



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**“BRINCADEIRAS DE TODOS”:
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE BRASÍLIA**

Aldecilene Cerqueira Barreto

Brasília
2018

Aldecilene Cerqueira Barreto

“BRINCADEIRAS DE TODOS”:
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE BRASÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers

Brasília
2018

Aldecilene Cerqueira Barreto

“BRINCADEIRAS DE TODOS”:
PERSPECTIVAS DAS CRIANÇAS DE UMA ESCOLA DE BRASÍLIA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação Física.

Defendida e aprovada em ___/___/2018.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers
(Presidente – FEF/UnB)

Prof^a Dr^a. Márcia Buss Simão
(Membro externo – UNISUL)

Prof^a Dr^a. Fernanda Müller
(Membro externo – FE/UnB)

Prof^a Dr^a Dulce Maria Filgueira de Almeida
(Membro interno – FEF/UnB)

Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida
(Suplente – IFB)

Às crianças, parceiras e
motivadoras desta pesquisa,
por me acolher com respeito e
afeto e me permitir fazer parte
de seu universo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, coragem e sabedoria para enfrentar as lutas desta jornada e tornar-me vencedora.

À Ingrid Dittrich Wiggers, minha estimada orientadora, que acreditou e confiou em mim, sempre ensinando com competência o conhecimento científico e ajudando-me a superar os limites. Mais do que uma orientadora, ela é uma “mãe-acadêmica”.

À Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, por oferecer apoio e condições para concretizar este trabalho.

Aos colegas do grupo de pesquisa Imagem, pelo companheirismo, cumplicidade e amizade em todos os momentos.

À SEEDF, pela concessão do afastamento remunerado para estudos, condição fundamental para a realização do curso de doutorado.

Ao DPG/UnB e à FAPDF, pelo auxílio financeiro concedido à pesquisa e para realização de visitas técnicas à Portugal, no Centro de Investigação em Estudos da Criança – Universidade do Minho e na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.

Às professoras Beatriz Pereira e Manuela Ferreira, das Universidades do Minho e do Porto, respectivamente, pelas contribuições relevantes para construção desta pesquisa.

À equipe da Escola Classe Arniqueira, especialmente à Rosângela (Diretora), Rose (vice-diretora), Robson (secretário) e as professoras Paula e Verônica, pelo acolhimento afetuoso e apoio no decorrer da pesquisa de campo.

Aos pais e familiares das crianças, pela colaboração e por terem confiado no trabalho, permitindo que seus filhos participassem da pesquisa.

Ao meu amado esposo Adevanei e às minhas crianças Tiago e Ester, meus tesouros que estiveram ao meu lado em todos os momentos, suportando as ausências, choros e angústias. Foram verdadeiros parceiros e responsáveis por esta conquista.

Às minhas amadas mãe Aldeci e irmã Edelcilene, importantes aliadas durante esta caminhada e que estiveram sempre ao meu lado.

A todos os amigos e amigas que torceram por mim, especialmente à Juliana Freire, à Geusiane Tocantins e à Cristiane Sobral, pelas orações, encorajamento e apoio. Amigas-irmãs, guerreiras, sempre prontas a ajudar.



“Eu fico muito feliz.
Eu sei que estou com as minhas amigas.
A brincadeira é uma esperança pra mim.
É emoção. As crianças não foram feitas pra trabalhar,
mas pra se divertir.”

Mario Luiz

RESUMO

A presente pesquisa em nível de doutorado objetivou compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. Fundamentou-se na Sociologia da Infância, com base em Sarmiento e Gouvea (2008), Corsaro (2011) e Sarmiento (2014). A partir dessa perspectiva, as crianças são compreendidas como atores sociais ativos, de pleno direito, com capacidade de interagir com o ambiente onde estão inseridas e de atribuir sentido às suas ações. Os principais conceitos abordados foram: crianças – atores sociais e produtoras de cultura; infância – categoria social construída historicamente (ARIÈS, 1981; SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2004; COHN, 2005; FERREIRA, 2008, QVORTRUP, 2010); culturas infantis e brincadeiras – sistemas simbólicos (WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 1980; BROUGÈRE, 1998, 2016; FERREIRA, 2002; FERNANDES, 2004; COHN, 2005; KISHIMOTO, 2010, 2016) e educação do corpo – relação entre corpo e educação (SOARES, 2014). Como perspectiva teórico-metodológica situou-se na pesquisa etnográfica com crianças (JAMES; PROUT, 1997; GRAUE; WALSH, 2003). Ocorreu por um período de oito meses na Escola Classe Arniqueira, escola pública de Brasília, com a participação de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos. O trabalho de campo foi mediado por observação participante, diário, fotografias, filmagens, desenhos, conversas com crianças e questionário. A análise originou-se do registro detalhado do fenômeno observado, numa perspectiva social e com base em referenciais teóricos interdisciplinares. Os dados produzidos no campo foram organizados em duas categorias: inventário das brincadeiras e corpo e educação. A partir do inventário, as brincadeiras foram classificadas como tradicionais e inventadas. Essas brincadeiras, além de fazerem parte do universo das crianças e das culturas infantis, ainda prevalecem no ambiente escolar. Evidenciou-se que as brincadeiras mais recorrentes foram as brincadeiras tradicionais que envolvem corrida, seguidas das inventadas que abarcam a imaginação e são interpretadas como situações reais. Destacou-se que as crianças aspiram tempos e espaços para as brincadeiras e evidenciam ações sociais e relações de poder, por meio do corpo nas interações entre pares, durante as brincadeiras. Conclui-se que nas brincadeiras o corpo integra-se ao processo educativo, à medida que evidencia maneiras de ser, pensar e agir de uma

sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Como principal desafio, saliento o despertar de um olhar e uma escuta sensível às crianças na escola, de modo a reconhecer seu protagonismo e a respeitá-las como atores sociais, capazes de construir conhecimento. Esta pesquisa pode contribuir para refletir sobre as brincadeiras e a educação do corpo como possibilidade de ação social das crianças nos tempos e espaços da escola, além de evidenciar seus interesses e perspectivas do brincar.

Palavras-chave: Perspectivas das crianças. Brincadeiras. Educação do corpo. Anos iniciais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

The present research at the doctoral level aimed to understand how the games and the education of the body are experienced by the children in the school, in the contemporaneity. It was based on the Sociology of Childhood, based on Sarmento and Gouvea (2008), Corsaro (2011) and Sarmento (2014). From this perspective, children are understood as active social actors, with full capacity, to interact with the environment where they are inserted and to give meaning to their actions. The main concepts addressed were: children - social actors and producers of culture; childhood - a social category built historically (ARIÈS, 1981; SARMENTO, PINTO, 1997; SARMENTO, 2004; COHN, 2005; FERREIRA, 2010, QVORTRUP, 2010); children's cultures and games - symbolic systems (WINNICOTT, 1975, HUIZINGA, 1980, BROUGÈRE, 1998, 2016, FERREIRA, 2002, FERNANDES, 2004, COHN, 2005, KISHIMOTO, 2010, 2016) and education of the body - relationship between body and education (SOARES, 2014). As a theoretical-methodological perspective, it was located in the ethnographic research with children (JAMES; PROUT, 1997; GRAUE; WALSH, 2003). It occurred for a period of eight months at the Escola Classe Arniqueira, a public school in Brasilia, with the participation of 29 children from the first year of elementary school, aged between 6 and 7 years. The field work was mediated by participant observation, diary, photographs, filming, drawings, conversations with children and questionnaire. The analysis originated from the detailed record of the observed phenomenon, from a social perspective and based on interdisciplinary theoretical references. The data produced in the field were organized into two categories: inventory of play and body and education in times and spaces of the school. From the inventory, the games were classified as traditional and invented. These jokes, besides being part of the universe of children and children's cultures, still prevail in the school environment. It was evidenced that the most recurring jokes were the traditional games that involve running, followed by the invented ones that embrace the imagination and are interpreted as real situations. It was pointed out that children aspire to time and space for play and show social actions and power relations, through the body in the interactions between peers, during the games. It is concluded that in the games the body integrates itself to the educational process, as it shows ways of being, to think and to act of a society, to the

time in which it makes viable the social action of the children. As the main challenge, I emphasize the awakening of a sensitive eye and listening to children in school, in order to recognize their protagonism and respect them as social actors capable of building knowledge. This research can contribute to reflect on the games and the education of the body as a possibility of social action of the children in the times and spaces of the school, besides evidencing their interests and perspectives of the play.

Palavras-chave: Perspectives of children. Plays. Body education. Early years of Elementary School.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Registros das imagens das brincadeiras realizadas pelas crianças na escola	77
Tabela 2 - Registro das datas e da duração da filmagem das “conversas com crianças”	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Rotina pedagógica diária da turma do 1º ano da EC Arniqueira	74
Quadro 2 - Brincadeiras realizadas no cotidiano escolar relacionadas aos tempos e espaços onde aconteceram	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Parque	68
Figura 2 – Pátio.....	68
Figura 3 – Quadra esportiva.....	69
Figura 4 – Quadra de areia	70
Figura 5 – Área Verde.....	70
Figura 6 – Casinha de boneca	71
Figura 7 – Produção do desenho	81
Figura 8 – Pula-pula.....	81
Figura 9 – Superói	82
Figura 10 – Relâmpago Maquim	82
Figura 11 – Bolo.....	83
Figura 12 – Vôlei.....	83
Figura 13 – Futebol.....	84
Figura 14 – Futebol de quadra	84
Figura 15 – Lançamento do livro “Brincadeiras de todos”	89
Figura 16 – Espaço área verde: pique-alto.....	100
Figura 17 – Espaço parque: pique-pega	100
Figura 18 – Espaço quadra esportiva: futebol	100
Figura 19 – Brincadeiras tradicionais	106
Figura 20 – Brincadeiras com areia.....	107
Figura 21 – Subir na árvore.....	108
Figura 22 – Pique-alto e Polícia e Bandido	110
Figura 23 – Pique-corrída.....	112
Figura 24 – Futebol.....	116
Figura 25 – Futebol.....	117
Figura 26 – Escala para utilização da quadra esportiva	118
Figura 27 – Pular corda.....	119
Figura 28 – Pular corda.....	120
Figura 29 – Empurra-empurra.....	121
Figura 30 – Lutinha	122

Figura 31 – Cantar	123
Figura 32 – Dançar	124
Figura 33 – Andoleta.....	126
Figura 34 – Véia Corocotéia.....	127
Figura 35 – Pipa.....	128
Figura 36 – Avião de papel	128
Figura 37 – Cartinha	130
Figura 38 – Equilibrista	131
Figura 39 – Vendinha.....	132
Figura 40 – Brincadeiras inventadas	133
Figura 41 – Espião	134
Figura 42 – Fantasminha	134
Figura 43 – Porquinho.....	135
Figura 44– Monstro	135
Figura 45 – Cachorrinho	136
Figura 46 – Zumbi.....	136
Figura 47 – Desenho da brincadeira de Zumbi.....	138
Figura 48 – Relâmpago Maquim	140
Figura 49 – Recreação no parque.....	148
Figura 50– Fantasminha	149
Figura 51 – Expressão corporal 1	154
Figura 52 – Expressão corporal 2	155

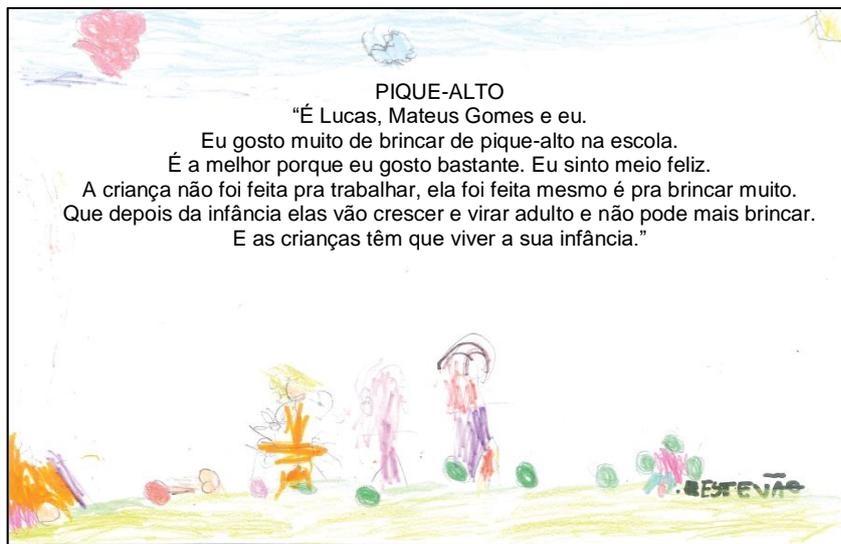
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEP-FS	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EC Arniqueira	Escola Classe Arniqueira
PPP	Projeto Político-Pedagógico
RAXX	Vigésima Região Administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SHA	Setor Habitacional Arniqueira

SUMÁRIO

1 VAMOS BRINCAR?	17
1.1 A largada	17
2 BRINCAR DE QUÊ?	26
2.1 Crianças e infância	26
2.2 Culturas infantis e brincadeiras	31
2.3 As brincadeiras na escola	37
2.4 Educação do corpo e brincadeiras	46
3 COMO VAI SER A BRINCADEIRA?	56
3.1 Pesquisa com crianças	56
3.2 Caminho percorrido	65
3.3 Entrada no campo	71
3.4 Produção de informações	76
4 LEGAL! HORA DE BRINCAR	93
4.1 Inventário das brincadeiras: a manifestação das culturas infantis na escola	97
4.1.1 Glossário das brincadeiras	104
4.2 Corpo e educação: o que as crianças evidenciam quando brincam.....	143
4.2.1 Educação do corpo nos tempos e espaços da escola	144
4.2.2 As relações sociais nas brincadeiras e o corpo	147
4.2.3 Sentidos e significados das brincadeiras na educação do corpo	152
5 AH! JÁ ACABOU?	159
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICE A – LIVRO PRODUZIDO PELAS CRIANÇAS	178
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL.....	213

1 VAMOS BRINCAR?



Apresento, nesta primeira parte do texto, um panorama do estudo: a delimitação do tema, a justificativa, a questão que direcionou a investigação da temática e os objetivos. Exponho, ainda, a estrutura do conteúdo desta pesquisa.

1.1 A largada

Esta pesquisa teve como escopo compreender como as crianças interagem com o ambiente e com o outro, a partir da dimensão lúdica do brincar na escola e sua relação com a educação do corpo. Mesmo sabendo que seria um desafio pesquisar as brincadeiras das crianças no âmbito escolar, considerando o tempo e o espaço dedicado a elas, decidi aceitar o intento. Além disso, pensei no fato de que as brincadeiras constituem elementos intrínsecos ao mundo das crianças e fazem parte de suas culturas. Portanto, configura-se em uma análise na perspectiva social acerca da infância.

Teve origem a partir da abordagem sociopedagógica da Educação Física e infância, que considera, nas propostas de ação pedagógica, as características singulares das crianças. A estruturação da pesquisa baseia-se nas concepções de infância presentes especialmente nas investigações com enfoque sociocultural, por exemplo, Andrade Filho (2011), Buss-Simão (2012) e Arenhart (2012), pois enfatiza os aspectos sociais e a cultura de um grupo. Outro referencial que conduz a investigação é o postulado da Sociologia da Infância, que reconhece as crianças

como sujeitos de direito e atores sociais, com capacidade de agentes¹. As crianças relacionam-se com o mundo social e têm habilidade para produzirem suas próprias culturas (GAITÁN, 2006; SARMENTO, 2004; SARMENTO; PINTO, 1997).

Neste sentido, Corsaro (2011) justifica que as crianças não são somente consumidoras da cultura do adulto, outrossim contribuem para o desenvolvimento cultural da sociedade. Esse modo de entender as crianças também é apontado por Sarmiento (2004) que legitima a centralidade das crianças nas pesquisas. Com essa compreensão, aproximei-me das crianças reconhecendo-as como protagonistas e enunciadoras de suas experiências. Dewey (2010) aponta a experiência como forma de interação entre uma situação e um agente, e nessa relação sensível – experiência estética – de ver e ouvir ocorrem mudanças que geram atenção e interesse.

Os estudos da infância na contemporaneidade movimentam-se no sentido de relacionar a tríade realidade-imaginação-emoção (SILVA; VIEIRA, 2017). Entretanto, a ação do indivíduo deve ser considerada. Conforme Elias (1990), as expressões dos indivíduos de dor, vergonha, baixa autoestima, orgulho, entre outras, vinculam-se às suas experiências, que por sua vez reverberam o sentido do ser humano diante de um acontecimento. Nessa perspectiva, é possível refletir quanto à presença de aspectos emocionais no âmbito das brincadeiras e da educação do corpo.

A escolha por estudar as brincadeiras das crianças no espaço escolar, bem como a educação do corpo, surge em parte por meio da minha trajetória como professora de Educação Física em instituição escolar da rede pública de Brasília. Durante três anos desenvolvi projetos voltados às brincadeiras com crianças na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Neste período tive a oportunidade de vivenciar diversas situações no cotidiano – dia a dia das crianças na escola, como a incidência das lógicas de ação social sobre a educação do corpo das crianças. Refiro-me aos momentos, sobretudo na sala de aula, em que as crianças precisavam ficar em silêncio, com limitação de movimentos, sem oportunidade de se manifestar ou interagir, por meio de suas diversas linguagens. Outro caso que me chamava atenção era quando as crianças não atendiam às

¹ De acordo com a socióloga da infância Lourdes Gaitán, capacidade de agentes é a competência que as crianças têm de interferir no ambiente em que vivem. Com isso a infância passa a ser percebida como construção social (VOLTARELLI, 2017).

² Nesta pesquisa o recreio é o tempo de intervalo das crianças entre as atividades pedagógicas. Faz

regras. Como consequência, ocorria a redução ou a exclusão do momento das brincadeiras, como o recreio² e o parque³, por exemplo. Nesta direção, Machado (2013, p. 37) afirma:

[...] o controle e o disciplinamento do corpo figuram ao longo da história das civilizações com práticas escolares relacionadas aos mecanismos de dominação operantes na escola e nesse viés, tem-se a supremacia do cognitivo e o distanciamento do corpo, anulando dessa forma, a espontaneidade dos movimentos.

Entendo que este cenário apontado pela autora pode representar uma forma de reprimir as crianças, pois figura que a elas não é dada a oportunidade de entender o “porquê” ou “para quê” dessas imposições e do controle do seu corpo. Nesse contexto, o exercício de possibilitar às crianças a autonomia e seu papel enquanto atores sociais e sujeitos de direito, parece ser desconsiderado. Ademais, essas situações de controle e disciplinamento muitas vezes podem gerar um sentimento de descontentamento nas crianças e promover uma educação que não favoreça o diálogo entre crianças e adultos.

Outra situação que também destaco no espaço escolar é a contradição sobre o modo como as brincadeiras são utilizadas pelos adultos – ora como recompensa, ora como punição. Nesse quadro, é possível notar que as brincadeiras são abordadas com duplo sentido. No caso da recompensa, as brincadeiras são vistas como prêmio, para que as crianças obedeçam às regras impostas a elas. Contudo, na punição, tornam-se um instrumento de “castigo”. Logo, as brincadeiras são proibidas como forma de repreensão devido ao descumprimento das normas pelas crianças. Em ambos os casos as brincadeiras são concernentes a uma atividade que gera alegria para as crianças, por isso são utilizadas como instrumentos de disciplinamento. Essa constatação nos incita a pensar sobre como as brincadeiras estão sendo tratadas na escola. Seria uma maneira de recompensar ou punir as crianças? Ou elas têm valor como elementos fundamentais para o desenvolvimento das crianças?

² Nesta pesquisa o recreio é o tempo de intervalo das crianças entre as atividades pedagógicas. Faz parte da rotina da escola investigada e corresponde a um período de 20 minutos. As crianças normalmente saem da sala e brincam livremente em diversos espaços da escola.

³ No presente contexto, o parque corresponde ao momento da recreação. É um espaço composto por brinquedos, como gangorra, escorregador, entre outros, onde as crianças brincam.

Com base nessas reflexões, vale sublinhar que essas formas de considerar e empregar as brincadeiras e o corpo na escola vêm desde a Educação Infantil. Esse cenário configura as exigências da contemporaneidade e podem posicionar as brincadeiras e a educação do corpo à margem do processo educacional. Ou seja, o trabalho com o corpo, que envolve movimento e afetividade – emoções e sentimentos – torna-se secundário nas práticas pedagógicas, que prioriza a leitura e a escrita. As brincadeiras, por sua vez, surgem como recursos didáticos. Apoiada nessa ideia, chamo atenção para outra situação que observei durante minha atuação com as crianças, sobretudo do 1º ano. Elas pareciam insatisfeitas nesse período, pois relatavam que brincavam menos do que quando estavam na Educação Infantil. Isto sugere refletir se, de fato, os agentes educativos estão percebendo e respeitando as crianças no seu tempo de ser criança ou se estão apenas preocupados em atender as demandas pedagógicas de alfabetização das crianças, presentes no currículo.

Estas manifestações, presentes na dinâmica educacional e que incidem sobre as brincadeiras e o corpo na escola sugerem a discussão sobre a institucionalização das crianças e a pedagogização das brincadeiras. Autores contemporâneos que estudam as crianças nas instituições escolares, como Debortoli (2008), Motta (2011) e Buss-Simão e Fiamoncini (2013) apontam que a educação deveria estar voltada à *criança* e não ao *aluno*. Sacristán (2005) discute esta ideia ao abordar a formação do aluno no âmbito escolar. Para o autor, ser aluno representa seguir regras e cumprir com os objetivos criados pelos adultos nas instituições escolares. Essa caracterização das crianças na escola lhes confere a identidade de alunos, cujo papel é reconhecido socialmente. Conforme Sacristán (2005, p. 125):

Ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares.

Nesta perspectiva, as formas como são realizadas as práticas pedagógicas na escola expõem os valores que os adultos firmam às crianças, tais como obediência, respeito, responsabilidade, tolerância e autocontrole. Esses princípios, sobretudo os de respeito às regras, são provenientes da sociedade e sugestionam o modo como as crianças respondem aos acontecimentos surgidos de seu ambiente

natural. Além disso, podem ser observados, descritos e interpretados. As crianças na escola tornam-se alunos; e o direito de ser crianças e atores sociais ativos lhes são ocultados, isto é, as crianças parecem não vivenciar esses direitos. Sacristán (2005) indica que a educação orientada ao aluno revela o poder que o adulto exerce sobre as crianças. Nesse debate, cabe salientar o currículo, por se tratar de um instrumento que traduz os objetivos do sistema educativo, os fins da educação e também por ser repleto de valores (SACRISTÁN, 2000). Nessa direção, aponto Silva (2012, p. 217), que sugere a urgência de se pensar o currículo como “[...] ‘território em disputa’ nas instituições escolares e também nos espaços e equipamentos não escolares.” A necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos de direito é destacada pelo autor, sobretudo quando se refere a seu “corpo em movimento”, ou seja, às crianças brincando. Assim, convém considerar nesta pesquisa apontamentos relativos ao currículo.

Fundada nessas concepções, ressalto que na escola é razoável que as crianças sejam respeitadas e ouvidas, e não apenas que sigam normas civilizadas de comportamento que lhes são impostos. A realidade de uma educação voltada às regras e às formalidades nos incita a pensar na possibilidade de uma ação pedagógica que prossiga na direção de observar e compreender as crianças como um corpo sentido e vivido. Afinal, o corpo é um elemento intrínseco à natureza do ser e as crianças percebem e vivem a partir do corpo. De acordo com Merleau-Ponty (1999), a percepção é silenciosa e ativa e não provém de uma operação intelectual, mas do corpo.

Neste cenário de institucionalização das crianças pela sociedade, destaco ainda que elas são condicionadas a cumprir regras específicas para alcançar os objetivos da escola de ensinar e atender à demanda social. A maioria das famílias, por sua vez, atribuem à escola um espaço de maior segurança e proteção para as crianças se desenvolverem e exigem desta instituição que elas aprendam a leitura e a escrita para o uso competente nas práticas sociais – letramento. Nesse contexto, ressalto a questão da pedagogização das brincadeiras e do corpo na escola como elementos a serem pensados na educação de crianças na contemporaneidade, pois o que se observa são as brincadeiras como instrumento didático e o corpo como objeto de controle e poder, para atender às exigências da sociedade contemporânea. Desse modo, as experiências do brincar das crianças e a relação com o corpo podem ficar comprometidas.

Esta pesquisa delimitou-se com enfoque nas brincadeiras e na educação do corpo e desenvolveu-se com crianças de seis e sete anos, do 1º ano do Ensino Fundamental. Além de entender que as brincadeiras compõem o universo infantil, o corpo está representado nas brincadeiras por meio da linguagem corporal. A escolha pelo 1º ano ocorreu, sobretudo, devido às mudanças ocorridas após a Lei 11.274 (BRASIL, 2006), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental. A partir dessa Lei, o Ensino Fundamental passa de oito para nove anos e as crianças ingressam nessa etapa de ensino mais cedo, aos seis anos. Destarte, a ênfase na alfabetização começa a partir do 1º ano e os tempos e espaços do brincar tornam-se reduzidos no ambiente escolar e as brincadeiras aparecem cada vez mais pedagogizadas. Contudo, as crianças continuam sendo “crianças” e não apenas “alunos”. Portanto, faz-se necessário refletir sobre a situação das crianças e o lugar das brincadeiras neste nível de ensino.

Ressalto que o brincar é um direito das crianças garantido por lei⁴, mas parece que ele não está sendo compreendido na prática. Considero como fundamental reconhecer que o brincar é essencial não somente para o desenvolvimento das crianças, mas principalmente para que elas possam viver a infância. Porém, quando se trata da “produção de alunos”, penso que o direito de brincar se torna insignificante. De acordo com Franco (2008, p. 143),

A escola, como segmento da sociedade, tem o dever de garantir os direitos da criança modelando o seu contexto na busca de efetivá-los por meio de ações concretas, de mudança de postura e de transformação.

Logo, pesquisar esse fenômeno possibilita problematizar a ação pedagógica com as crianças, especialmente do 1º ano. Kramer, Nunes e Corsino (2011) inferem que estudar o ingresso das crianças no Ensino Fundamental pode contribuir para a construção de espaços de discussão nas escolas, de modo a oportunizar mudanças institucionais e pessoais. Pois, como indica Sacristán (2005), as escolas estão mais preocupadas em responder às demandas da sociedade contemporânea do que em possibilitar a constituição da autonomia e atender aos direitos das crianças.

⁴ O direito de brincar é garantido pela Declaração Universal dos Direitos das Crianças (ONU, 1959), pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As considerações apontadas configuram o ponto de partida desta pesquisa. Assim, como questão norteadora, assinalo a seguinte pergunta: Como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade? Essa problemática manifesta-se no momento de adaptação das crianças às novas lógicas de ação, em que as brincadeiras tornam-se secundárias no cotidiano escolar. Para responder esta pergunta, observei as atividades do cotidiano de crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, em uma escola da rede pública de Brasília, focalizando os momentos das brincadeiras. Nesse cenário, estabeleci como objetivo geral compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. O termo vivenciadas é entendido como o modo como as crianças significam suas experiências. Como objetivos específicos destaco: inventariar as brincadeiras mais recorrentes, vivenciadas pelas crianças no contexto educativo observado, bem como os modos como elas desenvolvem essas brincadeiras e interpretar os sentidos e significados dados pelas crianças às brincadeiras e sua relação com a educação do corpo.

Nesta direção, esta pesquisa segue no sentido de pensar a educação de crianças, especialmente, no que se refere às brincadeiras e à educação do corpo no espaço escolar. Estudar as brincadeiras nas perspectivas das crianças representa a possibilidade de compreendê-las em seus modos de viver a infância, para assim respeitá-las e reconhecê-las como personagens principais no espaço da instituição escolar. Sarmiento (2008) entende as crianças como sujeitos plenos, que não estão em processo de integração à sociedade, mas já são parte dela. Para o autor, elas percebem o mundo à sua maneira e se expressam de acordo com sua compreensão. Portanto, nesta pesquisa, as crianças são consideradas como atores sociais que manifestam suas ideias de um modo peculiar, diferente dos adultos.

As brincadeiras e a relação com a educação do corpo são um ponto relevante nesta pesquisa por considerar que o corpo representa um meio de as crianças se comunicarem e as brincadeiras elementos das culturas da infância. Além disso, saliento que no campo da Educação Física, os estudos sobre corpo e educação seguem de uma perspectiva voltada ao disciplinamento dos corpos a estudos vinculados à cultura (ALMEIDA et al, 2018). Todavia, a intenção aqui é associar as brincadeiras e a educação do corpo no sentido social, pois compreendo que ao brincar as crianças evidenciam por meio do corpo diversos elementos sociais e

afetivos que podem influenciar o processo educacional. Destaco ainda que as brincadeiras são entendidas como práticas corporais e atividades livres realizadas na escola, e a educação do corpo como a relação entre o corpo e educação (SOARES, 2014).

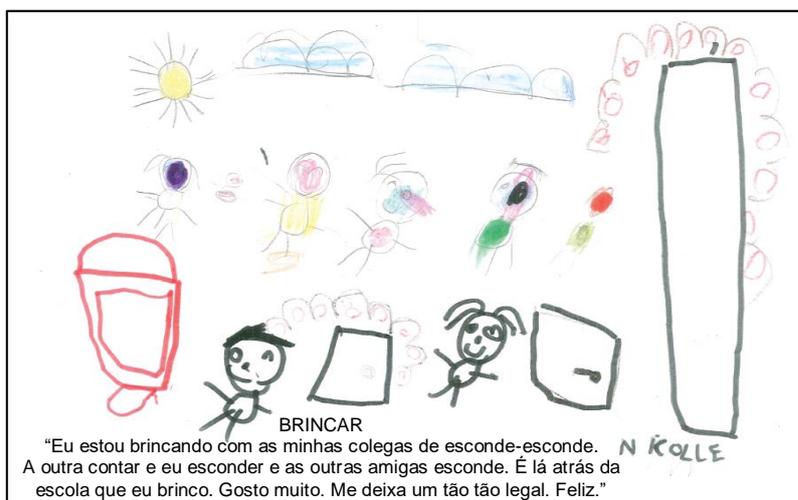
No que tange aos sentidos e significados das brincadeiras na perspectiva das crianças, Corsaro (2009) entende que elas constroem suas concepções e sua consciência do mundo social, assim como de si mesmas, por meio de um processo de apropriação reflexiva e crítica. Nesse sentido, acredito ser possível compreender os sentidos e significados dados às brincadeiras pelas crianças. Isso pode representar o princípio para a construção das significações e percepções das crianças sobre seu universo.

