com características sociais, culturais, econômicas diferentes. E para além da diversidade, segundo Arroyo (1994), a infância não existe como categoria estática, estando ela, em permanente construção.

Sarmiento (2007) indica que ao longo do tempo houve a mudança do olhar sobre a criança: de um período das imagens da ‘criança pré-sociológica’ para um segundo, das imagens da ‘criança sociológica’. Inicialmente o sujeito infantil é individualizado, estudado de forma estanque e compreendido como “entidade singular abstrata” não considerando a infância como categoria social. Já o segundo período interpreta as crianças na perspectiva das ciências sociais.

Este olhar sociológico, na atualidade nos remete aos estudos de Sarmiento (2003, 2005), Pinto e Sarmiento (1997), Corsaro (2011), Sirota (2001, 2008), Montandon (2001, 2005), Qvortrup (2010) e outros autores contemporâneos da sociologia da infância que consideram que existem diversas infâncias e por consequência, diversas culturas infantis. A realidade em que a criança está inserida, sua escola, sua casa, seu grupo de pares, seus grupos religiosos, seu acesso às mídias e ao lazer, tudo isso forma um conjunto de fatores que compõe este universo cultural infantil.

Dentre os autores acima citados, um autor que sobressai nos estudos das culturas infantis é William Corsaro, responsável por uma série de pesquisas etnográficas no campo da sociologia da infância. Na abordagem interpretativa de Corsaro (1997, 2003), como apontado anteriormente, as culturas infantis emergem na medida em que as crianças, interagindo com os adultos e com seus pares, tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem. As culturas infantis não são, portanto, pré-existentes às crianças, e não funcionam como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Já no Brasil, destacamos o trabalho de Florestan Fernandes (2004) em seu texto, *As "Trocinhas do Bom Retiro"*. Este apresentou contribuição ímpar ao campo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis,

ainda na década de 1940. Constituindo um estudo inédito no país, amplamente difundido entre os estudiosos do folclore, do jogo e da infância. Entre os pesquisadores da infância, esse trabalho é reconhecidamente uma referência na produção científica brasileira, pelo ineditismo da abordagem e por tomar as crianças como sujeitos principais de sua pesquisa.

Na perspectiva da infância rural, outro autor brasileiro que merece destaque é José de Souza Martins (1993). Este em seus estudos descreveu detalhadamente a problemática social enfrentada pelas crianças no Brasil, considerando as representações e as vozes infantis de moradores de regiões rurais na fronteira do Centro- Oeste e Norte do país. Além disso, o autor considera as crianças como porta de entrada para analisar o contexto em que vivem ao mesmo tempo portadoras da crítica social. Segundo Stropasolas (2012, p.169): “O estudo no Brasil que possivelmente mais colocou em relevo as profundas contradições e desigualdades de condições sociais vivenciadas pelas crianças no Brasil foram feito por Martins”.

[...] a criança necessita ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças...) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao fato das crianças serem desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais (classe social, gênero, etnia, subgrupos etários) (SARMENTO, 2008, p.20).

As tendências mais atuais de estudo das crianças e suas infâncias consideram ainda mais um fator de socialização infantil, as mídias. Para Brougère (2010, p.53): “É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda as crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado, a televisão”. Ainda segundo o autor, as crianças incorporam em suas culturas lúdicas elementos tirados da cultura geral, retirando inclusive imagens fornecidas pela televisão. De acordo com Wiggers (2011, p.309): “De fato, não podemos fechar os olhos para uma influencia tão contundente para o processo de

construção social da cultura infantil como a que nos oferece o fenômeno da mídia”.

Compreender a infância, condição social da criança, suas necessidades e sua forma de ver o mundo dependem de um olhar atento voltado para as realidades individuais e para o contexto social. No entanto, isso não quer dizer que essa ideia sobre infância exista em todas as culturas ou que seja formulada da mesma forma: “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22). No presente estudo estamos lidando com as práticas corporais de uma infância do campo e suas peculiaridades, inseridas no âmbito de uma escola do campo.

## **2.2.Práticas corporais infantis: O corpo- brincante.**

Discutir questões referentes ao corpo na atualidade tem se constituído como um desafio frente à vasta veiculação de informações e as amplas possibilidades de abordagem do tema. Para Daolio (1995, p. 39): “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação”. Desta forma, compreendemos que a dimensão corporal é importante faceta do ser como um todo e deve ser integrada aos dinâmicos processos de ensino-aprendizado.

Silva (1999), afirma que o corpo seria uma dimensão privilegiada da educação na Modernidade, especialmente quando esse processo implica em seu disciplinamento e ocultamento. A escola deseja que o corpo da criança permaneça estático, em silêncio. Freire (1999, p. 12), questiona o tradicional sistema escolar: “Não haveria outra forma de ensinar que não fosse mantendo os alunos presos às carteiras, silenciosos, imóveis? Aluno só aprende sentado e sem fazer barulho?”.

No ambiente escolar, o corpo da criança parece ter sido separado da mente na porta de entrada da sala de aula. Conforme Sacristán (2005, p. 71) alguns paradoxos podem ser apontados quanto à dimensão corporal das crianças: “[...] o corpo dos menores é amado, respeitado e educado, e ao mesmo tempo disciplinado, reprimido e castigado”. Esses paradoxos ante a dimensão corporal das crianças pequenas necessitam ser superados, pois eles reforçam a antiga divisão do ser em corpo e mente, não concebendo a criança como um todo. Além disso, esta visão de infância não identifica na criança o ser defendido pelas atuais tendências sociológicas.

Para Soares (2005) o corpo pode traduzir, revelar e evidenciar formas bem precisas de educação, modos bastantes sutis de inserção de indivíduos e grupos. Partindo desse pressuposto, Soares (2014, p. 221) apresenta a noção de educação do corpo, “[...] como uma produção significativa da atividade social de homens concretos, tem um caráter polissêmico, que permite evocar sempre a ideia de movimento, de passagem, de transformação, na constituição de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, em suas permanências, rupturas e continuidades”.

Dessa maneira, entendemos que as práticas corporais podem ser consideradas uma categoria no universo da educação do corpo. Para Silva *et al.* (2009), as expressões, os gestos e o modo de comportar-se corporalmente podem estar nomeados pelo termo práticas corporais. Estas, por sua vez, têm sido utilizadas com signos diversificados. Percebe-se que na área da educação o significado tem se baseado nos preceitos das ciências sociais, já nas ciências biológicas refere-se à atividade física e na antropologia norteia-se nas concepções de técnicas corporais do clássico Mauss (2003).

Lazarotti Filho *et al.* (2010) realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica. Com o objetivo de operacionalizar os conceitos de práticas corporais na literatura científica em várias áreas. Identificaram a Educação

Física como a área que mais utiliza o termo, sobretudo com pesquisadores que traçam relação com as Ciências Humanas e Sociais. Silva *et al.* (2009), por sua vez, por meio da problematização do conceito de práticas corporais, teceram uma crítica ao que consideram ser uma concepção reducionista de Educação Física. Esta acaba por reduzir as práticas corporais a um mero instrumento para obtenção de saúde, desconsiderando-as como fenômenos culturais com significados ancorados nas relações sociais. Para os autores, as práticas corporais podem ser entendidas como:

[...] fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal, e que se constituem como manifestações culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal. Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de cultura corporal, cultura de movimento ou cultura corporal de movimento (SILVA *et al.*, 2009, p. 20).

Ainda para estes autores, no que tange às contribuições para uma delimitação de conceito, leva-se em consideração que as palavras ‘práticas corporais’ são utilizadas, em diversas áreas, e são constituídas como manifestações culturais. Acrescenta-se que tais gestualidades estão formadas por técnicas corporais e estabelecem as expressões do corpo como forma de linguagem. De acordo com Silva *et al.* (2009, p. 20), “Constituem o acervo daquilo que vem sendo chamado de cultura corporal, cultura do movimento ou cultura corporal do movimento”. Assim, entende-se que o modo pelo qual o indivíduo apresenta suas expressões corpóreas, seus comportamentos são aspectos oriundos de determinado tempo histórico, sociedade e cultura, contexto no qual foi inserido.

O corpo possui significado próprio e é a referência que se tem do indivíduo. Por meio de gesticulações, olhares, atitudes, semblantes e expressões corporais ele é capaz de representar sentimentos e contar muito de uma cultura. Para os autores:

[...] a experiência não se reduz à consciência daquilo que é realizado, mas é também essa significação humana uma certa dose de intencionalidade, a qual se constitui no processo de humanização que gera um sentido à experiência. A experiência permanece, assim, submersa no sujeito, vislumbrada na narrativa, mas mergulhada na corporalidade, e, nem por isso, é menos importante (SILVA *et al.*, 2009, p. 22).

Acrescenta-se a percepção que o corpo e suas linguagens estabelecem experiências para o indivíduo infantil e são pontes entre este e o mundo. Como se observa, as gestualidades e expressões corporais podem transmitir os sentimentos e as emoções do indivíduo. Por conseguinte, a infância do século XXI tem compartilhado, em suas experiências, a presença de estruturas que fazem interlocução com a cultura corporal. Segundo Siqueira, Wiggers e Souza. (2012), tem-se na escola ambiente propício para a infância e suas manifestações corporais, pois neste espaço educacional existe a promoção de comportamentos naturais integrado a elementos socioculturais, permitindo e promovendo maior interação entre as pessoas e, em consequência, maior expressividade corporal.

Considera-se assim, o corpo como “[...] elemento fundamental da formação humana, que se integra às demais dimensões do sujeito.” (WIGGERS, 2003). O corpo da criança, assim como do adulto, é um corpo- brincante. Um corpo que respira, que sente, que pensa, que corre, que pula, que aprende. Corpo humano com perspectivas biológicas e sócio-histórico-culturais, que só é compreendido em sua totalidade quando consideramos a complexidade de um ser integral.

Buss- Simão (2007) alerta que devemos tomar cuidado ao nos referenciar apenas em um corpo ‘sócio- cultural’ negando às perspectivas biológicas, pois desta maneira podemos incorrer no erro do excesso. Criticando as antigas corrente que compreendiam o corpo apenas em sua dimensão biológica, os estudos atuais podem desta maneira, erroneamente considera-lo apenas fruto da cultura.

Todavia, considerando as abordagens sociológicas e culturais imprescindíveis para os avanços nos estudos sobre a infância, faz-se necessário o compromisso de não cair em um novo reducionismo, universalismo ou dualismo nos estudos sobre o corpo e a infância (BUSS-SIMÃO, 2007, p. 46).

Estas reflexões trazem importante contribuição para as discussões sobre o corpo da criança na escola. Corroborando com esta ideia, no contexto das práticas corporais, Silva e Damiani (2005, p.21) afirmam:

[...] as práticas corporais devem ser tratadas pelas ciências humanas e sociais, pela arte, pela filosofia e pelos saberes populares, sem desprezar as ciências biológicas, dado que esta dimensão é constituinte fundamental do humano, tomando-se seus indicadores como parte do processo ativo de auto-organização subjacente à vida. (SILVA e DAMIANI, 2005,p.21)

Ainda segundo estes autores, devemos tomar cuidado com a “esportivização das práticas corporais”. As práticas corporais vão além dos esportes, das lutas, das ginásticas, agregando as práticas de movimento não tradicionais que compõe a cultura corporal ou cultura corporal de movimento. No caso das crianças as práticas corporais são representadas no universo da cultura infantil, através das brincadeiras.

Compreendendo a brincadeira como a genuína prática corporal infantil, a primeira consideração que devemos fazer é que a brincadeira é cultural e socialmente aprendida. Para Brougère (2010, p.104): “É preciso, efetivamente, romper com o mito da brincadeira natural”. Segundo este autor, em seus estudos sobre o Brinquedo e a cultura, as crianças aprendem a brincar com as pessoas que cuidam delas, particularmente a mãe. Os comportamentos de descoberta da criança pequena, segundo Brougère (2010), não devem ser confundidos com o que conceituamos de brincadeira.

Segundo esta interpretação, o brincar supõe uma leitura de situação, capacidade desenvolvida pela experiência da brincadeira. Para o autor, “a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade” (BROUGÈRE, 2010,

p.108). Por isso dificilmente uma criança confunde uma briga de verdade com uma brincadeira. No ato de brincar as expressões faciais, os olhares, os gestos, enfim todo o corpo comunica aos parceiros as decisões, por exemplo, de início e fim do ato. Brinca-se de corpo inteiro.

Brougère (2010) postula que “A brincadeira é a entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela existe num dado momento, mas com todo seu peso histórico”. Ainda para o autor a assimilação do contexto externo estende-se por adaptações que alteram e formulam as brincadeiras e “[...] é a liberdade de iniciativa e de desdobramento daquele que brinca sem a qual não existe a verdadeira brincadeira” (BROUGÈRE, 2010, p. 82). O brincar é compartilhar momentos livres, sem tempo determinado. É importante destacar que na brincadeira as regras não são necessariamente pré-existentes, vão se constituindo ao longo do processo. Além disso, a brincadeira dura o tempo que a imaginação e os participantes decidirem.

Outra definição importante que devemos considerar ao tratarmos do tema brincadeira é a definição de brinquedo. Segundo Brougère (2010), estes artefatos culturais diversas vezes associado ao universo infantil, possuem ricos significados e por meio deles pode-se compreender determinada sociedade ou cultura. De acordo com o autor: “o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão e o funcionamento da cultura”. (BROUGÈRE, 2010, p.09).

Nos brinquedos destaca-se também, a riqueza simbólica que estes artefatos materializam. Por vezes associados a programas de televisão, a mensagens ligadas à questão de gênero, por vezes associado a imagens da vida adulta, os brinquedos aproximam-se da arte, pelo domínio do valor simbólico (BROUGÈRE, 2010). No brinquedo a criança encontra imagens aproximadas das reais, mas que segundo o autor mais se aproximam de ‘espelhos sociais’, espelhos que refletem de forma turva a maneira dos adultos verem as crianças.

A criança brinca sozinha, brinca com os adultos, brinca em pares, brinca com brinquedos. Neste estudo suscitamos a brincadeira como genuína prática corporal infantil. Unindo os elementos culturais que envolvem os dois conceitos e compreendendo que o corpo não pode ser anulado em nenhum ato que a criança realiza. Dando valor assim à ludicidade inerente às práticas infantis. Considerando o brincar como forma plena da expressão do ser infantil e considerando a corporeidade envolvida neste ato, corroboramos com a contribuição de Ferreira (2004, p.84):

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações (FERREIRA, 2004, p.84).

### **3. PESQUISA COM CRIANÇAS: DELINEAMENTOS METODOLÓGICOS**

As crianças desejam falar. Desejam ser ouvidas. Elas desejam conversar. Desejam perguntar. E...um detalhe: todas de uma só vez! Ao mesmo tempo! Que overdose de vozes infantis! Boa overdose, pois não mata, pelo contrário, está cheia de vida! (ALGEBAILLE, 2011, p.121).

Este capítulo objetiva desvelar os caminhos e desvios percorridos no trabalho de campo. Para Pereira & Souza e Jobim (1998), há uma pluralidade de caminhos que podem ser trilhados na construção de um conhecimento. Neste caso, optamos por caminhar em parceria com as crianças com o objetivo de suscitar o protagonismo infantil e fortalecer uma vertente de estudos que centralizam a(s) infância(s) e a relação com as Culturas Infantis (CORSARO, 2011; SARMENTO 2003, 2005; PINTO e Sarmiento, 1997; FERNANDES, 2004; MÜLLER, 2007; BORBA, 2005).

O termo ‘pesquisa com crianças’ advém da intenção de afirmar a importância de se realizar uma pesquisa mediante olhares e falas das próprias crianças. Noção que subentende a distinção das crianças como um grupo constituído e socialmente situado. Agentes ativos de suas próprias culturas e que contribuem para a construção do mundo. Segundo Montandon (2005) as crianças sabem exprimir-se a respeito de suas experiências, e seus relatos colaboram para uma reorganização daquilo que sabemos sobre os processos educativos. Como toda e qualquer coletividade social, as crianças constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica. Admitir a infância como categoria social é um dos primeiros passos para compreender de fato as crianças e suas culturas infantis.

Na intenção de alcançar os objetivos propostos, utilizou-se na pesquisa de campo a base epistemológica qualitativa. Pautada na

observação participante, na produção de desenhos e na aplicação de pequenos questionários (Formulário Minha Vida), esta metodologia buscou estabelecer um diálogo entre as crianças e a pesquisadora. Desta forma, visamos compreender a relação infância e corpo através das práticas corporais infantis em meio à cultura infantil na escola do campo.

As abordagens qualitativas conforme Wragg (1999) procuram ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto, por exemplo, na sala de aula, no caso de um estudo relacionado ao contexto escolar. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas sociais. Neste tipo de pesquisa se leva em consideração que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido às diversas perspectivas e contextos sociais a eles relacionados. O foco da pesquisa qualitativa materializa-se, então, no universo da produção humana traduzido nas relações, nas representações e na intencionalidade individual e coletiva (MINAYO, 2010).

É também importante ressaltar que a delimitação do problema de pesquisa não se dá apenas com ideias preestabelecidas, ele se desenvolve, é revisto e revisitado no momento do campo, considerando o contexto que está inserido e as informações das pessoas e grupos envolvidos. A pesquisa com crianças constrói seu caminho no decorrer do percurso, no ir e vir das bases teóricas concomitante com as inserções no campo. E neste ínterim Sarmiento (2004) aponta a necessidade de se considerar diferentes crianças e diferentes infâncias.

Em nosso estudo nos inspiramos em uma leitura fenomenológica do mundo. Conforme Bogdan e Biklen (1994), os investigadores que se aproximam da fenomenologia tentam compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para pessoas comuns em situações particulares. Segundo Surdi e Kunz (2009), a ciência concebida sob o

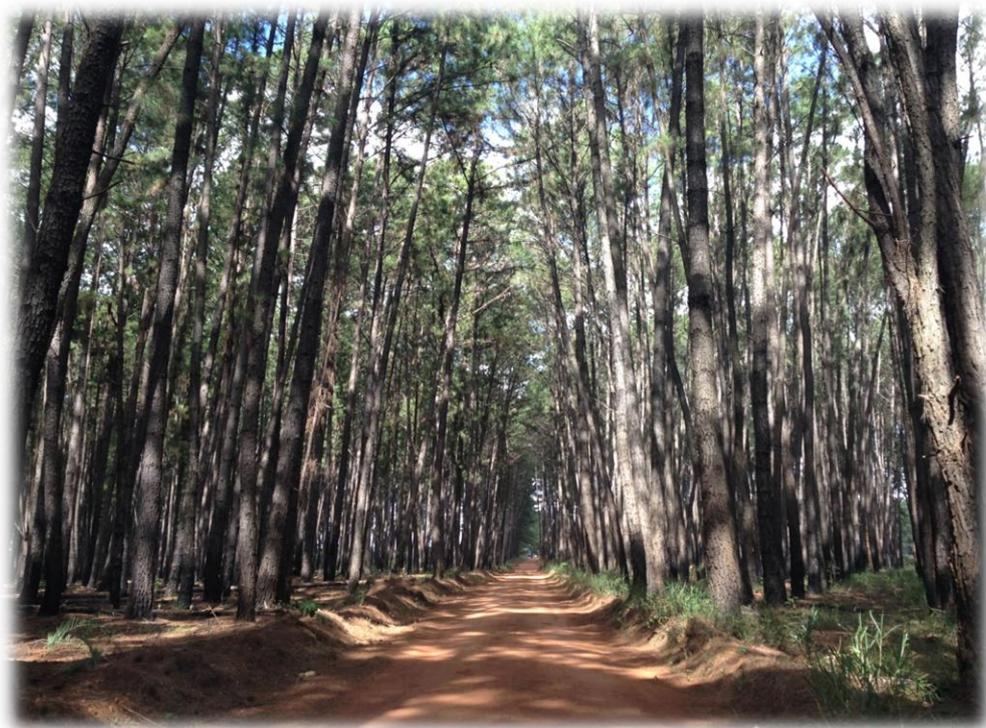
referencial fenomenológico tem como elemento fundamental a ruptura com a ciência positivista do século XIX. Primando pelo “retorno as coisas mesmas”, aproxima o conhecimento científico ao ser humano e a sua subjetividade. Este movimento de aproximação propõe a ruptura do dualismo entre corpo e mente, bem como do ser humano com o mundo.

Para Merleau Ponty (1996), em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, a fenomenologia é o estudo das essências e o corpo é a condição primeira do ‘estar no mundo’. Com esta perspectiva, o pesquisador mergulha no universo da pesquisa, a realidade escolar, tentando captar dos indivíduos as perspectivas que posteriormente serão apropriadas e analisadas. Cada gesto é um objeto refracionário do mundo, são representações particulares e únicas. De acordo com o autor, o objeto não existe por si só, ele é constituído pelos diversos olhares direcionados a ele. Sendo assim, a partir do momento que buscamos entender o gesto, partindo do significado dele para quem o executa, adentramos em outro plano de conhecimento, que se aproxima da realidade tal como ela é.

A presente epistemologia se coaduna com a pretensão do estudo com as crianças, conforme afirmam Pinto e Sarmiento (1997), trata-se de conhecer as realidades sociais a partir de seus próprios olhares, na tentativa de ampliarmos nossos conhecimentos sobre as crianças a partir de si mesmas.

### 3.1.O contexto investigativo: A escola do campo

“Após percorrer a cidade de São Sebastião e um trecho de estrada de terra, envolto a poeira, chácaras e ao silêncio de uma espécie de floresta de pinheiros cheguei à Escola Classe Aguilhada” (DIÁRIOS DE CAMPO, 10 /04/2014).



**Figura 1** - Caminho para a escola.  
Fonte: Da autora.

O caminho para a escola do campo é o primeiro sinal de que estamos saindo da cidade e enveredando por trilhas até então desconhecidas por nós. Saindo de um ambiente predominantemente urbano nos deparamos com a drástica mudança de paisagem, as casas, prédios, emaranhados de fios, pessoas, carros e barulho, dão lugar ao silêncio do campo, aos sons dos animais e ao verde acinzentado do cerrado. Da paisagem urbana da cidade de São Sebastião somos direcionados à BR 251 saída do Distrito Federal para Unaí- Minas Gerais, saindo do asfalto em direção à estrada de terra. As novas condições de tráfego nos obrigam a reduzir a velocidade e observar mais atentamente nossos arredores. Uma poeira fina começa a

encobrir o carro e percebemos que todas as plantas, cercas e as poucas casas que se localizam à margem da estrada também possuem esta cor de pó.