Em seguida, apresento a estruturação da tese. Ressalto, a princípio, que o título – Brincadeiras de todos – foi nomeado pelas crianças. Decidi colocar esse título para homenageá-las, uma vez que elas foram, além de participantes, parceiras e motivadoras durante todo o processo da pesquisa. Essa também foi uma forma de valorizá-las enquanto atores sociais. A tese foi organizada em capítulos, nomeados de acordo com as expressões mais utilizadas pelas crianças durante as brincadeiras. Essa forma de intitular os capítulos foi pensada com o intuito de conferir mais vivacidade ao texto e aproximá-lo do fenômeno observado – brincadeiras. Portanto, após o convite inicial – Vamos brincar? seguirei apresentando o segundo capítulo – Brincar de quê?, que aborda o quadro teórico que fundamenta a pesquisa, as noções e a relação entre os termos considerados centrais: crianças, infância, culturas infantis, brincadeiras, corpo e educação do corpo. No terceiro capítulo – Como vai ser a brincadeira? aponto o caminho da pesquisa descrevendo as considerações teórico-metodológicas e éticas das pesquisas *com* crianças, fundada na Sociologia da Infância, por reconhecer essa abordagem como o eixo que norteia a investigação. Nesse capítulo apresento também os aspectos metodológicos e a conjuntura do desenvolvimento da pesquisa – os participantes, a escola (localização, estrutura, organização, projetos pedagógicos e rotina), a comunidade escolar, assim como os aspectos da região onde vivem. Logo após, aponto os instrumentos selecionados para sua realização e a descrição da entrada no campo, com base na investigação etnográfica (GEERTZ, 2015). Nesta pesquisa busquei a participação mais efetiva da criança, a partir de suas diversas expressões, bem como a descrição detalhada dos fatos observados e

dos dados produzidos. Por último, ainda neste tópico, apresento os procedimentos realizados para a produção dos dados. No capítulo quatro – Legal! Hora de brincar, assinalo os resultados a partir da análise dos dados produzidos para o alcance do objetivo da pesquisa de compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. Finalmente, no quinto capítulo – Ah! Já acabou?, destaco considerações relevantes acerca dos resultados da investigação.

Diante do exposto, vale ressaltar que a preferência por um estudo *com* crianças provém de uma inquietude que envolve as dimensões sociais, políticas e culturais, que tangem as instituições escolares. Acredito na possibilidade de potencializar ações que alcancem e atendam as crianças na sociedade, à medida que lhes seja dada a oportunidade de uma participação ativa e de serem escutadas. Após breve explanação dos principais elementos desta pesquisa, como: construção da problemática, orientação teórico-metodológica, principais conceitos, trabalhos prévios que a fundamentaram, questionamento, objetivos, bem como a organização do texto, abordarei, na sequência, o referencial teórico da pesquisa em tela.

2 BRINCAR DE QUÊ?



Neste tópico, será apresentado o plano teórico que sustenta a pesquisa, com o intuito de fundamentar a temática: brincadeiras e educação do corpo. Portanto, discutirei os principais conceitos relacionados a esse assunto: crianças, infância, culturas infantis, brincadeiras, corpo, educação do corpo, tecendo um diálogo com teóricos que abordam tais concepções. Além disso, abordarei como o problema tem sido investigado, especialmente do ponto de vista metodológico, bem como o referencial teórico e os resultados apontados nas pesquisas relacionadas a este tema.

2.1 Crianças e infância

Para discutir as noções de crianças e infância, inicio o diálogo com o historiador francês Philippe Ariès, referência nos estudos sobre essa temática. Ariès (1981) destaca que as maneiras de se tratar as crianças foram evoluindo ao longo do tempo em decorrência dos avanços sociais e econômicos. O autor revela novos olhares para as crianças e a infância na Modernidade e desperta um paradigma crítico, que desencadeia a ruptura de teorias que entendem as crianças e a infância como naturais e universais. Para Ariès (1981), a infância é compreendida como uma categoria social e não apenas como um fato biológico, pois as crianças passam por mudanças sociais de vida que permitem revelar os diversos modos de viver a infância.

Neste sentido, Sarmiento (2004) sugere que não se pode pensar em "infância" no singular, mas sim "infâncias" no plural. Com base nessa ideia, compreendo que

apesar de as crianças serem consideradas sujeitos, com características próprias, elas vivem sua infância em contextos sociais diferentes. As crianças indígenas, quilombolas e do campo, por exemplo, vivenciam a infância de modo diferente das crianças da cidade. Além disso, o momento histórico e social em que as crianças vivem também pode revelar outras infâncias. Então, é pertinente considerar a infância como categoria social, mas com formas plurais de vivenciá-la.

Este posicionamento, fundamentado em uma perspectiva crítica da Sociologia da Infância, representa a apropriação de certas premissas ao pensar o objeto da pesquisa. Por exemplo, é necessário reconhecer que ao produzir conhecimento a partir de um referencial teórico-metodológico, estamos imergindo em uma realidade que será retratada baseada em ideias e procedimentos já estabelecidos. Esta ideia dialoga com o modo de ver do pesquisador. Nesse sentido, Sarmento (2003) destaca que a realidade analisada e interpretada não acontece de forma simples, ou seja, decorre também da compreensão da vida cotidiana do grupo estudado.

Ainda sobre o conceito de infância, Qvortrup (2010) discute os riscos de tratarmos a infância a partir da diversidade, isto é, de uma forma pluralista de ver a infância, segundo as diferenças de classe, gênero e etnia. Ao compreender a infância numa perspectiva geracional, o autor sublinha que se pode pensar na combinação das diversas identidades, sem esquecer as desigualdades advindas ou inerentes à natureza, à cultura e ao social, e sem dicotomizá-las. Nesse sentido, como pensar as crianças e a infância? Acredito que é possível estudar “as infâncias” sob o enfoque da diversidade, contudo sem desconsiderar as similitudes que existem entre elas. Qvortrup (2010, p. 1132) afirma que “Infância como categoria pressupõe uma pluralidade de infâncias, que são agrupadas sob a categoria.” Fundada nesse autor, entendo que existe uma diversidade de infância, pertencente à categoria social: infância.

Esta forma de considerar a infância a partir do paradigma crítico vem sendo problematizada por diversos autores que abordam essa categoria considerando suas peculiaridades. Como exemplo, aponto Ferreira (2008) que, em seu estudo, considerou a infância como categoria social e as crianças como atores sociais, com identidade própria e formas de ver o mundo diferente dos adultos. Outros autores como Andrade Filho (2011) e Buss-Simão (2012) também estudaram as crianças nesta perspectiva, reconhecendo sua capacidade de interagir com o ambiente onde estão inseridas e de atribuir sentido às suas ações. Portanto, essas pesquisas

indicam e levam-nos a refletir sobre a “emancipação” das crianças, possibilitando o exercício de seu papel de agentes ativos, resgatando-as da marginalidade.

Os Estudos Sociais da Infância estão em pleno processo de constituição e institucionalização em todo o mundo (SARMENTO, 2014). Esses estudos assumem uma posição epistemológica de centrar as investigações a partir das próprias crianças, rompendo com os saberes tradicionais, especialmente a psicologia do desenvolvimento. Atualmente, tem-se evidenciado a orientação paradigmática crítica, conforme já apontado anteriormente, a partir dos contributos da Sociologia da Infância do Brasil e de Portugal. De acordo com Sarmento (2014), essa abordagem traz como consequência uma agenda crítica focada na emancipação das crianças. Suas contribuições trouxeram elementos como o reconhecimento da infância como construção social e a capacidade das crianças de produzirem culturas para se compreender o fenômeno crianças e da infância, e a evolução destas pesquisas no campo científico. Nesse movimento destaca-se o rompimento de teorias de dominação social, paternalista, patriarcal e adultocêntrica. Assim, os Estudos Sociais da Infância seguem em direção a um campo multidisciplinar, definido como: “[...] um campo que mobiliza saberes de diferentes proveniências disciplinares em torno de um objeto próprio: a criança e a infância”. (SARMENTO, 2014, p.33).

Saliento que, no âmbito da Educação Física brasileira, os debates sobre crianças e infância estão presentes desde o século XIX (OLIVEIRA, 2005), porém, ainda não havia uma preocupação com as crianças enquanto sujeitos sociais. Nessa época, a Educação Física foi introduzida no Brasil a partir da perspectiva do movimento ginástico europeu, cuja intenção era disciplinar o corpo das crianças. Assim, pode-se perceber que, desde essa época, o corpo era abordado sob o ponto de vista da moral, da saúde e da produtividade. No tempo presente, porém, ainda é possível encontrar na ação pedagógica da Educação Física princípios desta forma de pensar.

Como demonstra o estudo de Oliveira (2005), nas instituições escolares discutia-se sobre o papel da Educação Física para as crianças, sendo que pesquisas sobre a temática infância acentuaram-se a partir da segunda metade do século XX, quando a Educação Infantil surge como objeto da Educação Física. Complementando essa afirmação, Spinelli (2012) ressalta que o campo acadêmico científico da Educação Física e da Educação, relacionado aos estudos das crianças e da infância, tem se desenvolvido intensamente na última década. De acordo com a

autora, foi neste período que a infância passou a ser abordada também em diferentes contextos e campos de conhecimento, como: Antropologia, História e Sociologia. Tal assertiva demonstra a relevância destas pesquisas para a evolução da ciência em diversos campos e nos direciona a buscar um diálogo multidisciplinar.

De acordo com a antropóloga Clarice Cohn (2005), existem diversos entendimentos do que é ser criança e do que significa a infância. Entretanto, a autora revela que ao estudarmos as crianças e a infância é necessário compreendermos o universo infantil a partir do ponto de vista das crianças. Na perspectiva antropológica é pertinente entender sobre quem e com quem se fala, bem como seu contexto social e cultural. Cohn (2005, p. 21) sublinha que “a infância é um modo particular, e não universal de se pensar a criança”.

Nesta direção, sublinho que a infância passa por mudanças ao longo do tempo, segundo os acontecimentos sociais e os avanços na economia, como: a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), as alterações na estrutura familiar, no cotidiano das crianças e na própria instituição escolar. Assim, quando me refiro à infância, penso nas crianças pertencentes a um determinado contexto social e cultural. Destarte, do mesmo modo que os sociólogos Sarmiento e Pinto (1997), compreendo a infância como uma categoria social construída historicamente e as crianças como sujeitos pertencentes a uma esfera social.

Neste debate, retomo o historiador Ariès (1981), que apresenta a infância como uma construção histórica ao retratar o “sentimento da infância”. Em sua clássica obra “História Social da Criança e da Família”, Ariès enuncia que a consolidação da infância enquanto conceito ocorreu no século XVII, resultado da evolução de ações sociais em relação às crianças. Anteriormente, acreditava-se na fragilidade das crianças e elas eram vistas como adultos em miniatura, tão logo pudessem ‘se cuidar’ sem o auxílio de um adulto. Assim, o entendimento da infância enquanto conceito representou o rompimento entre o mundo adulto e o das crianças, onde cada um tem suas especificidades. Cabe evidenciar aqui a afirmação de Cohn (2005, p. 22):

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais, e uma antropologia da criança deve ser capaz de apreender essas diferenças.

Considerando essa assertiva, ao se estudar as crianças é essencial compreender em que contexto sociocultural elas estão inseridas e como a ideia de crianças e infância está sendo considerada no campo pesquisado, pois as experiências vividas são diferentes em cada lugar e o ambiente onde as crianças habitam influenciam na maneira como cada uma vive sua infância. Como afirma Cohn (2005, p. 50): “[...] não há imagem produzida sobre a criança e a infância, ou pela criança, que não seja de algum modo produto de um contexto sociocultural e histórico específico [...]”.

Existe uma relação conceitual entre as crianças como parte da realidade estudada, cujo conhecimento exige atenção às características que as diferenciam do adulto, e a infância como categoria social. Esse elo revela-se não como uma redundância, mas como uma necessidade inegável no campo dos Estudos Sociais da Infância (SARMENTO; PINTO, 1997). Essa compreensão significa identificar as igualdades e distinções na infância e nas crianças em relação às suas diferentes idades e espaços: social, político, econômico e geográfico, nos quais elas se estabelecem (BUSS-SIMÃO; ROCHA, 2007). Nesse sentido, é fundamental que a instituição escolar também considere essas particularidades e adapte o conhecimento da realidade ao projeto político-pedagógico da escola⁵. Afinal, a escola é um espaço de formação de cidadãos que atuam na sociedade, portanto é importante que as peculiaridades sejam respeitadas.

Os apontamentos até aqui apresentados evidenciam que a infância é construída de acordo com os sistemas de relações político, social e econômico e os fatos ocorridos na sociedade naquele momento. Logo, entendo que a representação das crianças é determinada socialmente, pois revela as perspectivas da sociedade. Portanto, nesta pesquisa a “infância” é compreendida como categoria social e as “crianças” como atores sociais ativos que têm características peculiares, produzem culturas e não apenas reproduzem o que lhes é imposto ou apresentado. Importante salientar também que me refiro ao termo “crianças” no plural para caracterizar um grupo pertencente à categoria social infância.

Apresentei, nesta seção, como os conceitos de “crianças e infância” estão sendo discutidos nos campos da Antropologia, da Sociologia, da Educação e da

⁵ Projeto político-pedagógico é um documento que apresenta a proposta educacional da escola. Nele são estabelecidos projetos a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, com a finalidade de organizar, planejar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem.

Educação Física. Além disso, como essas noções serão tratadas na interpretação dos dados da pesquisa. Em seguida, abordo as concepções de culturas infantis e brincadeiras como elementos dos estudos das crianças e da infância, bem como as brincadeiras no âmbito escolar.

2.2 Culturas infantis e brincadeiras

Com o propósito de compreender a ideia de culturas infantis adotada nesta pesquisa, considero pertinente assinalar, a princípio, o conceito de cultura. De acordo com Geertz (2015, p. 4), cultura é “[...] uma ciência interpretativa, à procura do significado”. Dessa maneira, o ser humano é entrelaçado por uma estrutura de significados que ele mesmo constrói e a cultura é o resultado dessa rede. Nessa direção, Geertz (2015, p. 8) salienta que “[...] o comportamento humano é visto como uma ação simbólica [...]”, portanto é indicado pensar a cultura como uma ação representativa e dinâmica dos indivíduos. Deste modo, é possível questionar qual o seu significado e sua importância para as crianças.

Da mesma forma, Cohn (2005) indica que cultura não é representada por valores ou crenças. É um sistema simbólico elaborado por atores sociais para dar sentido às suas experiências. Nessa perspectiva, Ferreira (2002) assinala que considerar as crianças como atores sociais representa o reconhecimento de suas capacidades de produção simbólica. Assim, ao produzirem sua própria cultura, as crianças são consideradas atores sociais, pois elas atuam na sociedade criando e (re)significando a cultura, de modo que seu papel ou função no ambiente onde vivem torna-se ativo e relevante. Essa forma de pensar a cultura é referenciada em pesquisas sobre culturas infantis que se fundamentam na Sociologia da Infância (ARENHART, 2012).

Neste debate, chamo atenção para a utilização do termo “culturas infantis” no plural, ou “cultura infantil” no singular. Sarmiento e Pinto (1997) recusam a possibilidade de empregar o termo cultura infantil, devido à natureza plural dos sistemas simbólicos. Buss-Simão e Rocha (2007) também evidenciam o emprego do termo cultura infantil no singular. Segundo as autoras, essa forma de se referir à cultura das crianças pode representar um retrocesso no empenho realizado para se estabelecer a infância como categoria social. Ainda de acordo com Cohn (2005, p.

35) ao falar de cultura infantil no singular estamos “negando as particularidades socioculturais”. Nesta direção, reforço a ideia da autora, pois acredito que o termo “cultura infantil” sugere que exista uma única cultura, desconsiderando assim as especificidades socioculturais onde as crianças estão inseridas. Por conseguinte, nesta pesquisa utilizo o termo culturas infantis.

Sobre os estudos das culturas infantis, é relevante destacar que não se pode desconsiderar as culturas produzidas pelas crianças e as culturas transmitidas pelos adultos. No processo da ação simbólica das crianças ocorre um diálogo com o mundo adulto, portanto não podemos ignorar ou romper esse diálogo. Assim, nesse movimento de produção e reprodução, as crianças têm a possibilidade de exercer sua autonomia a partir da capacidade de comunicação e interação com o universo ao seu redor.

Cabe salientar que, ao apontar o termo autonomia, me refiro à capacidade de as crianças “comandarem-se” ou “controlarem-se” e de tomar decisões que lhes são alusivas (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). Esse exercício acontece concernente a um determinado contexto social, mas a autonomia das crianças não se distancia de suas responsabilidades, sobretudo no que se refere ao atendimento às regras impostas nas instituições escolares. Logo, corroborando com Montandon e Longchamp (2007), as crianças têm a capacidade de serem autônomas mesmo quando impelidas ao poder do adulto. Isso sugere, de acordo com os autores, que mesmo tendo que obedecer regras, elas têm “capacidade” de serem autônomas, sem que isso signifique “poder”.

Para Fernandes (2004a) as culturas infantis emergem da ação social das crianças nos espaços das brincadeiras e são permeadas pelas culturas do adulto. As crianças, na relação com seus pares e com os adultos, elaboram novas brincadeiras, com sentidos e significados próprios. Desta maneira, ao brincar, as crianças se comunicam simbolicamente associando ideias, o que possibilita a interação. Como sublinha Corsaro (2009), as crianças interagem com seus pares e com os adultos, influenciando e sendo influenciadas pelas informações advindas desse grupo. Porém, é importante salientar que nas culturas de pares as crianças exercem a autonomia relativa e representam uma geração num contexto sócio-histórico específico. Apesar disso, as crianças não se restringem a imitar ou a reproduzir as culturas do adulto, mas transformam as informações apreendidas criando suas culturas (CORSARO, 2009).

Ao refletir sobre as culturas infantis, numa perspectiva sociológica da infância, vale destacar o estudo de Florestan Fernandes, produzido em 1944 e intitulado “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”. Esse autor é referência para pesquisadores da infância, especialmente para os que estudam as culturas e as relações de pares nos grupos infantis. Seu trabalho baseia-se nos aspectos folclóricos e sociológicos da cultura e dos grupos infantis e caracteriza-se por um estudo etnográfico realizado com crianças. O autor critica o sentido dado ao ato de brincar das crianças, como se fosse uma simples reprodução das ações do adulto. Realiza um debate sobre as culturas infantis e as culturas adultas. Seus achados sinalizaram elementos da Sociologia da Infância, que somente mais tarde viria a se constituir um campo teórico. Fernandes (2004a) acrescenta ainda que na escola as culturas infantis se conectam às culturas adultas. Importante ressaltar que nesse ambiente as crianças estão submetidas aos desejos dos adultos, logo, conforme já discutido, a autonomia exercida pelas crianças na formação das culturas é relativa. De acordo com Abramowicz (2015, p. 16), “até hoje é fulcral para a Sociologia da Infância o debate sobre o que é a cultura infantil e a sua autonomia ou não em relação à cultura adulta.”

Quanto ao conceito de brincadeiras, compreendo-as como práticas corporais construídas historicamente, pois essa expressão se refere às manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal e permitem a interação com o outro (LAZZAROTI FILHO et al., 2010). Além disso, de acordo com Silva e Damiani (2005, p. 24) o termo práticas corporais exprime uma intenção por meio do corpo e indica “[...] o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal.” Essa forma de compreender o brincar das crianças coaduna-se com os conceitos de crianças e infância já discutidos. Como sinaliza Brougère (1998), as concepções do brincar infantil são elaboradas de acordo com os símbolos ou representações das crianças em cada período da história. Nessa perspectiva, é possível pensar que as brincadeiras se modificam em diferentes momentos, mas sempre continuarão existindo, independentemente da mudança de crenças e valores das crianças.

A dimensão social humana do brincar é defendida por Brougère (1998) ao criticar o paradigma psicológico contemporâneo, que entende o brincar como importante para as crianças, porém considera que as brincadeiras manifestam-se sem interferência da sociedade. Todavia, Barbato e Cavaton (2016) apresentam,

nesta matriz epistemológica, a compreensão de que as crianças em suas relações entre pares revelam diversas formas de construir conhecimento a partir de diferentes contextos sociais, e, ainda, valorizam as crianças como “[...] interlocutoras de nosso pensar [...]” (BARBATO; CAVATON, 2016, p. 18). Isso sugere que em outros campos que estudam a infância, como a Psicologia, há uma tendência em pensar as crianças enquanto “ser social”.

Para Brougère (1998), o ato de brincar não se restringe a uma relação com a realidade, mas é atribuído de significado social. Nessa condição, ao brincar as crianças expressam do seu jeito a vida cotidiana. Portanto, as brincadeiras são atividades que conferem sentido às significações do cotidiano. De acordo com Berger e Luckmann (2017), a vida cotidiana mostra a realidade interpretada pelo Homem – criança – de modo subjetivo. Conforme essa realidade é provida de sentido, forma-se um mundo lógico. Desse modo, no brincar diário as crianças transmitem sentidos e significados sociais às suas ações. Winnicott (1975) ratifica essa prerrogativa ao assinalar que, no brincar, as crianças interagem com as culturas, tornando-se mais criativas⁶. Logo, ao pesquisar as brincadeiras é fundamental atentar não apenas ao conteúdo, mas especialmente ao modo como as crianças brincam. Nessa direção é possível compreender que o brincar perpassa a relação com a realidade, mas é uma ação composta de significados. Por isso, as brincadeiras podem ser consideradas uma construção cultural que contém uma representação de mundo.

As brincadeiras são apontadas como atividades livres e não sérias (BORBA, 2007). Porém, isso não significa que não se tenha envolvimento e compromisso das crianças ao brincar. Nessa direção, Huizinga (1980, p. 8) declara: “[...] certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias.” Brougère (2016) corrobora essa assertiva ao revelar que antes a ação de brincar era vista como o contrário de “trabalhar”, ou seja, uma atividade que não era levada a sério, sem valor. Não obstante, este pensamento revela-se ainda nos dias atuais, sobretudo na escola, pois o brincar ainda pode ser visto como uma perda de tempo.

⁶ Ostrower (2009) considera a criatividade inerente ao Homem, portanto, à vida. A natureza criativa é elaborada dentro de um contexto cultural e configuram as particularidades de um momento histórico. Para a autora, criar é transpor possibilidades para o mundo real movida pela intenção. Por conseguinte, crianças criativas neste cenário significa que são capazes de produzir cultura específica a partir de um conjunto de regras de uma cultura geral.

Nas brincadeiras se faz presente a ludicidade. Conforme Santin (1994, p. 28), “A ludicidade se constitui por uma atmosfera de total liberdade e autonomia.” Esse fenômeno se materializa no processo de formação dos indivíduos. Santin (1994) salienta que é essencial querer brincar para que exista o lúdico. O termo lúdico refere-se a uma dimensão humana que corresponde ao prazer, à liberdade e à espontaneidade de ação. Envolve atividades descontraídas e realizadas sem obrigação. Huizinga (1980) indica que a palavra latina *ludus* deriva da palavra *ludere*. *Ludus* tem significação de jogos infantis, recreação e as mais diversas formas de representações. Quando as crianças brincam, elas vivenciam e desfrutam daquele momento. As brincadeiras caracterizam-se mais pelo modo como se brinca do que pelo seu objetivo (BROUGÉRE, 2016). Destarte, ao considerá-las como atividade lúdica é necessário atenção ao interpretá-las, pois essa análise deve vir do próprio sujeito que brinca, no caso as crianças, porque envolve a espontaneidade de ação. Todavia, olhar somente na perspectiva do lúdico supõe um reducionismo (SANTIN, 1994), ou seja, uma visão limitada das brincadeiras, distante de um contexto que envolva aspectos sociais e culturais, como relações de poder, diferenças, desigualdades, gênero e etnias.

Por outro lado, ao estudar a natureza e os significados das brincadeiras, Huizinga (1980) as apresenta como fenômeno cultural, conectado à nossa tradição e destaca o elemento lúdico em toda sua dimensão. Contudo, esclarece que suas origens estão no processo de formação humana. O autor destaca algumas características das brincadeiras como: um ato voluntário, evasão da vida real, com orientação própria e, ainda, como atividade livre mas que possui regras. No entanto, Brougère (2016) destaca que existem estruturas preexistentes que as crianças aprendem a partir de determinada cultura antes de brincar em diferentes situações, sozinhas ou com seus pares. Nesse sentido, pode-se pensar em uma cultura preexistente que define as brincadeiras e que faz dela uma atividade cultural. Isso supõe a aquisição de características que as crianças irão assimilar de maneira relativamente personalizada para cada atividade lúdica. Existem, ainda, outros aspectos evidenciados nas brincadeiras e destacados pelo autor que incluem o elemento fictício, ou seja, o “faz de conta”, discernido pela inversão de papéis, repetição e parceria.

Cabe ressaltar que as brincadeiras estão associadas a um sistema de significações – cultura – que direciona o pesquisador a interpretá-las de acordo com

a concepção que tem a respeito delas. No entanto, a interpretação das crianças às brincadeiras insere-se numa cultura que lhes dá sentido, proveniente de sua relação com o mundo. Logo, para que uma atividade seja compreendida como brincadeira é relevante que os atores sociais a interpretem como tal em função da imagem que eles têm dessa atividade (BROUGÈRE, 2016). Nas brincadeiras existem cultura lúdica, regras e significações que lhes são próprias. De acordo com Brougère (2016), essa cultura representa os procedimentos que tornam as brincadeiras possíveis. As crianças, por sua vez, apropriam-se desses elementos no âmbito das brincadeiras que estão realizando e atribuem significações da vida cotidiana, conforme já abordado. Desse modo, elas partilham dessa cultura para poder brincar. Mas, nessa perspectiva, como é possível interpretar se uma determinada brincadeira realizada pelas crianças é realmente considerada por elas como tal? As culturas lúdicas presentes nas brincadeiras é que as definem, pois trazem referências para interpretá-las de modo diferente dos adultos.

Um exemplo clássico é quando as crianças estão brincando de “lutinha” no momento do recreio. Conforme Farias (2015), essa ação pode significar uma brincadeira para as crianças, enquanto para os adultos é briga. Assim, evidencia-se que as crianças dispõem de culturas lúdicas infantis que diferem dos adultos e que remetem aos sentidos e significados que elas agregam às suas atividades cotidianas. Também, quando outra criança não possui essas referências ficam exclusas das brincadeiras, pois pode se tornar “briga de verdade”. A partir de Bateson (2006) e Corsaro (2009), a comunicação e a interação, sobretudo na cultura de pares⁷ são fatores fundamentais que se somam para interpretação das brincadeiras realizadas pelas crianças.

Segundo estas premissas, as brincadeiras são atividades de apropriação e criação de culturas infantis, produzidas por grupos de crianças que se encontram cotidianamente. Além disso, durante o brincar ocorrem “significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 39). Nessa direção, Sarmiento (2004) assinala que a dimensão lúdica e o processo de interação presentes nas brincadeiras constituem-se ferramentas

⁷ Cultura de pares é definida por Corsaro (2011) como atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses produzidos e compartilhados pelas crianças nas interações com seus pares.

precursoras das culturas da infância, o que sugere que elas sejam um canal de aprendizagem e propagação das culturas infantis.

Ao abordar as culturas infantis e as interações entre os pares de crianças aponto Corsaro (2011), que indica a importância da participação das crianças nas rotinas culturais⁸ para reprodução interpretativa⁹, pois o hábito da rotina oferece à criança a compreensão de pertencer a um grupo e possibilita a produção e a interpretação de conhecimentos socioculturais (CORSARO, 2011). Nessa perspectiva, ao brincar em parceria, as crianças se apropriam, reinventam e reproduzem, constituindo suas próprias culturas.

Fundamentada nesta ideia, saliento que brincar é uma ação natural das crianças, no entanto, não é apenas uma prática espontânea, é especialmente uma atividade social e cultural. Para Kishimoto (2016), o brincar é relevante e significativo para a experiência infantil. As crianças quando brincam desempenham um papel ativo na sociedade, pois, durante as brincadeiras, elas constroem conhecimento e produzem culturas. Destaco ainda que a vivência do brincar perpassa por contextos históricos e socioculturais que experimentam mudanças ao longo do tempo. As crianças, por sua vez, materializam, nas brincadeiras, os valores e significados sociais e culturais do momento em que vivem, por meio da interação com os adultos e com seus pares. A partir desses apontamentos, ressalto que para compreender as brincadeiras das crianças na escola a partir de seu ponto de vista é fundamental que o adulto as perceba em sua essência.

2.3 As brincadeiras na escola

Ao pensar nas crianças e seus modos de ser e estar no mundo, nas interações entre adultos e crianças e nas brincadeiras como atividades socializadoras¹⁰, é inexorável refletir sobre as brincadeiras na escola. Essas, por sua vez, sugerem a relação entre as brincadeiras e a educação do corpo de crianças. Sobretudo, ao considerar a instituição escolar como um espaço composto não

⁸ Rotinas culturais são atividades que envolvem o dia a dia – cotidiano – da escola como: a hora da entrada, do lanche, do recreio e da saída, bem como as atividades pedagógicas em sala de aula (FANTIN, 2000).

⁹ Reprodução interpretativa é definida por Corsaro (2011, p. 31) como: “O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade.”, e reprodução “[...] inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais.”

¹⁰ As brincadeiras também podem ser interpretadas como um meio de socialização. Ou seja, uma maneira da crianças inserir-se num grupo social (FERNANDES, 2004b).

apenas de alunos, mas de atores sociais – crianças –, é significativo um debate acerca dessa temática.

Vale lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos. Neste sentido, retomo Borba (2007), que discute a inserção de crianças de 6 anos nessa etapa do ensino. Para a autora, as brincadeiras estão associadas à infância e às crianças. Contudo, nas sociedades ocidentais elas ainda são pouco valorizadas, apesar do crescimento de pesquisas sobre a importância desse fenômeno tanto no âmbito escolar como no social. Nessa conjuntura, as brincadeiras assumem a significação de oposição ao trabalho¹¹, pois, como não produzem resultados, são consideradas atividades não produtivas.

Nesta direção, Buckingham (2002) sinaliza que a escola é uma instituição social que apresenta uma definição própria do que é ser criança a partir da faixa etária. O autor mostra características de uma cultura infantil escolar que denotam as crianças pela forma de distribuição das turmas por idade e não pela capacidade. Além disso, é constituída pelo excesso de regras, sobretudo na relação professor-aluno; por uma organização curricular com enfoque no conteúdo, e por uma extensa carga horária diária. Portanto, nesse contexto as brincadeiras não constituem atividades preponderantes na dinâmica da instituição escolar. Como afirma Sarmiento (2000), o “ofício de criança”, na escola, torna-se “ofício de aluno”. Isto se evidencia, sobretudo, no 1º ano, quando os espaços e tempos das brincadeiras são restringidos em detrimento do conteúdo voltado à alfabetização, considerada como objetivo central nessa fase. Essa indicação pode significar que as crianças passam a ser vistas como alunos, têm por obrigação seguir regras impostas pela cultura escolar, assim como no trabalho. Nesse cenário, as brincadeiras aparecem como atividade de menor importância no processo de formação humana e aprendizagem. Concernente a essa discussão, Borba (2007, p. 34) problematiza:

[...] nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola?

¹¹ Por trabalho, entendo como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde portanto àquela para onde tende a atividade lúdica” (DANTAS, 2016, p. 114).

Estas questões suscitam refletir quanto aos traços da cultura escolar, além de pensar na possibilidade de valorizar as brincadeiras no espaço da escola. Em adição, Borba (2007) aponta que na escola as brincadeiras são concebidas como tempo perdido, pois não produzem resultados. Como consequência, ocorre uma diminuição gradativa dos tempos e espaços do brincar. Dessa forma, compreendo que as crianças, à medida que vão se tornando cada vez mais institucionalizadas, passam a ser reconhecidas como meros alunos.

Mas será que as brincadeiras também não são sérias? Müller (2006) revelou que a palavra trabalho está na fala das crianças, ao se referir a qualquer forma de expressão gráfica ou plástica realizada na escola. No entanto, há controvérsias no que tange à dialética brincar e trabalhar. Entendo que o brincar pode ser considerado não como negação ao trabalho, à medida que se pensa as brincadeiras como uma atividade lúdica articulada ao aprender e desenvolver. No ato de brincar pode-se ter ao mesmo tempo a liberdade da brincadeiras e o prazer do trabalho. Nessa perspectiva, as brincadeiras podem ser consideradas um trabalho, logo, uma atividade séria.

Apoiada nestes pressupostos, ressalto que o debate sobre a importância das brincadeiras é feito com frequência na comunidade acadêmica e nas instituições escolares. Um dos fatores que pode contribuir para isso é que atualmente o cotidiano das crianças fora da escola tem sido cada vez mais “sufocado” por excesso de atividades extraescolares, como aulas de reforço, cursos e atividades esportivas. Além disso, Tschoke *et al.* (2012) apontam outros motivos que podem contribuir para a diminuição dos tempos e espaços do brincar fora da escola, como: a violência, a falta de espaços públicos voltados ao lazer e a ausência de tempo da família que, comprometida com os afazeres do dia a dia, fica distante do brincar com as crianças. Machado (2013) corrobora essas inferências ao revelar, em sua pesquisa sobre o corpo na escola, que o espaço preferido para as brincadeiras das crianças é a instituição escolar. A autora destaca a preocupação das crianças quanto ao perigo dos espaços públicos, como o trânsito e a violência. Contudo, apesar das discussões sobre a relevância das brincadeiras, essa compreensão parece não ser evidenciada na prática escolar.

Então, para ampliar esta discussão, busco a princípio problematizar as brincadeiras no currículo dos anos iniciais e o seu lugar na escola a partir de Freire (2016), que analisou os currículos escolares dos anos iniciais do Ensino

Fundamental da rede pública de Brasília e discutiu as noções de infância, perpassando pelas brincadeiras. Para Freire (2016, p. 81):

Conforme a visão utilitarista na qual tudo o que fazemos precisa ser produtivo, senão será mera perda de tempo, a brincadeira passa a ter um papel secundário no cotidiano escolar das crianças. Esse modo de pensar a criança na escola, como mini-adultos, e o tempo acelerado que lhe é imposto, nos remete a importantes questionamentos para analisar em que medida os currículos implementados nos primeiros anos do ensino fundamental foram pensados do ponto de vista das crianças.

Esta assertiva expressa a forma como as crianças e as brincadeiras estão sendo percebidas na escola e faz-nos refletir a respeito da maneira como o currículo expõe as brincadeiras nos anos iniciais. Para a autora, ao abordar as brincadeiras como parte integrante dos conteúdos dessa etapa da educação, o currículo ainda não destaca as brincadeiras e a educação do corpo do ponto de vista das crianças. Mas, será que os agentes envolvidos com a escola estão pensando as crianças a partir de seu ponto de vista e dos fatores sociais, econômicos e culturais que estão ao seu redor? Essa é uma importante questão a ser debatida quando se trata da educação de crianças no âmbito escolar.

Complementarmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)¹² para a Educação Básica (BRASIL, 2013) salientam a importância do brincar em momentos “formais e não formais”, e considera as brincadeiras como uma linguagem infantil, ou seja, uma forma das crianças se comunicarem, seja por expressões faciais, choros ou risos. Esse documento indica ainda que a escola deve apresentar, em seu projeto político pedagógico, atividades que incluam a ludicidade e a criatividade de forma a possibilitar a integração entre as dimensões física, cognitiva, afetiva e social da criança. Nessa conjuntura é importante destacar a nova Base Nacional Comum Curricular¹³ - BNCC (BRASIL, 2017) que apresenta as competências – capacidades, habilidades ou conhecimentos a serem adquiridos – que as crianças deverão atingir

¹² As DCN's não são apresentadas como currículo, mas como orientações e apoio para os envolvidos com a Educação Básica, especialmente os professores dos sistemas de ensino para a organização, articulação e desenvolvimento dos projetos político-pedagógicos.

¹³ Este documento norteia os currículos de todos os sistemas e redes de ensino do Brasil, bem como as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas. Será “[...] implantado a partir de 2019, documento vale para todo o País e visa aproximar ensino das escolas públicas e privadas de ensino infantil, fundamental e médio em todas as regiões do Brasil.” (Disponível em <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/12/entenda-o-que-muda-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular>, acesso em 10/01/18).

durante o período escolar. A partir desses apontamentos é urgente refletir como a BNCC situa as brincadeiras. Elas são consideradas práticas corporais e tratadas na esfera da cultura. A ideia é enfatizar “[...] na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos [...]” (BRASIL, 2017, p. 219). As brincadeiras podem contribuir para esse propósito. A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais sublinha também a ludicidade como elemento importante no processo de aprendizagem. Nesse sentido, indica a conveniência de associar as experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil à prática pedagógica do Ensino Fundamental. O documento aponta ainda que:

Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos (BRASIL, 2017, p. 55-56).

Com estas rubricas, retomo a discussão da inserção das crianças de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental e a necessidade de iniciar o processo de alfabetização. Nesse período ocorre a cobrança das famílias no sentido de desejarem o letramento¹⁴ de seus filhos nessa etapa. Desse modo, a ênfase das brincadeiras é dada à pedagogização – com intenção de ensinar um conteúdo – e o ato de brincar torna-se dirigido. Quanto ao brincar livre e dirigido, Kishimoto (2010, p. 1) destaca que essa oposição vem desde a Educação Infantil e afirma que

É preciso desconstruir essa visão equivocada para pensar na criança inteira, que, em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras.

Nesta perspectiva, saliento as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 99), que em seu artigo 9º, apresenta como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que compõem a Educação Infantil as interações e as brincadeiras, de forma a garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da

¹⁴ Termo utilizado nos documentos oficiais que se refere ao processo de aprendizagem de leitura e escrita de forma a atender às diversas práticas sociais.

individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”. Assim, ao considerar as brincadeiras como centrais no trabalho pedagógico, penso que podem ser valorizadas também no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos iniciais. Porém, não de forma pedagogizada, ou seja, como meio de aprendizagem, mas que seja sobretudo livre, uma vez que as brincadeiras se relacionam com as culturas da infância e são compreendidas como instrumentos que permitem às crianças se expressarem, aprenderem e se desenvolverem (KISHIMOTO, 2010).

Ademais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (BRASIL, 2013, p. 121) expõe que “[...] muito mais do que se aprende na escola é aprendido nas interações dos próprios alunos.” Aponta, ainda, a importância do lúdico na vida escolar, ao afirmar que este não se limita à Arte e à Educação Física, pois na aprendizagem cognitiva inclui-se a afetividade e a emoção, e acrescenta (BRASIL, 2013, p. 121):

A entrada de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental implica assegurar-lhes garantia de aprendizagem e desenvolvimento pleno, atentando para a grande diversidade social, cultural e individual dos alunos, o que demanda espaços e tempos diversos de aprendizagem. Na perspectiva da continuidade do processo educativo proporcionada pelo alargamento da Educação Básica, o Ensino Fundamental terá muito a ganhar se absorver da Educação Infantil a necessidade de recuperar o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos que frequentam as suas classes, tornando as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos.

Assim, compreendo que na escola se deve adotar as brincadeiras como uma possibilidade de proporcionar às crianças formas de inventar, recriar e produzir cultura, pois as brincadeiras expressam a realidade e possibilitam outras interpretações. Em resumo, faz-se necessário oferecer condições para que as crianças do 1º ano exerçam seu papel ativo e crítico de resolver conflitos e enfrentar desafios. As brincadeiras podem representar uma das maneiras de possibilitar esta ação, uma vez que reverberam, para as crianças, sentidos e significados peculiares. Durante a experiência do brincar livre, também é possível as crianças se conhecerem, relacionarem-se com o próximo e interpretarem o mundo ao seu redor.

A partir desta compreensão, proponho refletir sobre o lugar das brincadeiras nesses documentos tendo em vista a instituição escolar e como os agentes educativos, ao planejar e desenvolver sua proposta pedagógica, percebem as

crianças. Seria como atores sociais, sujeitos de direito? John Dewey, importante filósofo da educação que argumentava a singularidade entre a teoria e a prática, já no século XIX, reconhecia as crianças como agentes ativos e apoiava um ensino dirigido à elas. Dewey (1963) afirmava que ao serem inseridas na escola, as crianças traziam consigo “maneiras naturais” de se expressar, construir e criticar. Essas formas de agir eram influenciadas pela família e pela sociedade onde estavam inseridas. Desse modo, é possível pensar a possibilidade de o professor dispor das experiências das crianças para orientar suas práticas pedagógicas.

Contribuindo com essa discussão Arroyo (2013) aponta que as crianças nas instituições de ensino são referidas como escolares. Segundo o autor, esse posicionamento reflete a resistência em afirmar a infância nos anos iniciais. Arroyo (2013, p. 182) é categórico ao afirmar que “A entrada das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental não vem significando o seu reconhecimento como infância junto com os de 7, 8, 9, 10 anos.” Nessa perspectiva, concordo com o autor, pois apesar da BNCC (BRASIL, 2017) reconhecer a existência da infância nos anos iniciais e também apontar a necessidade de prosseguir com as experiências do brincar, otimizadas na Educação Infantil, as crianças, atualmente, ainda são identificadas como alunos, conforme já discutido.

A partir destes apontamentos sobre a inserção das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental, acrescento à discussão questões relacionadas aos tempos e espaços das brincadeiras. Freitas (2015) e Machado (2013) apontam em seus estudos que as crianças reivindicam mais tempos e espaços para as brincadeiras no âmbito escolar. Isso pode ser reflexo da alteração na legislação, aumentando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos (BRASIL, 2006), bem como do acréscimo da carga horária diária escolar, de 4 para 5 horas (BRASIL, 2002). A partir dessa mudança as crianças entram mais cedo no Ensino Fundamental e as exigências pedagógicas para que ocorra o processo de alfabetização e letramento se intensificam. Conseqüentemente, ocorre a redução dos tempos e espaços para as brincadeiras na escola. Dessa forma, o direito de brincar das crianças parece não ser respeitado. Neste sentido, Alves (2009, p. 53) assinala:

Com a transição para o ensino fundamental, os momentos para a vivência do lúdico são cada vez menores. É fortalecida a dicotomia anunciada no poema de Cecília Meireles “Ou isto ou aquilo”: “não sei se brinco, não sei se estudo [...] não consegui entender ainda qual é

melhor [...]”. A escola é lugar de estudar (o que exige responsabilidade e seriedade) e não de brincar (atividade improdutiva, face à soberania do conhecimento racionalista).

Nesta perspectiva, retomo Arroyo (2013) que destaca que os primeiros anos do Ensino Fundamental não são considerados como educação da infância. Além disso, acrescenta que os tempos e espaços nas instituições escolares são organizados pelos adultos, com base nos parâmetros de idade ou conteúdo. Entendo que essa situação segue ao contrário do que preconizam os Estudos Sociais da Infância, pois a maneira como o sistema educacional trata as crianças e a infância parece convergir ao modelo desenvolvimentista¹⁵, ao compreendê-las como natural e universal. Para Arroyo (2013) essa problemática concernente à descaracterização da infância no Ensino Fundamental suscita estudos detalhados sobre a infância nas instituições escolares, a fim de reconhecerem as crianças como sujeitos de direito. O autor defende que os professores deveriam ter acesso a esses estudos desde a formação inicial, bem como na formação continuada, para se tornarem defensores do direito à infância. Além disso, questões relacionadas à educação do corpo também devem ser mais abordadas na formação dos professores, uma vez que a corporalidade – manifestações corporais que possibilitam as interações intra e intergeracional, e com o ambiente natural – é inerente às ações das crianças e importante para a compreensão das culturas infantis.

Completar esta lacuna também é preocupação de Sarmiento (2005) quando sinaliza a urgência de se pensar numa escola que dialogue com as necessidades das crianças. Assim, é necessário que a escola se constitua um sistema educativo que possibilite às crianças atuarem como atores sociais, pois elas não somente aprendem um conteúdo e obedecem regras e normas estabelecidas pela instituição escolar, mas também criam cultura e revelam sentidos e significados às suas ações.

Outra situação que ocorre no ambiente escolar e que se relaciona às brincadeiras corresponde à forma como elas vêm sendo apresentadas às crianças. Na maioria das vezes estão atreladas ao castigo ou à recompensa. Caso as crianças não tenham um bom comportamento durante a aula, por exemplo, ficam sem recreio ou sem o momento da recreação. Penso que exista, nessa atitude, uma

¹⁵ O modelo desenvolvimentista “se baseia em fundamentos epistemológicos positivistas de neutralidade da ciência. Tem como objetivo subsidiar o planejamento de aulas de Educação Física para crianças de 4 a 14 anos” (FREIRE, 2016, p. 23).

dificuldade de os professores se apropriarem do momento das brincadeiras sem que esse sirva como ferramenta para se alcançar efeitos desejáveis e imediatos.

Este aspecto é abordado por Oliveira (2013), que indica que os professores consideram que trabalhar com o 1º ano precisa ter uma ação específica. Mas, apesar disso, as propostas pedagógicas não são diferenciadas para esse grupo de crianças. O que se observa é que as atividades que envolvem brincadeiras são escassas nos momentos da aula, até mesmo dos especialistas, por exemplo, professores de Educação Física (OLIVEIRA, 2013). Nessa perspectiva, é imprescindível que os agentes envolvidos com a educação de crianças tenham amplo conhecimento dos documentos que norteiam a educação e se organizem para planejar sua rotina pedagógica considerando as brincadeiras como parte fundamental de sua ação e não uma mera atividade recreativa que sirva de ferramenta para o controle disciplinar das crianças.

Este cenário suscita a reflexão quanto à posição das brincadeiras na escola e se as crianças têm liberdade de brincar nesse ambiente. De acordo com Oliveira (2013), que realizou um estudo em duas escolas públicas de São Paulo, não existem tempos, tampouco espaços para a prática das brincadeiras das crianças na escola. Além disso, essa ação está sujeita às “condições que ao invés de as favorecerem, somente restringem” (OLIVEIRA, 2013, p. 128). A autora acrescenta também que as lógicas de ação no sistema educacional para o controle disciplinar revelam que a escola não é lugar de brincar. Logo, as brincadeiras são vistas como secundárias no âmbito escolar.

A instituição escolar se mostra como um lugar importante para que as crianças possam vivenciar o brincar. Todavia, os tempos e os espaços do brincar na escola, sobretudo, no 1º ano do Ensino Fundamental, ainda geram controvérsias. Enquanto alguns educadores pensam as brincadeiras como elemento central da ação pedagógica, outros, porém, as consideram como uma simples recreação ou perda de tempo. Para estes últimos, a ênfase deve ser dada aos conteúdos. Também existem aqueles que consideram o brincar com objetivos pedagógicos, desconsiderando as diversas possibilidades que essa dimensão possa oferecer às crianças. Sobre a presença das brincadeiras na escola, Borba (2007) revela sua importância à medida que os educadores entendam que brincar é tão primordial quanto estudar e que por isso as brincadeiras deveriam estar mais presentes. Afinal, as brincadeiras são manifestações culturais infantis e é por meio delas que as

crianças expressam suas emoções, sentimentos e interagem com o mundo. Portanto, faz-se necessário criar tempos e espaços para que as crianças possam vivenciar as culturas infantis na escola (TONIETTO; GARANHANI, 2017).

Assim, nesta pesquisa busco possibilitar às crianças expressarem suas perspectivas. Isso pode contribuir para que exerçam seu papel como atores sociais e autônomos. Entretanto, estudar as brincadeiras sob o ponto de vista das crianças envolve uma compreensão que excede as dimensões sociais e culturais, ou seja, envolve também sentimentos e emoções

Nesta seção discuti o valor e o lugar das brincadeiras na escola a partir dos documentos oficiais que regem a educação básica no país, como as DCN's e a BNCC. Outro aspecto destacado considerando a mudança na legislação brasileira foi a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Após essas reflexões, apresentarei o conceito de educação do corpo e as interfaces com as brincadeiras na escola.

2.4 Educação do corpo e brincadeiras

O corpo nas culturas escolares perpassa pelo entendimento da corporalidade na formação humana. De acordo com Oliveira (2006), até o final do século XVIII o corpo infantil encontrava-se à margem do processo educativo. Durante o século XIX, até início do século XX, torna-se reconhecido pela sociedade, sobretudo pelo advento do esporte e pelo avanço das teorias higienistas e eugênicas (OLIVEIRA, 2006). Nesse período as preocupações a respeito do corpo percorrem em torno de problemas de ordem física e moral da sociedade (SOARES, 2003). As instituições escolares, por seu turno, enfrentavam o desafio de atender às demandas da sociedade moderna, que exigia um corpo civilizado, saudável, preparado para enfrentar os desafios do mundo moderno industrial.

Os estudos antropológicos sobre as construções históricas e culturais da dimensão do corpo e da corporalidade apresentam uma visão dicotomizada e cartesiana do corpo na Modernidade – corpo e mente, e corpo e espírito. Maluf (2001) indica que na perspectiva ontológica esta dicotomia remete ao corpo objeto e produz um reducionismo, se limitando à descrição de fenômenos e experiências sociais recentes. Nas culturas contemporâneas, o corpo é pensado como sujeito da cultura e não como “mero objeto da ação social e simbólica” (MALUF, 2001, p. 96).

Todavia, o autor ressalta que há a existência do corpo como dado biológico, mas na Antropologia ele é pensado como construção social e cultural, à medida que traz a dimensão corporificada da experiência. Essas premissas apontam para o fato de que o corpo não é somente objeto de cultura, mas um agente social, um produtor de sentido. Nessa direção, apresento a concepção de educação do corpo e a relação com as brincadeiras no contexto escolar.

Geralmente, as crianças parecem vivenciar de forma prazerosa e com seriedade as suas brincadeiras. Elas constroem um cenário imaginário, criando e representando personagens e aventuras. Nessa conjuntura, fazem de seu corpo um brinquedo, com o qual exploram a realidade. Durante seu desenvolvimento, elas comunicam-se e vivenciam relações e experiências por meio do corpo. As expressões, as emoções e o toque são exemplos de formas de comunicação evidenciadas pela linguagem corporal, que possibilitam às crianças interagir e descobrir as facetas do mundo ao seu redor. Desse modo, é possível compreender o corpo como parte da dinâmica pedagógica, em que regras, práticas e comportamentos são provenientes de um contexto social onde as crianças estão firmadas. Nessa direção, saliento que a noção de educação do corpo é tratada nesta pesquisa como a relação entre o corpo e a educação (SOARES, 2014).

Ao observar os elementos que permeiam as brincadeiras, é significativo compreender os tempos, os espaços e as práticas pedagógicas destinadas ao corpo, bem como abandonar nossos (pre)conceitos para entender essa relação que transcende a escola. Nessa direção, Gómez (2005), ao abordar sobre corpo, escolarização e intervenção pedagógica, ressalta que a corporeidade entendida como manifestação corporal não é apenas biológica, é uma construção histórica, social e cultural. Assim sendo, as práticas corporais permitem aproximar o social e o corporal (SILVA et al., 2016). Para reforçar essa compreensão, destaco Wiggers (2012, p. 304) que afirma: “O corpo seria um campo privilegiado de evidências de traços sociais, cuja análise possibilitaria ao pesquisador compreender os fenômenos sociais contemporâneos.” Entendo que as lógicas de ação social nas instituições escolares podem incidir diretamente sobre a maneira como as crianças se expressam corporalmente. Por exemplo, a organização da rotina pedagógica, a disposição espacial e temporal e a imposição de regras e valores, muitas vezes rígidos e provenientes de traços sociais construídos historicamente podem influenciar o comportamento das crianças.

O corpo também evidencia marcas socioculturais, ao expor o comportamento de uma sociedade, por meio dos modos de agir e da interação entre os indivíduos. Essas marcas são provenientes da construção social da realidade que, conforme Berger e Luckmann (2017), é elaborada socialmente e deve ser analisada com base no processo em que o fato acontece, considerando contextos sociais específicos. A situação que ocorre circunscreve padrões de atitudes e ações de um grupo. Assim, a sociedade espera determinados comportamentos provenientes dos corpos infantis, como um corpo disciplinado que, de certo modo, pode intervir nas condutas das crianças, bem como na forma como elas se relacionam com o corpo. O corpo escolarizado assume, então, papéis sociais e estabelece relações de poder que, por sua vez, podem se refletir nas brincadeiras.

A educação do corpo foi problematizada por Buss-Simão (2012), que aponta que o movimento das crianças na escola é limitado, especialmente na sala de aula, por ser considerado o espaço da cognição. Oliveira (2013) e Machado (2013) inferem que a organização e a sistematização dos tempos e espaços na escola se refletem na relação corpo-educação. Nessa direção, entendo como primordial que os agentes que atuam em instituições escolares, bem como os responsáveis pelas políticas educacionais reconheçam a urgência de voltar suas ações para questões concernentes à educação do corpo. Tocantins (2012, p.108) corrobora esse debate ao afirmar que:

Apesar de os professores demonstrarem ter consciência do corpo tradicionalmente ser tratado como “objeto” – controlado, disciplinado – na escola, a maioria também demonstrou, o desejo de contemplar a educação do corpo de forma contextualizada em suas práticas educativas, independente da área de formação ou atuação.

Esta assertiva sublinha o entendimento da necessidade de tratar esta temática nos cursos de formação de professores. Silva (2015), que analisou como a dimensão corporal está presente nos currículos dos cursos de Pedagogia das universidades federais do Brasil, revelou que, das 47 universidades pesquisadas, 18 apresentam a dimensão corporal em seus currículos. Isso representa que na maioria das universidades do Brasil, nos cursos de formação inicial de professores que irão atuar com crianças dos anos iniciais, há poucas discussões quanto aos aspectos relacionadas ao corpo. A autora evidencia ainda que este tema apresenta-se apenas

na Educação Infantil, portanto parece inexistir na formação específica para o Ensino Fundamental anos iniciais.

No campo da Educação Física esta questão também foi discutida por Vaz (2002). O autor aponta que na formação inicial dos professores de Educação Física o tema infância se faz presente, porém a forma como é desenvolvido parece não trazer conhecimentos advindos dos estudos da cultura. A ênfase, portanto, está na criança enquanto ser biológico. Vaz (2002) sublinha que a formação diferenciada nos cursos de Pedagogia e Educação Física relacionada ao corpo-infância produz situações de conflito nas escolas quando pedagogos e professores de Educação Física trabalham juntos. Afinal, qual o papel de ambos quando se refere à educação do corpo? Acredito que se faz necessário discutir essas divergências no âmbito da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física e pedagogos, uma vez que ambos estão envolvidos com a educação das crianças e atuam fundamentados nos documentos que regem as instituições educacionais.

Ainda sobre a relação entre a formação de professores, corpo e escola, apresento Lüdorf (2009) que investigou como temáticas relacionadas ao corpo na contemporaneidade são abordadas na formação inicial de professores de Educação Física. Os resultados apontaram que assuntos voltados à “estética corporal” são discutidos com base em diferentes perspectivas. A autora concluiu que os elementos alusivos à dimensão corporal devem estar mais presentes na formação de professores, uma vez que são concernentes à prática pedagógica. Nessa direção, Richter e Fernandez (2010) expõem o “lugar” da Educação Física e da educação do corpo na formação das crianças. Os autores elucidam que os professores buscam a delimitação de um espaço adequado às aulas, visando a não dispersão e a segurança. Acrescentam que na rotina institucional as práticas corporais e os cuidados com o corpo são centrais, mas também ocorrem momentos marcados pelo disciplinamento dos corpos.

Estas inferências se configuram como incitantes da pesquisa, uma vez que representam resultados expressivos no tocante às discussões quanto ao papel da educação do corpo na escola. Contudo, simultaneamente precisam ser compreendidas com base numa perspectiva sociocultural e não apenas voltada ao disciplinamento e cuidados com o corpo, pois as crianças interagem entre si e com o mundo ao redor. Além disto, é necessário pensar a educação do corpo sob o ponto de vista das culturas infantis, especialmente das brincadeiras. Assim, interpelar a

relação entre crianças, infância, brincadeiras, corpo e educação é uma urgência que não se deve postergar.

Nesta perspectiva, saliento as DCN's para Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 167) que destaca a dimensão corporal, bem como a emocional-afetiva, como aspecto que historicamente “não tem merecido atenção necessária”. Esse documento acrescenta ainda que esse aspecto é visto, em geral, como atributo da Educação Física Escolar e que (BRASIL, 2013, p. 167):

[...] raramente se têm disseminadas compreensões mais abrangentes que nos permitam entender que o crescimento intelectual e afetivo não se realizam sem um corpo, e que, enquanto uma das dimensões do humano, tem sua concepção demarcada histórico-culturalmente.

Destarte, é substancial considerar as questões de educação do corpo na formação dos professores, uma vez que a relação entre o corpo e a educação está correlacionada ao contexto sociocultural em que vivem as crianças. Desse modo, ao discorrer que o corpo está inscrito na cultura, é legítimo refletir sobre o corpo e suas representações como instrumentos de ação de poder. Soares (2013), ao abordar a respeito da manifestação de poder sobre o corpo e os gestos, destaca que nesse processo ocorre a instituição de uma prática social – cultura – que se pretende alcançar. Assim, a cultura, refletida nos comportamentos, valores e normas da sociedade, manifesta significados conferidos a partir do corpo. Nesse movimento se estabelece a educação do corpo e o controle de gestos, pois como assinala Daolio (1995, p. 25) “O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte.” Desse modo, é possível pensar que a relação corpo-cultura e corpo-educação estão concernentes ao que é desejado pela sociedade, em busca de assegurar um controle individual e social, bem como transmitir traços culturais.

Neste sentido, a prática pedagógica que envolve a educação do corpo e as brincadeiras em uma perspectiva social pode possibilitar experiências às crianças interpostas pelas relações sociais, além de associar vivências e saberes das crianças com o conhecimento histórico, de forma a contribuir para formação de sua identidade sociocultural. Ademais, a ação pedagógica pode oportunizar experiências que lhes permitem compreender o mundo do seu modo, por meio do sentido, evidenciado na expressão corporal e verbal e na relação com o próprio corpo. Nessa

lógica, cabe refletir sobre o corpo na escola, se é tratado como um corpo que atenda aos paradigmas socioculturais ou se é educado de modo subjetivo, isto é, considerando a individualidade.

O corpo está presente na escola em toda prática pedagógica, como: na sala de aula, na organização da fila, no recreio, na recreação e no momento do lanche. Isto pressupõe que o trabalho com e no corpo sustenta as demais aprendizagens (MILSTEIN; MENDES, 2010). Conforme os autores que analisam processos de corporização¹⁶ da ordem escolar nas crianças que iniciam o Ensino Fundamental, a ação pedagógica que envolve o corpo é evidenciada com base em uma perspectiva que considere a produção social dos sujeitos por meio da “[...] inscrição da cultura institucional no corpo da criança, sob a forma de “ordem escolar” (MILSTEIN; MENDES, 2010, p. 25). Nesse sentido, para compreender a educação do corpo é importante pensar o corpo como produto da sociedade e da história, uma vez que este reage e expressa os padrões de comportamento – crenças, normas, regras – presentes nas relações sociais e nas culturas.

A escola é considerada por Sarmento (2005) como o alicerce da socialização das crianças. Todavia, o autor destaca que para garantir seus direitos nas diversas instâncias como a social e a política é fundamental que o currículo apresente de forma objetiva a correlação crianças-brincadeiras-corpo. A necessidade de firmar o elo entre estes termos nos documentos que direcionam a ação pedagógica conduz a pensar numa política educacional que reflita o direito de brincar¹⁷ das crianças, estabelecido na Constituição Federal, artigo 227 (BRASIL, 1988), bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente, artigos 4º e 16º, inciso IV (BRASIL, 1990). Assim, pode ser possível atendê-las considerando-as como atores sociais e parte de uma categoria social – infância. Contudo, para que estes direitos sejam consolidados na escola é necessário, sobretudo, que as práticas pedagógicas e a ação política da instituição educacional sejam organizadas de forma a reconhecer as crianças como parte da sociedade, dando-lhes a oportunidade de serem escutadas.