A concentração de casas no início da estrada nem se compara à concentração urbana, a terra é dividida em chácaras que se distribuem ao longo da maior parte do caminho até chegar à escola. Em certa parte do caminho nos deparamos com um acampamento do Movimento dos Sem Terra. Construídas em um terreno desnivelado, vistas ao longe, as humildes habitações de madeirite, lona e algumas de alvenaria se espalhavam e se destacavam na paisagem. Algumas pessoas também podiam ser vistas, além de alguns carros e animais.

O acampamento 1º de Julho está localizado a cerca de 1 km da escola e ocupa o terço final do espaço percorrido na estrada de terra até a escola. Segundo relatos dos funcionários da escola, boa parte dos alunos da escola é proveniente deste acampamento. Dentre os alunos que diretamente acompanhamos na pesquisa e que responderam ao Formulário Minha Vida (22 crianças responderam) apenas 03 residem neste local. Nos entremeios desta realidade de lutas, de disputas, nos deparamos com pessoas em busca de seus ideais de vida. As crianças acompanham seus pais ou familiares e segundo relatos dos funcionários da escola, não permanecem muito tempo matriculados nas turmas, pois constantemente mudam de casa ou de acampamento.

Para Caldart (2009), a educação do campo, um fenômeno recente da realidade educacional brasileira, tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas. A escola do campo no Brasil e as escolas dos Movimentos Sociais, em geral, foram criadas por um anseio da população do campo de que suas crianças recebessem a Educação, direito garantido na Constituição (Júnior e Netto, 2011). A presente escola segue a mesma linha acima explicitada. De acordo com entrevista com o Senhor

Alberto, funcionário da limpeza, a solicitação para a construção da escola para a comunidade partiu das lideranças representativas da Associação de Moradores da Região.

Após a liberação do terreno por parte do Governo, as obras de construção da primeira sede da escola foram iniciadas. A pedido da Presidente da Associação, os próprios moradores dedicaram parte de seus dias na construção da instituição, visando a materialização dos ideais de educação para as crianças desta região. Inicialmente de madeirite, depois de tijolos, as paredes da escola foram levantadas mediante esforço coletivo e união da comunidade. Posteriormente, no ano de 1998, uma empresa de construção civil contratada foi responsável pela construção da sede definitiva da escola.

A Escola Classe Aguilhada, pertence à Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Sendo criada por meio da Resolução nº 6262/98 – CD – FEDF, iniciou suas atividades em 27 de abril de 1998 sendo credenciada pela portaria nº 098 – SEE/DF de 17/05/2000. Localizada na zona rural de São Sebastião, na Colônia Agrícola Aguilhada, a escola que prioritariamente atenderia alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com as demandas da realidade local, atende 06 turmas da Educação Infantil ao 5º ano, no PROEITI (Programa de educação integral em tempo integral). Este programa amplia significativamente a jornada das crianças na escola, possibilitando o acesso a um maior número de atividades. No ano pesquisado esta era a única escola de São Sebastião onde funciona o programa.

O número de alunos da escola varia bastante, segundo entrevista com a secretária escolar, o motivo desta alta rotatividade remete à realidade das crianças atendidas nessa comunidade. No momento da pesquisa estavam matriculados na instituição 130 alunos. Para melhor compreensão dos dados históricos da escola confeccionamos a tabela 1, baseada em

informações de conversas com funcionários da escola. As mudanças assinaladas na tabela abaixo consideram, de forma didática, três fases vividas pela escola. A primeira marcada pela construção da sede provisória, a segunda marcada pela construção da sede definitiva da escola e a terceira que sinaliza os tempos atuais. Mudanças na escola ao longo do tempo - Da autora.

**Tabela 1** - Mudanças na escola ao longo do tempo.

<b>Mudanças/ Datas</b>	<b>Meados da década de 90 (sede provisória)</b>	<b>1998 (sede definitiva)</b>	<b>2014 (tempos atuais)</b>
<b>Número de alunos</b>	11	60	130 <sup>3</sup>
<b>Número de turmas</b>	02	04 (1ª a 4ª série)	06 (Educação Infantil ao 5º ano)
<b>Transporte</b>	--	01 ônibus	03 (ônibus)

Fonte: Da autora.

O primeiro contato com a escola ocorreu em Novembro de 2013. Após o contato inicial com a Diretoria Regional de Ensino (DRE) de São Sebastião e por indicação desta nos direcionamos a escola. A decisão da DRE em indicar esta escola se relaciona ao fato da direção ser habituada a receber estudantes e monitores, tornando-a uma instituição aberta a projetos externos. Ao chegarmos à escola fomos recebidos pela diretora que prontamente nos mostrou a escola. De forma sucinta apresentamos nosso projeto de pesquisa e nossa intenção de entrar em campo apenas no próximo ano letivo, em 2014. Visto isso, a diretora concordou em nos receber.

Apenas no início do mês de março de 2014, voltamos à escola, visando à realização da nossa pesquisa na instituição. Desta vez, declaramos nossa ideia de realizar a pesquisa com as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental e de pronto fomos apresentados a uma das

<sup>3</sup> O número de alunos apresenta grande variabilidade devido às condições da realidade social das crianças.

professoras da turma. Ela nos recebeu à porta da sala confirmando que eu poderia sim acompanhar a turma durante o período do primeiro semestre letivo. É importante ressaltar que esta época do ano é caracterizada pelo período chuvoso na região Centro-Oeste, e por consequência disto, estradas de terra e acesso rurais ficam extremamente prejudicados. Relatos do nosso primeiro dia de trabalho de campo 31/03/2014 na escola corroboram com a afirmação acima:

Ao chegar à estrada de terra, acesso à escola percebi que a pista estava muito molhada e que o carro não estava correspondendo a todos os meus comandos, me senti um pouco apreensiva. Olhando para a estrada, um pouco mais adiante percebi um aglomerado de carros e um ônibus parado um pouco mais a frente. Cheguei mais perto e percebi que moradores da região auxiliavam na retirada de um carro que estava atolado no meio da estrada. Neste ponto não havia outra solução a não ser parar e esperar. Por alguns instantes permaneci dentro do carro, pensando no que fazer. Resolvi descer e compartilhar com as pessoas que ali estavam, as possíveis soluções para o problema. [...] Após cerca de 20 minutos no local um trator chega e abre um novo trecho em meio ao mato para que os carros tenham acesso de novo à pista e a seus destinos. Só assim consegui sair do meio do caminho e seguir até a escola (DIÁRIOS DE CAMPO, 31/03/2014).

O período de inserção no campo foi do dia 31/03/2014 ao dia 11/06/2014. Durante o presente ano de 2014, o recesso escolar foi adiantado devido ao acontecimento da Copa do Mundo no Brasil. Os Jogos do Mundial ocorreram de 12/06/2014 a 13/07/2014 e para evitar trânsito e grande fluxo de pessoas no centro da Capital, a secretaria de Educação do Distrito Federal com orientação do Governo Federal decretou férias escolares neste período. Como as escolas da rede pública de Ensino seguem um calendário único, a escola terminou o primeiro semestre letivo no dia 11/06.

A escolha da escola está relacionada à intencionalidade no aprofundamento do tema da infância e do corpo na escola do campo, compreendendo a importância e relevância de se problematizar a

educação do campo do Distrito Federal, possibilitando um aprofundamento na questão da infância e do corpo relacionado à realidade da educação local. Além disso, observamos a necessidade de divulgação da realidade do Distrito Federal para que futuramente possamos nos referenciar em estudos que descrevam a realidade em que vivemos. Desta forma, poderemos acessar dados locais, não nos balizando sempre em estudos e pesquisas dos tradicionais polos produtores de conhecimento.

A estrutura da escola desde a construção da sede definitiva não foi alterada. Uma construção verde com tijolinhos, janelas e portas azuis. Ao centro, interligando as salas havia um pátio que em parte era descoberto e em parte era coberto. Ao redor da escola havia grama e terra, onde as crianças corriam durante o recreio, um campinho de grama, um parque e uma grande árvore. Apesar da grande área livre ao redor da escola, grades delimitavam o espaço da escola e conseqüentemente o espaço que as crianças poderiam explorar no recreio.

Na figura 02 é apresentada e ilustrada a estrutura da escola e suas imediações. Nesta figura foram inseridos o Galpão e a Casa Vizinha, que apesar de se localizarem fora do terreno da escola, compõem o contexto escolar. O primeiro utilizado como depósito de cadeiras e materiais permanentes da escola. Segundo entrevista com o funcionário da limpeza, este espaço era uma antiga moenda de milho que foi cedida à instituição. Já a Casa Vizinha foi ilustrada por ser a única construção de vizinhos da escola, não havendo outros, pois a instituição se localiza em um terreno baixo e isolado.



**Figura 2** - Planta baixa da escola e imediações.

Fonte: Da autora.

A escola escolhida se insere em uma região repleta de chácaras, assentamentos e acampamentos do MST. Segundo Caldart *et al* (2012) no documento intitulado Dicionário do campo, o acampamento é território de luta e resistência. Materialização de uma ação coletiva pela posse da terra para produção e moradia. “O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária” (Caldart *et al*, 2012, p.23). Já o assentamento se constitui na concretização da luta, na posse da terra. De acordo com o mesmo conjunto de autores, os assentamentos rurais são “projetos de Reforma Agrária”.

Desta maneira afirmamos que a escola e o professor de educação física, a fim de promover uma educação integral, devem considerar a importância de se conhecer a realidade sócio-histórica dos educandos. Caso contrário, estaremos apenas treinando corpos, reproduzindo movimentos. Como afirma Godoy (1995):

Só faremos uma educação física escolar se reconhecermos a “educação física não escolar” que está aí e que faz parte da realidade do nosso aluno, precisamos conhecer aquele com quem trabalhamos, com quem crescemos, com quem convivemos, com quem vivemos... a “mesma” realidade. (GODOY, 1995, p. 32).

Neste estudo é importante destacar ainda que a participação das crianças na pesquisa foi consentida inicialmente pela direção da escola e posteriormente pelos pais ou responsáveis das crianças da turma. Depois de explicadas as condições em que se daria a pesquisa, os responsáveis assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ANEXO I). Neste trabalho, utilizamos nomes fictícios para designar os sujeitos (crianças e adultos) de forma a resguardar suas identidades e atender aos princípios éticos em pesquisa.

### **3.2.A Educação Integral- Menções ao pioneirismo de Brasília e aos dias atuais.**

Desde a estruturação do projeto de Brasília havia uma previsão de instalação de escolas diferenciadas nesta nova faixa territorial do Brasil. A construção da capital em 1960, deu vida a um projeto inovador de educação e cidadania, proposto por Anísio Teixeira. É importante destacar que algumas das condições essenciais para a implantação desse modelo renovador de educação já estavam disponíveis, como o espaço físico para construção dos complexos escolares, verbas destinadas para construí-las e interesse político em sua estruturação (PEREIRA *et al.*2011).

Este projeto original de ensino em Brasília já previa a educação integral, visando a formação de indivíduos autônomos, em contraposição à educação tradicional que vigorava no país. Vislumbrando a construção de Jardins de Infância, Escolas Classe, Escolas Parque, Centros Educacionais e a Universidade, o projeto de Anísio Teixeira foi um marco na educação brasileira, pretendendo ser exemplo para o resto do país (PEREIRA *et al.* 2011).

As Escolas Classe de acordo com o projeto urbano da cidade seriam instaladas uma em cada quadra do plano-piloto e nas Escolas Parque seriam agrupados os alunos de quatro Escolas Classe. Desta maneira as Escolas Parque seriam distribuídas de quatro em quatro quadras do plano piloto. As Escolas Classe se destinavam aos ensinamentos sistemáticos de disciplinas do Currículo do Sistema Nacional de Educação, já as Escolas Parque eram frequentadas em turno contrário, visando o desenvolvimento artístico, físico e criativo, além de produzir ensinamentos para o futuro mercado de trabalho. (PEREIRA *et al.* 2011).

O ideal de Educação Integral chega em nossos dias e na realidade pesquisada de maneira diversa da ideia original de Anísio Teixeira. Na presente escola a Educação Integral no ano de 2014 atende à proposta do PROEITI (Programa de Educação Integral em tempo Integral). Conforme relatos da direção da escola, anteriormente ao ano de 2014 havia a Educação Integral com jornada de 7 horas, além disso, a organização do trabalho pedagógico no contraturno se dava por meio de oficinas ministradas por membros da comunidade e por monitores. As crianças neste novo programa de educação possuem uma longa jornada na escola, cumprindo 10 horas diárias. Permanecendo na escola das 7h30min até as 17h30min. A mudança na jornada escolar suscitou, por conseguinte, mudanças na organização do trabalho pedagógico.

Segundo relatos da direção da escola a Educação Integral de 7 horas não atendia às necessidades da escola e não funcionou de forma adequada. Já o novo modelo onde as atividades são ministradas por duas professoras é muito enriquecedor e interessante. (DIÁRIOS DE CAMPO, 07/04/2014) Neste novo modelo houve mediante solicitação da direção da escola a requisição do professor de Educação Física, além da inclusão das atividades na Vila Olímpica. Além disso, as crianças recebem cinco refeições diárias (café da manhã, lanche, almoço, lanche e jantar), possuindo também duas professoras regentes responsáveis pelas atividades pedagógicas.

### 3.3. As crianças: sujeitos e protagonistas da pesquisa



**Figura 3** - Eu sou assim (Iago, 8 anos).  
Fonte: Da autora.

A criança, assim como todo ser humano, é envolvida por uma complexa teia de relacionamentos. Cada uma é um Universo de possibilidades e vive a sua infância em diversos locais e em contato com diferentes grupos de pessoas. Neste estudo priorizamos o estudo com crianças de uma escola por perceber na instituição a possibilidade de integração de grupos infantis, além disso, assume-se também o importante papel desta instituição na Modernidade. A escola, neste caso, foi o agente socializador integrador da turma de crianças observada. Segundo Borba (2006, p. 03):

O mergulho nos universos específicos infantis vem sendo possibilitado por metodologias interpretativas e etnográficas, no sentido de valorizar e investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais governam suas sociedades, ou microssociedades formadas pelos grupos de pares (BORBA, 2006, p.03).

A pesquisa de campo qualitativa foi realizada em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (14 crianças de 07 anos e 09 crianças de 08 anos, sendo 11 meninas e 12 meninos) em uma escola do campo pública de São Sebastião, Distrito Federal. A turma pesquisada possuía 25 alunos matriculados, porém 23 frequentes. A clientela atendida é constituída por alunos de baixa renda, filhos de trabalhadores rurais. Grande parte dessas crianças reside nas proximidades da escola em acampamentos de trabalhadores sem terra e assentamentos, criados há algum tempo na região.

Dentre as 18 crianças que responderam ao Formulário Minha Vida, 04 afirmaram residir em ‘casa de madeirite ou tábuas’ e as outras 14, em ‘casas de tijolos’. O primeiro tipo de moradia em geral, caracteriza as habitações provisórias construídas em acampamentos de movimentos sociais, casas que não possuem sistema de saneamento básico nem outros tratamentos necessários à uma vida digna.

Outra questão importante revelada pelo Formulário é que a maioria (15 crianças) mora em conjunto com parentes diretos e indiretos. Sendo relatadas duas formas de convivência entre eles. A primeira caracteriza-se por crianças que residem na mesma casa com pai, mãe, irmãos, tios, avós, dentre outros graus de parentesco. Já a segunda caracteriza-se por crianças que residem no mesmo terreno que a família, uma chácara, por exemplo, porém cada um em sua casa. Em ambos os casos, as crianças relataram que convivem e passam os momentos de lazer em geral, junto a estes parentes que ali residem. Grande parte das brincadeiras relatadas por essas crianças são compartilhadas com primos e parentes próximos.

Em geral, a pesquisa agregou crianças com níveis socioculturais aproximados e estas, por residirem perto uma das outras, apresentaram relações fora do ambiente escolar. Algumas relaram explicitamente que são amigas fora da escola e frequentam a casa uma das outras. Isto não significa dizer que as crianças e jovens do campo formam um conjunto homogêneo. Cada criança possui suas características próprias com suas conjunturas familiares, religiosas, sociais. Alguns possuem pais separados, outros convivem com um grande número de parentes, outros são criados por avós. Além disso, é importante ressaltar que em resposta ao Formulário Minha Vida foram citadas diversas cidades de origem dos pais e responsáveis das crianças, o que já indicaria grandes diferenças sócio-culturais entre elas. Conforme afirma Stropasolas (2012, p.169), “As crianças e os jovens do campo não formam um grupo homogêneo, assim como são diferenciadas as realidades e contextos sociais, econômicos e culturais que se inserem”.

### **3.4. Estratégias para captar o ponto de vista das crianças.**

“Tia, você é uma repórter. Gravando.” (DIÁRIOS DE CAMPO, 26/05/2014)

Uma pesquisa de abordagem qualitativa presume técnicas condizentes com suas especificidades. Flick (2009) aponta que os aspectos essenciais deste tipo de pesquisa consistem na escolha de métodos e teorias adequados, na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento e na variedade de abordagens e métodos utilizados.

Neste estudo foram previamente determinadas três técnicas que serviram de estratégias para captar o ponto de vista das crianças, a observação participante, os desenhos e o Formulário Minha Vida. No decorrer do percurso do trabalho de campo, porém, uma quarta técnica se fez necessária mediante a observação da falta de algumas informações importantes que a geração de crianças que habitavam a escola naquele ano não poderia responder. Cada técnica individualmente se relaciona com os objetivos propostos e o conjunto delas formará um espectro da realidade das crianças e da escola observada.

A **observação participante** com a confecção de diários de campo consubstanciou-se como técnica básica para o presente estudo. Mediante o convívio com as crianças no contexto escolar pudemos coletar valiosas informações que serviram de parâmetro para posteriores análises. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p.125), “É necessário calcular a quantidade correta de participação e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs a elaborar”. Segundo estes

autores, uma falta de equilíbrio entre a participação ou não do pesquisador que escolhe esta técnica, pode prejudicar o resultado final da pesquisa.

A inserção na escola e a aproximação com o campo de pesquisa ocorreu de forma gradativa. Para a realização das observações e registros utilizamos, inicialmente, somente um bloco de anotações e uma caneta. Com esse material em mãos procurávamos nos situar em locais onde pudéssemos acompanhar o que as crianças estavam fazendo sem, contudo, ser um obstáculo para que elas agissem e brincassem, e tentando não parecermos intrusos. Como ressalta Vianna (2007, p. 30), “o estabelecimento das relações em estudo observacionais é uma das mais complexas tarefas de se concretizar”.

Nas duas primeiras semanas nos apresentamos, conhecemos o local, e as crianças. O tempo de permanência na escola não passou de três horas nos primeiros dias. Aos poucos fomos criando vínculos e estabelecendo uma relação de confiança com as crianças e as professoras. Após um mês de observações nos tornamos presença diária na sala de aula e nas atividades da turma do 2º ano. Conforme Bogdan e Biklen (1994) a observação participante permite contato direto do pesquisador com o fenômeno observado. De forma gradativa, o investigador se aproxima do campo a ser estudado, mantendo certa distância nos primeiros dias, aguardando que o observem e o aceitem e, na medida em que as relações se desencadeiam, a participação se torna mais efetiva.

Durante a inserção na escola, foram registrados os resultados percebidos, confeccionando-se relatórios diários de campo. A pesquisadora munida de um pequeno bloco de notas apontava alguns tópicos importantes durante suas visitas à escola e imediatamente após a ida a campo digitava os acontecimentos vividos na escola, em formato de diário em seu computador. Ao longo das 11 semanas de inserção no campo foram redigidos 30 relatórios diários.

O objetivo dos relatórios era captar a percepção das crianças acerca das práticas corporais, seu corpo e sua infância; relacionar as práticas corporais vivenciadas na escola do campo e os locais destinados a elas; coletar falas e expressões das crianças; coletar falas e expressões das professoras; descrever como se dá a educação do corpo no cotidiano da escola; além de relatar uma infinidade de acontecimentos do cotidiano da escola do campo que possam auxiliar na compreensão do tema estudado e na caracterização do contexto das crianças. É importante destacar que: “Ser- se pesquisador significa interiorizar-se o objectivo da investigação, à medida que se recolhem os dados do contexto” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 128).

Além da confecção dos diários de campo, a segunda técnica de pesquisa utilizada foi a confecção de **desenhos** por parte das crianças. É importante ressaltar que a realização dos desenhos ocorreu com data marcada com as professoras da turma mediante disponibilidade na rotina escolar.

Os desenhos são expressão importante do protagonismo infantil e da escolha de trilhar o caminho metodológico da pesquisa em parceria com as crianças. Valorizar este tipo de produção infantil tão esquecida na escola alia-se às novas concepções de infância, da contemporaneidade, que reconhecem as crianças como criativas e criadoras, capazes de estabelecer múltiplas relações, um ser produtor de cultura e nela inserido. Para Corsaro (2011), os desenhos ganham destaque entre as técnicas não convencionais de pesquisa utilizadas com crianças, havendo a necessidade neste tipo de pesquisa de desenvolver e praticar métodos ‘orientados à criança’.

Nesta pesquisa, os desenhos foram de dois tipos, o primeiro foi o desenho da figura humana de cada criança, denominado “Eu sou assim”. Acreditando que a criança se reconhece e se expressa através da linguagem,

oralidade e do desenho, Derdik (1990) afirma que a representação da figura humana estabelece vínculos de identidade profundos, pois somos nós que estamos nos desenhando. Definir a maneira como vamos nos representar no papel auxilia- nos a refletir sobre as nossas características físicas, psíquicas, psicológicas, sociais. Segundo a autora, a necessidade de capturar a si mesmo, definir nossa imagem e nossa figura no mundo, se expressa na insistência natural que a criança tem em desenhar figuras humanas. As figuras humanas desenhadas são uma espécie de espelho de nós mesmos, reflexos, aquilo que projetamos de nós no papel. No total foram confeccionados 21 desenhos do tipo “Eu sou assim”.