Ainda acerca da questão do direito de brincar das crianças, Pimentel (2014) afirma ser possível que a escola venha a se organizar de forma a oferecer tempos e

¹⁶ O corpo expressa a percepção da realidade e atribui significados as suas práticas em um processo de construção (MILSTEIN; MENDES, 2010).

¹⁷ Lê-se como direito ao lazer, conforme disposto na Constituição Federal. Neste estudo, lazer é entendido como “elemento pedagógico de significação” [...] “espaço da vivência cultural, momento de expressão da vitalidade e da sensibilidade dos homens” (MARCELLINO, 2007, p. 11-12).

espaços adequados para atender aos anseios das crianças. Entretanto, a autora ressalta que para alcançar esse intento é basilar garantir os “direitos da criança” de ser respeitada e escutada, garantindo assim sua participação no processo formativo. Nessa perspectiva, retomo as questões relacionadas à inserção das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Amaral (2008) investigou uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, com base na Sociologia da Infância, que compreende as crianças como capazes de posicionar-se frente às experiências vividas em seu cotidiano. O autor buscou compreender o que é ser criança e viver a infância na escola, a partir da análise das estratégias que as crianças constroem entre elas e com os adultos, para apropriação dos processos educativos na fase de inserção no 1º ano. Vale salientar que as próprias crianças apontaram que o 1º ano tem obrigações exageradas e que na Educação Infantil o tempo era distribuído de forma melhor.

A partir de Amaral (2008), compreendo que as crianças criam ferramentas para brincar nos tempos e espaços que muitas vezes lhes são proibidos. O autor salientou a importância do diálogo com as crianças para que se construa um paradigma de educação coerente com as peculiaridades das crianças e da infância. Além disso, no Ensino Fundamental, sobretudo no 1º ano, o planejamento pedagógico deve ser pensado com ênfase na relação do corpo com a escola. Nesta perspectiva, Vieira (2016) acrescenta que a elaboração de propostas pedagógicas que atinjam este propósito requer do professor conhecimento e clareza dos conteúdos e objetivos de sua ação; em particular, quando se considera o corpo em movimento.

Diante desta ideia é um desafio assumir esse embate, pois a tríade - crianças, brincadeiras e corpo representa uma alegoria oposta entre as práticas e discursos modernos da educação da infância (FARENZENA; PEREIRA, 2014). Isso se evidencia no campo da política e na sistematização escolar. Sobre a representação do corpo no âmbito das instituições educacionais, Farenzena e Pereira, (2014, p. 5) afirmam:

[...] há que se destinar um olhar crítico ao dualismo conceitual e epistemológico, sobre o qual a sociedade também se estrutura que faz do cotidiano na escola uma história de restrição e de confinamento – não problematizados.

Com esta assertiva, entendo a educação do corpo das crianças como uma temática importante a ser discutida no âmbito escolar, especialmente quando se trata das culturas infantis, pois o corpo das crianças pode revelar a cultura de um grupo e a ação social de uma instituição. Portanto, faz-se necessário pensar no corpo “vivo” que se movimenta e expressa sentidos e significados em suas ações. No campo da Educação Física, Daolio (2010) trata a dimensão corporal como uma totalidade que envolve elementos biológico, psíquico, cultural e social. Também Moreira, Chaves e Simões (2017) destacam que no ensino da Educação Física o trabalho com o corpo deve ser compreendido em seu contexto sócio-histórico e biológico. Concordo com esses autores, pois entendo a Educação Física, especialmente a escolar, como uma disciplina que versa com o princípio da alteridade (GOUVÊA, 2011). Isso significa que é fundamental se colocar no lugar do outro para poder compreendê-lo e considerar não apenas as diferenças físicas, mas também as sociais e as culturais das crianças.

Estas premissas podem ser compreendidas com Mauss (1974), que propõe a teoria de fato social total, ou seja, o objeto é considerado como um fenômeno ao mesmo tempo biológico, psicológico e sociológico. Esse pensar antropológico desencadeia reflexões acerca do fazer pedagógico dos professores de Educação Física e dos pedagogos, quando se trata das relações entre corpo, educação e cultura: como trabalhar esta relação tendo em vista o dinamismo de globalização pelo qual passamos? Existe uma inexorável mudança e imposição de valores da sociedade em que vivemos, sobre os adultos e, principalmente, sobre as crianças. Tais considerações são importantes para serem analisadas por parte dos pesquisadores e profissionais que lidam com crianças, uma vez que as transformações ocorridas no contexto social influenciam a elaboração das culturas infantis. Vale destacar que, nesta pesquisa, o conceito de cultura, como já exposto, é entendido como sistema simbólico elaborado por atores sociais para dar sentido às experiências (COHN, 2005).

Para Soares (2013), existe um controle sobre o corpo das crianças na escola, consolidado nas práticas sociais. Por outro lado, Le Breton (2006) assinala que a condição corporal é influenciada por fatos sociais e culturais e indica que ações da vida cotidiana abrangem a mediação do corpo. Portanto, essa problemática, bem como a discussão sobre corpo e infância, deve ser considerada no processo pedagógico e debatida nos cursos de formação inicial de professores que atuam

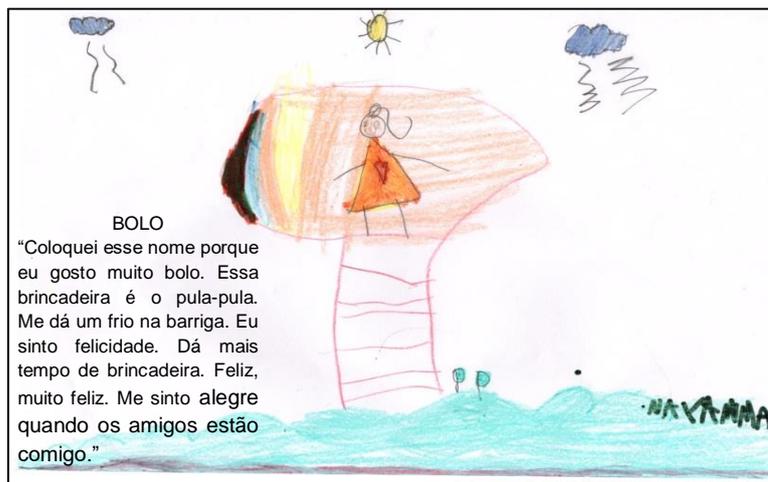
com crianças, conforme já discutido. Ao discorrer sobre a dimensão corporal como um fato social total, o propósito não é se apropriar do conceito de forma linear. Ao contrário, o interesse desta pesquisa é analisar a educação do corpo numa perspectiva sociológica do corpo, considerando-o uma via de comunicação que permite a participação social das crianças por meio das brincadeiras, que oportuniza a interação e a produção de culturas. Deste modo, considero como eixo principal as crianças enquanto atores sociais em seu processo educativo.

No entanto, diversas pesquisas discutem a educação do corpo fundada numa perspectiva do disciplinamento dos corpos. Esse fato pode ser motivado pelo cenário de controle sobre o corpo das crianças na escola, circunscrita por uma cultura formada historicamente. Nas aulas de Educação Física esta conjuntura também é evidenciada. Barcelos, Santos e Ferreira Neto (2015) revelaram, em sua pesquisa, que a ação pedagógica da Educação Física é sinalizada pelas filas, além de outras práticas disciplinares que se fazem presentes nas escolas brasileiras. Chamo atenção para o resultado deste estudo por considerar a Educação Física uma disciplina cujo objeto central é o corpo. Portanto é relevante que os professores despertem para os aspectos que envolvem a educação do corpo das crianças. Todavia, compreendo que essa situação apontada pelos autores origina-se de um paradigma que considera a infância como um período de preparação para a vida adulta, e as crianças como miniadultos ou um *vir a ser*.

Durante as brincadeiras as crianças se relacionam com seu corpo, e é por meio dele que elas estabelecem significações e se comunicam. Cabe salientar que ao abordar os aspectos da educação do corpo que permeiam as brincadeiras, a ênfase está na relação entre o corpo e a educação e como a escola se organiza para atender às necessidades das crianças e às especificidades da infância. Entendo que a forma como o corpo é tratado no âmbito escolar pode refletir diretamente sobre as atitudes das crianças. Nessa direção, saliento a afirmação de Prange e Bragagnolo (2012, p. 253): “A brincadeira é uma das maneiras de manifestação das singularidades expressas na contemporaneidade, especialmente das crianças”. De tal modo, entendo que é por meio das brincadeiras que as crianças comunicam o que sentem e expressam o seu entendimento de mundo, além de gerarem “novas” interpretações à realidade que as cerca. Nessa perspectiva, de acordo com James e James (2004), considero que as crianças são simultaneamente produtos e atores dos processos sociais; e as brincadeiras,

enquanto práticas sociais das crianças, se tornam um sistema de significações e um canal de produção e reprodução de significados dentro de uma cultura. Após estas considerações teóricas, sigo indicando as estratégias metodológicas para o alcance do propósito da pesquisa.

3 COMO VAI SER A BRINCADEIRA?



Nesta etapa, descrevo os princípios teórico-metodológicos das pesquisas *com* crianças; o percurso metodológico a partir da apresentação do processo da investigação – como se desencadeou a pesquisa desde a entrada no campo; e os procedimentos para a produção dos dados. O propósito é esclarecer os fundamentos que tecem o caminho da pesquisa. Logo, a princípio indico James e Prout (1997), referências no campo da infância até os dias atuais. Os autores afirmam que ao estudar as crianças e suas culturas deve-se pensá-las em sua perspectiva e não conforme o ponto de vista do adulto. Nessa direção, considero importante situar a posição social das crianças no âmbito desta pesquisa, apoiada na discussão quanto às diferenças das investigações *sobre* e *com* crianças.

3.1 Pesquisa com crianças

Conforme Souza e Castro (2008), na pesquisa *sobre* crianças, elas são vistas como objeto a ser interpretado. Isso significa que as crianças são passivas e não há interação com o adulto no contexto da pesquisa. Entretanto, ao realizarmos investigação *com* crianças, elas tornam-se sujeitos e copartícipes no processo da construção do conhecimento. Graue e Walsh (2003, p. 17), em argumento acerca da pesquisa *sobre* crianças, afirmam que “pouca ou nenhuma atenção é prestada aos contextos em que as crianças se movem”. Os autores ressaltam a ausência de interesse e análise das experiências vividas pelas crianças. Assim, fica firmado o empenho em desenvolver pesquisa *com* crianças.

Outrossim, para ampliarmos nossa compreensão a respeito das crianças é essencial considerarmos o contexto – espaço e tempo cultural e historicamente situado (GRAUE; WALSH, 2003). De acordo com os autores, essas dimensões representam o recreio, a escola, o quintal ou a ocupação de tempos livres. Dessa maneira, desenvolvo esta pesquisa *com* crianças em seu cotidiano escolar, considerando-as como construtoras de suas próprias vidas e como agentes que podem influenciar, por meio de sua capacidade relativamente autônoma, criativa e crítica, os adultos ao seu redor e a sociedade onde estão inseridas. Fundada nos estudos sociais da infância (Sociologia, Antropologia e História) compreendo que o objetivo da pesquisa *com* crianças é investigar as experiências sociais e culturais entre seus pares, adultos e o ambiente em que vivem. Essa percepção vem afirmando a condição das crianças em participar, produzir e decidir sobre assuntos do seu interesse, revelando sua cultura.

No campo da Educação Física, a pesquisa *com* crianças é abordada por Buss-Simão e Silva (2008). As autoras sinalizam a necessidade de uma abordagem multidisciplinar para que, efetivamente, as crianças sejam participantes da e na pesquisa. Outro aspecto destacado é que nesse campo devem ser consideradas as diversas linguagens das crianças: corporal, verbal, gestual, entre outras. Exige-se, portanto, uma dimensão subjetiva quando se trata da Educação Física. Há diversos autores que se dedicam a desenvolver pesquisas empregando métodos a partir de diferentes formas de expressão das crianças. Como exemplo, destaco os pesquisadores do grupo Imagem¹⁸ que, em suas pesquisas *com* crianças, utilizaram como instrumentos: desenhos, história em quadrinhos, conversas com crianças, *biscuit*¹⁹, além de metodologias visuais – fotografias e filmagens. Porém, entendo que ainda temos muito a percorrer, pois é um desafio criar estratégias que possibilitem a interpretação das diferentes linguagens infantis, especialmente a corporal. Nessa perspectiva, cabe salientar a afirmação de Buss-Simão e Silva (2008, p. 410):

¹⁸ Grupo de pesquisa da Faculdade de Educação Física-UnB que investiga temas relacionados ao “Corpo, Infância e Educação”, coordenado pela Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers.

¹⁹ O *Biscuit* ou porcelana fria é uma massa para modelar que pode ser utilizada para produzir diversos objetos. (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biscuit>. Acesso em: 14 jan. 2018). Foi utilizada na pesquisa de Machado (2013) para [...] apontar as percepções da imagem corporal construídas pela criança e os sentidos conferidos ao corpo em sua relação com a escola.” (MACHADO, 2013, p. 79).

Assumir que a criança é corporificada no movimento expressivo – sua linguagem, seu modo de ser – nos leva ao encontro delas próprias, exatamente o que sugerem os campos da sociologia da infância, da antropologia da criança e da fenomenologia. Assim, o que se espera é que abandonemos nossas concepções puramente adultocentradas a respeito das crianças e passemos a dialogar com elas nas pesquisas e não apenas sobre elas, de tal sorte que, se quisermos incluí-las, há de ser também através de características marcantes do fazer delas, como brincar, jogar, enfim, se movimentar, o que, por sua vez, são características marcantes das preocupações teóricas e práticas no campo da educação física.

Isto sugere que as crianças possuem modos peculiares de ser e estar no mundo, que pertencem ao universo infantil. Ainda, apresentam qualidade de agentes, ou seja, são capazes de criar e expor suas ideias. Então, é pertinente que o pesquisador, ao investigar as crianças em seu espaço, pondere suas próprias concepções a respeito delas. Destarte, assinalo que este estudo foi realizado num contexto social onde as crianças estão agregadas cotidianamente, a escola. Cabe destacar que as produções científicas envolvendo crianças nas instituições escolares não são recentes, mas a ênfase era dada às produções *sobre* crianças e não *com* crianças (SPINELLI, 2012). Atualmente, as pesquisas enfrentam o desafio de produzir o conhecimento considerando as crianças como intérpretes de sua própria existência. É possível que esses trabalhos possam nos ajudar a conhecer em detalhes as formas de expressão das crianças, especialmente na esfera escolar.

No paradigma destas pesquisas, o foco principal é o que acontece na relação entre os pares, por se tratar de investigações no campo das Ciências Sociais e Humanas (FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2005). No Brasil, diversos autores desses diferentes campos, como: Carvalho e Müller (2010); Oliveira (2010); Buss-Simão (2012); Arenhart (2012); Friedmann (2013); Gobbi e Pinazza (2014); Müller, Freitas e Wiggers (2015) produzem pesquisas a partir dessa concepção, tendo em vista a construção de metodologias que permitam compreender as crianças como atores sociais e porta-vozes de suas respectivas experiências. Na mesma direção, no contexto internacional destaque: James e Prout (1997); Graue e Walsh (2003); Corsaro (2005); Gaitán (2006) Sarmiento (2008) e Ferreira (2002, 2008).

Apesar do avanço na pesquisa *com* crianças, Delgado e Müller (2005, p. 164) destacam que “encontramos lacunas na produção brasileira sobre metodologias investigativas das crianças e suas culturas”, cuja ideia central está nas vozes e ações das crianças. Para as autoras, estes “vazios” estão relacionados à ausência

das vozes das crianças. Nesse sentido, penso que há necessidade de se elaborar novas estratégias para desenvolver pesquisa *com* crianças baseada na orientação etnográfica voltada às infâncias e às culturas infantis. A partir deste entendimento, destaco Pinto (1997) e Sarmiento (2008) que apontam a pesquisa etnográfica como um caminho para se pensar as crianças como atores sociais capazes de interpretar e proporcionar novo sentido às suas relações com o mundo. Assim, os estudos etnográficos com crianças buscam, entre outros aspectos, analisar como elas interpretam suas experiências ou estruturam o mundo no qual vivem, além de contribuir para uma participação mais efetiva na produção dos dados. Corsaro (2005) corrobora com este pressuposto, ao afirmar que a etnografia é o método mais usado entre os antropólogos para se estudar as culturas. O autor ressalta que, nela, os pesquisadores inserem-se e participam do cotidiano dos sujeitos – crianças – que pesquisam.

De acordo com Pinto (1997), para investigar os mundos sociais das crianças, bem como ampliar a compreensão e a construção de alternativas teórico-metodológicas das pesquisas *com* crianças, é necessário caracterizar o universo infantil como provido de uma relativa autonomia, e interpretá-lo a partir de seu ponto de vista e de seus contextos sociais específicos. Além disto, é fundamental considerar as relações mais amplas que permeiam as interações entre as crianças e os adultos, e ainda, o lugar social das crianças e do pesquisador. Nessa direção, é possível afirmar que as crianças atribuem significados ao mundo que as rodeia e não simplesmente se adaptam às regras e culturas do mundo adulto (SARMENTO, 2003).

Portanto, quando me refiro às pesquisas *com* crianças, busco entender a socialização como processo em que as crianças entram em contato com a realidade de forma ativa e crítica, interpretando a realidade conforme a cultura do grupo em que estão inseridas. Sarmiento e Pinto (1997) discutem o processo de socialização das crianças com os adultos e seus pares e ressaltam a capacidade simbólica das crianças que a partir de suas interpretações peculiares evidenciam suas próprias culturas. Assim, nesse movimento, as crianças recebem influência das culturas do adulto, e apesar de produzirem culturas, apresentam uma autonomia considerada relativa, pois a maneira como elas reagem em suas ações e interpretam a realidade é produto da interação com o adulto, com seus pares e com as culturas onde estão inseridas, como a escolar.

Sobre a autonomia nas ou das crianças, retomo Montandon e Longchamp (2007) que, ao analisarem as experiências específicas que as crianças têm de autonomia, relatam que existem diversos tipos de entendimento e ação a essa questão. Na instituição escolar, por exemplo, onde se pretende levar as crianças à autonomia, elas ficam constantemente expostas a atitudes e julgamentos que desconsideram sua capacidade de autocontrole ou de tomar decisões. Apesar de essa concepção estar presente nos programas escolares, e dos pais e professores reconhecerem sua importância para o desenvolvimento das crianças, alguns deles parecem não conhecer essa noção (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007).

Outro ponto importante que vem sendo discutido, especialmente no campo da Antropologia, é a adoção das expressões: dar voz, ouvir e escutar as crianças. Buss-Simão (2012, p. 43) compreende que “o termo ‘dar voz às crianças’, além de levar ao equívoco de se entender que as crianças não teriam voz passou a ser um clichê nos estudos sobre crianças e infância.” Sobre esta problemática, James (2007) aponta que esse termo representa uma ameaça para o futuro das pesquisas sobre infância, pois esconde questões conceituais e epistemológicas, tais como a autenticidade e a representação e participação das crianças nas pesquisas. Nesse sentido, embora as crianças sejam consideradas atores sociais, capazes de comunicar suas experiências, será que essa expressão indica de fato que elas estão sendo escutadas e respeitadas como sujeitos epistêmicos, dotados de saber? Ou será que as interpretações das crianças, apresentadas pelos investigadores nas pesquisas são reflexos do modo de pensar e das experiências dos adultos?

No contexto brasileiro, Carvalho e Nunes (2007, p. 22) contribuem com esse debate ao declararem que “[...] ‘dar voz’ não se trata apenas de deixar as crianças falarem ou expressarem seus pontos de vista e, sim, de explorar a contribuição única que as suas perspectivas providenciam.” As autoras apontam ainda que “[...] dar ‘voz’ implica a inclusão das crianças como ativos colaboradores no processo da pesquisa, mais como sujeitos participantes do que como objetos de estudo de adultos.” (CARVALHO; NUNES, 2007, p. 22). Friedmann (2013) utiliza este termo em suas pesquisas na Antropologia e defende a importância de “dar voz às crianças”, pois compreende que as crianças: “[...] estão permanentemente falando, dizendo, expressando, por inúmeros meios, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência de fazê-lo” (FRIEDMANN, 2013, p. 31). Assim, nesta pesquisa as crianças são vistas como

partícipes para compreensão das representações sociais que buscamos no processo da investigação, pois entendo que elas expressam suas experiências por meio de diferentes linguagens.

A respeito dos termos ouvir e escutar, existe uma diferença. Roberts (2005) ressalta que ao ouvir as crianças, não estamos atentos ao significado de sua fala; ou seja, entendemos o que elas dizem, mas não compreendemos. No entanto, quando nos referimos ao termo escutar, significa que além de ouvir estamos interpretando as vozes das crianças. Adicionalmente a essa expressão, a autora assinala o termo agir. Roberts (2005, p. 258) declara que “[...] ouvir e escutar as crianças e agir sobre o que as crianças dizem são três actividades muito diferentes, apesar de serem freqüentemente suprimidas como se não fossem”. Com este entendimento, faz-se necessário ouvir e escutar as crianças, bem como nos distanciarmos de nossos saberes consolidados pela cultura, a fim de agir sobre o que as crianças revelam para compreendermos de fato suas necessidades. Além disso, de acordo com Roberts (2005, p. 247) “[...] escutar as crianças é algo central para reconhecer e respeitar o seu valor como seres humanos.”

Outra expressão utilizada na pesquisa *com* crianças é o termo auscultar. Rocha (2008) assinala que essa palavra indica a compreensão da comunicação feita pelo interlocutor e envolve a percepção e a compreensão, acompanhada de uma interpretação. Desse modo, deve-se ter uma atenção especial quanto à utilização dessas expressões na pesquisa *com* crianças. Por exemplo, quando se fala em “dar voz às crianças” não significa que elas irão se expressar apenas por meio da fala, pois existem diversas formas de expressão, como gestos e atitudes. Também não quer dizer que elas serão ouvidas ou compreendidas, tampouco escutadas e interpretadas conforme o que realmente querem dizer. Sobre essa discussão, Kramer (2001, p. 80) aponta: “[...] precisamos aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções”.

A partir da afirmação da autora, é fundamental prestarmos atenção na “voz das crianças”, aprender a escutá-las e não apenas ouvi-las para compreender seu mundo social e, assim, dar um “novo” sentido às propostas educacionais a partir dos interesses das próprias crianças. Neste estudo, sobretudo, utilizo o termo “escutar as crianças”, pois entendo que essa expressão indica que as crianças foram ouvidas com sensibilidade, ou seja, buscou-se ouvir suas vozes com atenção e perceber além do som, o significado de seus gestos, atitudes e ações.

Nesta direção, saliento que os estudos sociológicos e antropológicos sobre as crianças vêm refletindo sobre a autenticidade da abordagem teórico-metodológica que busca “dar voz às crianças”. O debate caminha no sentido da necessidade dessas vozes serem compreendidas e analisadas. James (2007), por exemplo, aponta que esse discurso, evidenciado em diversos campos que pesquisa a infância contemporânea, precisa ser discutido a partir de aspectos epistemológicos e conceituais, sobretudo aos que abrangem a representação, a autenticidade, as experiências das crianças e sua participação em pesquisas. O autor ressalta que com a ausência desse debate a pesquisa *com* crianças pode deixar de ser um espaço onde as crianças são vistas como atores sociais capazes de refletir o mundo social. De outro modo, Sarmiento (2004), ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos e atores sociais, defende a importância de lhes oportunizar a expressarem sentimentos e ideias. Entretanto, o autor chama atenção para o cuidado de não ocultar suas vozes por meio de uma perspectiva adultocêntrica, com o intuito de protegê-las. Almeida (2009, p. 68) enfatiza a importância dada ao pesquisador nas pesquisas *com* crianças quando revela que “[...] o cientista tem como missão contribuir para o direito das crianças terem voz e serem ouvidas”.

Ainda sobre o que se refere ao pesquisador, Buss-Simão (2012, p. 44) salienta que “colocar atenção nos gestos, nas expressões do rosto, no corpo em movimento, na entonação, no olhar e noutras expressões que compõem o ser humano em suas relações constituiu-se uma exigência fundamental”. Assim, compreende-se que quando o pesquisador decide desenvolver pesquisa com crianças, já se supõe que ele valoriza a criança do ponto de vista de suas contribuições, respeitando suas opiniões, críticas e experiências vividas, ou seja, ele dá oportunidade para as crianças se expressarem e serem escutadas, não apenas ouvidas.

Quanto às questões epistemológicas relacionadas às investigações que envolvem crianças, os estudos das Ciências Sociais apontam para a falta de reconhecimento da alteridade das crianças em relação aos adultos. Entretanto, sobre este argumento, Gouvêa (2011) afirma que, nos últimos anos, vem se estabelecendo uma orientação diferenciada de compreensão da infância que se revela de uma forma multidisciplinar. Essa afirmação é elucidada por James (2003, p. 27):

[...] precisamente devido a sua complexidade a compreensão da infância não pode ser apreendida como o recurso a um único campo epistemológico e disciplinar. Como fenômeno complexo, o estudo da infância demanda um referencial interdisciplinar.

Esta assertiva, portanto, justifica o fato desta pesquisa envolver a busca de conhecimento a partir de outras disciplinas, com o intuito de alcançar o objetivo de compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. Desta forma, entendo ser possível seguir em direção à legitimação da alteridade infantil, pois segundo Sarmiento (2005), a investigação das culturas infantis é uma forma de compreender a alteridade das crianças. A partir desse pensamento sobre a relação das culturas infantis e da alteridade das crianças, saliento que as pesquisas *com* crianças seguem de uma abordagem com ênfase no que acontece entre crianças, em direção aos estudos das práticas e interações infantis.

Outro aspecto relevante sobre as pesquisas *com* crianças são as questões éticas. Delgado e Müller (2005) apontam que ao considerarmos as crianças como protagonistas, é essencial renunciar ao olhar do adulto e buscar entendê-las pelas suas próprias percepções. Essa forma de pensar as crianças e estudar a infância tem gerado debates nos diversos campos do conhecimento, especialmente no tocante à ética das pesquisas *com* crianças (GATTI, 2007). De acordo com a autora, desde 1979, pesquisadores que estudam infância discutem sobre as problematizações éticas na utilização de crianças nas pesquisas – questionam a validade do conhecimento produzido e debatem os limites e os desafios das pesquisas *com* crianças nas investigações contemporâneas.

Neste prisma, Barbosa (2014) afirma que tais inquietudes precisam ser discutidas a fim de que seja estabelecida uma ética para as pesquisas realizadas *sobre* e *com* as crianças, para protegê-las e assegurá-las como sujeitos de direito. É conveniente que as crianças sejam respeitadas no sentido de terem garantidos os seus direitos à participação política e social. Assim, compreendo que do ponto de vista da pesquisa *com* crianças é primordial que a investigação proporcione aos participantes da pesquisa – pesquisadores e pesquisados – mudanças no modo de pensar e agir diante das situações vividas.

Ainda quanto à ética nas pesquisas *com* crianças, Kramer (2002) problematiza questões envolvidas na autorização para o uso de imagens, nomes

verdadeiros, falas, desenhos, e a relação dessa autorização como forma de reconhecimento da autoria dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, Carvalho e Müller (2010, p. 66) afirmam que é significativo “[...] repensar a atuação do pesquisador tanto em seu caráter operatório-metodológico quanto ético”. Da mesma forma que as autoras, também penso que é necessário respeitar as questões éticas nas pesquisas *com* crianças. Portanto, no início desta investigação, solicitei o consentimento dos responsáveis e das crianças para participarem da pesquisa, bem como a autorização para utilização de imagem e som de voz, isto é, permissão para serem filmadas e fotografadas. Considero esse procedimento uma maneira de respeitar os direitos das crianças e sua autonomia, que é relativa. Isso significa que, mesmo que as crianças consentam sua participação, é necessária a autorização dos responsáveis. Logo, primeiro pedi o consentimento dos responsáveis e depois das crianças. Destaco que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP-FS) da Universidade de Brasília (UnB), com o parecer de nº 1.748.215.

Cabe ressaltar que, ao longo da pesquisa, uma das crianças se recusou a ser fotografada. Disse estar com vergonha. Imediatamente falei que não teria problema, pois somente faria com sua permissão. No outro dia, antes de fotografar o grupo onde ela estava incluída, pedi autorização a ela. Perguntei: - *Hoje eu posso te fotografar?* Ela respondeu com um sorriso tímido, balançando a cabeça: - *Unhummm*. Por conseguinte, ainda que as crianças tenham autorizado sua participação, se, em algum momento, no percurso da pesquisa, elas se recusassem a se envolver em determinada atividade, seriam respeitadas. Outro fato relevante que ocorreu foi quanto à autorização dos pais. Um dos responsáveis não enviou a autorização, mas durante a assinatura do termo de consentimento o filho ficou empolgado para participar. Ao ver os demais colegas assinando o termo de consentimento, ficou triste. Conversei com a criança e disse que precisávamos aguardar o pai assinar e que eu iria conversar com ele. Assim o fiz. No dia seguinte liguei para ele, com a permissão da diretora, visto que ele não tinha tempo de comparecer à escola. Expliquei com detalhes sobre a pesquisa e que as imagens somente seriam divulgadas para fins de pesquisa, pois essa era sua maior preocupação. Enfim, ele autorizou e no outro dia enviou o termo assinado.

Após a discussão sobre a ética nas pesquisas *com* crianças, prossigo com o intuito de apontar o percurso metodológico para o alcance do objetivo da pesquisa

de compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade.

3.2 Caminho percorrido

A investigação foi realizada no período de oito meses. Participaram do estudo 29 crianças com idades entre 6 e 7 anos, sendo 9 meninas e 20 meninos, crianças do 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Günther (2003) indica que o contexto econômico e social onde os participantes estão inseridos influencia o processo metodológico e a análise da investigação. Desse modo, apresento as características do *lócus* da pesquisa, cidade e escola onde foi desenvolvida.