**Figura 4** - Eu sou assim (Alexandre - 7 anos).  
Fonte: Da autora.

O segundo foi o desenho da “Minha brincadeira preferida na escola”. O objetivo da captação desses desenhos foi conhecer um pouco melhor os sujeitos da pesquisa, dando valor à produção das crianças. A partir deles conhecemos as práticas corporais das crianças (através das brincadeiras) nos tempos e espaços escolares relatados pelas crianças. Foram confeccionados 22 desenhos da “Minha brincadeira preferida na escola”.

Desta maneira a realização dos dois tipos de desenhos contribuiu, sobretudo, no cruzamento de informações entre as perspectivas observadas pelo adulto (pesquisador) e a criança (sujeito da pesquisa). Reflexo dos olhares infantis, os desenhos falam de detalhes de suas culturas infantis, por vezes imperceptíveis pelo olhar adulto. Os desenhos dispõem de informações que vão além do próprio desenho em si ou a mera cópia do cenário, pois povoam o imaginário e os interstícios entre o produtor dos sentidos e aquilo que busca ser significado (GOBBI, 2002).

Para a compreensão e interpretação dos desenhos, as crianças conversaram uma por uma com a pesquisadora explicando o que haviam desenhado, dando detalhes e pormenores. As conversas com as crianças foram gravadas para que posteriormente fossem registradas em forma de diálogo e anexadas aos desenhos das crianças. Segundo Gobbi (2009, p. 73): “Perseguindo o objetivo de contribuir com a construção de metodologias de pesquisa que privilegiem os pequenos, afirmo os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança”.

Bogdan e Biklen (1994) consideram que os adultos tendem a conduzir as conversas nas pesquisas com crianças. Deste modo, os autores sugerem a construção de uma relação menos autoritária com os pequenos. Na aproximação, deve-se levar em consideração, segundo os autores, a idade e o gênero dos sujeitos, pois esses aspectos podem repercutir em

formas diferentes de olhar a figura adulta, implicando em uma aprovação ou inibição.

O **Formulário Minha Vida**, terceira técnica utilizada com as crianças, foi aplicado em forma de questionário. Uma única vez com data e horário determinados, foi solicitado às crianças que respondessem questões sobre sua rotina fora da escola, uma descrição do cotidiano vivido, uma espécie de repertório das atividades exercidas por elas ao longo de um dia completo. Ressaltando a importância dos dados verbais na pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), caracterizam as entrevistas e conversas como ferramentas indispensáveis do investigador, para angariar elementos que permitam deduzir as compreensões de mundo dos sujeitos em seus contextos específicos.

Este documento visou conhecer os ambientes pelos quais as crianças transitam ao longo do dia, as pessoas que participam de seu cotidiano e também compreender que momentos e atividades elas elencam como importantes. Uma consideração essencial a ser feita é que, por estas crianças estarem em fase de alfabetização optamos por realizar as perguntas em forma de questionário, onde a pesquisadora conversa com cada criança separadamente por alguns minutos realizando as perguntas previamente assinaladas no questionário. Durante a aplicação do Formulário, as respostas foram gravadas e posteriormente transcritas, sendo consideradas todas as palavras das crianças.

É importante ressaltar que os formulários foram elencados como a terceira técnica de pesquisa confeccionada pelas crianças, nos referenciando à ordem cronológica de aplicação. Não de forma ocasional, propusemos este questionário apenas no final dos dias de nosso trabalho de campo, mais especificamente no dia 25º dia de nossa observação. Segundo nossa percepção, certo grau de aceitação e certo tempo de

convivência facilitariam nossa inserção nestes universos infantis. Foram confeccionados 18 Formulários Minha Vida.

A análise dos diários de campo juntamente com a análise dos desenhos e das respectivas explicações, bem como dos formulários estabeleceu a relação necessária para compreensão e análise das práticas corporais infantis na escola do campo. Neste contexto as respostas das crianças foram consideradas, assim como toda produção e os materiais da observação. Observou-se, porém que para a melhor compreensão e descrição da história do contexto escolar havia a necessidade de acrescentar outra estratégia de coleta de dados.

As **entrevistas com os informantes-chave** não estavam previstas no projeto de pesquisa e decorreram da necessidade de melhor compreender a história da escola e da educação das crianças na escola do campo, aprofundando o reconhecimento do contexto no qual estão inseridas. Durante nossa inserção em campo, foram indicados pela direção e professoras da escola, dois funcionários que seriam os portadores da história local. Devido a uma relação profunda com a escola, eles dominavam conhecimento de detalhes da história e da relação escola-comunidade.

As entrevistas ocorreram nos últimos dias de nossa inserção, 29º e 30º dia de trabalho de campo. Desta forma nos deslocamos até a escola em uma época na qual às crianças já estavam no recesso escolar e conversamos de maneira reservada e formalizada com os dois funcionários. De posse de um roteiro com perguntas a serem direcionadas aos informantes, a pesquisadora foi tecendo uma conversa aberta, explicitando os assuntos delimitados na entrevista. Os dados apresentados pelos pesquisados foram gravados e posteriormente transcritos. Neste caso, é importante ressaltar que os informantes concordaram em

responder às perguntas solicitadas, reconhecendo ser parte do contexto escolar.

### **3.5. Estratégias para análise de dados.**

A análise de dados é o processo de organização e transcrição sistemática de dados acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e de permitir que se apresente o que foi encontrado. Esta análise leva o pesquisador das páginas de descrição vaga até os produtos finais (Bogdan e Biklen, 1994). De acordo com Lüdke e André (1986), a tarefa da análise implica, no primeiro instante, organização dos dados coletados, dividindo-os em partes visando encontrar categorias relevantes e, em seguida, reavaliá-las à procura de relacionar as inferências.

Para analisar os dados conforme Bogdan e Biklen (1994), o investigador não precisa ter receio em ir além dos escritos, do observado, especular. A especulação é produtiva na pesquisa qualitativa, pois auxilia no desenvolvimento de novas ideias. Para os autores, os pesquisadores não devem abdicar de pensar só por que não possuem ainda todas as provas. Eles indicam aos pesquisadores que pensem com os dados que têm. (BOGDAN e BIKLEN, 1994). A reflexão neste tipo de pesquisa nos leva a análises profundas do que foi observado, vivenciado, enfim o que foi sentido de corpo inteiro, com base em determinada realidade.

Nesta pesquisa a análise ocorreu em dois momentos, durante a pesquisa de campo e após a coleta dos dados. Inicialmente imerso ao ambiente escolar a pesquisadora redigiu os diários de campo, recolheu desenhos e as falas das crianças, aplicou espécie de questionários (Formulário Minha Vida) e realizou entrevistas com informantes-chave. Concomitantemente, realizamos uma pré-análise, buscando a literatura para que posteriormente pudéssemos observar aspectos ainda não percebidos e considerados importantes. As reflexões iniciais suscitaram as

primeiras. Em um segundo momento, quando o campo já não oferecia novas reflexões e novos dados, a pesquisadora partiu para a análise final dos dados.

A partir dos materiais coletados em campo, foi realizada aproximação dos dados com o objetivo de conhecer as mensagens e os significados neles contidos. Neste sentido, houve aprofundamento acerca do material empírico, o que implicou categorizações. A categorização foi elaborada segundo instruções baseadas nos procedimentos de Bogdan e Biklen (1994), por meio de leitura e releitura minuciosa de todo e qualquer dado. Destaca-se que após evidenciar as categorias, partiu-se para descrição e análises, com base no aporte teórico utilizado durante o estudo. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise não deve estar restrita ao que foi encontrado no material recolhido, é necessário que encontre nas entrelinhas leituras que venham a desvendar mensagens implícitas ou silenciadas.

Para a análise e compreensão dos desenhos infantis, em especial do desenho “Eu sou assim” considera-se que as figuras humanas desenhadas são uma espécie de espelho de nós mesmos, reflexos, aquilo que projetamos de nós no papel (DERDIK, 1990). Esta projeção de nosso corpo nos remete à compreensão e o entendimento da criança na escola, sua relação com seu próprio corpo representado e com as práticas corporais infantis na escola. Buscando compreender a presença deste corpo na escola, escolhemos esta forma de representação do corpo da criança, uma representação produzida por ela mesma.

## **4. PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS EM CAMPO**

### **4.1. A rotina e a educação do corpo.**

Observar a estrutura física de um local muito nos diz sobre o que é e o que não é permitido nele. Uma visita a um parque repleto de árvores e de espaços livres, certamente nos causa diferente sensação do que, por exemplo, adentrar em um pequeno elevador de um prédio de muitos andares. Parece que ao longo de nossas vidas aprendemos a analisar e por vezes aceitar o que convém ou não ao corpo nos diversos espaços que adentramos. Por isso pensamos no espaço da escola e em como este espaço convidaria o corpo das crianças a se movimentar ou a se “calar” imóvel, por diversas horas.

Segundo Santos (2008), ao agir sobre o espaço, não se age somente sobre objetos ou sobre uma realidade física, mas sim, sobre uma realidade social. Compreendendo desta maneira que o espaço teria papel fundamental no que diz respeito às possibilidades ou ao constrangimento aplicado ao corpo das crianças e daqueles que habitam estes locais. Nesta linha de pensamento pensar as práticas corporais das crianças na escola do campo subentende considerar o conceito de educação do corpo que incide sobre esta realidade.

Conforme Vaz (2002), a educação do corpo não se esgota na Educação Física, mas alcança outros tempos e espaços, movimentos e expressões das instituições e de seus atores. Nas instituições escolares infantis, onde a Educação Física não se apresenta como componente curricular, a educação do corpo, segundo Taborda de Oliveira (2003), pode ser explicitada em atividades, como, por exemplo, higiene, alimentação e brincadeiras no parque.

Soares (2014) ao definir o conceito de educação do corpo revela a natureza histórica do processo de educação, e de “civilização” dos corpos. Diversas práticas induziriam a naturalização de comportamentos e como consequência a contenção dos corpos. A escola entraria no rol das instituições que se utilizam de pedagogias que modificam o uso dos corpos a fim de que saibam se comportar em sociedade.

Nesta primeira parte do capítulo iremos descrever de forma sucinta a estrutura física da escola, detalhando as atividades realizadas nestes tempos e espaços escolares, bem como descreveremos e analisaremos a maneira como a educação do corpo se insere na rotina da escola pesquisada.

#### **4.1.1. A estrutura escolar e as peculiaridades da escola do campo.**

Observar a escola pelo lado de fora já nos revela muito sobre sua realidade de escola do campo. Delimitada por uma cerca de arame, a construção de tijolinhos se localiza em um terreno relativamente isolado, havendo apenas uma casa localizada nas proximidades da instituição. Muitas árvores compõe a paisagem dentro e fora dos limites da escola, e a sombra delas serve para a preservação dos carros poucos carros estacionados. Problemas típicos das cidades não são observados no local. Não há locais proibidos para o estacionamento dos carros, nem problema em encontrar vagas, o bom senso dos motoristas que por esta região se aventuram é o que parece importar.

Delimitando o externo e interno existe o portão de acesso à escola e a figura do vigilante que educadamente questiona aos visitantes, o que desejam. Observa-se que o vigilante neste ambiente é uma espécie de faz tudo. Ele cuida da entrada e saída de pessoas, evita que animais também adentrem na escola, ajuda a carregar objetos pesados e ainda realiza pequenos reparos. Em uma escola pequena as responsabilidades parecem

compartilhadas. O vigilante conhece todas as crianças, todos os funcionários, todas as necessidades.

Em nossas incursões à escola nos deparamos com duas interessantes situações em que o vigilante teve que afastar animais da entrada da escola. Na primeira ocasião ele travou uma espécie de luta com um bode que tentava entrar na escola e na segunda ocasião ele apenas conduziu um bezerro ao portão.

Este dia ficou marcado para a história, nunca imaginei presenciar tal cena. Realmente mostra as peculiaridades da escola rural. Após o recreio das crianças, saí da sala de aula para conversar com a secretária, sobre assuntos pertinentes à caracterização da escola. Perguntei sobre o número de funcionários, a data de inauguração da escola. De repente ouvimos um barulho e saímos da sala da secretaria. Assisti num susto uma luta do guarda da escola com um bode. O guarda tentava empurrar o bode para fora da escola e o animal tentava entrar. Alguns funcionários foram chegando perto da cena, outros riam. Depois do momento da luta e da tensão conseguiram colocar o bicho para fora da escola, fechando o portão em seguida (DIÁRIOS DE CAMPO, 04/04/2014).

Esta cena acima descrita foi vivenciada no segundo dia de observação participante na escola do campo. E marcou o início de uma série de observações que caracterizavam a realidade da instituição observada. Possivelmente cachorros, gatos ou pássaros adentrem em escolas urbanas, mas uma luta com um bode foi algo antes do vivido, inimaginável. A relação do homem com a natureza em uma escola do campo parece suscitar a concepção de pertencimento do homem ao meio ambiente. Esta interessante relação parece ser construída em um cotidiano de constante convivência e interação.

Partindo em direção ao interior da escola existe o rol de entrada, uma espécie de corredor protegido por um toldo azul que nos encaminha do portão ao pátio coberto. Neste pequeno espaço existem bancos coloridos e um conjunto lixeiras em formato de lápis que convidam nosso olhar a

passar por suas cores e formas. Este mesmo espaço é alvo de muitas brincadeiras e disputas dependendo do dia e da utilização que a eles é dada. No recreio das crianças o sobe e desce dos bancos tornam tais espaços grandes desafios. Brincadeiras criativas e variadas ocupam o espaço que a olhos adultos, serviriam apenas para uma única finalidade, se sentar. Já em dias de reunião e de festas estes bancos são disputados pelos pais e familiares das crianças que buscam locais para descanso e conversas.

Buss-Simão (2012), afirma existir uma espécie de jogo de poder nas relações sociais entre crianças e adultos, especialmente na instituição escolar. Existindo concomitantemente a ordem institucional dos adultos e a ordem emergente das crianças. A primeira determina que devemos fazer cada coisa no local e hora adequados. No caso acima citado, os bancos serviriam apenas para sentar. E a segunda, a ordem emergente das crianças, é uma espécie de resposta das crianças, ressignificando os locais e os objetos, dando novas formas e utilidades a eles. Conforme observado, os bancos tornavam-se objetos de interesse para a vivência das brincadeiras por parte das crianças.

O pátio coberto é o primeiro ambiente do prédio da escola. Ele é o ambiente intermediário entre as salas de aulas e campo de grama, a rede de voleibol, o parque e os arredores do prédio. Um importante painel adorna a única parede disponível do pátio, este painel possui o nome da escola e nele são colocados trabalhos relacionados a projetos desenvolvidos coletivamente na escola. Ao lado de cada sala de aula também existem outros painéis onde as professoras adornam e preenchem com os trabalhos de cada turma.

Iniciando a rotina do dia na escola, o pátio é sinônimo de imensos enfileiramentos de corpos infantis. As filas de entrada e saída são as mais rotineiras, existem também as filas para receber as três principais refeições

do dia o café, o almoço e o jantar. Segundo Kishimoto (1999), o enfileiramento dos corpos corrobora com uma visão retrógrada que:

Concebe a aprendizagem como um processo idêntico, em que todos fazem a mesma atividade, como uma máquina de ensinar, que vigia, hierarquiza, pune e recompensa alunos considerados iguais e sem especificidades (KISHIMOTO, 1999, p. 4).

Outra questão observada na escola com relação à prática da ‘fila para tudo’, é que são reforçadas as separações de gênero em filas diferentes. Existe a fila das meninas e a filas dos meninos, como se fosse realmente necessário privar as crianças do contato com crianças de outro gênero. Nos tempos atuais, atitudes assim nos parecem um contrassenso. Conforme Kishimoto (1999, p.4): “Filas que dividem meninas e meninos, no lanche, nas atividades, reproduzem as diferenças de gênero existentes na sociedade”. Esta visão nos faz refletir sobre o verdadeiro papel das filas e do excessivo controle dos corpos para a vida das crianças.

Realizar aulas de Educação Física utilizando-se de um arsenal de medidas disciplinares para enquadrar os corpos das crianças em hábitos estereotipados de movimentos, como tem sido o mais usual nos lugares em que pelo menos existe Educação Física, é a maior de todas as provas da insegurança do professor perante os corpos infantis (FREIRE, 1999, p.170).

Conforme Freire (1999), a afetividade do professor é colocada em evidência nas aulas de Educação Física. Nem todos os professores, segundo ele, possuem “estrutura afetiva para suportar a relação com corpos livres em movimento” (FREIRE, 1999, p170). Relação esta que implica a permissão mesmo que implícita Além disso, componentes como a brincadeira e a ludicidade são aliados do professor que deseja alunos participativos, ativos e autônomos.

O espaço livre ao centro caracteriza o pátio como importante espaço utilizado para ensaios e apresentações festivas e culturais da escola. No primeiro dia da minha inserção na escola presenciei a organização de uma

apresentação musical e teatral que ocorreria posteriormente no pátio da escola.

Ao olhar para o ambiente escolar do carro, percebi uma movimentação diferente na escola. Alguns homens estavam no pátio da frente montando uma estrutura, como se ali fosse ocorrer um evento. Ao estacionar o carro ouvi uma melodia que lembrava forró e enquanto alguns homens montavam caixas de som, aparelhos eletrônicos, outros ensaiavam. Havia um homem que tocava uma espécie de zabumba e outro que tocava um violino diferente (DIÁRIOS DE CAMPO, 03/04/2014).

A festa junina da escola também colabora para que o pátio seja um importante tempo e espaço das práticas corporais. Segundo as professoras, este é o mais importante acontecimento cultural da escola, no qual há a participação das famílias e de toda comunidade escolar. Diversos ensaios aconteceram neste local, na festa propriamente dita o local foi palco das apresentações de danças e coreografias das crianças.

Passando pelo toldo de entrada da escola cheguei ao pátio e me deparei com diversos pais e familiares esperando as apresentações das crianças. A professora que anunciava ao microfone avisou que iriam dar início às apresentações da festa junina (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/06/2014).

Boa parte das brincadeiras do recreio acontece também no pátio, o professor de Educação Física empresta materiais como cordas e bolas e as crianças ali brincam. Há no pátio de tempos em tempos uma mesa de tênis de mesa que é utilizada no recreio pelas crianças e algumas vezes, em outros momentos, ela é utilizada para a diversão dos próprios funcionários. Em seu chão está pintada uma amarelinha e um caracol, brincadeiras escolares típicas da infância e muito utilizadas pelas crianças nos chamados tempos livres. Segundo Souza (2013, p.7):

Contrariamente a um discurso que narra a destruição da cultura infantil por um mundo mercantilizado e dominado pela informática, a observação dos pátios de recreio mostra a força de uma transmissão oral que enriquece a infância com tantos saberes, técnicas, prazeres e motivação que não são os da sala de aula (SOUZA, 2013, p.7).

Desconsiderando os ensaios para a festa junina poucas vezes observei as professoras em seu cotidiano utilizando o pátio. Apenas em duas oportunidades acompanhamos as crianças juntamente com a professora do período vespertino para a realização de brincadeiras folclóricas e cantigas de roda neste espaço. Neste contexto escolar o pátio se apresenta como um rico espaço para as práticas corporais, local que poderia ser aproveitado pela escola para desenvolver um variado repertório de atividades e brincadeiras corroborando com a ideia de Vaz (2002, p.93), que afirma que: “Os ambientes educacionais podem ser entendidos como um amplo espaço de desenvolvimento e aplicação de técnicas corporais e de cuidados com o corpo”.

Algumas aulas de Educação Física ocupam também o pátio. Colchonetes são espalhados e o corpo das crianças literalmente deita e rola. Desenvolvendo temas como conhecimentos sobre o corpo e ginástica, as aulas no pátio aproveitavam o único espaço coberto da escola além das salas de aula (DIÁRIOS DE CAMPO, 08/05/2014; 20/05/2014). Protegidos do sol, nas aulas de Educação Física as crianças brincam com seus corpos, mas também estão submetidas às filas e à longa espera por uma oportunidade de movimento acompanhado pelo professor de Educação Física. Estas aulas não restringem suas atividades a este espaço, ocupando por vezes outros espaços, entre eles, um campinho de terra do lado de fora da escola.

Ao lado do pátio existe o campo de futebol, uma rede de voleibol, uma grande árvore e na parte de trás da escola o parque. O pequeno campo de futebol era habitado apenas no recreio. A dominação deste espaço era praticada pelas crianças mais velhas e do gênero masculino. A rede de voleibol, entretanto, era dividida entre meninos e meninas. A árvore era espaço habitado especialmente por meninas, o que não significa que alguns

meninos ali também não se aventurassem. Havia uma espécie de balanço de tecido amarrado em um de seus galhos, onde as crianças se penduravam e balançavam. A disputa por este espaço era grande, em geral as crianças passavam certo tempo revezando as subidas e descidas e depois partiam para outras brincadeiras. A presença da árvore da escola foi detectada em diversos desenhos das crianças, como veremos mais a frente.

Já o parque possuía areia bem limpa e era composto por brinquedos de ferro coloridos. Quase sem uso, o parque era todo cercado por grades, não sendo permitido aos alunos utilizar o espaço sem a presença de um adulto responsável. No recreio o espaço ficava trancado, porém algumas vezes presenciei crianças pulando a cerca, enfrentando a proibição dos adultos.

Passando pelos diversos espaços da escola habitados pelas crianças, chegamos à sala de aula do 2º ano. A primeira impressão que tive foi uma sensação de intenso calor e abafamento da sala. Naquele período da tarde as janelas estavam fechadas e a porta semiaberta, pois o Sol reinava com toda sua grandeza. Ao adentrar no ambiente fomos recebidos por olhos curiosos, que atenciosamente nos observavam e se questionavam quem seria aquela pessoa. A sala de aula estava organizada de forma tradicional, as cadeiras enfileiradas, voltadas para a direção do quadro. A cadeira da professora se localizava ao lado do quadro e imediatamente acima de sua cabeça, na parede havia uma espécie de painel escrito “Bem vindos, sala da professora Fernanda e da professora Suelen” (DIÁRIOS DE CAMPO, 03/04/2014).

Acima do quadro havia uma espécie de varal com as letras do alfabeto e figuras de animais e objetos que começavam com estas letras. Além disso, havia outro varal com os números de 1 a 10. Tudo era bem colorido e remetia à alfabetização, aprendizado pretendido nesta faixa etária e ano. Na parede lateral da sala existia um grande mural onde eram

colocados os principais trabalhos executados pelas crianças. Este quando cheguei estava sendo ornamentado pelas professoras com o tema da Copa do Mundo. O mobiliário na sala era bem tradicional, possuindo além das carteiras e cadeiras, a mesa e cadeira da professora, dois armários ao fundo da sala e uma espécie de estante de livros.

Localizada ao lado dos banheiros e em frente à sala dos professores e à direção, a sala do 2º ano compunha um pequeno corredor de salas onde todos os alunos da escola estudavam. De um lado da sala havia os bebedouros e os banheiros, do outro se localizava a sala de aula do 3º ano. A movimentação dos alunos em direção aos banheiros e bebedouros era constante, muitos passavam em frente à sala do 2º ano chamando o nome de alguns alunos, batendo nas janelas e por vezes conturbando o andamento da aula. Além disso, após o horário do lanche as crianças se dirigiam aos bebedouros também para realizarem a higienização bucal, o que aumentava expressivamente a agitação de todos da sala.

#### **4.1.2. A educação do corpo na rotina escolar**

Juntamente com o tempo e os espaços, as rotinas compõem uma tríade indissociável no ambiente escolar, por vezes determinando ações e institucionalizando comportamentos. Segundo Freitas (2015, p.75): “Denomina-se rotina a distribuição cronológica do tempo por meio de atividades coletivas que são realizadas pelas crianças e professoras ao longo de um dia escolar”.

Na instituição educacional pesquisada as crianças chegam as 8h00 e saem às 18h00, totalizando 10 horas do seu dia envolvidas em atividades escolares. Abaixo descrevemos a rotina de uma manhã e a rotina de uma tarde de aula das crianças. Optamos por descrever o recreio e a Educação Física na rotina da manhã, e as aulas de natação do Centro Olímpico na rotina da tarde. No caso do recreio e da Educação Física, a escolha decorreu apenas para facilitar a organização e o entendimento das

atividades diárias, já que ocorriam nos dois turnos. No caso do Centro Olímpico, a escolha se deve ao fato dessas atividades só acontecerem à tarde. Os quadros 01 e 02 da rotina foram baseados nas rotinas que as professoras todos os dias escreviam no quadro da sala e foram utilizados apenas como exemplo, para melhor compreensão das atividades.

### **8h00min A entrada**

A educação dos corpos infantis inicia-se mesmo antes da entrada das crianças no portão da escola. Imensas filas são organizadas pelos monitores dos ônibus escolares que trazem as crianças para a escola. O momento da fila é marcado por muita tensão e euforia, ao mesmo tempo em que as crianças “necessitam” se comportar e seguir a linha estabelecida pelos adultos, elas querem correr, conversar com colegas dos outros ônibus. Nestes momentos diversas frases como: “Vocês estão nos lugares certos?”, ou mesmo, “Olha a ordem!”, ou “Andem logo!” são ouvidas de longe. Apesar do aparente controle, algumas crianças ao adentrar a escola correm para as filas das suas salas provocando certa tensão nos monitores e professoras.

Ao atravessar o portão da escola, as crianças são reorganizadas em filas, uma para cada sala de aula. Este é o momento do reencontro, das conversas sobre as coisas que ocorreram em suas casas e sobre suas expectativas sobre o que acontecerá ao longo daquele dia na escola. Muitas crianças correm para perto de suas professoras para abraça-las e conversar. Trechos dos diários de campo corroboram com a descrição da entrada:

Após o curto período de reencontro, as crianças são chamadas para recomporem as filas que posteriormente seguirão cada uma para sua sala de aula. Este momento da entrada aconteceu das 8h00 às 8h15 (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/04/2014).

### **8h15min O Café**

Saindo do pátio, as filas já se organizavam em frente à cantina e as crianças que desejassem pegavam o café da manhã oferecido pela escola permaneciam ali. Em geral, nos dias observados, o que era servido era pão com manteiga e leite ou suco, ou iogurte. Quase todas as crianças aceitavam o café da manhã oferecido, pelo menos os da sala observada. As crianças pegavam o café e se dirigiam rumo às salas de aula.

### **8h20min A sala de aula**

Após o momento da entrada e do café, cada fila se dirigia à sua sala e as professoras escreviam no quadro a rotina do dia. Enquanto as crianças organizavam suas coisas e se alimentavam, a professora explicava as atividades que ocorreriam naquele dia. Abaixo transcrevo uma rotina do período matutino em forma de quadro. Estas informações foram retiradas dos diários de campo do dia 20/05/2014. É importante ressaltar que dependendo do dia da semana as atividades são direcionadas de forma diferente e o conteúdo delas também muda.

Os horários de aula eram organizados em disciplinas ministradas nos turnos matutino e vespertino. No período matutino a professora (Suelen) leciona Português, História e Geografia e no período vespertino a professora (Fernanda) leciona Artes, Matemática e Ciências. Segundo a direção da escola, não é permitida Bi- docência, mas neste caso era diferente, pois cada professora trabalhava em seu horário totalizando às 10 horas da nova proposta de Educação Integral (PROEITI<sup>4</sup>).

Abaixo apresentamos um exemplo de rotina do período matutino. A professora relata as atividades que serão realizadas na ordem que acontecerão para que as crianças possam antecipadamente saber o que irá ocorrer no dia descrito. A rotina de atividades dentro de sala de aula não se

---

<sup>4</sup> PROEITI: Programa de Educação Integral em tempo integral (detalhado nos delineamentos metodológicos).

mostra tão rígida, sendo algumas vezes modificada pelo andamento das atividades com as crianças. Em contra partida, a rotina da escola mostra-se rígida tendo as crianças que se adaptar aos horários do recreio, alimentação e outros.

**Quadro 1** - Rotina do período matutino (DIÁRIOS DE CAMPO, 20/05/2014).

<b>Rotina do período matutino (terça- feira)</b>
<b>Café</b>
<b>Calendário</b>
<b>Alfabeto e Família Silábica</b>
<b>Hora da História: “Astolfo na praia”</b>
<b>Atividade</b>
<b>Lanche</b>
<b>Atividade</b>
<b>Recreio</b>
<b>Educação Física</b>
<b>Almoço</b>
<b>Higienização</b>
<b>Descanso</b>

Fonte: Da autora.

Após escrever a rotina no quadro, a professora juntamente com algumas crianças, recolhiam os utensílios utilizados e os colocavam em uma mesa na parte de trás da sala. Em poucos minutos uma servidora da limpeza recolhia os pratos e copos que estivessem na mesa. Após o café, as atividades do dia eram iniciadas. A rotina da manhã era marcada pelo Calendário e por atividades relativas à aprendizagem do Alfabeto. Muitas crianças demonstravam já conhecer as letras, outras, porém, ainda apresentavam certa dificuldade. Em geral as atividades em sala eram marcadas quase sempre pela mesma organização dos corpos no espaço. Crianças sentadas em cadeiras enfileiradas, permanência de maior tempo em silêncio para a apreensão dos conteúdos. As crianças só deveriam levantar, falar ou demonstrar outras atitudes quando permitido ou solicitado.

Os corpos na sala tem que ficar sentados. Pois só se concentram sentados. Eu fico refletindo sobre o mobiliário e o conforto das crianças, como permanecer sentadas por tanto tempo em cadeiras dura. Porém eles se levantam a todo o momento pra mostrar se o dever está certo ou errado, para jogar papel na lixeira, apontar lápis... Maneira deles de demonstrar desconforto ou descontentamento. (DIÁRIOS DE CAMPO, 08/05/2014).

Esta concepção de educação tradicional de controle excessivo dos corpos não alcança a complexidade do processo de ensino aprendizagem, e parece propiciar professores insatisfeitos e crianças indisciplinadas. Enquanto o adulto se desgasta repreendendo, castigando, as crianças se rebelam aos desmandos adultos. Apesar da tentativa de calar o corpo das crianças, elas sempre contornavam as proibições impostas. As professoras reclamavam da grande quantidade de atividades fora da sala de aula, mas afirmavam: “Tudo é aprendizagem” (DIÁRIOS DE CAMPO, 04/04/2014).

### **10h00min Lanche**

Por volta da 10h00 as servidoras da cantina juntamente com a professora serviam o lanche para aqueles que levantavam a mão e aceitavam. A maioria das crianças aceitava o lanche que variava entre frutas como melão, mamão, laranja, melancia, maçã, além de suco ou iogurte com biscoito doce, leite com achocolatado e biscoito de sal. Verificou-se que algumas crianças traziam lanche de casa e recusavam o lanche servido na escola, outras aceitavam o lanche da escola e guardavam seu lanche para outros períodos como a saída para o Centro Olímpico.

O período do lanche assim como nos outros períodos da alimentação das crianças, a servidora da cantina trazia o lanche das crianças, pedia licença à professora para entrar na sala de aula e distribuir. As crianças que desejassem levantavam a mão e a “tia da cantina”, como era chamada, entregava a comida. Havia certo ritual nestes momentos, as crianças guardavam seus materiais sob as carteiras, orientadas pelas professoras.

Diversas toalhinhas coloridas surgiam das lancheiras e das mochilas, alguns lanches trazidos de casa também. Cada criança sentada recebia o lanche e agradecia à servidora da cantina, quem não levantava a mão não recebia.

Certas vezes a professora aceitava o lanche, outras não. Durante os primeiros minutos havia uma transição entre o silêncio e as conversas e movimentações, à medida que as crianças terminavam seus lanches, o corpo parecia falar mais alto, alguns se levantavam, outros combinavam o que iriam fazer no recreio e outros já começavam a guardar os materiais para a saída e para o recreio. Algumas brincadeiras como arremessar uma pequena bola para o outro lado da sala podiam ser observadas.

### **10h30min Recreio**

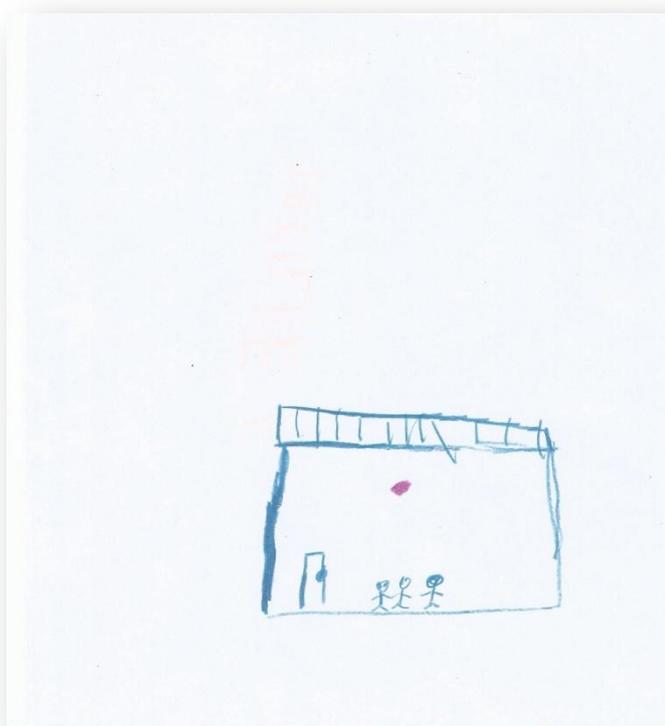
O recreio da escola oficialmente constitui-se como um tempo e espaço de intervalo entre as atividades diárias. Tendo a duração de apenas 15 minutos, com a rotina da Educação integral eram possibilitados dois períodos de recreio, um pela manhã, outro pela tarde. O recreio da manhã às 10h30 horas e o recreio da tarde às 15h15 horas, conforme apresentado nos quadros 02 e 03 da rotina da turma.

O recreio nesta realidade era o momento do corpo, o momento da brincadeira. O momento em que era permitido sair da sala e realizar atividades livres. Apesar do olhar de alguns adultos no recreio, em geral as crianças se mantinham ocupadas com suas brincadeiras e seus passeios ao redor da escola. Todo o gramado que circundava o prédio era povoado pelas brincadeiras das crianças, o campo de futebol, a rede de voleibol, as árvores, além do pátio e do rol de entrada com seus bancos e lixeiras coloridos.

[...] na perspectiva de uma Pedagogia da Infância, todas as dimensões – para além daquela que se restringe ao domínio cognitivo – devem estar envolvidas na educação das crianças

pequenas, então as questões destinadas ao corpo não deveriam ocupar lugar marginal. (RICHTER e VAZ, 2010, p.64)

Durante o recreio cada ator desta complexa teia social possui um papel, que pode variar conforme a necessidade ou o desejo. Ao sinal do recreio as crianças saem das salas e correm para o pátio e arredores da escola. Conforme a faixa etária e o gênero são formados grupos de atividades. Alguns grupos tem endereço fixo, sempre brincando no mesmo local, dominando territórios e de certa forma impondo o que deve ser feito neste espaço. Outros grupos variam um pouco mais o espaço que ocupam, e as atividades que realizam. Segundo Souza (2013, p.1): “Compreender o recreio como espaço de aprendizagens e de construção da cultura de pares é entender que a aprendizagem se dá também em espaços informais e entre as próprias crianças”.



**Figura 5** - Minha brincadeira preferida - Correr no recreio (Julio, 7 anos).  
Fonte: Da autora.

Os meninos mais velhos vão para mesa de ‘ping pong’ e iniciam disputas entre os alunos do 4º e 5º anos. Nunca presenciamos meninas na disputa, as crianças mais novas também não tinham vez neste espaço de brincadeiras. Outros meninos também desta faixa etária se dirigem para o campinho de futebol. Os mesmos garotos dominavam o espaço e a bola durante todo o período observado. Nestes dois grupos, em geral, poucos participantes entravam ou saiam.

De acordo com Corsaro (2011), o seio familiar desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da cultura de pares. Mas é na relação de troca entre os sujeitos semelhantes que a autonomia é exercitada com veemência. Além do poder de influência que exercem entre os pertencentes do mesmo grupo, é por meio desta relação, com o enfretamento de frustrações e situações problemas, que o indivíduo infantil vivencia experiências pelas quais desenvolverão o poder de resolver os conflitos. É, também, na escola, instituição compartilhada pela infância, em contato com outros indivíduos de diferentes costumes, que as crianças exercem e desenvolvem a cultura de pares.

Já as meninas das turmas mais avançadas (4º e 5º anos) possuíam um repertório de brincadeiras mais variado no recreio. Alguns dias jogavam queimada na parte de trás da escola. Outros dias pediam corda ao professor de Educação Física, ou outros materiais. Havia algumas meninas que preferiam caminhar ao redor da escola, conversando em grupo e se alimentando de biscoitos e balas trazidos de casa. Nestes grupos o acesso também era restrito e em poucos momentos percebi crianças mais novas interagindo com estas crianças maiores.

As crianças das turmas do 1º ao 3º, em geral, se comportam de uma maneira um pouco diferente. Os meninos e meninas entrecruzam suas brincadeiras e por diversas vezes brincavam juntos e compartilhavam espaços como os bancos da entrada, o balanço da árvore, e os espaços de

acesso entre a parte de trás da escola e o pátio. Segundo Souza (2013, p.11), em observação à cultura de pares no recreio de uma escola, caracteriza o grupo das crianças mais novas: “O Grupo do 1º Ano é composto por cerca de 20 crianças, que variam suas formas de brincar e com quem se brincam, sem a separação de gêneros observada nos outros grupos e espaços do pátio”.

As crianças destas turmas por diversas vezes procuram o professor de Educação Física para emprestar materiais como cordas, bambolês e bolas. Nestas faixas etárias observam-se brincadeiras como pique pega, pique esconde, polícia e ladrão, corridas imaginárias de carro, lutas entre grandes monstros, brincadeiras de boneca, brincadeiras de mamãe e filha, de corre cutia, corridas nas subidas e descidas no gramado de acesso ao pátio, além de tantas outras.

As observações do recreio, porém, nos fizeram repensar e ampliar nosso conceito de recreio. Percebemos que o recreio é muito além do tempo e espaço do brincar livre, onde o corpo pode sair da sala e transitar pelos espaços, onde as crianças dominam. Ele também é um momento de disputas e de tensão. Onde ocorrem brigas, onde alguns dominam certos espaços e materiais enquanto outros parecem bailar pelos espaços em rodas de conversas. Associando isto à afirmação de Buss- Simão (2012), nestes raros tempos do brincar, são as crianças que definem o que deve ser feito:

Nesse tempo, apesar de recortado, gerenciado e definido pelos adultos nos seus inícios e fins, são elas que têm o papel ativo e central na tomada de decisão, na condução das ações, na organização dos espaços e definição de seus usos. (BUSS-SIMÃO, 2012, p.138)

Parece necessário considerar o recreio como importante período da rotina escolar. O momento da interação das crianças, o momento da cultura de pares, o momento do fortalecimento das relações infantis. Mesmo que não seja um momento prazeroso para todos, talvez possa corresponder aos

antigos grupos relatados por Fernandes (2004), as trocinhas. Talvez a escola e o recreio sejam a única oportunidade que as crianças têm de se organizar em grupos, trocinhas, já que o meio rural, pela distância das chácaras, não possibilita que grupos muito grandes de crianças sejam formados.

Já as professoras, durante o recreio, se dirigem à sala dos professores. Também buscando certo tempo de intervalo e de encontro com os professores de outras turmas, ou integrantes da direção ou outras pessoas da escola. Certas vezes ainda as professoras permanecem na sala acompanhando crianças punidas por mau comportamento ou por não conseguirem terminar as tarefas. Estas crianças “sem recreio” permanecem em seus locais de assento, escutam argumentações da professora e habitualmente copiam deveres até o final do tempo estabelecido. Conforme Stropasolas (2012, p.167), “[...] quando a criança se comporta mal na escola, seus corpos são usados para punição, e uma das formas utilizadas é segregar fisicamente as crianças”.

É necessário que estejamos atentos “às dinâmicas dos castigos” (VAZ 2002, p.95), para que a Educação Física não seja colocada em risco como área do conhecimento ou mesmo como disciplina. Não permitir que as crianças participem da aula de Educação física soa como castigo autoritário e opressor. Dando à professora poderes de impedir que o aluno se desenvolva em atividades de outro professor, que possuem outra dinâmica. Dinâmica esta que talvez favoreça a compreensão das regras que por vezes são impostas sem explicação e discussão no modo de ensinar da escola tradicional. No período em que acompanhei as crianças observei essa prática duas vezes.

O sinal do final do recreio tocava e as crianças voltavam para as salas. Algumas vezes as crianças demoravam um pouco para entrar, resistiam em aceitar que o tempo do brincar havia terminado. Algumas

insistentemente bebiam água, iam ao banheiro e os funcionários encaminhavam as crianças para as salas. O interessante de uma escola pequena é todos conhecem as crianças pelo nome, facilitando as relações e por vezes as contenções.

### **10h45min Educação Física**

Segundo conversas informais com a direção da escola, a figura do professor de Educação Física surge nesta escola por solicitação da direção da escola em virtude da Educação Integral em tempo integral. Como o período de estadia das crianças na escola é longo, verificou-se a necessidade do maior número de atividades orientadas, que diversificaria práticas enriquecendo a rotina escolar.

Antes da Educação Integral de 10 horas, aqui na escola havia a Educação Integral de 8 horas, a escola funcionava até às 16 horas. As atividades do turno contrário eram realizadas em forma de oficinas dirigidas por pessoas da Comunidade e alguns voluntários. Essas atividades não funcionaram muito bem, então resolvemos solicitar o professor de Educação Física para compor o quadro e proporcionar outros tipos de atividades (DIÁRIOS DE CAMPO, 07/04/2014).

As aulas de Educação Física da turma do 2º ano aconteciam às Terças-feiras das 10h45min às 12h00min e às Quintas-feiras das 15h45min às 17h00min, logo após o recreio. No período da pesquisa de campo acompanhamos apenas cinco aulas de Educação Física, pois o professor da turma esteve afastado por motivo de saúde. Algumas vezes observamos também, partes das aulas de outras turmas, apenas para compreender a metodologia de Ensino do professor e a relação professor-alunos.

Em geral, as aulas foram realizadas em dois espaços. O pátio e o campo de terra em frente à escola. Conforme anteriormente descrito, as aulas observadas no pátio trabalharam conteúdos como ginástica e conhecimentos sobre o corpo. Já as aulas no campo de terra em frente à

escola, permitiam maiores possibilidades e liberdade de movimento. O que por duas vezes observamos foi o desestímulo das crianças por motivos como o calor e a exposição ao Sol. Espaços e horários inadequados para a aula de educação física e suas práticas corporais aparecem como fatores por vezes, determinantes, na participação das crianças na aula. No trecho do diário de campo citado abaixo descrevemos uma aula de Educação Física e suas práticas:

Às 10h45 o professor buscou as crianças na sala em fila, uma fila de meninos e uma fila de meninas. Ele pediu para que as crianças bebessem água pois iriam descer para o campo e não poderiam voltar até o final das práticas. Primeiro as meninas, depois os meninos, beberam água e se dirigiram para um portão ao lado da árvore. E u nunca havia percebido aquele portão. As crianças, ao sinal do professor, saíram da escola juntas, se dirigindo para o campo. O professor solicitou que eu fechasse o portão e assim o fiz. Iniciando a prática com uma série de alongamentos em baixo de uma sombra de uma árvore, as brincadeiras na sequencia foram uma variação de lançamentos e arremessos de bolinhas. Algumas crianças não desejaram participar, outras não aceitaram a divisão do professor e pediram para trocar os parceiros que iriam realizar as atividades. O professor tratou as crianças com cuidado e autoridade, mas em alguns momentos gritou e prometeu não levar as crianças mais para o campo. As crianças em geral participaram das atividades, se envolvendo na aula do inicio ao fim. 12h00 estávamos com as crianças na sala almoçando. (DIÁRIOS DE CAMPO, 08/05/2014).