A escolha do campo da pesquisa foi determinada a partir do escopo da investigação que trata da compreensão das brincadeiras e da educação do corpo na escola, nas perspectivas das crianças. Dessa forma, optei por uma instituição pública, ao considerá-la um espaço político de representação, que tem como desafios atender as exigências da sociedade e os direitos das crianças. Outras questões referentes à escolha do campo estão associadas às condições objetivas, como ser a única escola pública da região que atende crianças dos anos iniciais e oferece apoio ao desenvolvimento de pesquisas. Saliento que a escolha da região diz respeito ao fato de apresentar características peculiares. Por exemplo, nesse local as crianças, em sua maioria, residem em casas amplas, com áreas verdes, situadas em condomínios. Elas brincam com os colegas, na área do condomínio ou nas casas. Aquelas que moram em apartamento costumam ir à casa dos colegas vizinhos. Elas brincam de bicicleta, bola, pique, boneca, carrinho, tomam banho de piscina, sobem em árvore, além de brincarem com jogos eletrônicos. Compreendo que o espaço onde elas vivem pode influenciar a forma como são manifestadas as brincadeiras na escola.

A instituição escolar escolhida para o desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Classe Arniqueira (EC Arniqueira), pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), situada no Setor Habitacional Arniqueira (SHA), que compõe a Vigésima Região Administrativa - RA XX²⁰ do Distrito Federal.

²⁰ Região Administrativa refere-se à divisão geográfica do Distrito Federal, que corresponde ao conjunto de áreas urbanas e rurais – totalizando 31 regiões. O Setor Habitacional Arniqueira compõe a vigésima região – Águas Claras, considerada área urbana e a sexta maior em termos populacionais (Disponível em:

Essa região, assim como a escola adotada, apresenta características próprias que vale salientar, pois possibilita a compreensão do contexto socioeconômico e cultural dos participantes, fundamental para a análise da investigação.

O SHA teve suas primeiras ocupações rurais ainda na década de 60, onde os moradores habitavam grandes áreas denominadas fazendas. Nessa época o bairro chamava-se Colônia Agrícola Arniqueira. No final da década de 1980, a cidade foi dividida em chácaras e a partir de 1990 essas chácaras foram fracionadas e casas foram construídas. Nesse momento, a Arniqueira deixou de ser considerada rural e constituiu-se como área urbana. Atualmente, possui cerca de vinte mil habitantes e a renda bruta das famílias do bairro é de R\$ 6.196,00 (seis mil cento e noventa e seis reais), o que representa 12,1 salários mínimos. A população de Arniqueira é constituída, predominantemente, por moradores de classe média oriundos de outras cidades de Brasília e, em menor proporção, de outros estados (ADMINISTRAÇÃO, 2016). Quanto aos aspectos culturais, o SHA não oferece atividades de cultura e lazer para a população. Na área educacional, a Arniqueira apresenta quatro instituições privadas que atendem da Educação Infantil aos anos iniciais – 1º ao 5º ano – do Ensino Fundamental, e uma pública.

A E.C. Arniqueira iniciou suas atividades em 25 de maio de 1990, com o objetivo de atender os filhos dos moradores estabelecidos no setor, principalmente os filhos dos caseiros e empregados domésticos que ali trabalhavam. Atendia crianças da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião, estava vinculada à Direção Regional de Ensino do Núcleo Bandeirante²¹. A partir do ano de 2014, a escola passou a pertencer à Coordenação Regional de Ensino²² de Taguatinga²³ e hoje atende somente crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2016, ano da realização do trabalho de campo, a escola apresentava um total de 216 alunos matriculados, distribuídos em oito turmas: duas de 4º ano e duas de 5º ano, no turno matutino (07h30min às 12h30min) e uma de 1º ano, uma de 2º ano e duas de 3º ano no vespertino (13h00min às 18h00min) (ARNIQUEIRA, 2016). A equipe de funcionários envolvida nessa instituição de ensino abrange um total de 25 funcionários: uma diretora; uma

https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regi%C3%B5es_administrativas_do_Distrito_Federal_por_popula%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 23 fev. 2018).

²¹ Primeira cidade criada na época da construção de Brasília, conhecida anteriormente como "Cidade Livre". Após sua urbanização tornou-se uma Região Administrativa do Distrito Federal.

²² As Regiões Administrativas são agrupadas em 14 Coordenações Regionais de Ensino.

²³ Taguatinga é uma Região Administrativa situada a 25 km do centro da capital.

vice-diretora; um supervisor pedagógico; um chefe de secretaria; um coordenador pedagógico; oito professores regentes; uma professora para a sala de apoio à aprendizagem; uma professora para o laboratório de informática; um orientador educacional; um psicólogo itinerante que atua no grupo especializado de apoio à aprendizagem; quatro auxiliares de educação trabalhando na conservação (três na limpeza e um na copa e cozinha) e quatro agentes de vigilância. A equipe pedagógica conta ainda com o apoio de uma voluntária que desenvolve projeto de artesanato. Esse trabalho consiste em ensinar tapeçaria às crianças de todas as turmas na hora do recreio, duas vezes por semana, com o objetivo de diminuir a agitação²⁴ nesse momento da rotina escolar²⁵. A participação das crianças não é obrigatória, sendo que apenas três crianças do 1º ano se envolvem nesta atividade.

A escola dispõe da seguinte estrutura física: 11 salas, sendo quatro salas de aula; uma da direção; uma para orientação educacional e apoio à aprendizagem; uma para arquivo e material didático; uma de leitura; uma para servidores; uma sala para secretaria e cópias; uma sala de informática; um vestiário para funcionários; uma cozinha; um depósito; dois banheiros infantis e dois para adultos; um pátio; uma casa de boneca; um parque e duas quadras descobertas, sendo uma de areia. Com essa estrutura, a escola realiza o trabalho pedagógico que é organizado a partir de um planejamento anual, apresentado no projeto político-pedagógico (PPP) da instituição de ensino. O PPP de 2016 teve como tema - “Sustentabilidade: uma questão de amor à vida” e contempla os seguintes projetos: “Diga sim à vida e não às drogas”, “Festa junina”, “Festa da família”, “Pombo correio”; “Avaliando, acompanhando e compartilhando”, “Feira de ciência e cultura” e Projeto “Acolhida” (ARNIQUEIRA, 2016).

As figuras de 1 a 6 apresentadas a seguir caracterizam os espaços da escola onde as crianças brincavam nos momentos do recreio e da recreação – parque, pátio, quadra esportiva, quadra de areia, área verde e casinha de boneca, respectivamente.

²⁴ Nesta pesquisa, o termo “agitação” corresponde à correria das crianças no momento do recreio.

²⁵ Entendo como rotina escolar o planejamento diário para a estruturação do dia a dia das crianças na escola, ou seja, do seu cotidiano.

Figura 1 – Parque



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Este espaço representa o parque, um dos locais onde as crianças brincavam no momento da recreação. É um ambiente de areia, composto por dois escorregadores, seis gangorras, três balanços construídos de pneus, três trapézios e uma escada de escalada. Nesse espaço, além dos brinquedos, as crianças costumavam brincar com e na areia. Ou seja, criavam brincadeiras e brinquedos de areia e brincavam de correr.

Figura 2 – Pátio



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O pátio é um dos locais onde as crianças brincavam na hora do recreio. Nele aconteciam as atividades culturais da escola e outros eventos que envolvem a comunidade escolar, como, por exemplo, reunião de pais e palestras. As paredes e pilastras são pintadas com desenhos infantis. Ao redor encontram-se as quatro salas de aula. As crianças não eram autorizadas a utilizarem este espaço durante a recreação para não atrapalharem a aula de outras turmas.

Figura 3 – Quadra esportiva



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A quadra esportiva corresponde a uma pequena quadra de futsal. Possui duas traves, é pintada e conservada. Era utilizada nos momentos do recreio e da recreação. Nos dois períodos esse espaço era ocupado predominantemente pelos meninos e a brincadeira principal era o jogo de futebol.

Figura 4 – Quadra de areia



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A quadra de areia possui dois postes para rede de vôlei, mas não eram utilizados. Neste espaço as crianças brincavam de correr, de pique, entre outras brincadeiras, no momento do recreio.

Figura 5 – Área Verde



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Este espaço, considerado como área verde, por possuir árvores e grama, situa-se na frente da escola. Há diversos pneus coloridos e “tocos” de árvore, onde as crianças costumavam brincar durante o recreio. Ao redor do parque (Figura 1) e da quadra de areia (Figura 4) também existe uma área verde na qual as crianças também brincavam.

Figura 6 – Casinha de boneca



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A “casinha de boneca” é um espaço onde as crianças brincavam no tempo do recreio. Era utilizada por meninos e meninas para brincarem de pique-esconde e polícia e bandido, por exemplo. Dentro da casa não havia objetos ou brinquedos.

Após a descrição detalhada dos participantes e do *lócus* do campo da pesquisa, relatarei como ocorreu a entrada no campo.

3.3 Entrada no campo

O primeiro contato com a instituição ocorreu no dia 25 de maio de 2016 e teve como objetivos apresentar-me como pesquisadora para a equipe da direção da escola – diretores e supervisores – , manifestar o desejo de realizar o trabalho de campo, esclarecer os objetivos e a metodologia da pesquisa e conhecer a escola no tocante à organização pedagógica e administrativa (quantidade de turmas/alunos e de professores por turma, horário de funcionamento e o projeto político-pedagógico). Nesse dia objetivei, também, identificar a presença do professor de Educação Física na escola e se havia algum projeto relacionado às “brincadeiras”, pois isso poderia influenciar o delineamento da investigação. Após a aceitação da escola, iniciei o processo de recolha das autorizações para desenvolver a pesquisa junto à SEEDF e à instituição escolar. Essa aproximação inicial caracterizou-se pela oportunidade de

estruturar a pesquisa de acordo com o contexto do campo, além de avaliar o que se pretendia investigar. Nesse processo, o apoio da equipe da direção da escola foi fundamental para a viabilização do trabalho. Ressalto que houve interesse pela pesquisa, tendo em vista o tema abordado.

Nos primeiros contatos com a direção da escola, fui apresentada à coordenadora e à professora da turma na qual pretendia desenvolver a pesquisa. Saliento que havia apenas uma turma de primeiro ano na escola. Esse contato prévio foi importante para obter o consentimento da professora, que se mostrou interessada em contribuir com a pesquisa. Em seguida, a diretora convidou-me para participar da coordenação pedagógica coletiva com a presença da equipe escolar: coordenadora, professoras e orientadora educacional. Na oportunidade apresentei o projeto de pesquisa e comentei sobre o meu objetivo que era, inicialmente, desenvolver o período exploratório da pesquisa. A equipe demonstrou interesse pela pesquisa e destacou que no período de alfabetização – 1º ano – as crianças têm pouco tempo para brincar, pois a ênfase está na aprendizagem dos conteúdos. Essa evidência, conforme já exposto no referencial teórico, foi um dos aspectos que me fez refletir sobre os pressupostos da investigação. O grupo sugeriu que os resultados da pesquisa fossem apresentados para ajudar aos professores na organização da ação pedagógica. Esse encontro foi importante para que todos os envolvidos no processo pedagógico pudessem conhecer o trabalho de pesquisa e a pesquisadora, que a partir daquele momento iria fazer parte do cotidiano escolar.

Após a aproximação ao campo, frequentei a escola diariamente durante um mês para observar o cotidiano das crianças desde a entrada na escola, acompanhar o planejamento da professora, observar os tempos e espaços das brincadeiras e como as crianças interagem durante a ação do brincar. Ou seja, adentrar na vida escolar das crianças e conhecer o ambiente no qual seria realizada a investigação. A intenção era planejar a produção dos dados de modo a me adequar à rotina diária e não prejudicar o andamento do trabalho pedagógico, bem como conhecer o perfil da turma e identificar as crianças pelo nome para facilitar as anotações no diário de campo. Esse momento também possibilitou avaliar a viabilidade da aplicação dos instrumentos para produção dos dados. Conforme destacam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), nesse período é significativo registrar todos os detalhes para proporcionar ao pesquisador, no campo da pesquisa, uma visão ampla do problema a ser investigado. Logo, essa etapa caracteriza-se como um tempo

dedicado a delimitar o objeto, pensar os pressupostos, redefinir e descrever os instrumentos para a produção dos dados, assim como conhecer o espaço e os participantes da pesquisa (DESLANDES, 2015).

Esta forma de iniciar a investigação no campo também possibilita uma afinidade do pesquisador com os participantes, no caso as crianças, prevenindo-se, tanto quanto possível, uma mudança de comportamento frente ao adulto investigador no momento da produção dos dados. Penso que a relação pesquisador-participantes, quando positiva, pode contribuir para eficácia do trabalho. Além disso, esse momento proporciona uma interação favorável com as crianças, a busca de informações e a identificação de possíveis problemas no campo.

Neste processo fui apresentada às crianças pela professora da turma. Elas receberam-me com afeto. Expliquei que estaria observando o cotidiano delas durante um mês, para posteriormente desenvolver um estudo sobre as brincadeiras. Interessante que, ao entrar na sala, as crianças se manifestaram perguntando quem eu era. Nesse instante percebi que seria necessária uma apresentação detalhada sobre mim e as minhas intenções em relação a elas. Apresentei-me como estudante, para que elas pudessem se sentir à vontade com a minha presença. As crianças lembravam meu nome e faziam questão de pronunciá-lo.

Nos tempos da recreação e do recreio, ficava circulando entre as crianças e algumas vezes me sentava próxima a elas. Essa forma de aproximar-se das crianças foi denominada por Corsaro (2011) como método “reativo”. O autor defende a constante permanência do pesquisador nas áreas da escola frequentadas pelas crianças, para que elas reajam à presença do adulto em espaços peculiares, como a casinha de boneca, por exemplo. Segundo Corsaro (2011, p. 64) essa é uma maneira de “ingresso nos mundos infantis.” Destaco que, nesse instante, as crianças me chamavam para brincar, o que me caracterizou como um “adulto atípico” – aquele que se insere no mundo das crianças e se dispõe a brincar com elas. Essa expressão refere-se à forma como as crianças veem o adulto “pesquisador” (CORSARO, 2011).

Durante as brincadeiras, as crianças expressam suas emoções, bem como elementos sociais e culturais por meio de atitudes e gestos, por isso é preciso estar atento a cada detalhe ao adentrar o universo infantil. Dessa forma, busquei uma aproximação com as crianças de maneira cuidadosa, para que aos poucos elas fossem conquistadas e não houvesse um sentimento de invasão do seu espaço, e

para que elas pudessem se revelar de modo natural. No decorrer deste período participei da festa junina da escola, colaborando com a equipe organizadora durante o evento. Esse acontecimento foi importante para que eu pudesse me aproximar ainda mais das crianças e conhecer a comunidade escolar.

Observei que no cotidiano escolar o tempo para as brincadeiras ficava restrito ao tempo do recreio – todos os dias, vinte minutos –, da recreação – duas vezes por semana, 50 minutos – e ao dia do brinquedo, no qual é reservada uma hora para as crianças brincarem com seus brinquedos na sala. Considerar a rotina pedagógica (Quadro 1) e o comportamento da turma em sala permitiu reavaliar a escolha dos procedimentos da pesquisa.

Quadro 1 - Rotina pedagógica diária da turma do 1º ano da EC Arniqueira

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13:00h	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada	Entrada
13:00h às 13:15h	Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia	Agenda do dia
13:15h às 14:00h	Roda de conversa	Atividade escrita	Roda de conversa	Sala de leitura	Roda de conversa
14:00h às 15:00h	Atividade escrita	Atividade escrita	Atividade escrita	Sala de informática	Atividade escrita
15:00h às 15:30h	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
15:30h às 15:50h	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio	Recreio
15:50h às 16:40h	Atividade prática	Recreação	Filme	Recreação	Atividade prática
16:40h às 17:45h	Jogos educativos	Jogos educativos	Jogos educativos	Jogos educativos	Hora do brinquedo
17:45h	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Este quadro representa a rotina pedagógica diária das crianças na escola. O horário de entrada é às 13 horas. Quando elas chegam, sentam-se no pátio em fila e

aguardam o toque do sinal. Em seguida, vão para a sala com a professora que inicia a aula apresentando a agenda do dia. A roda de conversa caracteriza-se como o momento da contação de história. É feita a leitura do livro pela professora e as crianças fazem comentários sobre o que ouviram. A atividade escrita é realizada no caderno, livro ou folha; são exercícios de matemática ou português. A atividade prática refere-se ao período em que as crianças desenham, confeccionam cartazes, fazem recortes, dentre outras atividades manuais. Na parte de jogos educativos, são realizados jogos tais como bingo de palavras e jogos matemáticos. As crianças parecem gostar desse momento, pois jogam com atenção e interagem com os colegas. O tempo da recreação acontece no parque e na quadra da escola, mas os brinquedos que as crianças utilizam são a bola para jogar futebol e o *playground*²⁶. Na sala de leitura, as crianças ouvem uma história e depois cada uma escolhe um livro para ler. Porém, logo deixam os livros de lado e começam a conversar sobre várias histórias de suas experiências de vida. Já na sala de informática, que tem um computador com jogos infantis para cada criança, elas ficam concentradas e interagem umas com as outras, ensinando e comentando sobre o jogo. A “hora do brinquedo” é um tempo reservado para as crianças interagirem e brincarem com os brinquedos trazidos de casa. Elas ficam em sala e se organizam em pequenos grupos, compartilhando os brinquedos. Durante a rotina diária foi possível observar que quando a professora desenvolvia atividades lúdicas as crianças ficavam mais atentas e participativas.

Este momento da pesquisa possibilitou aproximar-me das crianças, conhecer a estrutura da escola e o cotidiano escolar, conhecer o perfil da turma e das crianças, avaliar a viabilidade de aplicação dos instrumentos para a produção dos dados e planejar a segunda etapa da pesquisa – produção dos dados. Além disso, foi essencial para refletir sobre a pesquisa considerando seus objetivos. Permitiu, ainda, pensar sobre as seguintes questões: O que, como e por que investigar nesse campo? Qual a relação desta pesquisa com outros estudos considerando o cenário observado? Qual a possível contribuição da pesquisa? Desse modo, foi possível identificar com clareza o que se pretendia fazer, como e por onde percorrer. Descreverei a seguir como ocorreu a produção de informações, iniciando pelo detalhamento dos instrumentos e das técnicas selecionadas para a sua realização.

²⁶ Refiro-me aos brinquedos do parque.

3.4 Produção de informações

Com o objetivo de responder a questão inicial da pesquisa: Como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade? e alcançar o propósito da pesquisa, selecionei estratégias metodológicas presentes nas pesquisas *com* crianças. Embora não exista uma forma considerada como a mais adequada para se realizar este tipo de pesquisa, é necessário ter atenção ao elencar os procedimentos para a produção dos dados.

Destarte, a fim de possibilitar a participação das crianças de forma autônoma, busquei traçar um diálogo entre mim e elas, em condições de igualdade, de forma a superar a visão adultocêntrica. Sobre a centralidade do adulto, Geertz (2015) destaca que no estudo da cultura a análise inicia com a interpretação do próprio pesquisador, ou seja, do adulto, e depois passamos a sistematizá-la. Mas, para se descrever uma cultura a informação provém da interpretação dos “nativos”, portanto, das crianças. Para Geertz (2015), interpretar não é apenas descrever, e para isso precisamos estar inseridos em seu ambiente e nos despir de conceitos prévios.

Desse modo, considero fundamental desenvolver esta pesquisa inspirada na etnografia, uma vez que se busca a participação mais efetiva das crianças, a partir de suas diversas expressões e da descrição detalhada dos fatos observados e dos dados produzidos durante a investigação. Ainda sobre a pesquisa etnográfica, destaco a afirmação de Geertz (2015, p.19): “O objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados [...]”. Com base nessas considerações, a orientação etnográfica é a que mais se aproxima do propósito da pesquisa, pois como indica Sarmiento (2003), a etnografia é uma maneira de retratar o cotidiano de um grupo a partir da interpretação de seus atores sociais em seu próprio contexto. Nesse sentido, ao considerar o contexto social existente e por meio da observação participativa e crítica, é possível conhecer o cenário e as produções das culturas da escola e das crianças.

Para a produção de informações, utilizei os seguintes instrumentos: observação participante com auxílio do diário de campo, fotografias e filmagem; desenhos, conversas com crianças e questionário socioeconômico e cultural. Importante ressaltar que as crianças, além de participantes, foram parceiras, por meio do diálogo durante a produção dos dados. No decorrer da observação participante tive a oportunidade de envolver-me diretamente com as brincadeiras

das crianças, entre outras atividades em seu cotidiano escolar. Deslandes (2015, p. 70) define esse método como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica”. Assim, nesta pesquisa, sempre que possível, participava de eventos da escola, como: passeios, festa junina, festa da família e dia das crianças, com a intenção de conhecer o espaço social e cultural das crianças para além do seu cotidiano, relativizando esse ambiente com o cenário da investigação.

Destaco que o registro detalhado do fenômeno observado – brincadeiras – foi descrito em diário de campo, simultaneamente ou imediatamente após a observação. No registro, além das brincadeiras realizadas pelas crianças, evidenciei suas falas nos momentos de interação entre seus pares e a pesquisadora. Ao término de cada anotação, escrevi reflexões e questionamentos a respeito da observação. Esse processo permitiu refinar a observação e pensar nas primeiras categorias de análise.

Complementarmente ao diário de campo, utilizei a fotografia e a filmagem como auxiliares para registrar os dados. De acordo com Sarmiento (2014), essas formas de produzir conhecimento, assim como os desenhos, não são simplesmente auxiliares na investigação, são “metodologias visuais” que podem ser ou não articuladas com outras metodologias. O autor afirma, ainda, que são especialmente apropriadas para escutar as crianças e dar capacidade comunicativa a quem não domina a linguagem específica do mundo acadêmico. Acredito também que desenvolver pesquisa utilizando imagens pode contribuir para autenticidade da investigação. Os registros das imagens – fotografias e filmagens – das brincadeiras foram feitos com o auxílio de um aparelho celular que fotografava e filmava concomitantemente. Esses dados foram arquivados em pastas virtuais nomeadas cronologicamente e conforme os tempos e espaços onde ocorreram as brincadeiras. Assim, registrei um total de 588 fotografias e 6h12min de filmagens, que revelaram 27 tipos de brincadeiras (Tabela 1).

Tabela 1 - Registros das imagens das brincadeiras realizadas pelas crianças na escola

DATA (dia/mês)	BRINCADEIRAS	QUANTIDADE DE FOTOGRAFIAS	DURAÇÃO* DAS FILMAGENS
06/10	Pique-alto/pique-pega/véia corocotéia	06	47``

07/10	Futebol/empurra-empurra/pique-alto/espião/fantasminha	08	3'56''
10/10	Futebol/equilibrista/pique-pega/subir na árvore	11	0
11/10	Futebol/pique-pega/pique-alto/brincadeiras com areia	49	12'13''
17/10	Futebol/pique-alto/dança/pique-pega/empurra-empurra/lutinha/porquinho	30	9'21''
18/10	Pular corda/pique-pega	20	0
19/10	Futebol/pique-pega/lutinha/brincadeiras com areia	30	10'12''
20/10	Futebol/pique-alto/pique-pega/pipa/andoletá	16	0
25/10	Futebol/monstro/pique-alto/pique-pega/lutinha/cantar/brincadeiras com areia	0	22'
26/10	Futebol/brincadeiras com areia/pique-pega	12	17'53''
27/10	Futebol/polícia e bandido/brincadeiras com areia/monstro	12	16'12''
28/10	Futebol/pique-pega/polícia e bandido/brincadeiras com areia/cachorrinho	10	29'46''
08/11	Futebol/pique-alto/pique-pega	05	0
09/11	Futebol/brincadeiras com areia/pique-pega	10	16'43''
10/11	Cartinha/correr/cachorrinho	30	26'55''
17/11	Pique-alto/pique-pega/polícia e bandido/cachorrinho	05	8'17''
18/11	Futebol/lutinha	58	31'42''
21/11	Pique-alto/pique-pega	04	15'15''
22/11	Pique-alto/pique-pega/pique-cola	02	13'45''
23/11	Futebol/cantar/pique-pega, brincadeira na areia	34	10'12''
24/11	Pique-pega/cachorrinho/pique-alto	08	0
25/11	Futebol/avião de papel/cartinha/pique-alto/brincadeira com areia	32	24'02''
28/11	Futebol/monstro/brincadeira na areia	0	10'44''
29/11	Pique-esconde/polícia e bandido/pique-pega/pique-alto/lutinha/	54	12'33''

	brincadeira com areia		
01/12	Futebol/cantar/pique-alto/brincadeira com areia	66	14'31``
02/12	Futebol/pique-pega/brincadeira na areia	49	29'44``
05/12	Pique-esconde/lutinha/polícia e bandido/cachorrinho/pique-pega/zumbi/cartinha/brincadeiras com areia	21	31'13``
TOTAL	27	588	6h12min

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

*A duração (tempo) está representada por hora (h), minutos (`) e segundos (``).

Nesta tabela, nota-se que determinadas brincadeiras se repetem em diferentes datas. Isso se deve ao fato de que existem brincadeiras que são mais frequentes no cotidiano das crianças. Além disto, destaco que o nome das brincadeiras foi definido por elas durante o brincar. Essas evidências serão discutidas posteriormente, no capítulo que trata sobre o inventário das brincadeiras, onde as mesmas também serão apresentadas em forma de glossário.

A utilização da imagem no decorrer da pesquisa foi fundamental para a interpretação dos dados, à medida que rememorava fatos ocorridos durante a ação do brincar. Nos estudos etnográficos, valer-se da imagem, como fotografia e filmagem para descrever uma situação, significa interpretar algo que está por trás ou além da linguagem verbal (SARMENTO, 2014). A análise da fotografia, bem como da filmagem, também proporciona significados aos acontecimentos. Logo, estas metodologias visuais permitem ao pesquisador reorganizar o pensamento e rever outras possibilidades de considerar o fenômeno investigado.

Além das fotografias e das filmagens, os desenhos produzidos pelas crianças caracterizaram-se como outro procedimento utilizado na pesquisa para compreender as brincadeiras e a educação do corpo no cotidiano escolar das crianças. Esses são apontados pelos antropólogos Margareth Mead e George Bateson como uma das mais importantes formas de comunicação e expressão das crianças, tendo sido elencados como uma estratégia significativa nas investigações com crianças. (SARMENTO, 2014). Em adição, Gobbi (2009) afirma que os desenhos podem ser compreendidos como fontes documentais que nos informam sobre as crianças e a infância em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Portanto, o desenho

infantil pode ser considerado como o produto das culturas das crianças, que expressam significações sobre suas experiências.

Os desenhos foram produzidos individualmente, em sala de aula (Figura 7). Para a confecção dos desenhos foi distribuída uma folha de papel A4 branca e materiais como: canetinhas, lápis de cor e giz de cera. As crianças desenharam a partir do tema: “A brincadeira que eu mais gosto de brincar na escola”. Cada criança produziu 1 desenho, totalizando 29 desenhos. Solicitei à professora um período de sua aula para que pudesse desenvolver essa atividade da pesquisa. Antes de iniciar a produção dos desenhos pelas crianças, expliquei de forma coletiva o que deveria ser feito: disse que iria entregar uma folha em branco e material para colorir, a fim delas desenharem sobre a brincadeira que mais gostavam de brincar na escola. Escrevi o tema no quadro para elas não esquecerem. Mesmo assim, ao dar início à atividade, algumas crianças perguntaram: - “O que é pra fazer mesmo?”. Apesar do tema do desenho se referir às brincadeiras na escola, elas também desenharam brincadeiras que não praticavam nesse ambiente (Figuras 8 a 12). Isso sugere que ao desenharem as crianças conferem um sentido próprio ao que lhes é solicitado. Portanto, conforme o escopo da investigação, é significativo que além do desenho sejam utilizados outros instrumentos para o alcance dos objetivos.

Figura 7 – Produção do desenho



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 8 – Pula-pula



Fonte: Emilly (7 anos).

Figura 9 – Superói



Fonte: Ester (7 anos).

Figura 10 – Relâmpago Maquim



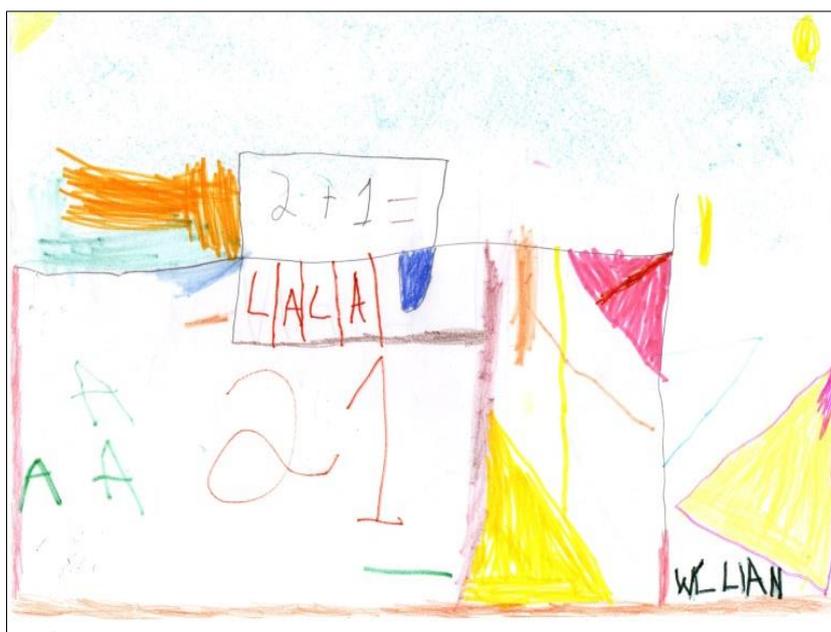
Fonte: Gustavo (6 anos).

Figura 11 – Bolo



Fonte: Nayamma (7 anos).