Nestas poucas aulas no campo de futebol também percebemos certas peculiaridades da aula de Educação Física na escola do campo. Enquanto as crianças corriam em uma atividade monitorada pelo professor, uma cerca separava um pequeno grupo de vacas e bezerros das atividades realizadas. Observando a cena de fora, todos continuavam suas atividades não demonstrando nenhum estranhamento com as ilustres presenças animais que pareciam abrilhantar a aula com seus mugidos constantes. Para alguém acostumado com típicos comportamentos urbanos, este acontecimento nos causou interesse e estranhamento.

Já não era a primeira vez que os animais roubavam a cena na escola, primeiro foi a luta do guarda com o bode, agora as vacas e bezerros na aula de Educação Física. O campo de terra era envolto por mato de um lado e do outro era a pista de acesso à escola. Com um número reduzido de carros que circulava por esta região, minha preocupação eram os animais. As crianças e o professor nenhum momento cogitaram parar a realização das atividades por causa dos animais, muito pelo contrário pareciam todos fazerem parte da mesma paisagem, não se incomodando nem um pouco com a presença uns dos outros. Os bichos pastavam, mugiam, caminhavam de um lado a outro, as crianças corriam, gritavam, brincavam (DIÁRIOS DE CAMPO, 27/05/2015).

Apesar da pequena quantidade de aulas observadas pudemos perceber que nas aulas de Educação Física predominam as práticas escolares de fila e exigência de silêncio, mesmo que em menor escala. A educação tradicional se reflete nas práticas do professor que se torna o centro do processo de ensino- aprendizagem. Estas aulas formaram um conjunto de atividades dirigidas ao corpo e ao brincar, porém era concebido um corpo que só copiava modelos, gestos e movimentos. Apenas em uma das cinco aulas observadas presenciamos brincadeiras que oportunizassem um brincar criativo e expressivo.

Conforme o Coletivo de autores (2012), a Educação Física é a disciplina escolar que tematiza as práticas corporais. Esta teoria sugere o desenvolvimento com as crianças de determinados conteúdos culturais, como: o jogo, o esporte, a luta, a dança e a ginástica. Observa-se assim a preocupação destes autores em ressaltar a importância do professor de educação física em proporcionar a seus alunos espaços para o ato de jogar e de brincar. Considerando o brincar como genuína prática corporal, que possui papel primordial na infância, Ferreira afirma que:

[...] o brincar é um dos meios de realizar e agir no mundo, não unicamente para as crianças se prepararem para ele, mas, usando-o como um recurso comunicativo, para participarem na vida cotidiana pelas versões de realidade que são feitas na interação social, dando significado às ações. (FERREIRA, 2004, P. 84).

## **12h00min Almoço**

O almoço das crianças era servido formando-se grandes filas na frente da cantina. Pela janela as funcionárias serviam os pratos e entregavam às crianças. Em geral observamos como parte do cardápio do almoço, assim como do jantar, alimentos como, galinhada, arroz com carne picada, macarrão com molho de tomate, feijão com arroz e frango, sopa de diferentes tipos, peixe com arroz e verduras. Além do prato de comida em geral era servido uma fruta que acompanhava o prato caso a criança desejasse.

As filas eram formadas iniciando com as crianças da Educação Infantil, partindo para as crianças do primeiro ano, do segundo, até chegar às crianças do quinto ano. Cada professora esperava na porta de sua sala, organizando as filas de crianças para que assim que a turma anterior estivesse terminando de se servir, as filas fossem direcionadas para a cantina. Poucas crianças foram observadas reclamando da comida, ou recusando o almoço.

O prolongado período de estada na escola provavelmente era um dos fatores que auxiliavam no aceite das crianças. Observamos que dentre as professoras da manhã, muitas delas levavam sua marmita e almoçavam na sala dos professores, sendo prática comum inclusive entre a professora da sala observada. Após a refeição os utensílios eram levados até a parte de trás da sala para que a servidora da cantina viesse recolher.

## **12h25min Higieneização**

Segundo as professoras, as crianças foram orientadas no início do ano a trazerem escovas de dente e pasta para escovar os dentes após as refeições, principalmente o almoço e o jantar. Por isso, dentro da rotina existe um tempo para que as crianças façam a higienização. Ainda segundo elas:

Nos primeiros dias de aula uma equipe de dentistas e nutricionistas vem a escola para falar sobre alimentação saudável e higiene bucal. Essa equipe distribuiu pequenos kits com escova e pasta, um para cada criança, orientando a maneira correta que as crianças deveriam escovar os dentes (DIÁRIOS DE CAMPO, 05/05/2014).

A escovação era um período crítico para a turma do 2º ano. Como as torneiras do bebedouro se encontravam ao lado da sala de aula, muitos gritos e palavrões eram ouvidos neste pequeno intervalo de tempo. As crianças menores iniciavam o ritual de escovação, que prosseguia até o término da higienização das crianças do quinto ano. Observando esta prática diária e de acordo com a fala da professora: “[...] muita gente não está trazendo escova de dente” (DIÁRIOS DE CAMPO, 22/05/2014), percebemos que nem todas as crianças levavam escovas para a escola e que muitos solicitavam a pasta de dente emprestada.

Importante destacar que talvez a escola seja a única ferramenta do Estado que a criança do campo tem acesso. Por isso, devemos valorizar o papel social desempenhado por ela frente à comunidade atendida. Alcançando além das necessidades educacionais das crianças, diversas outras, destacando-se as necessidades de saúde, nutrição, higiene, desportivas e de lazer, de cidadania, além de tantas outras. Neste contexto é necessário refletir sobre o modo de vida dessa comunidade e as melhores formas de assisti-las, não se esquecendo de resgatar o papel de outras esferas do poder público.

### **12h40min Descanso**

Este era um momento muito aguardado pelas crianças. Momento de descanso do almoço e possibilidade de brincar um pouco. Segundo as professoras, neste período as crianças poderiam “[...] desenhar, jogar, pintar”. (DIÁRIOS DE CAMPO, 07/04/2014)

Outra possibilidade no horário do descanso seria assistir um vídeo. Presenciei as crianças assistindo desenhos duas vezes. A primeira vez foi

reproduzido um vídeo da “Turma da Mônica” e a segunda, um vídeo do “Scooby- Doo”, famoso desenho animado norte-americano com ampla divulgação no Brasil. Segundo as professoras, a escolha dos desenhos foi feita anteriormente pelas crianças, em uma espécie de acervo da escola.

Após o recreio a professora passou o desenho do Scooby- Doo 2. As crianças almoçaram assistindo vídeo. O desenho só teve fim às 13h15. Mesmo ultrapassando o período estipulado para a entrada da professora da tarde, as crianças continuaram assistindo ao desenho até o final (DIÁRIOS DE CAMPO, 23/05/2014).

### **13h00min Chegada da professora da tarde.**

Momento de saudação, abraços e alegria. As crianças cumprimentavam a professora que entrava na sala e impunha novo fôlego, novo ritmo para as atividades. A chegada da professora do período vespertino seguia o mesmo ritual da chegada em sala do período matutino. A rotina era escrita no quadro e as crianças conversavam com a professora sobre o que eles iriam realizar naquele dia.

**Quadro 2** - Rotina do período vespertino (DIÁRIOS DE CAMPO, 16/04/2014).

<b>Rotina do período vespertino (Quarta- feira)</b>
<b>Simulado da Provinha Brasil</b>
<b>Atividade</b>
<b>Lanche</b>
<b>Centro Olímpico</b>
<b>Jantar</b>
<b>Higienização</b>
<b>Ir embora</b>

Fonte: Da autora.

Além das atividades tradicionais da escola, havia duas atividades que compunham o quadro da Educação Integral. As aulas de Educação Física e as aulas de natação no Centro Olímpico. As aulas de Educação Física, anteriormente mencionadas, ocorriam duas vezes por semana uma no período da manhã e outra no período da tarde. Todas as turmas de crianças

da escola possuíam aulas de Educação Física duas vezes por semana, da Educação Infantil ao 5º ano. Já as aulas de natação no Centro Olímpico ocorriam quarta e sexta à tarde, conforme o quadro abaixo. Nestas aulas apenas participavam as crianças a partir do 1º ano. É importante ressaltar que no dia e horário abaixo citados apenas as crianças observadas deslocavam-se para o Centro Olímpico. As outras turmas eram levadas em dias e horários diferentes do observado.

**Quadro 3** - Horários institucionalizados - Centro Olímpico e Educação Física.

<b>Horários 2º ano</b>	
<b>Centro Olímpico</b>	Quarta e Sexta 15h00-17h00
<b>Educação Física</b>	Terça 10h45- 12h00 Quinta 15h45-17h00

Fonte: Da autora.

### **15h00min Centro Olímpico**

Por volta das 14h55 as filas eram formadas pelas professoras com auxílio da monitora do ônibus para realizarem o deslocamento escola-Centro Olímpico. O tempo estimado de deslocamento era de aproximadamente vinte e cinco minutos, e enquanto não chegávamos diversas atividades eram realizadas no ônibus. Alguns aproveitavam o tempo para lanchar, outros apenas para conversar ou brincar livremente.

Inicialmente acompanhamos a turma apenas observando as crianças e os adultos. As crianças sentavam em duplas e às vezes em trios, riam, contavam piadas e trava- línguas, cantavam músicas. O assento ao lado da professora era o mais disputado. Ela quase sempre combinava: “Hoje quem vai comigo na ida é o Roberto e na volta a Mariela” (DIÁRIOS DE CAMPO, 30/05/2014), para que as crianças não ficassem perguntando a todo o momento quem iria ao lado dela. Depois de certo tempo de idas e vindas percebemos que certas crianças sempre sentavam juntas, e algumas

até disputavam o assento ao nosso lado, pois aos poucos percebemos que eles foram se acostumando à nossa presença e nos incluindo como alguém que fazia parte da rotina escolar. Durante o período que estive na escola acompanhamos as crianças ao Centro Olímpico seis vezes. Nas duas primeiras vezes que nos deslocamos para o Centro Olímpico, a professora da sala e o professor de Educação Física juntos, levaram as crianças dividindo a responsabilidade de cuidar deles. Após isto, a professora da sala sozinha levou as crianças, solicitando por vezes, nosso auxílio.

Acompanhar as crianças nas aulas de natação do Centro Olímpico acabou se tornando uma grande aventura. Os vinte minutos no ônibus se tornaram ricos momentos de convivência com as crianças. Conversávamos diversos assuntos, o que nos auxiliava na compreensão da realidade das crianças e suas infâncias vividas.

Hoje no percurso para o Centro Olímpico, sentei com o Davi e fomos conversando diversos assuntos. Ele me contou de sua família, do o que mais gostava de fazer em casa e na escola. Ele me contou que diversas vezes dorme até tarde no sábado e acorda assustado pensando perder o ônibus. Depois conversei com a Marina que me contou que morava no Assentamento 1º de Julho, pertinho da escola e que não ficava tão cansada não de ir pra escola o dia inteiro. (DIÁRIOS DE CAMPO, 23/05/2014).

Chegando ao Centro Olímpico as crianças eram organizadas em filas e levadas aos banheiros para trocarem de roupa e se prepararem para a aula de natação. O momento do banheiro era muito barulhento e exigia muita atenção da professora. Ao chegar, as crianças se misturavam a outras crianças que saíam da aula anterior, o número de pessoas era muito grande e as crianças eram orientadas a permanecerem perto da professora. Após este momento de tensão, as crianças se encaminhavam para perto do portão de entrada das piscinas, onde esperavam o professor responsável vir buscá-los (DIÁRIOS DE CAMPO, 04/04/2014).

Quase todas as crianças participavam da aula e as que não participavam ficavam do lado de fora da piscina junto à professora. No

primeiro dia que acompanhei as crianças, oito delas não entraram na piscina por não terem roupa própria ou por não ter obtido o atestado médico. Uma das crianças ficou na escola por solicitação da avó que teria que buscar mais cedo.

As oito crianças que permaneceram do lado de fora da piscina exploraram muito o ambiente, correram e brincaram sem parar. Na arquibancada onde a professora e o professor assistiam às atividades das crianças elas subiam e desciam, mudavam de lugar, inventavam ocupações para aquele tempo que ali ficaram. A professora os alertava sobre os perigos de caírem, mas não se mostrava tão rígida quanto na sala de aula. (DIÁRIOS DE CAMPO, 16/04/2014).

O controle dos corpos neste ambiente era bem menos rígido. A professora não exigia que ficassem sentados, nem em silêncio, permitia as brincadeiras desde que as crianças não se afastassem muito dela. Diversas vezes ela acompanhava as crianças ao banheiro, o que significavam alguns passeios pelo Centro Olímpico. O período da aula de natação permitiu- nos certa aproximação com a professora que atuava no período da tarde. Nestes momentos, conversamos sobre muitos assuntos, explicamos nossos objetivos com as crianças. Ela demonstrou muito interesse em nosso trabalho, o que favoreceu e facilitou muito nossa inserção no campo de pesquisa.

A aula de natação acontecia em uma imensa piscina cercada que compunha um complexo de três piscinas. Apenas a maior era utilizada na aula e esta era dividida em três partes. Cada parte era ocupada por um grupo de crianças de certa faixa etária, e por certo professor responsável. No horário destinado às crianças da escola 15h45min às 16h25min, as menores crianças na piscina eram as que acompanhávamos. O professor responsável pelas crianças da turma observada os buscava no portão da piscina. Para entrar era necessário passar por uma série de chuveiros e lava-pés que já preparavam o corpo da criança para a aula no meio líquido. As

crianças se mostravam muito animadas em vê-lo e aos poucos entravam na piscina, acompanhados também por dois outros professores auxiliares.

As aulas eram em geral de iniciação à natação, brincadeiras de mergulho, pequenos deslocamentos, flutuação e aprendizagem básica do nado crawl. A maioria das crianças demonstrava certo receio em permanecer sozinhas na água, mas em geral, saíam das aulas ofegantes, contando as histórias que lá haviam acontecido. Em meio a risadas, as crianças eram encaminhadas aos banheiros no tempo determinado para trocarem de roupas e seguirem para a escola.

A professora apressava as crianças para que não se atrasassem trocando suas roupas: “Vamos pessoal, o ônibus está nos esperando lá fora”. (DIÁRIO DE CAMPO, 04/04/2014) A monitora quase sempre nos encontrava no portão do Centro Olímpico nos indicando onde o ônibus estava. A volta da aula era sempre menos animada do que o caminho de ida. O adiantar da hora acrescido ao cansaço proporcionado pela atividade física deixava as crianças bem mais silenciosas do que de costume. As crianças, quase sempre exaustas, brigavam para decidir quem sentava perto da professora. Algumas crianças dormiam e outras reclamavam de fome. Ao chegarmos à escola elas ainda com suas mochilas se alinhavam na fila em frente à cantina e pegavam o jantar.

### **17h00min Jantar**

O jantar se assemelhava muito ao almoço. O cardápio era bem parecido, possuindo as mesmas variações. A grande diferença era o aparente cansaço demonstrado pelas crianças na hora de ir buscar a comida. Os corpos e rostos eram o retrato da indisposição, a energia do início do dia agora se transformava em movimentos lentos e mais silenciosos. Os gestos do alimentar-se eram mecânicos, as brincadeiras com a comida não tinham ‘o mesmo vigor’ do almoço. Os assuntos na sala de aula quase sempre já antecipavam as relações pais e filhos ou o descanso, as brincadeiras em

casa e a televisão. Abaixo transcrevo diálogo observado entre duas crianças:

- Quando chegar em casa vou tomar banho e assistir Carrossel!
  - Já eu vou é correndo pra casa da minha prima brincar de esconde-esconde. Perto da minha casa não mora ninguém!
- (DIÁRIOS DE CAMPO, 28 /05/2014).

### **17h50min Saída**

As crianças saem das salas, encontram os colegas e vão formando enormes filas de acordo com o ônibus que irão. As mesmas filas da entrada são formadas na direção contrária, escola- ônibus. Aos poucos as filas vão se aproximando do portão e os ônibus estacionados na frente da escola ligam os motores. As monitoras se dirigem a frente das filas e conduzem as crianças aos ônibus. Após a subida e acomodação das crianças, um a um dos ônibus parte em direção aos seus destinos. As crianças acenam nas janelas, sorriem e permanecem trocando olhares até o desaparecimento completo do ônibus em meio à poeira da estrada. (DIÁRIOS DE CAMPO, 22/05/2014).

Fora da escola poucos ou quase nenhum pai esperava seus filhos. A realidade do campo faz com a escola ocupe espaço cedido a ela o que a distancia, em parte, das outras chácaras e assentamentos, dificultando que pais e familiares busquem as crianças. Outro motivo que dificulta que os pais busquem as crianças é que muitos deles, segundo entrevista com Seu Antônio- funcionário mais antigo da escola, não possuem carro. Estes familiares das crianças trabalhariam nas próprias terras em que residem não tendo, necessariamente, que se deslocar diariamente para o trabalho (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/06/2014). Por estes motivos e por outros que talvez desconheçamos quase todas as crianças voltavam para casa de ônibus.

Mães, tias, avós esperavam as crianças nos locais onde os ônibus paravam. Algumas vezes decidimos sair antes dos ônibus partir da escola e

percebemos que os familiares das crianças, em sua maioria mulheres, já os aguardavam na entrada das chácaras e acampamentos. As crianças desciam dos ônibus, abraçavam aqueles que os esperavam e seguiam a pé até seus lares. Um rastro de poeira do ônibus marcava o caminho por onde aquele gigante cheio de crianças passava (DIÁRIOS DE CAMPO, 05/06/2014).

#### **4.2.A cultura infantil e a brincadeira como genuína prática corporal infantil.**

Neste subcapítulo travamos um diálogo com as práticas corporais infantis e a cultura infantil das crianças da escola do campo. Para isso, dois importantes aspectos da vida das crianças são ressaltados, as brincadeiras das crianças na escola e a relação entre as brincadeiras e a mídia. O primeiro ponto se baseia nas observações dos contextos brincantes na escola e nos desenhos da ‘brincadeira preferida’ e ‘eu sou assim’. O segundo se baseia no formulário minha vida, respondido pelas crianças em forma de entrevista, em desenhos eu sou assim e nas observações das brincadeiras das crianças principalmente no recreio. O objetivo foi construir um repertório das práticas corporais infantis inseridas no contexto de uma cultura infantil da escola do campo, problematizando, assim, a brincadeira como genuína prática corporal infantil.

##### **4.2.1. As brincadeiras e a cultura escolar**

Vivenciando o cotidiano das crianças da escola do campo uma das questões importantes que percebemos foi que a brincadeira oficialmente autorizada pouco se fez presente. Delegado ao recreio e aos momentos de descanso, o brincar livre torna-se uma causa pela qual as crianças, veladamente, lutam. O método tradicional de ensino onde as crianças

sentadas tem que se concentrar por horas, é a todo o momento questionado por brincadeiras consideradas descabidas e fora de hora. Corroborando com nossas percepções do campo, Silvestri (2010) afirma que o brincar é autorizado em poucos momentos na escola e em alguns espaços/tempos determinados, como por exemplo, o recreio. Para Stropasolas (2012, p.167):

Na escola, os corpos das crianças são normatizados e controlados. Alguns pesquisadores constataam um currículo escolar “oculto”, projetado para controlar as práticas corporais das crianças, observam, inclusive, que normalmente é só no recreio que as crianças são livres para se movimentar em espaços diferentes, que podem mover seus corpos, assim como praticar jogos com quem quiser. (STROPASOLAS, 2012, p.167)

Observou-se que os tempos e espaços do brincar nesta realidade se relacionam diretamente com o corpo das crianças, desta forma existiriam também, certos tempos e espaços do corpo. Delegado às aulas de Educação Física, ao recreio e ao Centro Olímpico, o corpo das crianças segue apartado da mente. Dentro da sala de aula reside, porém, uma cultura da mente, do intelecto, das atividades que excluem o corpo da criança, como se fosse possível separá-lo, adormecê-lo. Conforme Freire (1999):

[...] corpo e mente devem ser componentes que se integram num único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e outro (o corpo) para transportar, mas ambos para se emancipar. (FREIRE, 1999, p.13-14)

O corpo da criança brinca apesar de não possuir permissão. Basta uma troca de olhares, um aceno de mãos, um lápis que cai no chão, para que a concentração da sala de aula se transforme em uma grande brincadeira. De acordo com Sarmiento (2003, p. 12), o que diferencia o adulto da criança com relação ao brincar é que as crianças “[...] brincam, continua e devotadamente”, não diferenciando tempo de brincar e de fazer coisas sérias. Os diversos momentos da rotina são permeados por ações

brincantes das crianças, sendo assim, uma gama de brincadeiras pode ser descrita com base nas observações diárias realizadas.

A educação integral propicia que as crianças permaneçam na escola um grande período do dia e que compartilhem, com outras crianças e com adultos da escola, diversas experiências. O momento da alimentação é um desses ricos momentos. Permeado por brincadeiras de diversas naturezas, enquanto se alimentam as crianças parecem adentrar em um mundo imaginário e repleto de possibilidades. Os alimentos voam de um prato a outro, as frutas cortadas viram barcos que flutuam no mar da imaginação, ao final da refeição os talheres e os pratos formam um conjunto de percussão onde sons são emitidos e músicas são cantadas. Segundo Buss-Simão (2012) as crianças dão novos significados a espaços e objetos, diferenciando-os da lógica de compreensão adulta.

As brincadeiras com materiais escolares também foram diversas vezes observadas. Os lápis transformando-se em aviões voando pela sala, as borrachas tornam-se bolas roladas pelo chão, as dobraduras de papel revelam pequenos artistas que estimulados pelas professoras, copiam, criam e recriam diversas formas animais refletindo a necessidade e o desejo das crianças por uma educação mais lúdica.

Neste dia percebi que as crianças estavam com certa mania de dobraduras. Diversas brincadeiras na sala giravam em torno desses papéis cuidadosamente dobrados em diversas formas. Observei a predominância de jogos e de animais. Observei a rotina no quadro e uma das atividades propostas da professora como atividade de hoje é a dobradura (DIÁRIOS DE CAMPO, 08/05/2014).

As réguas e os palitos de picolé da aula de matemática também viraram brinquedos e conseqüentemente brincadeira nas mãos e mentes infantis. Algumas crianças afirmavam: “Minhas garras de Wolverine” e “Vou te matar” (DIÁRIO DE CAMPO, 05/05/2014). Estas transformações infantis de objetos reais em imaginários, dos palitos em garras, dos lápis

em aviões, são compreendidas por Brougère (2010, p.88): “O brinquedo é um prolongamento do corpo”.

Interessante como as crianças parecem questionar a educação de um não brincar na sala de aula. As crianças brincam mesmo onde não se deve brincar e mesmo nos locais declaradamente proibidos. Segundo Carvalho (1998), brincar é viver criativamente e se faz em quase todos os momentos da vida. Pelo brincar a criança se relaciona com o outro e com o mundo. Não é um simples gesto mecânico, mas movimento dotado de intencionalidade, de significados, de emoção, de expressão e movimento contextualizado culturalmente.

O quadro 05 representa uma parte do universo de brincadeiras das crianças retratado em forma de desenho. A brincadeira preferida na escola fala sobre cada criança, sua vida, seu mundo, mas, sobretudo indica uma tendência de preferências e anseios deste grupo de crianças da escola do campo. Os desenhos remetem à relação das crianças com uma cultura lúdica, a cultura acessível a eles e que recebem ativamente, ressignificam e criativamente a vivenciam. Brougère (2014) afirma que mesmo de forma solitária a atividade cultural, a brincadeira, remete a uma cultura preexistente. “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa”(BROUGÉRE, 2014, p.20).

Conforme Corsaro (2011), devemos nos libertar de uma doutrina individualista de desenvolvimento social, partindo para o reconhecimento da importância das atividades coletivas, compreendendo a socialização como reprodução interpretativa:

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações(CORSARO, 2011, p. 31).

Nesta visão, o brincar, para além de ser a forma máxima de expressão da criança, ganha status de grande aliado. A criança e o brincar constituem-se mutuamente em uma relação diária e contínua. Esta relação de parceria promove a constituição do presente, constituição de uma cultura infantil historicamente datada e localizada. Conforme Corsaro (2011), o brincar em grupo, desenvolvido na cultura de pares, é o momento do negociar, compartilhar e criar cultura.

Neste contexto, o recreio da escola se mostrou como importante tempo e espaço das atividades coletivas. Na turma que acompanhamos, as crianças brincavam em conjunto, subindo e descendo morros de grama, balançando na árvore, correndo a todo instante. Os grupos nesta faixa etária eram compostos por meninos e meninas, porém quando analisamos os desenhos realizados pelas crianças houve certa polarização nas escolhas das brincadeiras preferidas, considerando diferenças entre meninos e meninas.

Dentre os 22 desenhos confeccionados foram representados 15 tipos diferentes de brincadeiras/atividades preferidas na escola. Algumas delas com forte correlação com a cultura popular infantil como pique-pega, pique esconde, polícia e ladrão, brincar de carrinho, pular corda, jogar bola, além de outras com forte relação com a própria cultura escolar e seu contexto, como, ler, correr no recreio, brincar no parque, brincar no ônibus.

**Tabela 2 - Minha brincadeira preferida na escola.**

<b>Desenhos: Minha brincadeira preferida na escola</b>	<b>Meninas</b>	<b>Meninos</b>	<b>Subtotal</b>
<b>Parque</b>	05	01	06
<b>Carrinho</b>	--	02	02
<b>Jogar bola</b>	--	02	02
<b>Polícia e ladrão</b>	--	02	02
<b>Pique esconde</b>	01	--	01
<b>Pique pega</b>	--	01	01
<b>Corda</b>	01	--	01
<b>Lutinha</b>	--	01	01
<b>Trator</b>	--	01	01
<b>Correr no recreio</b>	--	01	01
<b>Pintar</b>	01	--	01
<b>Ler</b>	--	01	01
<b>Brincar no ônibus</b>	01	--	01
<b>Pegar maçã na árvore</b>	01	--	01
<b>Brincar com os amigos</b>	01	--	01
<b>Total</b>	11	12	23 <sup>5</sup>

Fonte: Da autora.

Observando a tabela acima, inicialmente destacamos o brincar no parque, único desenho que foi expressivamente repetido. Sendo representado em seis dos vinte e dois desenhos, cinco deles eram desenhos de meninas e um de menino. Esta tendência demonstra duas questões importantes. A primeira, é que o parque apesar de ser proibido, ou talvez por isso, aparece como a brincadeira preferida das crianças da sala, representando 27,27% das brincadeiras representadas. A segunda é que este número representa quase metade das meninas que realizaram os desenhos das brincadeiras preferidas, 45,45% das meninas da sala estudada.

Ao analisar os seis desenhos do brincar no parque percebe-se que a aspiração das crianças é traduzida no detalhamento de toda esfera lúdica que compõe este tempo e espaço escolar. Os brinquedos se distribuem no espaço de forma bem semelhante ao original e o brincar apresenta-se de

<sup>5</sup> Foram confeccionados 22 desenhos, porém em um deles a criança representou duas brincadeiras favoritas totalizando 23 brincadeiras.

forma bem definida e característica. Segundo Brougère (2014), o brinquedo é considerado muito relevante no processo de construção da brincadeira. Ao discutir a criança e a cultura lúdica, o autor aponta a importância dos objetos, dos brinquedos, porém salientando que a relação infância-brinquedo: “[...] o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira” (BROUGÈRE 2014, p. 10). Neste caso o objeto, ou o brinquedo é considerado repleto de imagens e carregado de significados, não impossibilitando ou restringindo a brincadeira, ao contrário ele possibilita que a criança utilize-o de forma ativa e criativa.

Destaca-se nas figuras 06, 07 e 08, a intenção em relatar uma brincadeira coletiva, ou o uso compartilhado de um tempo e espaço. Mesmo que cada criança se desenhe em um brinquedo em geral as que desenharam, relataram que estavam “brincando no parque com os amigos” (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/06/2014). Os meninos e as meninas, portanto, compartilham este tempo e espaço escolar, sendo retratados representantes de ambos os sexos nos desenhos do parque. As figuras de adultos, porém, foram negligenciadas. Em nenhum dos desenhos encontra-se a presença de adultos, evidenciando o parque como um importante tempo e espaço do protagonismo infantil e da cultura de pares.

Apesar de se representarem brincando juntos nos desenhos do parque e também brincarem juntos durante o recreio, percebe-se certa tendência de diferenciação entre os desenhos das meninas e meninos. Segundo Brandão (2010), o que estes fenômenos indicam é que as crianças desde muito cedo estão inseridas na cultura e esta estabelece ações e convenções para cada gênero, como, por exemplo, os brinquedos e vestuários transmitem as representações sociais dos papéis femininos e masculinos próprios da sociedade vigente.



**Figura 6** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Alexandre, 7 anos).

Fonte: Da autora.



**Figura 7** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Maria Clara, 7 anos).

Fonte: Da autora.



**Figura 8** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Leandra - 7 anos).

Fonte: Da autora.

A questão de gênero na infância e na educação das crianças é tratada por diversos autores como Sayão (2002, 2003, 2005), Louro (2000, 2008), Gregório (2014). Estas três autoras apresentam perspectivas um pouco diferenciadas, porém complementares, com olhar sob uma população infantil de diferentes faixas etárias. Dentre os estudos percebe-se a visão de que as masculinidades e feminilidades de hoje não são as mesmas de duas décadas atrás. Hoje, com o desenvolvimento social e tecnológico há a inserção da mulher no mercado de trabalho, nos jogos esportivos, na produção de conhecimento. Esta inserção, porém ainda encontra dificuldades e desafios, sendo projetado ainda nas crianças e em sua consequente forma de dividir o mundo entre brincadeiras e brinquedos de menina e de menino.

Ao circular pelas escolas na contemporaneidade, é possível visualizar muitos estudantes, em diversos momentos da rotina escolar,

separados pelo seu sexo, tal como pode ser percebido na organização das filas com lugares diferenciados para meninos e meninas, e a organização das aulas de Educação Física como o observado na escola. Podemos refletir sobre o tema com as palavras de Louro (1997, p. 62): “Sob novas formas, a escola continua imprimindo sua ‘marca distintiva’ sobre os sujeitos”.

Por meio do descrito acima, é possível sustentar que as crianças não somente aprendem as diferenças de gênero a elas ‘ensinadas’, mas lidam com elas de forma que, em alguns momentos, as legitimam e, em outros, as subvertem. Como destaca Corsaro (2011, p. 35): “Assim expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si”.

No contexto atual o papel masculino é insistentemente associado aos jogos viris, aos esportes de contato, às brincadeiras de carrinho e de lutas. Já o papel feminino é associado a atividades mais delicadas, de menos contato e por vezes de menos movimento. Fingerson *apud* Stropasolas (2012), afirma que as meninas utilizam menos seus corpos em jogos e brincadeiras, ocupando menos espaço em atividades no parquinho. Os meninos ao contrário, dominam mais territórios e espaços com jogos físicos e corporais, além disso, eles possuem uma maior rede social do que as meninas. As observações na escola corroboram com o descrito pelo autor, porém, apenas acontece o descrito com as meninas e os meninos mais velhos, sendo evidenciado na observação do recreio entre as crianças das turmas do 3º ao 5º ano. No que diz respeito às crianças que acompanhamos, percebemos uma grande integração entre meninos e meninas além do predomínio de brincadeiras corporais em ambos os sexos. É importante destacar que a questão de gênero na turma observada se mostrou mais evidente nos desenhos do que no convívio diário.

A figura 09 e a figura 10 demonstram uma tendência importante das representações dos desenhos dos meninos e de atividades ditas masculinas. Dentre elas destacamos o jogar bola que se repetiu em dois desenhos e o brincar de carrinho. Na figura 09 é representado o brincar de bola. Neste caso, o jogar futebol. Brincadeira observada diariamente no recreio das crianças, porém poucas vezes foi desenvolvida pelas crianças do 2º ano. Isto poderia se justificar pela dominação do campinho pelas crianças mais velhas, não permitindo que as crianças desta faixa etária ocupassem este tempo e espaço no recreio. Segundo relato da criança que confeccionou o desenho: “Eu e os meninos jogando bola” (DIÁRIOS DE CAMPO, 03/06/2014), as crianças estariam jogando bola perto de uma árvore da escola. Este espaço representado no desenho é compartilhado entre as crianças menores no recreio.



**Figura 9 - Minha brincadeira preferida na escola - Jogar bola (Iago, 7 anos).**  
Fonte: Da autora.

Na figura 10 é representado o brincar de carrinho. Brincadeira tradicional infantil que representa o brincar com um brinquedo. Este brincar não necessariamente implica a presença de um amigo, pode-se brincar sozinho. Segundo o autor do desenho: “[...] eu brincando de carrinho lá atrás da escola” (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/06/2014). No brinquedo sobressai a dimensão simbólica, em detrimento da função, sendo ele um “fornecedor de representações manipuláveis, de imagens com volume” (BROUGÉRE, 2010, p.14). O carro por sua vez, representa um objeto de destacada presença nas brincadeiras de menino. Ainda conforme Brougère:

O universo feminino parece ficar junto da família e do cotidiano, enquanto o do menino, que começa, sem dúvida, com a miniatura do automóvel, traduz a vocação para a descoberta dos espaços longínquos, escapando do peso do cotidiano (BROUGÉRE, 2010, p.21).

As duas brincadeiras (bola e carrinho) foram exaustivamente repetidas no horário do recreio das crianças, demonstrando fiel relação entre as brincadeiras observadas e os desenhos. Diferente dos desenhos do parque, que demonstravam o desejo não realizado, ou pouco realizado das crianças, estas brincadeiras acima citadas representam uma importante parte da cultura lúdica infantil escolar. Sarmiento (2004) afirma que a prática das brincadeiras tradicionais está arraigada na cultura da infância e as crianças que brincavam, quando adultas, compartilham essas experiências ao longo de gerações.



**Figura 10** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de carrinho (Kauê, 7 anos).  
Fonte: Da autora.

O desenho abaixo, (figura 11) chama atenção por representar duas brincadeiras preferidas na escola. “Brincando de lutinha e brincando de carrinho” (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/06/2014). Apesar de o desenho representar as brincadeiras em tamanho reduzido e mesmo que não consigamos distinguir as expressões das pessoas desenhadas, há grande riqueza de informações nesta imagem. Na parte inferior da figura o autor desenhou alguns carrinhos, logo ao lado uma pessoa é retratada. Um pouco mais a direita, podemos perceber duas pessoas (crianças) realizando uma espécie de luta. “[...] eu e o meu irmão brincando de lutinha” (DIÁRIOS DE CAMPO, 03/06/2014).

As brincadeiras de luta destacam-se também por terem sido observadas com certa frequência no recreio das crianças. Quando observamos este tipo de brincadeira, sentimos, enquanto adultos, dificuldades em nos certificar se as crianças estão apenas brincando ou

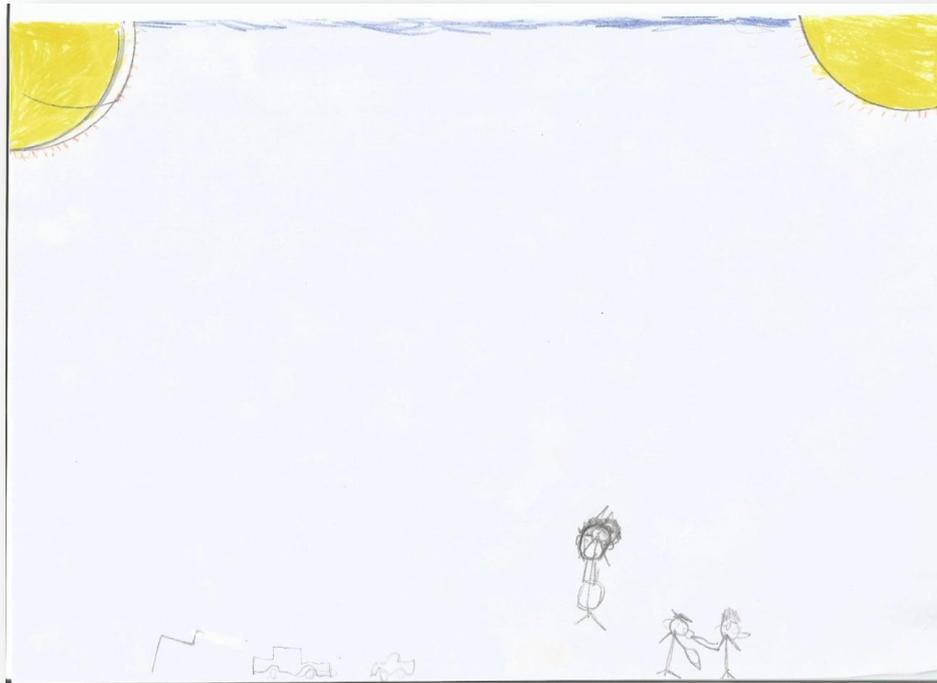
verdadeiramente brigando. Para Brougère (2014, p.24), raras são as crianças que se confundiriam ao observar uma brincadeira de luta ou uma briga real. Cunha (2007) constatou em seu estudo a preocupação das crianças em não se machucarem “de verdade” nos jogos de guerra, ou de luta, mantendo em pauta um universo simbólico próprio, sem, no entanto, passar pelas consequências reais da violência.

Por vezes, o mundo das crianças, as culturas infantis parecem distantes da cultura e do modo adulto de interpretação das coisas. Conforme Buss- Simão (2012, p. 287): “[...] crianças e adultos acumulam diferenças entre si e que, de fato, existe uma hierarquia de saberes, entretanto, essa condição não prevê subalternidade, tampouco, exacerbação de poder de uma geração para a outra”. O modo como estas brincadeiras são repelidas pelos adultos, por vezes, se baseia em discursos que citam o combate à violência e o estímulo à paz. Porém ao desconsiderarmos este tipo de brincadeira, estamos negando parte das práticas corporais infantis. Desta maneira, privamos as crianças de vivenciar sua cultura infantil de forma plena.

Segundo Farias (2015, p. 73): “As brincadeiras de luta compõem um repertório de práticas corporais que possuem significados revelados na experiência infantil. E, como tal, não podem ser analisadas de modo desconectado de seu tempo e espaço”. Este tipo de brincadeira ganha destaque no palco do recreio, unindo jogo simbólico e jogo de contato. Neste contexto as brincadeiras de luta se afirmam como importante componente da cultura infantil das crianças observadas.

Além das brincadeiras de luta, é importante ressaltar que os dois desenhos que retrataram carros (figura 10 e figura 11) foram confeccionados por meninos. O fato de nenhuma menina relatar a brincadeira com carrinhos não significa que elas não brinquem, talvez seja apenas uma questão cultural da realidade local, ou até brasileira. Onde os

carros são considerados brinquedos de meninos enquanto as bonecas, por exemplo, seriam brinquedos de meninas. Segundo Brougère (2010, p.7), devemos considerar “o brinquedo como produto de uma sociedade dotada de traços culturais específicos”.



**Figura 11** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de carrinho e de lutinha (Luiz, 8 anos).  
Fonte: Da autora.

As figuras 12 e 13 representam duas expressões e representações de uma mesma criança. Cada desenho possuindo sua intenção, e a partir deles podemos realizar interessantes análises observando as duas imagens. Destacamos o desenho 12, por conter nele a relação infância-brinquedo, materializada na representação do carrinho. O menino com o carrinho na mão representa a criança que não se desvincula de seu brinquedo, que relaciona o brincar com a representação de seu próprio corpo, sua imagem corporal. Interessante pensar que a criança não desenhou mais nada em sua representação, apenas ele e o brinquedo. Outros desenhos trouxeram elementos da natureza como árvores, grama, chão, sol, nuvens, outros ainda

representaram suas casas, ou a escola. Neste desenho o único contexto em que o menino está inserido é o contexto da brincadeira e do simbolismo do brincar de carrinho. Segundo o autor do desenho: “eu, com um carrinho na mão”(DIÁRIOS DE CAMPO, 24/05/ 2014).

A figura 13, por sua vez, representou um trator. Segundo o autor do desenho existem duas explicações para ele ter feito este desenho. O trator realmente é seu brinquedo favorito e o segundo ao ser questionado quem estava dirigindo aquele trator imaginário ele responde que não era imaginário, e era “Seu Alfredo” (DIÁRIOS DE CAMPO, 29/05/2014). Há algum tempo atrás, segundo relato da criança, ele havia observado o Senhor Alfredo, responsável pela cantina e serviços gerais, dirigindo um trator de verdade. Por este fato destacamos no presente desenho, a união entre a brincadeira preferida, que seria o brincar de trator, com a situação real de dirigir um trator. Esta prática observada no cotidiano de uma escola do campo talvez não se repetisse em uma realidade urbana. Nesta brincadeira a criança representa situações sociais do seu cotidiano, espécie de teatro de imitação e ressignificação, onde papéis sociais são experimentados e reinventados. Mais uma vez podemos construir um diálogo com a reprodução interpretativa de Corsaro (2011), pela qual: “[...] as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais”.



**Figura 12** - Eu sou assim (Roberto, 7 anos).  
Fonte: Da autora.



**Figura 13** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar de trator (Roberto, 7 anos).  
Fonte: Da autora.

Na escola observada, em geral, as brincadeiras preferidas das crianças estão diretamente relacionadas às práticas corporais, como brincar no parque, brincar de bola, os piques e polícia e ladrão, brincadeiras de correr ou relacionada aos brinquedos preferidos, como trator, carrinho,

corda. Apenas uma criança relatou que a brincadeira preferida na escola seria ler, e outra criança relatou gostar de pintar, totalizando menos de 10% do total de desenhos da brincadeira preferida. Estas atividades relatadas como brincadeiras preferidas podem ser compreendidas pela relevância que as duas atividades demonstraram na rotina das crianças. No período de observação a leitura e a pintura de desenhos foram muito requisitadas, tornando-se parte da rotina das crianças da sala observada. O pedido de confecção do desenho da brincadeira preferida na escola parece ter suscitado nestas duas crianças o desejo de representar atividades específicas da cultura escolar, ler e pintar.

#### **4.2.2. As brincadeiras e a cultura midiática.**

As crianças têm experiências e vivem situações que ocorrem em contextos coletivos caracterizados por sua historicidade e cultura. Assim, a partir das relações estabelecidas em um determinado tempo e espaço as crianças constituem-se com atores e autores de cultura. Para Walter Benjamin (2005, p. 94), “[...] as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem”. A compreensão da relação infância e mídia nas comunidades do campo necessita levar em consideração algumas singularidades desta população. Para Stropasolas (2012, p.168), as infâncias vividas no campo perpassam por:

[...] interações inter e intrageracionais vivenciadas no âmbito comunitário em que residem, nos espaços de sociabilidade, nas atividades lúdicas e esportivas, nos eventos culturais, nas relações de interconhecimento, ajuda mútua e religiosidade ( STROPASOLAS, 2012, p.168).

Para além dessas questões, o autor ainda afirma que devemos considerar as particularidades das unidades familiares de produção e a relação infância-instituição escolar. A complexa teia que envolve a infância

de cada local leva-nos a compreender que há um dinâmico processo de constituição e de socialização das crianças, inclusive as do campo. Sarmiento e Gouvêa (2008) afirmam que é necessário pesquisar as particularidades e as semelhanças das crianças de toda parte. As crianças são reflexo ativo de suas culturas, seres atuantes nos ambientes escolares e fora deles.

Conforme afirmação das crianças pesquisadas, seus momentos fora do ambiente escolar são compartilhados em suas casas, chácaras, acampamentos, assentamentos e em outros tempos e espaços de convivência familiar como casas de parentes, e em alguns casos em templos religiosos. Cada criança em sua realidade adquire nestes ambientes citados, uma variedade de experiências que compõe sua cultura corporal infantil. De acordo com Belloni (2004), as crianças são sujeitos do processo de socialização da ação de várias instituições, entre as quais a mídia e, em especial a televisão.