Figura 12 – Vôlei

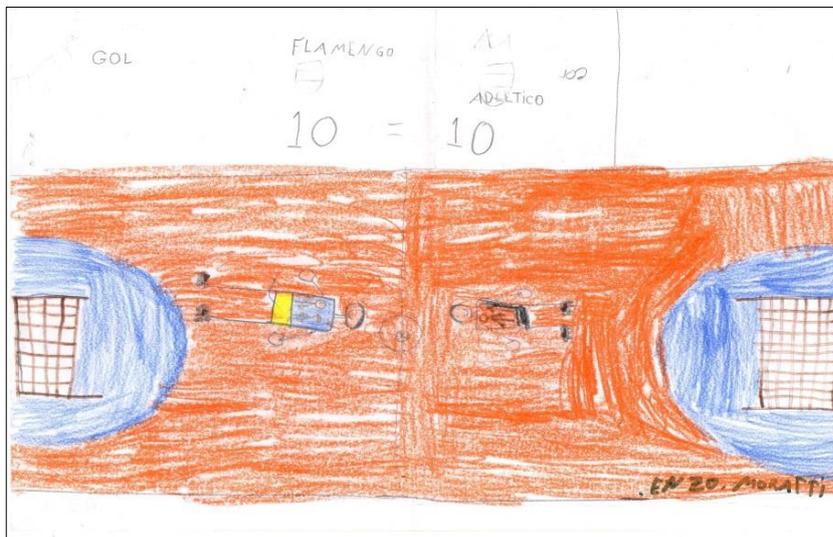


Fonte: Willian (7 anos).

Outra situação interessante é que as crianças, apesar de terem produzido o desenho individualmente, conversavam entre si sobre o desenho, pois estavam sentadas em duplas e em trios. Nesse momento não interferi, mas, dos 29 desenhos

produzidos, apenas dois eram semelhantes e faziam referência ao colega que estava sentado ao lado. (Figuras 13 e 14). Entretanto, a ocorrência reforçou a necessidade de conversar individualmente com as crianças a respeito dos desenhos produzidos. A utilização de diferentes linguagens pode conferir fidedignidade na interpretação dos dados produzidos pelas crianças.

Figura 13 – Futebol



Fonte: Enzo M (6 anos).

Figura 14 – Futebol de quadra



Fonte: Gustavo (6 anos).

Estes desenhos sugerem a cultura de pares, devido aos interesses em comum que as crianças compartilham. Corsaro (2003) aponta a importância e a autonomia das culturas infantis e aborda diversas pesquisas realizadas por ele que retratam diferentes aspectos oriundos do compartilhamento da cultura de pares. O autor utiliza esse termo especificamente para referir-se às crianças que todos os dias passam um período juntas. Nessa direção, corroboro com a ideia do autor e acrescento a possibilidade do envolvimento social, sobretudo das relações de amizade entre as crianças.

Outro instrumento utilizado foi as conversas com crianças. As conversas foram realizadas no dia seguinte à produção dos desenhos. Aconteceram de forma individual em uma sala reservada, somente com a minha presença e a da criança, para que não houvesse algum tipo de interferência, como interrupção da conversa ou mudança de comportamento das crianças. Ressalto que antes de realizar a conversa individual sobre os desenhos que haviam feito tentei fazer uma roda de conversa, mas não foi possível porque algumas crianças não queriam falar devido à timidez, e outras apenas repetiam o que as demais crianças falavam. Ainda, havia momentos em que todos queriam falar ao mesmo tempo, o que dificultava a minha compreensão.

Nesta perspectiva, as conversas com as crianças foram a estratégia mais eficiente, tendo em vista o propósito de escutar cada criança sobre a descrição de seu próprio desenho. Percebi que, durante o diálogo, as crianças se sentiam à vontade, ou seja, elas falavam sobre o que representava o seu próprio desenho, sem que eu insistisse. Desse modo, sugiro essa estratégia para futuras pesquisas, especialmente quando se pretende escutá-las. Conforme já exposto, havia interação entre mim e as crianças e nessa ocasião conversava com elas com o intuito de compreender a partir delas o que significava determinada brincadeira. Saliento que o nome dado aos desenhos foi escrito tal como as crianças verbalizavam.

As conversas com as crianças aconteceram em três dias, devido à quantidade de crianças, vinte e nove. Iniciaram-se a partir do desenho confeccionado pelas crianças. Solicitei que elas falassem sobre a brincadeira que desenharam e por que escolheram tal brincadeira. O desenvolvimento do diálogo ocorreu conforme as respostas apresentadas pelas crianças. Esses momentos foram filmados para que não se perdesse nenhum detalhe da fala e do gesto, pois

além da linguagem verbal as crianças se comunicam por meio da linguagem corporal.

Na Tabela 2, apresento o registro das datas e da duração das filmagens das “conversas com crianças”.

Tabela 2 - Registro das datas e da duração da filmagem das “conversas com crianças”

DATA (dia/mês)	CRIANÇAS	DURAÇÃO DAS FILMAGENS POR CRIANÇAS
27/10	Isabela	5'38"
27/10	Miguel	5'59"
27/10	Bárbara	4'42"
27/10	Neymar	4'09"
27/10	Rafa	4'12"
27/10	Rabena	5'50"
27/10	Felipe	7'50"
27/10	Giuliana	5'37"
27/10	Isabeli	6'04"
28/10	Junior	5'14"
28/10	Gugu	6'10"
28/10	Henzo	3'53"
28/10	Gabriel	7'49"
28/10	Neimar	6'35"
28/10	Larissa Manuele	4'34"
28/10	João	6'29"
28/10	Dinossauro Rex	8'34"
28/10	Enzo	7'30"
28/10	Tigrão	6'28"
31/10	Marcos	5'56"
31/10	Raquel	8'15"
31/10	Maia	7'45"
31/10	Braian	6'15"
31/10	Guilherme	7'09"

31/10	Gabriel	4'47"
31/10	Nael	4'19"
31/10	Ana	4'38"
31/10	Estefani	6'02"
31/10	Filipi	5'16"
TOTAL	Esporte	2h32'

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Foi registrado um tempo total de 2h32' de filmagem das conversas. Cada uma durou no mínimo 4'39" e no máximo 8'34". Considerei a conversa individual com as crianças como entrevistas individuais abertas, pois não se estabeleceu um roteiro pré-definido de perguntas, apenas uma questão sobre a brincadeira desenhada pelas crianças que serviu de diretriz para conversar com elas: Que brincadeira é essa? O diálogo ocorreu de acordo com a fala das crianças, mas sem se distanciar do âmbito da pesquisa. Durante essa ação, existiu uma participação ativa, pois elas questionavam sobre a pesquisa e apresentavam ideias, por exemplo: colocar em prática as brincadeiras desenhadas. Esse momento possibilitou construirmos juntas o *corpus* da pesquisa. Nesse sentido, as autoras Solon, Costa e Rossetti-Ferreira (2008, p. 210) consideram as conversas “experiências de co-construção”.

Articulados a este prisma, Carvalho e Müller (2010) abordam o uso de entrevistas em estudos com crianças e apontam que, na literatura, a entrevista contribui para o *corpus* do estudo, principalmente quando se pretende conversar com as crianças sobre determinado fenômeno. Destaco que a dimensão imaginativa se fez presente durante o diálogo e as crianças, ao se expressarem, retrataram a partir de seu imaginário, não apenas o vivido por elas, mas a sua relação com os outros. Ao comentar sobre os desenhos, as crianças atribuíram significados próprios de acordo com suas experiências. Segundo Gobbi (2009), o desenho atrelado à conversa constitui-se uma ferramenta eficaz para a escuta das crianças e a compreensão dos significados dados às brincadeiras por elas. As conversas com as crianças ocorreram sem a presença da professora, porém em concordância com o seu planejamento, para não prejudicar o processo pedagógico já estabelecido. Ressalto que também foram realizadas durante a observação participante, no

momento das brincadeiras, com o intuito de compreender o que deveras aquelas brincadeiras significavam para as crianças.

Importante sublinhar que, durante as conversas sobre os desenhos, solicitei que as crianças sugerissem um nome fictício para utilizar na análise dos dados. Perguntei por qual nome elas gostariam de serem chamadas na pesquisa, caso eu não pudesse utilizar o nome delas. Interessante que mais da metade das crianças não sabiam que nome deveriam escolher. Parecia que queriam manter seu próprio nome. Isso sugere o valor que as crianças dão à sua identidade. Mas, após insistir pedindo para pensarem em um nome diferente, elas atenderam. Entretanto, algumas crianças decidiram colocar seu apelido, outras do colega de quem mais gostam, uma colocou “Esporte”, pois disse gostar muito de praticar esporte, duas escolheram nomes de animais – Dinossauro Rex e Tigrão, pois relataram que se identificavam com esses animais e somente três relacionaram o nome a pessoas da mídia – Neymar (jogador de futebol) e Larissa Manuela (atriz). Essa situação sugere a urgência de se pensar sobre a necessidade de colocar um nome fictício para se referir às crianças nas pesquisas.

Fundamentada nessas considerações sobre os desenhos e as conversas com crianças, comecei a pensar como poderia utilizar esses instrumentos de maneira a atender ao objetivo desta pesquisa de compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade. Dessa maneira, ao longo do trabalho de campo, ao observar o momento da contação de história pela professora percebi o interesse das crianças pelo livro. Então, vislumbrei a possibilidade de organizar um livro por meio do qual as crianças teriam oportunidade de serem escutadas e, ainda, de exporem suas ideias. Decidi, por conseguinte, propor às crianças que produzissem um livro com os desenhos que elas haviam elaborado sobre as brincadeiras que mais gostam de brincar na escola (Apêndice A).

O livro representou uma “viagem” à cultura lúdica infantil, pois além dos desenhos das brincadeiras, foram apresentados trechos dos diálogos, no qual elas comentam sobre o significado do desenho e dão nome à brincadeira desenhada. A produção do livro teve como base os procedimentos metodológicos já mencionados: os desenhos e o diálogo com crianças, que fizeram parte do conteúdo do livro. As crianças desenharam a capa, escolheram o título – “Brincadeiras de todos” – e a dedicatória. Todo o livro foi produzido pelas crianças, cabendo à pesquisadora a

organização. O livro incluiu um DVD com as fotografias e as filmagens dos momentos das brincadeiras das crianças na escola, bem como o seu *making off* – processo de produção. Esse material representou o produto do trabalho de campo. Cada criança recebeu um exemplar do livro e teve a oportunidade de “autografá-lo” e entregá-lo aos seus responsáveis (Figura 15). Entendo que essa foi uma forma de agradecer pela colaboração das crianças e seus responsáveis durante todo o período em que estive no campo da pesquisa.

Figura 15 – Lançamento do livro “Brincadeiras de todos”



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Considero que o livro também constituiu a base metodológica da pesquisa à medida que possibilitou a junção da oralidade com os desenhos e oportunizou às crianças exercerem o papel de protagonistas na produção das culturas infantis. Além de o livro configurar a devolutiva da pesquisa de campo, chamo atenção para o fato de que sua produção foi destacada como uma das atividades preferidas das crianças durante o período em que estive com elas. Isso foi percebido por meio dos depoimentos das crianças, logo após o encerramento do trabalho de campo, e antes do lançamento do livro. Decidi convidá-las para que comentassem a respeito da sua participação na pesquisa. Então, levei as crianças em pequenos grupos – de três ou quatro – para a área verde, a fim de não comprometer o trabalho da professora. Conversei com elas sobre como foi participar da pesquisa e do que elas mais gostaram. A seguir apresento alguns trechos dessas conversas:

Isabeli: – Foi legal, você brinca com a gente, brinca demais com a gente, na hora do recreio você brinca, na hora do parquinho, em todas as horas você tá com a gente.

Gugu: – Achei muito legal, fazer com a tia Aldecilene, porque brincar é muito legal, tudo de brincadeira é legal. Foi muito legal também de fazer o livro. É a primeira vez que faço isso. Gostei da capa e dos desenhos porque eu tô junto com meus colegas fazendo tudo, com os meninos, meninas.

Larissa Manuela: – O livro foi a parte mais legal porque a gente vai ler e eu gosto de ler, eu gosto muito de ler. No parquinho também foi muito legal porque você brinca comigo. Brincadeiras são muito legais!

Bárbara: – Eu gostei muito de brincar. Você brinca! O livro também eu gostei porque eu queria ser escritora.

Raquel: – Gostei muito de você esses tempos, você faz bagunça divertida com a gente. Gostei muito de fazer o livro também, porque eu gosto muito de desenhar, de pintar, escrever..., essas coisas. Pra mim é como se fosse o meu trabalho, escrever um livro, ser escritora. Foi uma inspiração.

Maya: – Gostei de ficar com a senhora brincando no parque, bem legal. O livro foi bem divertido, tem arte, é bem importante, bem legal e tem amizade.

Guilherme: – Muito legal foi brincar com você, com meus coleguinhas. Gostei de fazer a capa do livro com eles. Com o livro vai me ajudar a aprender a ler.

Ana: – Foi muito legal tia “Raudecilene”, pra você brincar com a gente. Tinha muita pessoa que a gente fazia confusão e você separa a confusão. Isso é bom. Eu também gostei do livro, mais da dedicatória, porque podemos dizer o que queremos dizer. Quando eu era pequena eu queria ser escritora, era meu sonho, mas minha mãe disse que eu não tinha capacidade porque eu não conseguia ler. Mas o livro me deu inspiração.

Junior: – Gostei de um monte de coisa, brincar, brincar e brincar. Ah é, e também fazer o livro porque tava com os colegas.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, em 9 dez. 2016)

O que mais me chamou atenção nestes depoimentos foi o destaque que as crianças deram ao livro e à relação crianças-pesquisador. O livro foi uma estratégia significativa para as crianças, visto que despertou lembranças, sonhos e desejos. Outrossim, mostrou o valor da interação com seus pares, o aprender juntos e a afetividade. Isso significa que as crianças valorizam esses aspectos. Deste modo, é razoável afirmar que estão presentes nas crianças, na construção das culturas infantis e na aprendizagem. As conversas após a produção dos dados também foram importantes para entender como elas me perceberam como pesquisadora. Parece que as crianças sentiram-se à vontade, sem constrangimento e gostaram da minha presença junto delas. Compreendo como necessário atentar ao modo de agir do pesquisador, pois pode influenciar as atitudes das crianças e, por conseguinte, a maneira como os dados serão interpretados. Por isso, é conveniente que ao entrar no campo o pesquisador tenha clareza de seus objetivos, para que seu envolvimento com as crianças não interfira no processo de produção de informações.

O questionário socioeconômico e cultural (Apêndice 2) teve como objetivo traçar o perfil da turma do 1^o ano da E.C. Arniqueira para auxiliar a análise da pesquisa. As questões foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e nos conceitos apresentados. Assim, busquei vislumbrar as experiências lúdicas fora da escola. A validação desse instrumento foi realizada por meio de sua aplicação a cinco servidores da escola, com diferentes funções: auxiliar de educação – merendeira, secretário escolar, professora e orientadora pedagógica, para verificar se as perguntas foram compreendidas por pessoas de diferentes conhecimentos e experiências.

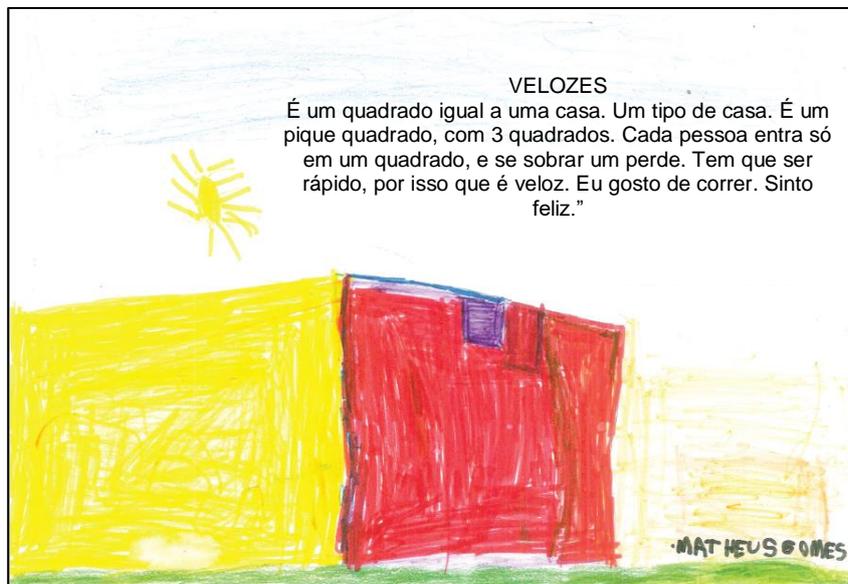
Entreguei o questionário aos responsáveis pelas crianças na saída da escola e expliquei a importância do mesmo para a pesquisa. Alertei que o preenchimento não era obrigatório, mas agradei antecipadamente a colaboração. Àqueles cujas crianças iam para casa de “transporte escolar”, enviei por meio da agenda. Dos 29 questionários, 24 retornaram à pesquisadora.

Conhecer as características sociais, econômicas e culturais do grupo é fundamental para o aprofundamento do tema, porquanto pode influenciar os tipos de brincadeiras e a compreensão da educação do corpo pelas crianças. Nesse sentido,

associei os dados produzidos pelas famílias por intermédio do questionário, aos elaborados com e pelas crianças, a fim de analisar os modos como elas desenvolvem as brincadeiras na escola. Esse procedimento direcionou-me a uma análise mais detalhada a partir dos dados produzidos. Vale salientar que, assim como o livro elaborado pelas crianças, o questionário também serviu como sustentação metodológica. Ao escolher essas estratégias procurei atender às características dos participantes da pesquisa e preservar a identidade e a alteridade das crianças, considerando-as não apenas como copartícipe, mas, sobretudo, como parceiras por meio da interação estabelecida a partir dos diversos instrumentos já apontados.

No campo, o pesquisador produz dados que podem ser interpretados conforme seu ponto de vista em relação à forma de sentir e agir de outra pessoa. Destarte, entendo que nas pesquisas que buscam um diálogo com as crianças tendo em vista suas perspectivas é imprescindível considerar a interpretação do pesquisador, pois ele também é visto como sujeito social que faz parte da pesquisa (SARMENTO, 2003). A partir deste entendimento, Rutanen (2008, p. 297) revela que: “[...] a reflexividade em relação às nossas posições como pesquisadores estudando crianças é essencial na construção do conhecimento do ponto de vista das crianças”. Seguidamente a essas exposições sobre a metodologia – diretrizes teórico-metodológicas das pesquisas *com* crianças; o campo da pesquisa; o início do processo da investigação e os procedimentos utilizados para a produção dos dados, apresento a análise e a interpretação dos dados produzidos.

4 LEGAL! HORA DE BRINCAR



Neste capítulo apresento e analiso os dados produzidos pelas crianças durante o trabalho de campo. Para tanto, destaquei duas categorias empíricas ou unidades de sentido (MINAYO, 2012) acerca da temática brincadeiras e educação do corpo. São elas: inventário das brincadeiras e corpo e educação nos tempos e espaços da escola. Essas categorias surgiram com referência aos objetivos específicos da pesquisa e, após a sistematização dos dados, ocorreu um desdobramento da categoria inventário das brincadeiras em subcategorias – brincadeiras tradicionais e inventadas.

De acordo com Pedrosa e Carvalho (2005), a pesquisa qualitativa requer uma análise estruturada e às vezes inovadora, de recorte e interpretação de episódios. Existem autores que selecionam episódios pelo seu conteúdo, interpretado segundo um sistema de categorias. Por exemplo: “episódios de brincadeiras de luta” (FARIAS; WIGGERS; VIANA, 2014) e “episódios de faz de conta” (MÜLLER; FREITAS; WIGGERS, 2015). Entretanto, Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432) definem episódio como:

[...] um episódio é uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto.

Neste caso, as autoras utilizam um critério com base na “interação como regulação recíproca” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432). Identifica-se uma situação em que se observa uma sequência interativa e delimita-se o início e o fim. Apoiada nesta ideia, pensei num método de análise no qual destaco os episódios das brincadeiras das crianças na escola, com o intuito de descrever os tipos de brincadeiras e examinar os aspectos da educação do corpo que permeiam as brincadeiras. Portanto, neste estudo defino episódio como o momento das brincadeiras das crianças desde o início da ação até a sua finalização, que é caracterizada pela mudança do tipo de brincadeira realizada.

Adotei três parâmetros para escolha dos episódios das brincadeiras e das categorias elencadas acima. Primeiro li os registros organizados no diário de campo de forma cronológica, nos quais estavam descritas a rotina, as ações das crianças e suas próprias falas nos momentos das brincadeiras. Assinalo que as ações são estabelecidas pelo sentido das experiências que o ser humano vivencia e que o revela como ser histórico (HEIDEGGER, 2005). Em um segundo momento, analisei as fotografias e as filmagens, que auxiliaram na compreensão dos eventos registrados. Depois destaquei 101 episódios que se referiam a algum tipo de brincadeira.

A construção da análise resultou do processo de aproximação dos dados, a partir dos fundamentos teóricos e da problemática da pesquisa (FLICK, 2009). Todavia, considerando a quantidade de material produzido – 588 fotografias e o tempo de filmagem – 6h12min, percebi a necessidade de selecionar os episódios para transcrição e análise. Dessa maneira, ao recortar os episódios atentei para o tema da pesquisa – brincadeiras e educação do corpo – e na relação que poderia existir entre esses elementos e os fatos registrados, pois, de acordo com a base metodológica dessa pesquisa, os dados são estruturados durante o processo da investigação e dependem da percepção da pesquisadora a respeito do que é observado. Na transcrição foram destacados trechos dos episódios que evidenciavam elementos inerentes ao propósito da pesquisa de compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade.

Durante a organização e análise dos dados, chamaram minha atenção as interações das crianças com os pares e com os adultos nos momentos das brincadeiras. Essas ações eram exteriorizadas por meio de atitudes, gestos e pela

linguagem verbal. Sarmiento (2004) indica que as interações com os pares geram culturas infantis que são influenciadas pelos hábitos sociais onde as crianças estão inseridas. Isso reforça a perspectiva da Sociologia da Infância sobre a produção das rotinas culturais durante as brincadeiras (CORSARO, 2011). De outro modo, Ferreira (2004) destaca que ao brincar as crianças interagem e constroem seus mundos sociais. Fundamentada nestes autores, pretendo discutir esse aspecto ao longo do capítulo.

Assim como as interações, as questões de gênero também permearam as brincadeiras. A expressão gênero refere-se à constituição da identidade dos participantes, relacionado à distinção masculino e feminino. Buss-Simão (2013) considera que as noções de gênero abrangem diversos conhecimentos e elementos culturais nas relações das crianças em instituição escolar. Logo, a partir desse prisma é possível pensar no brincar como um momento de construção de valores e ações que envolvem esse elemento social.

Saliento que durante a análise qualitativa dos episódios das brincadeiras surgiram algumas dificuldades, sobretudo no que se refere à seleção dos eventos, devido à riqueza de detalhes provenientes da realidade concreta do campo, que tinham uma significativa relação com o propósito da pesquisa. Então, em virtude da recorrência das ações relacionadas às brincadeiras e à educação do corpo optei pela organização dos episódios em subcategorias a partir da categoria *inventário das brincadeiras*.

Para distinguir os momentos das brincadeiras observadas no cotidiano escolar das crianças utilizei os critérios empregados por Bichara (1999): a verbalização e os movimentos²⁷. Conforme a autora, esses parâmetros elucidam se determinada ação é uma brincadeira. Importante ressaltar que me aproximei das crianças em alguns momentos para perguntar se tal gesto era efetivamente uma brincadeira. Afinal, a ideia é identificar as brincadeiras na perspectiva das crianças. Como afirmam Santos e Dias (2010, p. 589):

O que a criança verbaliza nos indica não só se a criança está brincando, mas também do que brinca, pois é comum que, durante a atividade lúdica, ocorra a emissão de gritos, risos, mudança do tom de voz e negociação de papéis e enredos, além do estabelecimento de diálogos que são fortes indícios de que estão brincando.

²⁷ Os movimentos referem-se ao comportamento motor das crianças durante o brincar.

É interessante ressaltar que, no âmbito escolar, esses comportamentos estão presentes em diversos tempos e espaços. Nessa perspectiva, Nicoletti (2008) indica que observar as ações das crianças em ambientes específicos ajuda a compreender quais são e como as crianças organizam suas experiências. Além disso, com Johnson, Christie e Yawkey (1999) entendo que as brincadeiras manifestam-se de acordo com as condições sociais, econômicas e culturais do ambiente em que as crianças vivem. Todavia, dentre essas condições, os fatores socioeconômicos são os mais significativos, e isso porque esses aspectos podem influenciar o modo como as crianças vivenciam as brincadeiras em cada cultura (JOHNSON; CHRISTIE; YAWKEY, 1999). Para auxiliar esta análise, foi aplicado um questionário socioeconômico e cultural aos responsáveis pelas crianças. Os dados desse questionário podem evidenciar a identidade das crianças.

As pesquisas qualitativas sobre as brincadeiras, com enfoque sociopedagógico, têm destacado a descrição dos tipos de brincadeiras e suas interfaces com as questões de interação e gênero, bem como as preferências das crianças quanto às brincadeiras (SANTOS; DIAS, 2010; SEIXAS; BECKER; BICHARA, 2012). Não obstante a importância da análise desses aspectos inerentes à ação do brincar, considero essencial inserir, nesse movimento, o inventário, por entender que as brincadeiras são consideradas patrimônio imaterial cultural da infância que se deve preservar. Nesse sentido, o inventário pode ser considerado um meio de solidificar a experiência histórica acumulada. Logo, as brincadeiras contidas nos episódios foram apresentadas em forma de um inventário.

Sobre o inventário, destaco ainda que é uma ferramenta profícua nas pesquisas acerca das brincadeiras, pois possibilita detalhar as características peculiares de forma singular, por meio da classificação, descrição e análise. Além disso, pode auxiliar as análises das relações sociais envolvidas na descrição das culturas infantis. Nicoletti e Manoel (2007) utilizaram o inventário em suas pesquisas relacionadas às brincadeiras infantis. Os autores desenvolveram um estudo com o objetivo de inventariar as ações motoras que crianças pré-escolares realizam num dos ambientes típicos da infância, o *playground*. Sobre o inventário afirmam:

A associação entre o inventário das ações das crianças e as características do meio físico e social é um passo importante para futuros estudos, podendo contribuir para um entendimento da forma

como a criança constrói sua experiência. (NICOLETTI; MANOEL, 2007, p. 24).

Esta assertiva corrobora com pressupostos já discutidos de que as características do contexto onde as crianças se relacionam podem influenciar seus modos de vivenciarem suas experiências. A seguir busco compreender as brincadeiras das crianças no cotidiano escolar apresentando o inventário das brincadeiras realizadas pelas crianças na escola e, posteriormente, os sentidos e os significados dados pelas crianças às brincadeiras na escola, bem como sua relação com a educação do corpo.

4.1 Inventário das brincadeiras: a manifestação das culturas infantis na escola

As brincadeiras são peculiares ao universo cultural das crianças, portanto, caracterizá-las é importante no campo dos estudos da infância, sobretudo quando se trata das culturas infantis. Porém, a compreensão sobre a produção dessas culturas pelas próprias crianças no prisma do seu desenvolvimento social e cultural ainda é limitada. Nesse sentido, apresento nesta seção o inventário das brincadeiras na perspectiva social.

Antes de apresentar o inventário, um dado importante a ser lembrado é que as crianças participantes da pesquisa tinham entre 6 e 7 anos, e nesse grupo havia 29 crianças, sendo 20 meninos e 9 meninas. Portanto, existia uma quantidade de meninos maior que o dobro de meninas. Esse aspecto pode ter influenciado a prevalência e o tipo de brincadeira.

A seguir, apresento as brincadeiras identificadas nos episódios, de acordo com os tempos e espaços onde ocorreram (Quadro 2).

Quadro 2 - Brincadeiras realizadas no cotidiano escolar relacionadas aos tempos e espaços onde aconteceram

BRINCADEIRAS	TEMPOS*		ESPAÇOS**					
	recreio	recreação	AV	PAT	QA	PAR	QE	CB
Pique-alto	X	X	X					
Pique-pega	X	X	X	X	X	X		
Pique-cola	X	X	X	X	X	X		
Correr	X	X	X	X	X	X		
Pular corda	X			X				
Véia corocotéia	X			X				
Futebol	X	X			X		X	
Empurra-empurra	X			X				
Pique-esconde	X		X	X				X
Espião	X			X				
Fantasminha	X			X				
Equilibrista	X		X					
Subir na árvore	X	X	X					
Brincadeiras com areia		X				X		
Pipa	X		X					
Andoleta	X			X				
Polícia e bandido	X	X	X	X		X		X
Cantar	X	X	X	X		X		
Dançar	X	X		X				
Cachorrinho		X	X					
Zumbi	X		X					
Lutinha	X	X		X		X		
Cartinha	X	X		X				
Avião de papel	X		X					
Vendinha	X							X
Porquinho	X		X	X				
Monstro	X		X	X				

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

*Intervalo de tempo que representa os momentos das brincadeiras.

** Lugares físicos reservados às brincadeiras.

AV = área verde. PAT = pátio. QA = quadra de areia. PAR = parque QE= quadra de esporte.

CB = casinha de boneca.

Este foi o repertório das brincadeiras mais recorrentes vivenciadas pelas crianças do 1º ano no contexto educativo observado. Essas brincadeiras foram identificadas e nomeadas com base na verbalização das crianças e descritas em forma de glossário. Ao observá-las brincando, perguntava se a atividade que estavam realizando era uma brincadeira e qual o nome dela. Porquanto, ao verbalizar as crianças nos indicam se estão brincando e como brincam (SANTOS; DIAS, 2010; BICHARA, 1994). Durante a observação participante foram destacados 101 episódios e deles foram extraídos 27 tipos de brincadeiras, pois em alguns episódios as brincadeiras se repetiam.