Conforme Passos (2013) a mídia tem estabelecido formas diferenciadas de observar e de interpretar as situações rotineiras da vida, transformando alguns conceitos, inclusive a concepção de infância e o modo de brincar. Na atualidade, além da televisão há uma invasão de celulares, tablets, vídeo games, jogos eletrônicos e conversas on-line. O mundo virtual está ocupando cada vez mais o tempo e a rotina das pessoas, em detrimento dos antigos encontros e das antigas brincadeiras de rua. Para Friedmann (1992) quando se pensa na evolução do brincar, deve-se voltar à antiguidade, época na qual o brincar era uma atividade característica tanto das crianças quanto dos adultos, representando para ambos um importante segmento da vida.

Este contexto de globalização e crescente expansão das tecnologias, insere-se também entre as crianças do campo e suas famílias. Algumas possuem tablets, computadores e tem acesso a diversos programas de

televisão. Conforme Benjamin (2002), a criança assiste à televisão e diante dela e de seus produtos, produz cultura, conhecimento, interpretações de mundo. Segundo o Formulário Minha vida, respondido por 18 das 23 crianças da sala observada, a televisão e seus programas foi o item midiático mais citado, estando presente em 11 desses Formulários.

A presença da televisão em mais de 50% das rotinas dos lares das crianças do campo também nos remete à relação infância e consumo. As observações na escola corroboram com esta tendência, fazendo-nos refletir sobre o consumo de artigos veiculados nas programações da televisão, dando ênfase aos produtos destinados às crianças. Conforme Sarmiento (2003, p. 5) existe um “[...] conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância-literatura infantil, jogos e brinquedos, cinemas [...]”.

Dentre estes artigos destinados à infância podemos destacar em nossas observações diárias e nas respostas do Formulário Minha vida, os brinquedos, os materiais escolares e vestuários infantis. Para Corsaro (2011, p.145), existe uma cultura material da infância que compreende: “vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, caneta, papel, tintas, etc) e mais especialmente, brinquedos”. Verificamos que mesmo participando de famílias de classe econômica não tão favorecidas, as crianças não deixam de consumir produtos midiáticos. Alguns destes artefatos culturais são trazidos para o espaço escolar pelas crianças e agregam desde mochilas, lancheiras, estojos e calçados, até os brinquedos e as formas de portar-se, de falar

Conforme Munarin (2007), a televisão é o meio de comunicação de massa mais difundido entre os lares brasileiros. E tem sido utilizada como maior fonte de entretenimento, além de apresentar-se impregnada de mensagens, as quais povoam o imaginário infantil. Assim, as crianças

retiram da televisão configurações que podem servir de experiências para a elaboração de suas práticas corporais. Em adição, Passos (2013) afirma que os indivíduos infantis podem transformar as ficções e as diversas imagens disponibilizadas em brincadeiras.

As crianças carregam em seus atos de brincar as maneiras de dizer das personagens da televisão, de agir, de atuar, de lutar. Conforme Souza (2013), os conhecimentos provenientes dos programas de TV garantem às crianças um pertencimento e um reconhecimento de seus pares. As crianças se reconhecem nos programas de TV e os reinventam ao brincar. Nas observações das brincadeiras no recreio da escola fica evidente que a mídia provoca um desejo em todos de obter determinado jogo, brinquedo, apetrecho.

O apelo midiático à infância parece colaborar para a construção de papéis e de representações ligadas às necessidades, em geral necessidades de adulto. São comercializadas imagens infantis constituídas pelo modo dos adultos de representar as crianças. Para Brougère (2010, p.20), após a fase de bebê: “a criança se distância da representação que exalta seu estado infantil”, ligando seu desejo a um futuro estado adulto. Esta imagem da criança ideal, com seu “desejo de ser adulto” (BROUGÉRE, 2010, p.21) é a imagem que fundamenta os artefatos infantis, inclusive os brinquedos, associando-os a desenhos e a brincadeiras.

Destinado à compreensão e aprofundamento da questão acima analisada, apresentamos na tabela 3, os brinquedos preferidos das crianças. A constituição desta tabela reflete um pouco da realidade das crianças pesquisadas e a conseqüente presença da mídia, destacando a televisão, sobre as escolhas e definição dos brinquedos infantis preferidos. Neste contexto, estão presentes nesta lista de brinquedos, por exemplo, Bonecos do Ben 10, avião de controle remoto, “jogar no tablet”, além de brinquedos mais tradicionais como bonecas, carrinhos, bolas e bicicletas. Destacamos

também a presença de brincadeiras como pique esconde e pique pega, sendo relatadas e indicadas como brinquedos preferidos.

**Tabela 3** - Brinquedo preferido no cotidiano das crianças fora da escola (Da autora).

<b>Brinquedo preferido</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Subtotal</b>
Boneca	--	04	04
Carrinho	01	02	03
Bicicleta	01	01	02
Bola	01	01	02
Pique esconde	03	--	03
Pique pega	02	--	02
Boneco Ben 10	02		02
Desenhar	01	01	02
Avião de controle remoto	01	--	01
Trator	01	--	01
Ursinho de pelúcia	01	--	01
Jogar no tablet	--	01	01
Assistir filme: Toy story	01	--	01
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>26</b>

Fonte: Da autora.

Segundo Brougère (2010, p.37), o brinquedo: “É o traço da interpretação que os adultos fazem do imaginário e das aspirações das crianças”. Portanto uma boneca-bebê para o autor estaria relacionada à idealização de uma realidade que alude a maternidade e os cuidados com a criança. Já uma boneca como a “Barbie” remeteria a uma jovem independente e a aspiração à magreza e a riqueza. Wiggers (2003, p. 218) afirma também que há certa deturpação nas imagens corporais de crianças devido ao conceito de corpo explicitados nos meios de comunicação de massa:

[...] A explicação para tal conceito de corpo pode ser referenciada na ideologia de nossa época, fruto das políticas do corpo, fortemente caracterizada pela lipofobia, isto é, a obsessão pela magreza e a rejeição maníaca à gordura, que se exacerba no caso do corpo feminino (WIGGERS, 2003, P. 218).

No caso acima citado, as crianças, além dos adultos em geral, inseridos na cultura de um corpo magro, estariam sujeitas a conceitos e ideias que poderiam prejudicar sua saúde física e mental. Ainda segundo a autora, cuidados devem ser tomados para que jovens não sejam acometidos por patologias, como os transtornos alimentares.

De certa forma associados ao universo masculino, destacamos também na tabela acima, a presença dos “Bonecos do Ben 10”. Representando a materialização de imagens de desenhos animados, estes bonecos corroboram com ideia afirmada por Wiggers (2003, p 29) em relação à mídia: “[...] adquire, momento a momento, espaço decisivo no processo de interação social, notadamente por ser hoje o principal meio difusor de imagens e informação”. A presença do boneco do programa infantil, no entanto, não determina o que as crianças devam realizar, subjulgando seus atos, e sua criatividade. Neste caso, o brinquedo sugere o contexto em que a brincadeira se insere, uma espécie de ponto de partida.

Conforme Brougère (2014, p. 26): “Pode-se evocar alguns exemplos como a importância que adquiriram os bonecos, frequentemente ligados a universos imaginários, valorizando o jogo de projeção num mundo de miniatura”. Desta forma, as crianças do campo inserem-se no que afirma o autor, ser uma “cultura lúdica contemporânea” (BROUGÈRE, 2014, p.26), caracterizada pela multiplicação dos brinquedos e dos conceitos que eles evocam. Além dos bonecos citados percebemos que as mochilas, estojos e tênis das crianças referenciam o mesmo desenho (DIÁRIOS DE CAMPO, 10/04/2014, 22/05/2014).

Para Brougère (2010), um herói de um desenho animado é o bastante para as crianças ajustarem comportamentos e entrarem de forma igualitária em uma brincadeira. Nas figuras 14 e 15 foi retratada por duas diferentes crianças uma referência ao personagem de uma série popular no Brasil:

Carrossel<sup>6</sup>. Esta série se caracteriza pela representação do cotidiano de uma escola na visão das crianças, no caso alunos. São tratados diversos temas incluindo a relação professor- aluno, a cultura de pares, os conflitos e questões infantis.

Segundo o autor da figura 14, o desenho elaborado seria a representação do eu concomitantemente sendo também o personagem ‘Kokimoto’, um menino chinês da série Carrossel. “Eu sou um chinesinho”, afirmou Kauê sorrindo (DIÁRIOS DE CAMPO, data 20/05/2014). Este personagem, segundo as crianças, apresentava diversos costumes de sua região de origem, como as artes marciais e a linguagem. Na caracterização dos dois desenhos as crianças fizeram referência a uma espécie de faixa vermelha utilizada por pessoas da China, conforme o programa televisivo havia suscitado. “Porque lá no Carrossel tem, a bandeira do chinesinho na cabeça, o Kokimoto” (DÍARIOS DE CAMPO, DATA 22/05/2014).

Na situação imaginária, assim como no desenho, é permitido ir e vir, entrar em contato com a realidade e retirar dela o que desejar. O brincar de ser chinês, ou se representar como tal auxilia as crianças a entrarem em contato com uma nova cultura, conhecer valores que não são seus. Recriar o que veem na televisão não é apenas internalizar o modelo adulto, mas apropriar- se dele (Corsaro, 2011). Em adição Brougère (2010, p.57) afirma:

A brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que tem a vantagem de ser conhecida por todas, ou quase todas as crianças, de ser combinadas, utilizadas, transformadas no âmbito de uma estrutura lúdica (BROUGÈRE, 2010, p.57).

---

<sup>6</sup> Carrossel: Famosa novela mexicana destinada ao público infanto- juvenil popularizada no Brasil na década de 90. Trama acontece no âmbito escolar e trata das relações de pares e da relação professor- aluno. Teve 2ª versão gravada em 2012 e faz sucesso até os dias atuais entre as crianças brasileiras.



**Figura 14** - Eu sou assim (Kauê, 7 anos).  
Fonte: Da autora.



**Figura 15** - Eu sou assim (Denison, 8 anos).  
Fonte: Da autora.

Neste contexto verifica-se a inserção da criança em uma nova ordem mundial de acesso e expansão da cultura. A socialização das crianças não é caracterizada por uma estrutura dualista, família e escola, pois há “uma nova ordem social regulada por um universo cultural amplo e diversificado, embora fragmentado” (Setton, 2002, p.109). Coexistem assim, crianças

que brincam no tablet e que brincam de boneca, crianças que jogam no computador e brincam de pique-pega. O brinquedo tradicional e o novo (mídia) fazem parte da realidade das crianças. Por mais que a realidade do campo pareça contraditória aos avanços tecnológicos, por mais que a princípio julgemos que as crianças não sofreriam influência da mídia e da sociedade de consumo.

A aproximação das crianças e da infância local com uma infância global, por vezes idealizada, se dá por meio da televisão. Costa e Betti (2006) afirmam que a mídia televisiva é um integrante enraizado no ambiente escolar e se aplica como a forma mais poderosa da mídia. Instrumento de massificação de produtos e comportamentos, da massificação do ser criança. No entanto, foi constatado que nesta realidade do campo e com as crianças observadas há ainda certo equilíbrio entre as brincadeiras propriamente ditas e o uso de artigos eletrônicos e consumo de mídias. Na tabela 3, verificam-se respostas de crianças que corroboram para a resistência das brincadeiras populares (pique- esconde e pique pega). Farias (2015, p.71) discorrendo sobre essas manifestações lúdicas tradicionais afirma que:

A presença de brincadeiras com essas características revela resistências e continuidades de algumas práticas, culturalmente reconhecidas em diversas gerações no universo infantil contemporâneo. Mesmo em meio a “*touches*” e “*clicks*” peculiares da era das mídias, o tradicional se faz presente no imaginário das crianças, incidindo nas próprias práticas corporais (FARIAS, 2015, p. 71).

#### **4.3. Vivências Negadas/ Perdidas**

Neste subcapítulo visamos compreender o acesso a certos ambientes e atividades da escola problematizando os espaços indisponíveis e não acessíveis às práticas corporais na escola. Tendo em vista a realidade

presenciada, observamos que existem espaços para brincar e outros espaços apenas para olhar. Como afirma Vaz (2002, p.95): “É necessário ainda investigar as técnicas disciplinares relacionadas à arquitetura da escola, ao planejamento dos espaços de deslocamentos, às proibições e interditos”.

O parque da escola é destacado como território onde não se pode entrar, a não ser com a companhia de algum adulto. Este espaço permanece trancado e cercado no recreio. O campinho de futebol e a mesa de tênis de mesa são espaços dominados pelas crianças mais velhas, às crianças mais novas é negado o acesso. Nos dois casos citados há a exclusão, a impossibilidade. Se por um lado há a imposição do adulto em barrar comportamentos infantis descontrolados, comportamentos que possam gerar consequências como lesões e arranhões, por outro lado, há certa omissão, em não perceber que as crianças maiores e do gênero masculino dominem certos espaços excluindo as crianças menores e as meninas.

Embora seja necessário considerar que alguns lugares não são adequados para a criança brincar sozinha, a escola e os responsáveis poderiam refletir sobre as possíveis soluções dos problemas ao invés de apenas proibir. De acordo com Borba (2007) e Corsino (2009), para a criança, qualquer lugar é lugar para brincar, sendo esta, uma das especificidades da infância. Ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços e as possíveis atividades da escola ainda não faz parte do cotidiano escolar. O que elas pensam sobre a escola ainda permanece na invisibilidade. Segundo Sarmiento (2003, p. 2-3): “[...] criança é o que não fala (infans), o que não tem luz (a-luno), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental ou judicial, etc”.

As crianças na escola seguem uma rotina imposta pelos adultos em uma visão por diversas vezes autoritária. Neste ínterim, vivências que

talvez só ocorressem na escola são impossibilitadas e perdidas. De acordo com Müller e Redin:

A escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado para a aprendizagem de uma prática social, um espaço de cultura, de criação como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado. A escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, um lócus de sentido, de construção de identidades. (MÜLLER E REDIN, 2007, p.17)

Seguindo nesta linha, as autoras acima afirmam que o papel da escola seria de ouvir as crianças dando voz a elas para que possam assim “fazer cultura”. Se as escolas ouvissem mais as crianças poderiam perceber seus reais desejos e necessidades, dosando suas proibições e oportunizando um maior leque de oportunidades aos maiores interessados no brincar e no estudar, as crianças.

#### **4.3.1. O parque da escola: Território proibido**

Em nosso imaginário o parque costuma ser sinônimo de alegria, de vivências motoras ricas, do local das crianças e para as crianças. O brincar no parque nos remete aos tempos e espaços destinados verdadeiramente à infância e a negação desta oportunidade diminui as possibilidades de enriquecimento das práticas corporais infantis no ambiente escolar. O parque seria também, uma rica oportunidade de convivência e exercício das tensões e disputas que envolvem a infância. Na escola observada o parque é território proibido para brincar. Nele as crianças passam poucos momentos do seu ano letivo e isto se refletiu na confecção dos desenhos da brincadeira preferida na escola.

A situação de conservação do parque é invejável. Todos os brinquedos em pleno funcionamento e ótimas condições de uso, porém as crianças apenas são autorizadas a utiliza-lo quando um professor está supervisionando. Durante o recreio o parque é trancado. Segundo Gebien

(2011), em sua pesquisa sobre espaços permitidos e proibidos para brincar, havia semelhante proibição. Às crianças não era permitida a entrada e brincadeira no parque sem a presença da professora. Durante o recreio o parque permanecia trancado e um funcionário da escola era responsável pela fiscalização. Em nossas observações, porém, nunca presenciamos nenhum funcionário da escola impedindo às crianças de adentrarem no parque. Neste caso, o parque permanecia trancado e as crianças não questionavam o motivo, e em geral não tentavam adentrar.



**Figura 16** - Minha brincadeira preferida na escola - Brincar no parque (Dalila, 7 anos).  
Fonte: Da autora.

Ao longo dos três meses de observação na escola presenciamos apenas dois episódios de crianças pulando a cerca do parque e brincando por um breve período de tempo. Estas crianças pareciam não se conformar com a ordem adulta instituída, e de certa forma tentavam demonstrar seu descontentamento contestando esta ordem com suas atitudes.

Observando o recreio percebi um acontecimento novo. Um enfrentamento da realidade instaurada. Um menino do 5º ano entrou no parquinho pulando a cerca. De dentro ele sorria às crianças que estavam do lado de fora. Ele balançou, escorregou e correu de volta para fora do parque. As crianças menores ficaram observando atentas, sussurrando espantadas. (DIÁRIOS DE CAMPO, 2014).

As crianças da turma que observamos foram ao parque somente uma vez no período em que permanecemos na escola, acompanhadas ao longe pelos olhos da professora. O interessante da ordem instaurada é que a proibição do uso do parque estava tão solidificada na rotina das crianças que não presenciemos em nenhum momento sequer uma palavra sobre o assunto. Nas entrelinhas e nas pequenas expressões é que as crianças parecem nos revelar seus desejos escondidos. Os desenhos da brincadeira preferida na escola nos foram reveladores neste sentido. Dentre os vinte e dois desenhos, seis deles relataram que a brincadeira preferida na escola era o parque. Portanto 27.27% dos desenhos, quase um terço dos desenhos da sala. Será que estes não reclamam um anseio infantil de povoar o parque. Desejo de experimentar algo que a criança, talvez, tenha acesso somente no ambiente escolar.

Compreendemos que a escola tem responsabilidade quanto à manutenção da integridade das crianças, mas impossibilitar que vivenciem o espaço do parque no recreio ou em outros tempos e espaços da rotina é não dar liberdade para que as crianças vivenciem plenamente a escola e a cultura de pares. Como enfatiza Gebien (2011, p.1371) “[...] Não para proibir a utilização de certos brinquedos no parque, mas para observar se estes estão sendo usados de forma adequada para não correr o risco de acidentes”. Negar esta vivência é submeter as crianças ao julgo autoritário dos adultos que organizam e decidem suas vidas sem consultá-las.

O parque da escola tempo e espaço apropriado e vivido pelas crianças poderia ser transformado em território das crianças, lugar onde as

crianças poderiam: marcar territórios, gritar, discutir, fazer amizades, transmitir oralmente seus conhecimentos, produzindo culturas entre os pares. Somente proibir que as crianças adentrem e brinquem em certos locais sem explicar o motivo da proibição, não auxiliará a formação de crianças críticas e autônomas.

#### **4.3.2. O campo de futebol e a mesa de “ping pong”: Território dos meninos mais velhos**

Analisando a dominação dos espaços e atividades no recreio das crianças, notamos que os alunos do 4º e 5º ano dominavam certos espaços e aparatos de esporte e lazer escolares. Enquanto as crianças da Educação Infantil ao 3º ano, impossibilitadas de desfrutar desses aparatos, brincavam e exploravam outros espaços da escola. A possibilidade de brincar em diversos locais da escola permite uma grande variedade de possibilidades lúdicas e corporais. A impossibilidade de frequentar certos espaços, no entanto, restringe a vivência de uma série de práticas corporais. O campo de futebol e a mesa de ‘ping-pong’ foram ao longo de nossos dias na escola se tornando cada vez mais tempo e espaço dominado pelos meninos mais velhos.

Segundo Delalande apud Souza (2013) a constituição de pequenos grupos infantis, sem a interferência de um adulto, no espaço do pátio escolar, permite o aprendizado de uma sociabilidade. As crianças aprendem a se relacionar umas com as outras, numa confrontação que as obriga a gerir as relações humanas. As crianças descobrem relações de poder que as obriga a tomar lugar dentro do grupo de pares. Concordando com a autora refletimos sobre a questão vivenciada pelas crianças e adultos na escola.

Nas observações do recreio indagamos até que ponto seria necessária uma intervenção dos adultos responsáveis. Seguindo a linha de autores como Delalande (2001), Souza (2013), Corsaro (2011) que defendem o

recreio como tempo e espaço consagrado às crianças no qual o adulto pouco intervém. E que neste contexto são abertas as possibilidades de diálogo entre pares e construção de cultura. Questionamos o cuidado ao garantir a autonomia das crianças, porém não permitir que pratiquem injustiças e abuso de força e de poder. Conforme observamos, os meninos mais velhos dominavam tais aparatos de esporte e lazer, todos os dias, enquanto aos outros é negada esta oportunidade.

Ser mais velho é de certa forma exercer domínio sobre os mais novos. E de fato, segundo Buss-Simão (2012) esta relação de força e poder adulto- criança existe e devemos refletir sobre como ela vem sendo gerida pelos adultos. O que será que estamos ensinando às nossas crianças, impondo rotinas sem as consultar e sem verificar seus anseios e seus desejos. Ao longo do período estive na escola, os meninos maiores jogaram futebol, sem, em nenhum momento observado, receberem orientação para compartilhar os espaços ou permitir que os pequenos os utilizassem. Além disso, os meninos dominavam o campo não sendo visto em nenhum dia das observações a participação de meninas nestes jogos do recreio. A turma que acompanhei em nenhuma oportunidade utilizou o campo de futebol nem a mesa de ping pong da escola.

Quando o adulto permite que as crianças exerçam autonomia, gerando certos excessos de poder entre seus pares, é necessário tomar muito cuidado com a agressividade que poderá surgir desta situação. Conforme afirmam Richter e Vaz:

Dispensada da autoridade do adulto, impossibilitada de resolver seus conflitos pela argumentação, a criança irrompe com agressividade sobre os pares. Há crianças que utilizam a força agredindo fisicamente as demais; há momentos em que se organizam em grupos e excluem ou não permitem que outros utilizem um brinquedo ou um espaço, como apontam nossos registros. (RICHTER e VAZ, 2010, p. 64)

Neste contexto não foram gerados comportamentos agressivos, tão pouco as crianças reclamaram do impedimento em participar de certas atividades nos referido locais da escola. Porém, foram observados duas questões a serem destacadas: a questão da dominação dos espaços pelos meninos (questão de gênero) e a questão da dominação dos espaços por meninos das turmas mais avançadas. Talvez pela ordem instituída na rotina estas crianças exerçam certas relações de poder sobre as meninas e sobre as crianças mais novas. Neste caso há uma ordem (oculta) que se instituiu de tal maneira que as crianças não demonstraram em nenhum momento reclamações, nem queixas, nem comentários sobre tal fato. Pelo contrário o momento do recreio era sempre o mais aguardado pelas crianças da turma observada. “Instantes antes de iniciar o recreio as crianças já demonstravam certa ansiedade em sair da sala e poder brincar”. (DIÁRIOS DE CAMPO, 22/05/2014)

A questão de gênero já discutida no capítulo sobre as Brincadeiras e Cultura Infantil, se faz mais uma vez presente, denotando sua importância neste contexto. O jogar futebol, prática corporal por diversas vezes associada à representação do masculino na cultura brasileira, continua excluindo as meninas, ainda que haja ressalvas em outros ambientes. Para Goellner (2007), culturalmente as meninas constituem uma imagem de si ligada à fragilidade. Em contraposição a isto, segundo Daolio (1995) as experiências as quais os meninos estão sujeitos, desde a primeira infância, tendem a torna-los mais ativos, a se arrisquem e ousarem mais. Neste caso, questionamos se em algum momento as meninas foram convidadas a participar desta importante atividade do recreio escolar. Questionamos se (nós) os professores possibilitam que as meninas desenvolvam as habilidades necessárias para este tipo de inserção social, ou apenas permitem que se repitam comportamentos instituídos e rotinas escolares impensadas.