Foi possível observar que não houve relação das brincadeiras com os tempos, logo não existe distinção entre as brincadeiras ocorridas no recreio e na recreação. Sobre os espaços, ressalto que as crianças adaptam as brincadeiras de acordo com os espaços disponíveis e possíveis de serem realizadas. Destaco ainda, que a recreação ocorria na quadra e no parque, e os brinquedos utilizados eram a bola, o *playground* e a areia. As crianças utilizavam a areia para criar brincadeiras e brinquedos. Por sua vez, durante o recreio as crianças brincavam no pátio, na quadra esportiva, na quadra de areia, nas áreas verdes e na casinha de boneca. É significativo destacar que na casinha de boneca meninos e meninas brincavam juntos de pique-esconde, polícia e bandido e vendinha, apesar de parecer um espaço típico de “brincadeiras de casinha”.

A seguir exponho os desenhos produzidos pelas crianças sobre as brincadeiras que mais gostam de brincar na escola e que evidenciaram a preferência pelos espaços das brincadeiras (Figuras 16 a 18).

Figura 16 – Espaço área verde: pique-alto



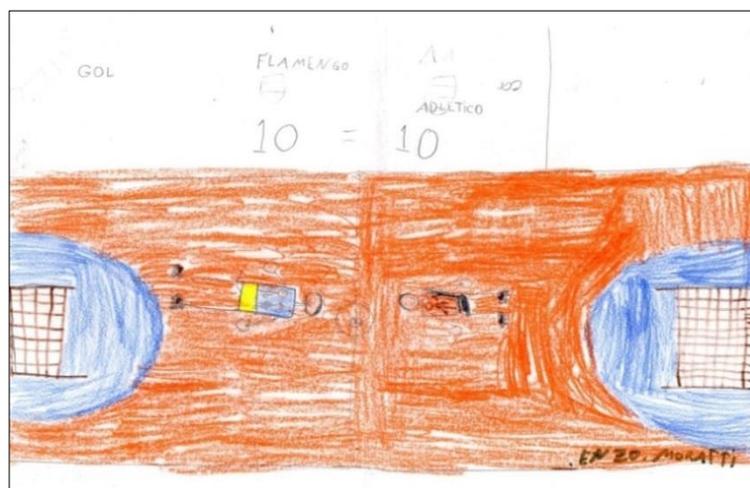
Fonte: Ana Lia (7 anos).

Figura 17 – Espaço parque: pique-pega



Fonte: Lucas (6 anos).

Figura 18 – Espaço quadra esportiva: futebol



Fonte: Enzo (6 anos).

De acordo com os desenhos apresentados, os espaços de preferência das crianças são: área verde, parque e quadra esportiva, representados pelas brincadeiras de pique-alto, pique-pega e futebol, respectivamente. Freitas (2015), que pesquisou as práticas corporais de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando os tempos e espaços escolares, assinala que o momento da recreação no parque e na quadra é o preferido das crianças para as brincadeiras. Além disso, são considerados tempos e espaços de referência para as crianças brincarem livremente. A autora infere que as crianças propõem tempos e espaços onde as práticas corporais tornem-se centralidade no processo escolar. Corroboro com esta proposição, tendo em vista a importância das práticas corporais para o desenvolvimento das crianças e a necessidade de atender aos seus interesses. Penso também na urgência dos agentes escolares planejarem espaços e organizarem a rotina pedagógica de forma que essa responda aos desejos das crianças.

Os tempos do brincar compreenderam os momentos do recreio e da recreação, pois foi nesses períodos que ocorreu a observação participante. Esses momentos são considerados como os preferidos pelas crianças na escola. Em termos cronológicos, não há consenso entre as crianças e os adultos sobre os tempos do brincar na escola. As crianças entendem, por exemplo, que os tempos do recreio, 20 minutos todos os dias, e da recreação, 50 minutos 2 vezes por semana, não são suficientes para realizarem suas brincadeiras. Seguem trechos das falas das crianças que certificam essa afirmativa.

Miguel: – Acho que o tempo do parque deve ser maior. O tempo do recreio é pequeno.

Neymar: – A gente tem que brincar mais na escola.

Rafa: – O recreio é só um pouco de minutos. Ele deveria ser mais minutos pra dar mais tempo de brincar. Porque são só 10 minutos e deveria ser 100 minutos.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, 06 out. 2016).

Estes trechos podem evidenciar os modos como as crianças compreendem a necessidade das brincadeiras na escola. Parece que o momento reservado para as brincadeiras não é suficiente. As crianças requerem mais tempo para atividades

lúdicas. Mas o que se pode perceber é um planejamento dos tempos do brincar conforme a rotina escolar e as regras institucionais, que buscam cumprir as diretrizes inseridas nos documentos oficiais, sobretudo no currículo. Todavia, para se pensar em uma educação voltada às crianças e à infância de forma a respeitar seus direitos, é fundamental que ao realizar o planejamento pedagógico não se busque apenas atender aos objetivos e conteúdos impostos. É fundamental que se associe essas exigências às preferências das crianças e ao direito de brincar.

Neste caso, seria interessante que os adultos reconsiderassem os tempos do brincar no cotidiano das crianças na escola. É compreensível que exista a disposição de se manter a ordem das lógicas sociais, entretanto, por que não desenvolver atividades lúdicas também dentro da sala de aula? Afinal, de acordo com Fortuna (2000, p. 9), “a sala de aula é um lugar de brincar se o professor consegue conciliar o objetivo pedagógico com os desejos dos alunos”. É urgente reconhecer que as crianças são atores sociais, inclusive de sua aprendizagem. Para isso, pode ser essencial que o professor renuncie ao papel centralizador e controlador e desperte para novas possibilidades de ação pedagógica. Nesse sentido, Friedmann (1996) indica que na escola é possível planejar o espaço das brincadeiras.

Reforço esta discussão retomando Borba (2007), ao indicar que as brincadeiras na escola são vistas como tempo perdido, atividade não produtiva, oposição ao trabalho. Essa proposição teórica que envolve a dicotomia dos termos brincar e trabalhar pode acarretar uma redução gradativa dos tempos e espaços das brincadeiras ao longo do período escolar. A seguir, apresento excertos que contemplam essa questão sob o ponto de vista das crianças:

Rafa: - Criança não foi feita pra trabalhar, mas pra brincar. As crianças têm mesmo é que brincar muito. Porque depois da infância elas vão crescer e viram adulto e não pode brincar mais. As crianças têm que viver sua infância.

Raquel: - Na escola deve ter mais brincadeira porque a criança não foi feita pra trabalhar. Foi feita pra se divertir. Aqui deveria ter mais tempo pra brincadeira.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, 06 out. 2016).

Segundo Müller (2006), o termo trabalho é compreendido pelas crianças como atividades gráficas ou plásticas exercidas na escola. Nesse sentido, nos trechos apresentados parece que as crianças associam a ideia de escola ao trabalho e reivindicam mais tempo para brincar, para se divertir. Para as crianças, ao contrário do que é instituído na escola, as brincadeiras são essenciais e devem fazer parte do trabalho, isto é, das atividades da escola. Elas não consideram as brincadeiras como trabalho, mas nem por isso as entendem como tempo perdido ou como uma atividade não séria. Interessante que as crianças afirmam que as brincadeiras proporcionam felicidade. Esta assertiva é identificada nas expressões: “sinto feliz”, “sinto felicidade” ou “sinto alegre” utilizadas frequentemente pelas crianças ao se referirem ao ato de brincar. Essas inferências nos leva a refletir sobre o modo como as brincadeiras são abordadas na escola.

Não obstante a escola representar um lugar significativo para a socialização e a aprendizagem, percebo que os direitos das crianças não são atendidos no tocante aos tempos e espaços das brincadeiras. Isso precisa ser repensado, pois o ato de brincar é um momento em que as crianças se reconhecem enquanto ser social (BROUGÈRE, 2010). O autor acrescenta que no brincar as crianças se sentem livres e interagem com o outro num ambiente de socialização. Nesse prisma, Tschoke et al. (2012), que pesquisaram o brincar das crianças em espaços públicos e na escola na perspectiva de professores e educadores, indicam que os tempos e espaços das brincadeiras são limitados fora do ambiente escolar e isso pode estar relacionado a diversos fatores como: violência urbana, falta de estrutura de espaços públicos de lazer e de condições socioculturais dos pais. Apesar dessa situação, as autoras revelam que há “pouco interesse dos professores em potencializar essa dimensão no meio escolar” (TSCHOKE et al., 2012, p. 282). Ressaltam também a necessidade de pais, professores e educadores estimularem as experiências lúdicas das crianças e sugerem debate no âmbito das políticas públicas educacionais e de lazer, a fim de atenderem aos anseios da infância.

Esta compreensão também é abordada nos trabalhos de Santos e Cunha (2014) e Carvalho (2015). Ambos entendem que as brincadeiras têm um tempo restrito nas instituições escolares e que se deve pensar em uma escola que priorize os tempos e espaços do brincar. Santos e Cunha (2014) analisaram trabalhos apresentados na ANPED entre 1988 e 2010 e sinalizaram que os resultados das pesquisas apontavam para uma educação voltada para a valorização da

escolarização com limitações de atividades lúdicas e de movimento. As brincadeiras ficavam restritas ao tempo do recreio, troca de professores ou como recompensa pelo bom comportamento das crianças. Assim, os autores sugerem que pesquisas sejam realizadas com a intenção de propor formas de valorizar as brincadeiras no cotidiano das instituições infantis. Carvalho (2015) sugere que o tempo escolar seja construído com a participação ativa das crianças, a fim de que seja possível atender às necessidades e aos direitos das crianças de viverem a infância.

A partir do resultado da pesquisa de Santos e Cunha (2014), percebe-se que essa problemática de que escolas não valorizam o corpo, o movimento e as brincadeiras ainda se faz presente. Então, acredito que é fundamental direcionar esse debate para um nível macroestrutural que tange às questões políticas e sociais. Por conseguinte, retomo o pensamento quanto à urgência de se escutar as crianças e adequar as ações pedagógicas à sua realidade. Nessa direção é pertinente considerar os aspectos das culturas infantis e os tipos de brincadeiras presentes no cotidiano escolar. Essas questões são fundamentais para a organização dos tempos e espaços na prática pedagógica. Após a exposição das brincadeiras mais recorrentes nos tempos e espaços da escola, apresento seus significados dados pelas crianças por meio de um glossário das brincadeiras.

4.1.1 Glossário das brincadeiras

O glossário foi elaborado a partir dos episódios e das conversas com as crianças durante a observação participante. As brincadeiras foram sistematizadas em duas categorias: “brincadeiras tradicionais” e “brincadeiras inventadas” conforme critérios comportamentais²⁸ baseados na natureza da ação e nos modos como as crianças brincam. Cabe destacar que esses modos estão relacionados ao “jogo simbólico”, digo, no momento em que a fantasia e o real se entrelaçam. Nesse jogo há determinadas regras que se transgredidas podem “reprimir” o universo simbólico das crianças, que é um espaço no qual as brincadeiras são ressignificadas e as identidades das crianças se evidenciam. Nesse sentido é razoável afirmar que as brincadeiras se materializam simbolicamente.

²⁸ Esses critérios estão vinculados às relações entre os modos de agir das crianças, as emoções e ao que está ao seu redor.

Nesta perspectiva, retomo os autores Geertz (2015), Cohn (2005) e Ferreira (2002), que apontam o comportamento humano como uma ação simbólica e as crianças como atores sociais que dão sentido às suas experiências. Sobre a natureza das brincadeiras, Huizinga (1980) destaca que elas representam um fenômeno cultural e o aspecto lúdico é parte inerente desse fenômeno. Assim, corroboro com os autores à medida que considero as brincadeiras como formas culturais que refletem a ação das crianças fundamentada na sua compreensão de mundo, isso é, em sua vivência. Este glossário, portanto, representa as descrições das brincadeiras dadas pelas crianças e elucidam o modo delas vivenciarem as brincadeiras, além de configurar uma ferramenta de representação do repertório das culturas infantis desse grupo.

As brincadeiras estão presentes em diversos ambientes – parques, residências e até em outras instituições considerados “lugares infantis”, cujo espaço oportuniza sua interação (RASMUSSEN, 2004). Ao observar as crianças brincando percebi que durante a interação entre os pares, elas se organizavam com autonomia, criando suas próprias regras e formas diferentes de brincar, mesmo quando se referiam a um tipo de brincadeira já conhecida por elas. Ferreira (2002) ressalta que o brincar constitui a maneira como as crianças se envolvem em seu ambiente social e que suas brincadeiras não representam apenas a reprodução da cultura adulta. Nessa direção destaco o conceito de reprodução interpretativa apresentado por Corsaro (2011), no qual as crianças, à medida que internalizam a cultura e a sociedade em que vivem, contribuem para o desenvolvimento cultural, por meio de sua capacidade criativa e inovadora de interpretar a realidade. Essa realidade é evidenciada pelas crianças por meio das brincadeiras.

Vários pesquisadores tais como Corsaro (2003), Fernandes (2004a) e Ferreira (2006) ressaltam as brincadeiras como importante elemento cultural. Essas, por seu turno, contribuem com o processo de interação social das crianças. Contudo, conforme já discutido, as crianças podem recriar – atribuir uma nova interpretação às brincadeiras e até inventar novas brincadeiras imaginando situações as quais elas compreendem como reais. Apoiada nessas considerações, apresento o glossário das brincadeiras vivenciadas pelas crianças no contexto educativo observado classificando-as em: brincadeiras tradicionais e brincadeiras inventadas.

4.1.1.1 Brincadeiras tradicionais

As brincadeiras tradicionais retratam o vínculo entre as crianças e as culturas e refletem o contexto sociocultural onde acontecem. Seixas, Becker e Bichara (2012) indicam que estas brincadeiras são transmitidas de geração em geração e são modificadas conforme as relações sociais no ambiente onde acontecem. Elas são caracterizadas por Silva (2011) como patrimônio imaterial cultural. Deste modo, têm suma importância como representantes das culturas da infância.

Na figura 19 apresento os nomes das 21 brincadeiras tradicionais, dentre as 27 brincadeiras vivenciadas pelas crianças na escola.

Figura 19 – Brincadeiras tradicionais



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As brincadeiras tradicionais podem ser consideradas como produtos das culturas infantis (BROUGÉRE, 1998; FERNANDES, 2004) referentes a outro momento histórico. Na presente pesquisa as brincadeiras tradicionais infantis são apontadas como manifestação da cultura popular, pois as crianças transportam o saber popular proveniente da cultura onde estão inseridas para as brincadeiras, podendo também adaptá-las ao seu modo de pensar e agir. Dessa forma elas

recriam as culturas infantis. Ressalto que as brincadeiras tradicionais infantis representam um potencial educativo, na perspectiva sociocultural.

Em síntese, as brincadeiras tradicionais podem se modificar ao longo do tempo conforme o contexto histórico e as culturas que nelas estão inseridas. Assim é possível afirmar que são recriadas pelas crianças. Nesse processo de recriação, os modos culturais da sociedade e as próprias culturas da infância são evidenciados nas brincadeiras. Segue a apresentação do glossário das brincadeiras, que compõe o inventário – classificação, descrição e análise, o qual permitirá compreender como as brincadeiras são vivenciadas pelas crianças na escola. Saliento que, para auxiliar a descrição e a análise, algumas brincadeiras tradicionais foram organizadas em grupos conforme a natureza da ação.

Brincadeiras com areia e subir na árvore

Figura 20 – Brincadeiras com areia



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Fazer bolinho, cavar buraco, fazer castelinho... a gente mexe como se fosse uma massa e a gente pode fazer um monte de coisa com areia” (RABENA, 6 anos).

Figura 21 – Subir na árvore



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Ficar sentado e fingir que é uma casa e ficar pendurado também” (MIGUEL, 6 anos).

Percebo que as crianças de alguma maneira adentram naturalmente nas culturas e práticas culturais dos adultos. Um exemplo aparece nos seguintes trechos dos episódios das brincadeiras com areia e de subir na árvore:

Ana: – Eu estou fazendo bolo porque eu adoro comer bolo. Minha mãe faz pra mim todos os dias.

Esporte: – Tia, sabia que meu pai é motorista? Eu acho legal! Aqui é a estrada. Aqui é o carro dele.
(DIÁRIO DE CAMPO, 28 out. 2016).

Miguel: –Tia Cilene, estou subindo na árvore. Tira foto?

Pesquisadora: - Claro!

Neymar: – Isso é brincadeira tia! É divertido!

Pesquisadora: - Legal!

Miguel: – Tia Cileeeene. Tô aqui em ciiiiima.

Neymar: – Qué vê? Vou subir também tia. Tira foto minha também?

(DIÁRIO DE CAMPO, 10 out. 2016).

Estas brincadeiras foram atividades lúdicas que despertaram atenção, pois estão relacionadas aos elementos da natureza, como areia e árvore. As crianças utilizam esses recursos como brinquedos, que assim como as brincadeiras expõem o mundo real. Para Pereira, Palma e Nídio (2009), nas brincadeiras tradicionais infantis o brinquedo é um elemento importante durante o brincar. Gutton (2013) destaca que o brinquedo tem duplo pertencimento – refere-se ao mundo real e ao da fantasia. As brincadeiras com areia possibilitam desenvolver a criatividade e representam ações da vida real, por exemplo, construir uma piscina e ficar dentro dela, e fazer docinhos, bem como bolo confeitado para uma festa de aniversário. Compreendo que as brincadeiras com recursos naturais permitem a interação do universo infantil com a realidade que envolve as crianças. Além disto, essas brincadeiras podem representar uma forma de reproduzir a compreensão pelas crianças do grupo social em que vivem. De acordo com Iturra (1996), as crianças reproduzem os princípios que conduzem os modos de agir da sociedade.

Estes fragmentos evidenciam que nas brincadeiras estão presentes as relações que as crianças estabelecem com os adultos e com a cultura. No episódio da árvore elas subiam e desciam várias vezes e pareciam gostar de ficar observando o movimento das pessoas do alto da árvore. Também percebo o interesse das crianças de apresentar-me suas habilidades. De acordo com Carvalho (1990), as crianças constroem símbolos e a partir do momento que elas se descobrem por meio da superação de desafios, revestem-se de poder e se revelam autônomas. O desejo dos meninos de expor suas habilidades pode estar relacionado à simbólica da masculinidade que se estabelece no brincar em diferentes momentos, de modo subjetivo, especialmente na interação entre os pares. Neste cenário a brincadeira aparece como uma ação simbólica de afirmação da masculinidade (CARVALHO, 1990), ou seja, o símbolo dominante de masculinidade de que homem é corajoso, por exemplo.

A partir destes momentos das brincadeiras com elementos da natureza, comecei a pensar se o brincar para as crianças poderia significar algo além da própria noção que os adultos têm sobre o ato de brincar. Para contribuir com esse debate apresento Pires (2011, p. 30), que afirma:

[...] o contato com a natureza permite ir além da compreensão dos princípios e da interdependência. Viver a natureza, estar

imerso nela e sentir a experiência acontecer são momentos que despertam a delicadeza e a sensibilidade, transformam a conexão entre natureza e ser humano, tornando-nos seres mais humanos proporcionando uma relação mais harmoniosa.

As brincadeiras na natureza parecem representar a liberdade para as crianças, pois lhes permitem vivenciar a descoberta do mundo por meio do corpo e dos sentidos. Vale ressaltar que apesar de as crianças em sua maioria habitarem em casas com áreas verdes, na escola elas procuram esses espaços para brincar. Ao considerar o ambiente escolar, saliento a contribuição de Louv (2008), que entende o espaço natural como fundamental para que as crianças se desenvolvam integralmente, pois além de proporcionar o despertar dos sentidos, brincar na natureza e com elementos naturais promove uma interação entre a brincadeira e a aprendizagem. Afinal, as brincadeiras são fontes de sabedoria das crianças e o contato com a natureza – a origem, a vida, pode lhes possibilitar experiências significativas. Quanto aos elementos sociais que emergem nessas brincadeiras, sublinho também a cooperação entre as crianças e a interação entre os pares. Nessas atitudes as crianças expõem sua personalidade e se descobrem.

Correr, polícia e bandido, pique-alto, pique-pegas, pique-cola, pique-esconde

Figura 22 – Pique-alto e Polícia e Bandido



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

A figura 22 representa as brincadeiras de pique-alto e polícia e bandido. Essas e as demais brincadeiras de pique e de correr são descritas pelas crianças como:

Correr: – É só correr, correr e correr. Às vezes apostar corrida (DINOSSAURO REX, 6 anos).

Polícia e bandido: – Tem um grupo de bandido e outro de polícia. As polícias vão atrás dos bandidos para tentar prender eles (GUGU, 7 anos).

Pique-alto: – Um colega vai escolher a pessoa pra ser o pego e depois as pessoas que não são pegos vão ficar em cima de alguma coisa alta. Quando descer tem que ir pra outro lugar alto, e rápido, senão pode ser pego (JOÃO, 7 anos).

Pique-pega: – Uma pessoa vai ser a pega e tem que correr pra pegar os outros colegas. Se conseguir, fica livre e o outro vira pego (RAQUEL, 6 anos).

Pique-cola: – A pessoa vai correr e tentar colar. Se pegar alguém vai dizer: te peguei. Quem for colado tem que ficar parado. A pessoa que tiver livre tem que salvar a que tá colada (MAYA, 7 anos).

Pique-esconde: – Uma pessoa conta até o número que quiser. Aí as outras se escondem. Aí a outra que contou tem que achar e correr até onde contou e contar: 1, 2, 3 e falar o nome da pessoa que achou. Se a pessoa que se escondeu chegar primeiro vai dizer 1, 2, 3 salve eu (NAEL, 7 anos).

As brincadeiras de correr, polícia e bandido e os diversos tipos de pique – pique-alto, pique-pega, pique-cola, pique-esconde – foram as mais recorrentes na escola. Meninos e meninas brincavam juntos. Elas requerem agilidade e rapidez dos participantes, amplo espaço e liberdade de movimento. Com exceção da brincadeira de correr, o propósito é perseguir o adversário. Cordazzo e Vieira (2008) evidenciaram que nas brincadeiras de pique-pega com crianças entre 6 e 8 anos, meninos e meninas brincam juntos. Os autores destacaram que essa é uma das brincadeiras mais praticadas pelas crianças na escola. Durante a observação

participante, percebi que nessas brincadeiras não houve estereotipia de gênero, embora Cordazzo e Vieira (2008) apontem que os meninos com idades entre 6 e 8 anos têm uma tendência maior à estereotipia nas brincadeiras.

Chamo atenção para as brincadeiras de correr, pois foram descritas de duas maneiras pela mesma criança: – *É só correr, correr e correr*. “*Às vezes apostar corrida*.” (DINOSSAURO REX, 6 anos). Esse é um exemplo de que as brincadeiras tradicionais podem ser recriadas pelas crianças e que existem várias formas de interpretar uma brincadeira. As brincadeiras apresentadas acima aconteceram nos espaços do pátio, na área verde, na quadra de areia e no parque; nos tempos do recreio e da recreação. Destaco a presença das brincadeiras de correr no parque de areia, pois apesar de existirem os brinquedos do parque, as crianças também brincavam de correr na areia. Miguel (6 anos), ao descrever o desenho de sua brincadeira favorita na escola, pique-pega no parque, relata: – *Pique-pega no parque é legal, porque a gente cai e não machuca*.

Figura 23 – Pique-corrída



Fonte: Miguel (6 anos).

Esta figura, de acordo com Miguel (6 anos), representa o desenho do parque com várias crianças na fila para escorregar. Interessante que quando pergunto sobre o que representa a brincadeira desenhada, Miguel responde: – *é pique-corrída. Sou eu e Felipe brincando de pique-pega no parquinho. Aqui são as pessoas fazendo fila para escorregar*. A primeira reflexão que pode ser realizada é quanto ao significado da brincadeira. Para Miguel a brincadeira chama-se pique-corrída, mas significa

pique-pega. Segundo Geertz (2015), o ser humano é envolto por uma rede de significados que ele mesmo elabora e a cultura é o produto dessa teia. Dessa forma, infiro que essa verbalização representou uma ação simbólica - a cultura infantil – e o reconhecimento da capacidade das crianças de produção de culturas. Nessa perspectiva, retomo Cohn (2005) que define a cultura como sistema simbólico e é essa cultura construída por atores sociais que dará sentido às suas experiências.

O diálogo com Miguel ocorreu durante as conversas com as crianças acerca dos desenhos. Desse modo, sublinho a importância do desenho e sua contextualização pelas crianças por meio do diálogo. Sobre a representação do desenho, Sarmiento (2011, p. 19) explica:

O desenho é especialmente apropriado para aceder a formas de expressão de crianças pequenas. Como dissemos, porém, essas formas só são verdadeiramente acessíveis se forem contextualizadas. O desenho é frequentemente acompanhado de verbalizações das crianças que referem as figuras e motivos inscritos no papel de modo por vezes paradoxal e fora da inteligibilidade dos adultos.

A compreensão das crianças sobre suas próprias produções pode contribuir para uma melhor interpretação dos significados que lhes são conferidos. Outro ponto relevante é a importância de escutar as crianças, pois nesse caso é provável que se o desenho fosse interpretado pelo adulto talvez tivéssemos outra ideia da brincadeira que foi manifestada.

Apesar de esta pesquisa focar a perspectiva social, outro aspecto sublinhado é que essas brincadeiras exigem uma atividade física intensa. Pellegrini e Smith (1998) afirmam que nas brincadeiras que envolvem perseguição, por exemplo, as crianças gastam energia e isso acarreta benefícios físicos, como aquisição de certas habilidades, como agilidade. No fragmento de uma conversa com as crianças, elas parecem perceber tais benefícios:

Ao observar as crianças correndo na hora do recreio, começo a conversar com Rafa (6 anos) e Braian (6 anos) sobre a brincadeira que estavam realizando:

Pesquisadora: - Que brincadeira é esta?

Rafa responde ofegante:

Rafa: - É só correr.

Então, curiosamente, volto a perguntar:

Pesquisadora: - Mas porque vocês gostam tanto de correr?

Fazendo gesto para cima com os braços, Rafa responde:

Rafa: - Porque quero ser 'alegico', 'dimanico', porque no foguete ele vai 'embola' pro espaço.

Braian retruca olhando para Rafa:

Braian: - Só que o foguete não é a mesma coisa de gente. Eu corro porque eu fico mais rápido. Quanto mais eu corro, mais rápido eu fico.

Rafa, com gesto pensativo, diz:

Rafa: - Eu falo o mesmo que ele.

Braian continua olhando para a pesquisadora.

Braian: - Eu corro aqui na escola e em casa.

Rafa: - Mas eu prefiro mais correr de bicicleta.

Pesquisadora: - E o que vocês sentem enquanto correm?

Rafa: - Quando a gente corre, assim, correr faz bem pra saúde e a gente fica "aelodinâmico" igual carro de corrida.

Braian: - E também a gente pode, a gente corre pra dá mais sossego e descansar mais.

Pergunto, admirada:

Pesquisadora: - Ah é? Como assim?

Rafa: Correr relaxa, pra descansar. Quando a gente para, dá cansaço e sede.

Pesquisadora: Interessante! E vocês gostam de qualquer brincadeira que faz correr?

Braian: - Eu gosto de tudo!

Rafa: - E eu também. A gente grita, é divertido!.

(DIÁRIO DE CAMPO, 8 nov. 2016)

Esta passagem aborda elementos relacionados aos aspectos físicos e simbólicos e apresenta várias dimensões da cultura lúdica infantil como prazer e corporeidade. Mostra a contraposição entre o imaginário e o real (foguete X gente) e (saúde X carro). Implica um movimento entre a cultura adulta e a infantil. Brougère (2010) afirma que as concepções que as crianças têm sobre o contexto social no qual estão inseridas se refletem na escolha das brincadeiras e, por conseguinte, no modo como elas brincam. Os dados do questionário aplicado às famílias das crianças apontaram que a maioria dos adultos tem hábitos de praticar esporte e fazer atividades ao ar livre com as crianças nos finais de semana. Assim, é presumível a influência do ambiente e dos costumes das crianças fora do cenário escolar em suas brincadeiras. No fragmento apresentado, percebo que as crianças se apropriam e têm consciência do mundo social de um modo crítico e reflexivo (CORSARO, 2009). Neste sentido retomo a compreensão de Fernandes (2004), que

aponta que na escola as culturas infantis se conectam à cultura adulta e tecem as ações das crianças.

Neste extrato é possível inferir também a influência da mídia quando Rafa (6 anos) diz: – *correr faz bem pra saúde*. As crianças parecem entender que ao correr estão cuidando da saúde, ganham energia e, ao ficarem cansadas, dão “sossego” aos adultos. Siqueira, Wiggers e Souza (2012) indicam que as mídias são referências nas experiências lúdicas infantis, ademais, podem interferir nas relações entre os pares e os adultos. Nesse caso é possível que as crianças possam ter visto pela mídia televisiva, por exemplo, ou ouvido de sua família, ou até de um adulto próximo, sobre os benefícios da atividade física, e então os associaram às brincadeiras que realizam. Assim, com Corsaro (2009), entendo que as crianças não apenas reproduzem a cultura do adulto nas brincadeiras. Nesse caso elas estão criando culturas que lhes são próprias, fundamentadas nas informações apreendidas e no simbolismo inerente às culturas infantis.

Outro fato interessante é a capacidade crítica das crianças quando Braian (6 anos) expressa: – *E também, a gente pode, a gente corre pra dá mais sossego e descansar mais*. Parece que as crianças entendem que quando correm elas se cansam e depois ficam mais quietas, mais tranquilas em sala. Aqui, o papel social das crianças é ressaltado, à medida que a partir de sua consciência crítica podem contribuir para a manutenção da ordem social em determinados contextos. Essa narrativa presente nas brincadeiras expressa, ainda, a identidade das crianças que nesse caso se apresenta de forma ambígua, real ou simbólica (SUTTON-SMITH, 2001).