Compreendemos que o professor está inserido em uma realidade que demanda dele conteúdos e atitudes. Segundo Sacristán (2000) a ação dos professores não é desarticulada nem descontextualizada. Muitas vezes eles seguem regras da instituição ou mantêm rotinas que não foram criadas por ele. Além disso, sabemos que nem tudo o que faz ele concorda, ou aceita, mas como professores, devemos observar as rotinas instituídas e refletir se elas atendem às reais necessidades das crianças desta realidade. O acesso aos espaços e aparatos da escola é essencial para que uma educação integral e de qualidade possa realmente acontecer.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de olhar o mundo pelos olhos da criança pode transformar a ação do educador.

Fonseca e Faria

O estudo das práticas corporais infantis na escola do campo constituiu-se como um processo de construção constante do saber empreendido em parceria com as crianças. Observando o caminho traçado, podemos considerar que algumas dúvidas foram sanadas e outras surgiram, algumas falhas ocorreram, mas de modo geral, o tempo empregado ao lado das crianças nos revelou importantes facetas das infâncias que ali habitam. Neste contexto, nosso objetivo foi de conhecer e analisar as práticas corporais infantis no contexto de uma Cultura Infantil de crianças do Ensino Fundamental de uma escola do campo de São Sebastião, Distrito Federal.

No cotidiano da pesquisa, percebemos que a relação pesquisador-criança foi se fortalecendo. Os encontros, quase que diários, com as crianças nos fizeram vivenciar um pouco das suas realidades no âmbito escolar. O emprego dos desenhos e as outras técnicas de pesquisa revelaram importantes aspectos do ser criança na escola do campo. Direcionar nosso olhar para a criança, no entanto, não foi tarefa fácil. Ouvir o que as crianças queriam dizer nos obrigou a silenciar o adulto que há em nós, cheio de ideias preconcebidas e preconceitos, tentando estabelecer uma real conexão com as meninas e meninos da escola. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa com abordagem qualitativa requer persistência e treino, principalmente para pesquisadores novatos.

O ambiente escolar compreendido como importante tempo e espaço de socialização e aprendizado das crianças, mediante nossas observações, não proporciona todo o brincar necessário e desejado pelas crianças. É

preciso pensar a escola como uma instituição importante “para que as brincadeiras aconteçam” (MUNARIM e GIRARDELLO, 2011, p.343). Neste contexto encontramos momentos especialmente dedicados às brincadeiras livres, como o recreio, com oferta de lugares e objetos específicos para que estas ocorram. No entanto alguns deles são negados às crianças. Não permitir o acesso ao parque ou aos aparatos esportivos como quadra e a mesa de ‘ping pong’ a todos os alunos da escola inviabiliza as oportunidades lúdicas engessando as práticas corporais infantis.

Outro fator importante é que a escola tem se tornado o principal, se não o único, lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e criação cultural entre pares. O progressivo aumento desses momentos de trocas e interação entre as crianças no âmbito escolar possibilitaria, a nosso ver, uma real aproximação das rotinas estabelecidas pelos adultos com as necessidades infantis. Quando a criança brinca está construindo a sua concepção de mundo, estabelecendo aspectos da brincadeira com o mundo adulto, constituindo-se como sujeito, produtor de sua Cultura Infantil.

As crianças desejam brincar! Brincar não apenas nas entrelinhas, renegado a momentos de recreio, descanso e nos deslocamentos de ônibus. Um brincar que permita mais liberdade ao corpo. A convivência com as crianças nos auxiliou no desenvolvimento de uma compreensão mais detalhada da forma como as crianças enxergam seus corpos, seu mundo e tudo o que está ao redor delas. Suas brincadeiras repetidas a cada recreio, individualmente ou com seus pares, suas maneiras de sentar, de escrever, de desenhar, de escutar, de falar, de se alinhar em filas, de escapar da sala para ir ao banheiro, de se alimentar, enfim, todo o modo como seu corpo interage com o corpo dos outros, não de maneira ingênua e passiva, mas de maneira intencional e situada em sua realidade escolar, cultural e social.

Talvez a questão esteja na formação de professores, ou na gestão escolar. Mas os professores que diariamente lidam com as crianças deveriam refletir sobre as aspirações infantis e perceber que outros caminhos podem ser traçados no processo de ensino- aprendizagem, caminhos trilhados lado a lado com as crianças. O ‘corpo da criança’ precisa fazer parte do aprendizado para que este se torne um aprendizado efetivo. Para isso, a escola precisa se tornar um tempo e espaço para/com as crianças e seus mundos de movimento.

Para além da cultura escolar percebemos nas crianças observadas forte marcas da cultura midiática. Preponderantemente nos resultados apresentados no Formulário Minha vida e em alguns desenhos, as brincadeiras apareceram como expressão e reflexo do contexto midiático, apresentado principalmente pela televisão. Revelando-se como o meio de comunicação mais presente nas rotinas diárias relatadas entre as crianças fora da escola. Brincadeiras e bonecos de “Ben 10”, mochilas e tênis da Barbie e do Carrossel, tornam-se símbolos do apelo midiático para o consumo. Na sociedade contemporânea, segundo Costa e Betti (2006), a televisão é um integrante enraizado no ambiente escolar e se aplica como a forma mais poderosa da mídia.

No contexto observado a televisão mostrou-se como importante referência para as crianças, por vezes determinando parte da representação de sua identidade, desenho da figura humana que representava o “Chinesinho”. Além disso, mostra-se presente também nas rotinas de alimentação e de sono das crianças em casa, “só durmo depois do Carrossel” (DIÁRIOS DE CAMPO, 03/06/2014). Neste caso, segundo Munarin e Girardello (2011, p.344) deve-se pensar o uso das mídias para uma “formação crítica”. Instrumentalizando as respostas das crianças mediante ao enfrentamento dos conteúdos apresentados pela cultura televisiva. Valorizando assim as práticas locais numa educação coerente

com as realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais constatadas onde a prática educativa ocorre.

A organização escolar e sua rigidez precisam adequar-se à realidade do campo fortalecendo os laços comunidade- escola, construindo uma parceria com a população atendida. A imposição de regras e costumes urbanos deve dar lugar à ampliação da visão de escola, de ser humano e de criança. Um diálogo franco e aberto com os pais, as crianças e familiares envolvidos nos processos de ensino- aprendizado auxiliará na transposição das possíveis barreiras encontradas pelos estudantes. Com a valorização da cultura do povo que compõe a comunidade escolar, a escola se configurará verdadeiramente como parte da região na qual se encontra.

Gostaríamos de salientar, desta forma, que nosso objetivo não foi criticar a escola, nem suas práticas. Nosso intuito foi de compreender um pouco do tratamento dado ao corpo e as possibilidades de tempos e espaços destinados às práticas corporais das crianças na realidade das escolas do campo, vislumbrando uma reflexão crítica do atual sistema educacional e das formas de relacionamento adulto- crianças. Além disso, visamos compreender a visão das crianças incluindo seus desejos e opiniões na construção de uma educação integral (inclusive corporal).

O presente estudo tratou-se de uma síntese certamente incompleta e provisória da realidade que observamos, sob o ponto de vista de uma professora de Educação Física, pesquisadora da área de infância, que objetivou relatar o olhar e as possibilidades das crianças na realidade do campo, dando ênfase à dimensão corporal. Neste contexto, evidencia-se a necessidade da implantação de uma educação atenta às especificidades, inerentes à vida das crianças do campo, como instrumento de valorização da mesma, servindo para desmistificar a ideia de uma infância-corpo que deve comportar-se na escola, mantendo-se quieta e sentada.

Por fim, concluiu-se que uma educação do campo não se esgota na construção de escolas, evidenciando os sujeitos e seus corpos- brincantes como imprescindíveis componentes históricos na legitimação das lutas empreendidas.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel Gonzalez. “O significado da infância.” In: **Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília. MEC/SEF/DPE/COED/, p 88-92, 1994.

ARROYO, Miguel Gonzalez. In: ARROYO, Miguel Gonzalez.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças. S. Dias. **A concepção de infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância**. Examãpaku (Roraima) [online]. 2008, v.1, n.1.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Máquinas e violência. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.25, n.87, p. 575-598, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Ana Maria. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

BRANDÃO, Ilana Figueiredo. A criança ressignifica a cultura: A Reprodução Interpretativa nas brincadeiras de faz-de-conta em três contextos diferenciados. Dissertação (Mestrado em Psicologia).- Universidade Federal da Bahia. Salvador. Bahia, 2010.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: **O brincar e suas teorias**. Tizuko Morchida Kishimoto, p.19-32, 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)**. Dissertação (Mestrado em Educação).-

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. Santa Catarina, 2007.

\_\_\_\_\_. A dimensão corporal entre a ordem e o caos—Espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. Acesso em: 13/05/2015.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil.; ALENTEJANO, Paulo.; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Nazaré Cristina. **O brincar, a cultura da criança e a escola: possibilidades na educação física escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista. Piracicaba. São Paulo, 1998.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª. edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Alan Queiroz da; BETTI, Mauro. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n.2, p. 165-178, 2006.

CUNHA, Camila Tenório. Mídia e criança: a permanência dos jogos tradicionais. In: **Congresso brasileiro de ciências do esporte**, 15, 2007, Recife. Anais.Recife: CBCE, 2007, v. 1, p. 1-8.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

DERDIK, Edith. **O desenho da figura humana**. São Paulo, SP. Editora Scipione, 1990. (Série: Pensamento e Ação no Magistério)

FARIAS, Mayrhon José Abrantes. **“Não é briga é não... É só brincadeira de lutinha” Cotidiano e práticas corporais infantis**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**: relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 2004.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. - **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n.1(43), p. 229-250, 2004.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Adriana de Castro; FARIA, Eliete do Carmo Garcia Verbena e. Práticas corporais infantis e currículo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância**: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática. São Paulo: Scipione, 1994.

FREITAS, Tayanne da Costa. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

FRIEDMANN, Adriana. **O direito de brincar**: a brinquedoteca. São Paulo: Abrinq. 1992.

GEBIEN, Jairo. Espaços permitidos e proibidos. In Anais: X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, nov. 2011, Curitiba, PR.

GOBBI, Márcia Aparecida. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para Pesquisas com Crianças Pequenas. In: FARIA Ana Lucia Goulart, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GODOY, João Francisco Rodrigues de. Educação Física não escolar. In: Piccolo, Vilma Lení Nista. (org.) **Educação Física Escolar: Ser...Ou Não Ter?**. Campinas, 3ª edição. SP: Editora Unicamp, 1995.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 171-196, mai/ago. 2007.

GREGÓRIO, Leiriane Viveiros. **Representações Sociais de corpos femininos: A perspectiva de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2014.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, São Paulo, v.05, jul. 1999.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; ANTUNES, Priscilla de.Cesaro; SILVA, Ana Paula Salles; LEITE, Jaciara Oliveira. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan/mar. 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. 13. ed. Petrópolis:Vozes, 2011. 184 p.

MACHADO, Sheila da Silva. **Vivo ou Morto? O corpo sob olhares de crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

MARTINS, José de Souza. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In: MARTINS, José de Souza. (Coord.). **Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosacnaifty, 2003, p. 399- 422.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNARIN, Iracema. Crianças, Mídia e Culturas de Movimento: contrastes entre os mundos vividos nas escolas do campo e da cidade. **Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciência do Esporte**, set. 2009, Salvador-BA.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Caderno de Pesquisa**, FCC, n. 11, São Paulo, p. 33-60, 2001.

\_\_\_\_\_. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 485-507, 2005.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, as infâncias e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MUNARIM, Iracema; GIRARDELLO, Gilka. Crianças, mídias e cultura de movimento. (Des)caminhos para pensar o corpo na infância. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PASSOS, Elia Raquel Alves Portella. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

PEREIRA, Eva Waisros; COUTINHO, Laura Maria; Rodrigues, Maria Alexandra; HENRIQUES, Cinira Maria Nobrega; SOUZA, Francisco Heiter de Magalhães; ROCHA, Lucia Maria da França. (Orgs.). **Nas asas de Brasília: memória de uma utopia educativa (1956-1964)**. Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 369 p.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes Pereira; JOBIM e SOUZA, Solange. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia;

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. (Orgs.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998, p. 25-42.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal; Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. 293 p. (Coleção Infans).

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.2, p. 631-643, 2010.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, maio/jun. 2005, p. 79-93.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

\_\_\_\_\_. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERIZARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Edições Asa, Portugal, p. 09-34, 2004.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 26, n.91. Campinas: Cedes, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de ; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira &Marin, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto ; GOUVÊA, Maria Cristina Soares. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis/RJ: [s.n.], 2008.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, jan./jun. 2002.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: reflexões acerca da expectativa de corpo na Modernidade. Tese (Doutorado interdisciplinar em Ciências Humanas)- Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1999;

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais e os elementos do processo metodológico da pesquisa integrada. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Práticas corporais: trilhando e compar (trilhando) ações em educação física**. v.1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

SILVA, Ana Márcia; MEDEIROS, Francisco Emílio de; Lazzarotti Filho, Ari; SILVA, Ana Paula Salles da; ANTUNES, Priscilla de Cesaro; LEITE, Jaciara Oliveira. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: José Luiz Cirqueira Falcão, Maria do Carmo Saraiva (Orgs.). **Práticas Corporais no contexto contemporâneo: (in) tensas experiências**. Florianópolis, Copiart, 2009. 304p.

SILVA, Eliane Gomes; KUNZ, Elenor; SANT'AGOSTINO, Lúcia Helena Ferraz. Educação (Física) infantil: território de relações comunicativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.32, p. 29-42, dez.2010.

SILVESTRI, Monica. Enxadas às costas e latas de sardinhas: reflexões sobre o brincar no ensino fundamental. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. Online. 2010.

SIQUEIRA, Isabelle Borges; WIGGERS, Ingrid Ditrich; SOUZA, Valeria Pereira de. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 313-326. abr./jun. 2012.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, s/v, n. 112, p. 7-31, 2001.

SOARES, Carmen Lúcia. Práticas Corporais: Invenção de pedagogias? In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Orgs.). **Práticas corporais: gênese de um movimento investigativo em educação física**. v. 1. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação do corpo. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo(Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora UNIJUI, p. 219-225, 2014.

SOUZA, Karla Riguetto Ramirez. O recreio como lugar de pesquisa da cultura de pares infantis. In: **Anais da 23ª Reunião Anual da ANPED**. Online. 2013.

STAVISKI, Gilmar; SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 35, n. 1, jan./mar. 2013, p. 113-128.

SURDI, Aguinaldo; KUNZ, Elenor. Fenomenologia, movimento humano e educação física. *Movimento*. Porto Alegre, v.16, n. 04, out./dez. 2009, p.263-290.

STROPASOLAS, Valmir Luiz. Os significados do corpo nos processos de socialização das crianças e jovens do campo. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo**. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. BARTHOLO JUNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cad. Pesquisa**. [online]. vol.35, n.126, 2005, p. 689-698.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fabio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: Reflexões sobre a prática de ensino de educação física**. v.01. Florianópolis, SC. Editora da UFSC, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

WIGGERS, Ingrid Dittrich. “ Eu fiz um robô e tomada misturado com uma pessoa qualquer...ele tem um canhão com bola e raio laser...” Um estudo

sobre representações corporais de crianças. In: ARROYO, Miguel G.; SILVA, Maurício Roberto da (Orgs.). **Corpo infância:** exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

WRAGG, Edward Conrad. An Introduction to classroom observation. 2. ed. London: Open University Set Book, Routledge, 1999.

**ANEXO I**  
**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

**Convite aos pais e ou responsáveis do sujeito da pesquisa:**

Seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Infância e Corpo: A imagem corporal de crianças de uma escola rural do Distrito Federal*. O projeto está sendo desenvolvido pela estudante de mestrado Thainá Rodrigues de Moura Praça, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, ambas da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar a imagem corporal na perspectiva das crianças de uma escola rural do Distrito Federal.

Seu filho (a) participará da pesquisa por meio de produções de dois desenhos e de um recordatório das atividades diárias. No primeiro desenho, será proposto que seu filho (a) desenhe um autorretrato, o desenho da figura humana de cada criança. Este desenho se baseará na seguinte pergunta/ tema: “Eu sou assim”. No segundo desenho as crianças deverão expor a brincadeira ou brincadeiras que mais gosta (m) na escola. Este desenho se baseará na seguinte pergunta tema: “Qual a sua brincadeira preferida na escola?”. Já o recordatório será um relato das atividades diárias da criança, em duas versões, uma no qual a criança deverá descrever as atividades que realiza em um dia da semana e outro as atividades do final de semana. Este material será utilizado somente para fins pedagógicos e acadêmicos. A realização dessas etapas acontecerá no segundo semestre de 2014.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Caso seu filho(a) sinta-se constrangido(a) em alguma etapa do processo de pesquisa terá todo o direito de não participar. E a qualquer momento o mesmo(a) poderá desistir de participar sem quaisquer riscos de ser penalizado(a). Os resultados da pesquisa serão organizados em trabalho de dissertação de mestrado, que será

apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação Física da UnB e possivelmente publicado em sites, como o da UnB e do Domínio Público do Ministério da Educação.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos: telefone fixo - (61) 30429736, celular - (61) 81179440 ou email – [thainaestrela@hotmail.com](mailto:thainaestrela@hotmail.com) ; com a professora orientadora desta pesquisa Dra. Ingrid Dittrich Wiggers pelos contatos (61) 8172-5234 ou email – [ingridwiggers@gmail.com](mailto:ingridwiggers@gmail.com) ou ainda no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, pelo telefone 3107-1947, email: cepfs@unb.br.

Mesmo após a assinatura desse termo de consentimento, seu filho (a) ficará livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento, também sem qualquer prejuízo. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) senhor (a). Dessa maneira, depois de ter sido devidamente informado, declaro que concordo que meu filho (a) ou menor sob minha responsabilidade participe voluntariamente da pesquisa.

Eu, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

autorizo meu filho (a) ou o menor sob minha responsabilidade

\_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_

Assinatura do pai e/ao responsável

\_\_\_\_\_

Thainá Rodrigues de Moura Praça

Pesquisadora Responsável

Brasília,.....de .....2014.

**Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde: (61) 3107-1947**

**Pesquisadora: Thainá Rodrigues de Moura Praça (61) 30429736, (61) 81179440**

**Orientadora: Profª Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (61) 8172-5234**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

## ANEXO II

### Formulário Minha Vida

#### Dados Gerais

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Sexo: masculino ( ) feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Onde Nasceu: \_\_\_\_\_

Onde a mãe nasceu: \_\_\_\_\_

Onde o pai nasceu: \_\_\_\_\_

Com quem mora (mãe/ pai/ irmãos e idades)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

outros( ): \_\_\_\_\_

Qual a profissão do seu pai? E de sua mãe? E dos outros que moram com você? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde mora? \_\_\_\_\_

Número de quartos: \_\_\_\_\_

#### Rotina

A que horas acorda durante a semana: \_\_\_\_\_ O que faz a seguir?(descrição) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A que horas o ônibus te busca em casa? \_\_\_\_\_

Caso não vá de ônibus, quem te leva? A que horas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Como vai para casa depois da escola? De ônibus? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

A que horas chega em casa? \_\_\_\_\_

O que faz depois que volta da escola? (descrição) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

---

---

Em que lugar da casa se diverte?

---

A que horas vai dormir? \_\_\_\_\_

E nos finais de semana? Que horas acorda? \_\_\_\_\_

Quais atividades costuma realizar nos finais de semana? Sai de casa?

Permanece em casa?

---

---

---

---

Com quem você costuma passar seu tempo fora da escola? Com quem você brinca? \_\_\_\_\_

---

---

---

Qual o brinquedo que mais gosta? \_\_\_\_\_

---

A que horas vai dormir no final de semana? \_\_\_\_\_

---

## ANEXO III

### Roteiro flexível para entrevista com informante- chave

#### Dados Gerais

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: masculino ( )

feminino ( )

Onde

Nasceu? \_\_\_\_\_

Qual a sua profissão/ função na

escola? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Onde

mora? \_\_\_\_\_

Com quem mora (esposa/ esposo/ filhos-  
idades)? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Outros ( )

): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### História da escola

Quando a escola foi

construída? \_\_\_\_\_

Por que a escola foi construída exatamente neste terreno/  
região?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

A quanto tempo trabalha na  
instituição?\_\_\_\_\_

Quais fatores/ motivos te levaram a trabalhar na  
instituição?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Como é a sua relação com a comunidade  
escolar?\_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

Como era a estrutura da escola na época de seu ingresso? Era semelhante à estrutura atual?

---

---

---

---

---

---

---

---

E o número de alunos? Quantos eram no início e quantos são agora?

---

---

---

---

E a quantidade de turmas e funcionários? Mudou muito ou mantém-se o mesmo?

---

---

---

---

---

---

---

---

E quanto ao transporte dos alunos? Quais as modificações que ocorreram ao longo do tempo que você se encontra na instituição? Sempre existiram os ônibus que transportam as crianças ou as crianças eram transportadas de outra forma?

---

---