Estes conhecimentos e saberes que permeiam as culturas lúdicas têm como referências as manifestações da cultura adulta e popular transmitida pela mídia e pela socialização entre seus pares e os adultos. Isso reflete o modo como as crianças brincam, vivem o corpo e compreendem o mundo ao seu redor. Elas parecem testar os saberes que irão tecer sua compreensão de mundo. Vale destacar, nesse contexto – a escola – como esses referentes influenciam o brincar das crianças. Por exemplo, a brincadeira de polícia e bandido envolvia meninos e meninas e ambos representavam ora o papel de polícia, ora o de bandido. Importante salientar que, neste grupo, as crianças, em sua maioria, convivem com parentes que são policiais ou os pais exercem essa função. Algumas comentaram que assistem a filmes que retratam perseguições policiais. Nessa direção, destaco a

afirmação de Iturra (1995, p. 94): “A percepção do mundo, apesar de ser mediada pelo adulto, é própria”. Nessa assertiva, o autor refere-se à percepção das crianças. Assim, é pertinente pensar no modo como as crianças vivenciam e ressignificam as brincadeiras na escola e que isso pode estar relacionado ao seu lugar social.

Futebol

Figura 24 – Futebol



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“É legal! Joga igual futebol normal” (MARCOS, 7 anos).

O futebol era praticado nos tempos do recreio e da recreação. Percebi que para as crianças as regras oficiais do futebol pouco importavam, o que elas queriam mesmo era jogar, ou melhor, brincar. A fim de compreender mais a respeito dessa brincadeira, conversei com elas durante a observação participante:

Ao perguntar porque elas gostavam de futebol, Gugu (7 anos) respondeu:

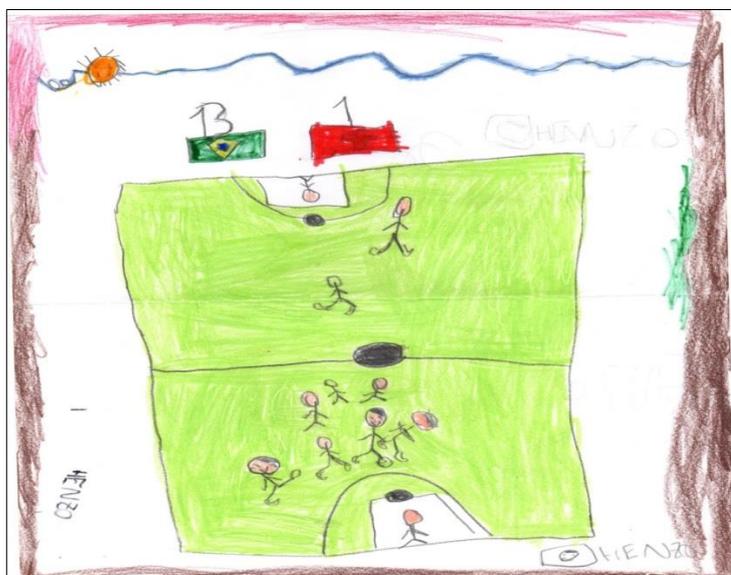
Gugu: - Sinto muito feliz.

Pesquisadora: - Por quê?

Gugu: - Ah! Não sei. Acho que é porque estou com meus amigos.
(DIÁRIO DE CAMPO, 7 out. 2016).

Neste trecho evidenciou-se o valor que as crianças dão à amizade. O fato de estar com os amigos reverbera uma satisfação, uma felicidade, quer dizer, um sentimento que vai além do ato de brincar. Nesse sentido considero a afetividade um elemento preponderante durante as brincadeiras. Interessante que ao desenharem a brincadeira de futebol, as crianças desenharam os jogadores referindo-se aos amigos (Figura 25):

Figura 25 – Futebol



Fonte: Henzo (7 anos).

“O futebol é jogar a bola com os amigos, é driblar pro gol” (HENZO, 7 anos).

Do futebol participavam apenas os meninos. Eles costumavam jogar no tempo do recreio com crianças de outras turmas e no tempo da recreação jogavam somente entre os meninos da turma, porque da recreação participava somente o 1º ano. As próprias crianças se organizavam e criavam regras parecidas com as do jogo de futebol. A escola disponibilizava uma bola para as crianças jogarem e havia uma escala para a utilização da quadra esportiva no momento do recreio (Figura 26), na qual para cada turma era reservado um dia da semana. Todavia, na sexta-feira a quadra era exclusiva das meninas.

Figura 26 – Escala para utilização da quadra esportiva

HORÁRIO DE QUADRA NO RECREIO				
MATUTINO				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
4º "A"	4º "B"	5º "A"	5º "B"	Meninas
VESPERTINO				
2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
1º "A"	2º "A"	3º "A"	3º "B"	Meninas

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nesta descrição, três fatos me chamaram atenção: (1) os meninos do 1º ano interagiam com os de outra turma e tinham oportunidade de jogar mais de uma vez na semana; (2) no dia das meninas, sexta-feira, a quadra não era ocupada por elas; (3) a única brincadeira que as crianças realizavam na quadra era o futebol. Confirmando essa percepção, Santos e Dias (2010), ao estudarem o comportamento lúdico entre as crianças do nordeste brasileiro, argumentam que as brincadeiras que envolvem exercícios físicos com regras são pouco frequentes entre as meninas. Isso pode ser relevante para se pensar as culturas infantis em diferentes ambientes. Os autores acrescentam que nas práticas corporais com regras mais elaboradas existe estereotipia de gênero, mas não é fator determinante das brincadeiras. A estereotipia de gênero nas brincadeiras é evidenciada quando existem diferenças para meninos e meninas em sua organização que inclui regras e papéis (BERALDO, 1993).

As questões de gênero nas brincadeiras e interações entre crianças em instituições escolares envolvem elementos sociais e culturais (BUSS-SIMÃO, 2013). Portanto, a ação de brincar pode ser influenciada diretamente pelo contexto socioeconômico e cultural. Arenhart (2016) aborda a produção de cultura e de práticas corporais de crianças em contextos socioculturais diferentes e aponta que as construções sociais de gênero podem ser desencadeadas por fatores culturais. Em relação ao perfil socioeconômico e cultural das crianças participantes da

pesquisa, o nível socioeconômico era baixo e médio. Porém, isso parece não ter influenciado na estereotipia de gênero, devido à idade das crianças estar entre 6 e 7 anos. Beraldo (1993), que pesquisou o gênero de crianças entre 5 e 10 anos em brincadeiras, assinala a existência de uma tendência de redução de estereotipia de acordo com o aumento da idade, todavia isso é mais evidente nas meninas de classe média alta. A autora afirma que essa tendência não é constatada na classe baixa. Acrescento que essas questões podem estar concernentes às interações entre os adultos e as crianças e aos elementos da macrocultura. Esses pressupostos podem representar o fato de as meninas não utilizarem a quadra na sexta, mesmo estando disponível para elas, e também por ser a quadra um espaço característico da brincadeira de futebol. Ainda sobre o futebol, destaco que esse oportuniza a interação de crianças de outras faixas etárias durante as brincadeiras.

Pular corda

Figura 27 – Pular corda

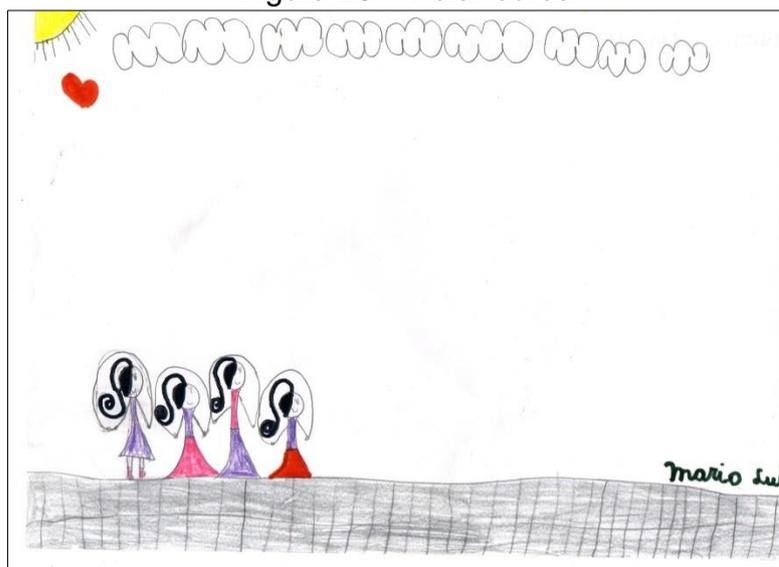


Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Tem uma corda, duas pessoas seguram e a pessoa do meio tem que pular e não pode pisar na corda, se não sai. Mas às vezes a gente deixa pular de novo” (LARISSA MANUELA, 7 anos).

A brincadeira de pular corda ocorreu no tempo do recreio. Meninos e meninas participavam juntos. Sublinho que quando a escola liberava a corda, o que ocorreu apenas uma vez, as crianças de todas as turmas faziam uma grande fila para brincar. Algumas vezes as crianças pediam a corda na coordenação da escola, mas nem sempre era possível, porque era necessário ter um adulto disponível para organizar e cuidar das crianças.

Figura 28 – Pular corda



Fonte: Maria Luiza (7 anos).

Interessante que ao comentar este desenho, Maria Luiza (6 anos) declarou: – *Eu fico muito feliz. Eu sei que estou com minhas amigas.* Mais uma vez, destaca-se a valorização da amizade durante as brincadeiras. Além disso, nas brincadeiras que envolvem destreza, como é o caso da brincadeira de pular corda, percebi que algumas crianças demonstravam o desejo de brincar, todavia não o faziam porque se consideravam sem habilidade ou aptidão. Outras vezes eram excluídas ou desistiam de brincar. Nesse momento a intervenção do adulto é importante no sentido de ensinar valores como respeito, por exemplo, e incentivá-las, encorajando a autonomia.

Estefani (6 anos) ficava observando os colegas brincarem e parecia ter o desejo de pular corda também. Então, aproximei-me e perguntei:

Pesquisadora: - Por que você não entra na brincadeira?

Estefani: - É...quero não.

Pesquisadora: - Mas você parece estar admirada vendo seus colegas brincando.

Estefani: - Porque é legal!

Pesquisadora: Então vá brincar com eles.

Nesse instante ela fica pensativa e responde:

Estefani: Vou não tia. Eles vão zombar de mim.

(DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

A partir da perspectiva social e do ponto de vista das crianças, é essencial considerar seus desejos e necessidades na dinâmica do brincar. Conforme já mencionado, as brincadeiras estão articuladas à realidade socioeconômica e cultural, além de outras dimensões. Entretanto, a partir do contexto de cada grupo, é razoável pensar nas atividades lúdicas como desafiadoras e ao mesmo tempo significativas, capazes de incentivar a descoberta, a criatividade, a criticidade, a autonomia e a interação.

Empurra-empurra e lutinha

Figura 29 – Empurra-empurra



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“É empurrar pra vê quem é mais forte. Às vezes a gente cai, desse jeito, mas se sair do lugar também perde” (BÁRBARA, 7 anos).

Figura 30 – Lutinha



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“É brincar de bater, mas sem machucar” (MARCOS, 7 anos).

As brincadeiras de empurra-empurra e lutinha são brincadeiras tradicionais, porém reproduzidas pelas crianças. São brincadeiras praticadas em outras gerações, mas conforme as características socioculturais podem mudar o nome e/ou o modo de brincar. Saliento que a comunidade onde as crianças vivem e onde se encontra a escola não é considerada um local onde as pessoas tenham hábitos violentos ou agressivos. Essas brincadeiras não foram predominantes na escola nem tampouco evidenciadas no desenho como sendo as preferidas das crianças. Essa assertiva pode ser pertinente às representações refletidas do corpo e que provém de significações sociais (FARIAS; WIGGERS, 2015). Nesse sentido, compreendo que as brincadeiras retratam o contexto sociocultural em que as crianças vivem. Farias (2015, p. 79) entende que o contato corporal nestas brincadeiras, [...] “é motivado por um roteiro anterior à própria “lutinha”, reinterpretado e expresso de formas distintas”.

Cabe lembrar que durante as brincadeiras as crianças se relacionam com o mundo, fundadas na corporeidade. Esse entendimento é discutido por Nicoletti e Manoel (2007) ao pesquisar as ações motoras das crianças que brincavam livremente. Os autores esclarecem que as brincadeiras que envolvem contato são

reveladas como fisicamente ativas e fundamentais para a socialização das crianças. Nesta perspectiva, saliento que as descrições apontadas pelas crianças sobre essas brincadeiras evidenciaram uma ideia “agressiva” e lúdica ao mesmo tempo. Observei que estes modos de brincar são acompanhados por risadas e gritos. Na imagem acima é possível ver o semblante de alegria nos rostos das crianças. A expressão corporal é evidenciada todo o tempo, pois as crianças utilizam o corpo como parte das brincadeiras. Além disso, estudos antropológicos indicam que brincadeiras com essas características manifestam-se em diversos países e períodos da infância (HUMPHREYS; SMITH, 1984). Outro aspecto interessante é que as meninas se envolviam menos que os meninos nesses tipos de brincadeiras. Esta proposição pode ser devido aos hábitos sociais do grupo. Todavia, Blurton Jones e Konner (1973) apontam que essa diferença de gênero é insignificante em algumas sociedades.

Cantar e dançar

Figura 31 – Cantar



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Cantar música com as amigas é divertido” (ISABELI, 7 anos).

Figura 32 – Dançar



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“É mexer o corpo, é muito legal. Mexe de um monte de jeito” (RAQUEL, 6 anos).

As brincadeiras de cantar e dançar ocorreram predominantemente entre as meninas. As crianças brincavam de cantar nos tempos do recreio e da recreação, no entanto, o dançar acontecia somente durante o recreio, momento em que a equipe pedagógica colocava música ambiente no pátio, e as crianças começavam a dançar. Nas imagens apresentadas destaca-se a relação de amizade, companherismo e prazer ao realizar essas brincadeiras. Elas desenvolviam as culturas de pares – atividades compartilhadas pelas crianças na interação com seus pares (CORSARO, 2011) ensinando umas às outras e expondo seus talentos.

Interessante destacar que a mesma brincadeira pode ser interpretada de diferentes formas pelas crianças. Existem características peculiares que as identificam como sendo brincadeira ou não. Segue trecho que ratifica esta assertiva:

Ao conversar com um grupo de meninas no momento em que estavam dançando, Bárbara (7 anos), Isabeli (7 anos) e Raquel (6 anos) relataram:

Pesquisadora: – Vocês estão brincando?

Bárbara: – A gente gosta de dançar, mas não é brincadeira. É uma forma de se divertir.

Pesquisadora: – Mas na brincadeira vocês também se divertem?

Bárbara: – Também, mas é brincadeira quando a gente finge que é professora ou aluna, ou a gente imita a música.

Imediatamente Isabeli retrucou:

Isabeli: - Mas é brincadeira sim tia, a gente se diverte, fica alegre com nossas amigas.

Curiosamente perguntei:

Pesquisadora: – E quando vocês estão cantando juntas, eu posso dizer que é brincadeira?

Raquel: – Cantando? É...é...acho que sim.

Isabeli: – Eu também acho, tia. É divertido também estar com as amigas.

Bárbara: – Mas só se a gente tiver se mexendo ou fingindo que é cantora. (DIÁRIO DE CAMPO, 23 nov. 2016)

Este extrato nos remete à reflexão sobre o modo como as crianças compreendem as brincadeiras. Percebi que mesmo entre os pares de um mesmo contexto social, há controvérsias. Nessa direção penso que cada criança pode entender de maneiras diferentes a mesma brincadeira, de acordo com suas experiências. Os sentidos e significados das brincadeiras para as crianças são subjetivos e estão relacionados às emoções e às formas como elas veem o mundo. Evidenciou-se, neste diálogo, que para as crianças a característica principal para se definir as brincadeiras é a diversão, a amizade e a interação. A cultura de pares também é destacada nesta situação como elemento importante, pois nelas as crianças compartilham seu universo sociocultural (BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017).

Outro elemento destacado é o imaginário, o jogo simbólico. Para Bárbara, a dança é somente brincadeira “quando a gente finge que é professora ou aluna, ou a gente imita a música”. Neste sentido, aponto Kishimoto (2010, p. 1) que afirma “Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados”. Assim, neste inventário apresentei cantar e dançar como brincadeiras, pois havia diversão e interação entre as crianças, além disso no ato de cantar e dançar as crianças estão expressando corporalmente seus sentimentos.

Andoleta e véia corocotéia

Figura 33 – Andoleta



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Pode ser de dois ou de roda. Uma mão em cima e outra embaixo e a gente canta “andoleta” – andoleta, le peti peti pola, nescafé com chocola, andoleta, puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu, puxa o rabo da formiga, quem saiu foi sua amiga, puxa o rabo da panela, quem saiu foi ela. Vai batendo a mão e quando acaba a música quem for a última e não conseguir bater na mão da outra pessoa vai sair da brincadeira” (MAYA, 7 anos).

Figura 34 – Véia Corocotéia



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Fica na frente da outra pessoa e bate as mãos e canta a música da véia corocotéia, assim – vou contar uma história, é da véia corocotéia, todo mundo viu a calcinha dela, verde e amarelo cor do Brasil, a partir de agora quem bater palma vai ser a véia. Depois se não parar, se bater palma, vai virar a véia” (MAYA, 7 anos).

Estas brincadeiras são descritas pelas crianças de forma semelhante, contudo a véia corocotéia foi recriada pelas crianças a partir da andoleta. Tal como as brincadeiras de cantar e dançar, essas também aconteceram principalmente entre as meninas e nos tempos do recreio e da recreação. Os aspectos simbólico e imaginário das crianças evidenciam-se nestas brincadeiras, pois a realidade e a fantasia se combinam e é isso que traz sentido às brincadeiras. O imaginário representa o modo como elas veem seu universo. Destaco que ao brincar as crianças dão risadas quando o outro erra na execução da brincadeira, mas ao mesmo tempo também ensinam umas às outras. Assim, é possível afirmar que durante as brincadeiras ocorre um processo de socialização, interação e cooperação entre as crianças. Uma criança se dispõe a ajudar a outra no desempenho da atividade e nessa direção há troca de conhecimento. Esse resultado remete à cultura de pares, já explicitada neste texto. As crianças ao interagirem aprendem umas com as outras, bem como influenciam e são influenciadas pela cultura do próprio grupo (CORSARO, 2009).

Pipa e avião de papel

Figura 35 – Pipa



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Duas crianças que tentam cortar a linha do outro para pegar a pipa e saem correndo pra pegar” (GUILHERME, 7 anos).

Figura 36 – Avião de papel



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Montar aviãozinho de papel, jogar e ficar voando o papel” (JUNIOR, 6 ANOS).

Essas brincadeiras tiveram baixa incidência na escola durante o período observado e ocorreram no momento do recreio. Cordazzo e Vieira (2008) apontam que essas brincadeiras estimulam o desenvolvimento simbólico na idade escolar. Mas, por volta dos seis e sete anos começam a diminuir e prevalecem as brincadeiras de regras mais específicas (CORDAZZO; VIEIRA, 2008). Durante o brincar as crianças podem ser estimuladas a construir seus próprios brinquedos, a fim de incentivar a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, entretanto isso não foi observado durante a pesquisa. Ressalto que essas atividades foram realizadas somente por meninos. Esse dado pode ser elucidado por Block (1983), que afirma que os meninos são estimulados por meio dos brinquedos a uma ideia de mundo mais concreto e lógico, e as meninas à inserção ao ambiente social e cultural. Outrossim, o autor salienta que existe a influência do pai que brinca de maneiras diferentes com as meninas e com os meninos. Assim, as interações com os adultos e as atividades sociais podem refletir as questões de gênero e os tipos de brincadeiras.

Também foi possível observar, durante essas brincadeiras, a cooperação entre as crianças: uma aprendendo com a outra a construir o próprio brinquedo. Nessa perspectiva, Friedmann (1996, p. 112) afirma que “O processo de construção é em si mesmo uma atividade lúdica”. Elucido que ocorre um sentimento de satisfação entre as crianças, pois, ao final da construção do avião, Junior (6 anos) comenta com o colega: - *Olha, olha, o meu ficou massa, véio, vai ser um super sônico.*

Vale destacar que durante a brincadeira de pipa havia uma comunicação específica entre as crianças. Elas utilizavam os termos próprios da brincadeira de pipa: dar de bica, cruzar, descarregar. Esses termos podem variar conforme o contexto social e cultural.

Cartinha

Figura 37 – Cartinha



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Coloca o dedo assim juntado e bate pra virar” (GABRIEL, 6 anos).

Na brincadeira de cartinha, os meninos batem na carta que está no chão e tentam virá-la. As crianças parecem gostar, mas elas eram proibidas de levar as cartinhas para a escola, pois queriam ficar brincando em sala, durante a aula. Então, urge uma reflexão: por que a sala de aula não poderia ser um espaço para brincar? Nessa perspectiva, retomo Fortuna (2000), que reconhece a sala de aula como um espaço de brincar desde que as brincadeiras coadunem os objetivos pedagógicos com os desejos dos alunos. No caso da brincadeira de cartinha, poderia se pensar em uma aula lúdica que pudesse relacionar elementos das culturas infantis à intenção pedagógica. Entretanto, o tempo em que elas brincavam de “cartinha” era o recreio, no dia autorizado para levar brinquedo, o que acontecia uma vez por semana. Essa brincadeira exige mais habilidade mental do que física e envolve competição entre os participantes. As meninas não brincavam com este tipo de brincadeira. Destaco que, do mesmo modo que a brincadeira da véia corocotéia, essa brincadeira – cartinha – também era reproduzida com outro nome. Em outro contexto ela se chamava “bafo”, o que reforça a compreensão de que as brincadeiras são socialmente construídas.

Equilibrista

Figura 38 – Equilibrista



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Andar em cima do murinho, sem cair nem pra um lado, nem pra outro” (ESTEFANI, 6 anos).

Essa brincadeira era praticada no momento do recreio. Meninos e meninas brincavam juntos. As crianças pareciam gostar dessa brincadeira pelo fato de ser desafiadora para elas. Suas habilidades eram testadas, pois além do equilíbrio são necessárias noções de espaço e tempo para executá-la. Outro aspecto relevante foi que a atenção de outras crianças era despertada. Quando um pequeno grupo estava brincando, logo se aproximavam os pares, pedindo para brincar. Nessa brincadeira as crianças sentem-se desafiadas, além de testarem suas habilidades.

Interessante que normalmente, ao observarmos as crianças caminhando na rua, deparamo-nos com elas andando no meio fio, tentando se equilibrar. Parecem que estão todo o tempo testando o equilíbrio. Isso nos faz pensar que as crianças, ao se desafiarem, estão se descobrindo e buscando conhecer a si próprias. Saliento que as brincadeiras que envolvem equilíbrio exigem concentração e domínio sobre o corpo, além de contribuir para o desenvolvimento das funções motoras.

Vendinha

Figura 39 – Vendinha



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Brincar de vender um monte de coisa, tem a pessoa que vende e que compra”
(ANA, 7 anos).

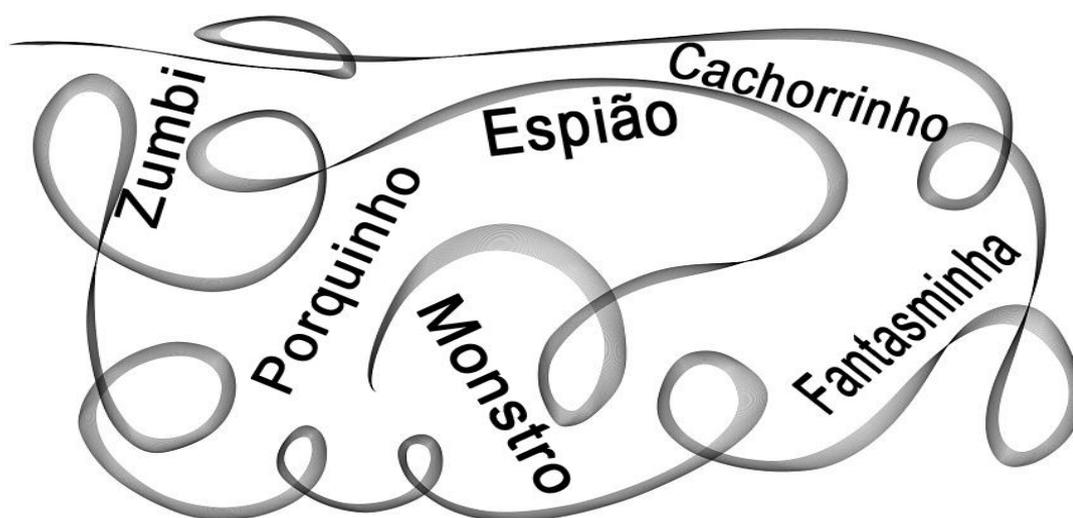
Os enredos criados pelas crianças relacionam-se com o mundo imaginário, no qual o que não é possível realizar pode ser materializado nas brincadeiras. Na vendinha, por exemplo, as pedras tornam-se moedas, os papéis de bala embrulhados nas pedras tornam-se chocolates, e as crianças se sentem autônomas nos papéis de vendedor e comprador. Meninos e meninas brincavam juntos. Eles interpretavam o papel de adultos, conversavam entre si, escolhendo as mercadorias e discutindo preços. Nessa situação, percebi que de alguma maneira o que elas observam e aprendem na escola ou fora dela se reflete nas brincadeiras e contribui para seu desenvolvimento cognitivo.

As brincadeiras são uma forma de compreender o mundo, porém de maneira simbólica. Ressalto que menos da metade das famílias das crianças, de acordo com os dados socioeconômicos do questionário, tinham como atividade profissional o comércio. Desse modo, considero que essa brincadeira não está associada diretamente ao contexto socioeconômico em que estão inseridas, mas sim ao processo de descobertas inerente ao desenvolvimento das crianças e a vivência em seu ambiente social.

4.1.1.2 Brincadeiras inventadas

As crianças podem produzir culturas inventando novas brincadeiras, que são interpretadas como situações reais. As brincadeiras inventadas também podem ser consideradas como brincadeiras de representação – as crianças inventam brincadeiras que possibilitam, por meio da representação de papéis e atividades da vida cotidiana, a conexão com o mundo ao redor. Essas brincadeiras estão correlacionadas à imaginação das crianças. Cabe ressaltar que as brincadeiras que serão apresentadas nesta categoria foram relatadas pelas crianças como inventadas, apesar de algumas apresentarem características semelhantes às brincadeiras tradicionais. Do total de 27 brincadeiras, 6 foram inventadas e seus nomes estão expostos a seguir (Figura 40):

Figura 40 – Brincadeiras inventadas



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Abaixo apresentarei o glossário dessas brincadeiras, seguido da análise.

Figura 41 – Espião



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Dois espíões e três ladrões e quem pegar vai ficar bem ali naquela parede”
(ENZO M, 6 anos).

Figura 42 – Fantasminha



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Tem um monte de fantasminha escondido e um caçador que vai pegar” (TIGRÃO, 6 anos).

Figura 43 – Porquinho



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“A gente finge que é porquinho, a gente imita, é legal! E também a gente cuida do porquinho” (ANA, 7 anos).

Figura 44– Monstro



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“É fingir monstro e correr atrás pra assustar e pegar” (RAFA, 6 anos).

Figura 45 – Cachorrinho



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“A gente junta um monte de criança, daí todo mundo vira cachorrinho” (TIGRÃO, 6 anos).

Figura 46 – Zumbi



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

“Gosto de tentar as meninas. Gosto de zumbi. É divertido” (GABRIEL, 6 anos).

Quando as crianças imaginam determinada situação, elas constroem vários símbolos em seu imaginário. Desse modo, elas trazem um novo significado para as brincadeiras. Nessas brincadeiras existia a figura de personagens imaginários – espião, fantasma, monstro e zumbi, e reais – porquinho e cachorrinho. As brincadeiras de espião, fantasminha, monstro e zumbi foram criadas pelas crianças e ressignificadas com base na brincadeira de pique-pega. Cabe destacar que a maioria das crianças quer ser o personagem. Essa dinâmica pode corresponder às relações de poder que elas experienciam no contexto social em que vivem e que se reflete na ação do brincar. Ocorre a produção de um sentimento de emancipação, autoridade e afirmação das crianças, pois nesse momento elas têm a oportunidade de exercer sua autonomia.

As brincadeiras se materializam simbolicamente e, de acordo com Kishimoto (2008), permitem a exposição de regras implícitas que se concretizam nos temas das brincadeiras. Essa afirmação se revela na fala das crianças durante a brincadeira do espião:

Na hora do recreio, Enzo M (6 anos) se aproxima de mim e comenta:

Enzo M: - Tia, eu quero fazer uma brincadeira agora. É a brincadeira de espião.

Pesquisadora: - Eu não conheço. Explica como funciona.

Enzo M: - Na brincadeira de espião tem que ter dois espiões.

De repente se aproxima uma criança e entra na frente do Enzo M para atrapalhar a explicação. Ele tira a criança da frente e diz:

Enzo M: – ‘Peraí’ eu tô inventando, tô inventando. Dois espiões e três ladrões e quem pegar vai ficar bem ali naquela parede. Terminou.

Aproximam-se outras crianças que dizem gostar da brincadeira que

Enzo M: estava inventando. Depois uma delas diz que também queria inventar uma brincadeira.

(DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Este episódio corrobora com os pressupostos da Sociologia da Infância que indica as crianças como produtoras de cultura e não meramente reprodutoras da cultura do adulto. Freitas (2015, p. 97) salienta que [...] “na cultura infantil há aspectos internalizados pelas crianças que se apoiam em elementos da cultura

adulta”. Neste sentido, Barreto (2013) aponta que as crianças, nas suas relações entre pares e nos tempos-espacos do brincar em instituição escolar, constituem suas próprias culturas e tornam-se participantes ativas na sociedade, pois durante as brincadeiras manifestam suas competências sociais. Deste modo, no ambiente escolar o brincar ocupa um espaço fundamental na constituição das culturas infantis e no exercício da participação social, além disso, ao brincar as crianças manifestam práticas sociais inerentes ao ambiente social em que vivem. Destaco nessa categoria a brincadeira de “zumbi”, inventada por Jean (6 anos), pois no desenho ele também a expõe como sua brincadeira favorita (Figura 47).

Figura 47 – Desenho da brincadeira de Zumbi



Fonte: Jean (6 anos).

As brincadeiras – espião, fantasma, monstro e zumbi, assim como as de porquinho e cachorrinho demonstram com veemência a interpretação que as crianças fazem da realidade, conferindo sentidos e significados às suas ações. Ao brincar as crianças constroem vários símbolos em seu imaginário e assim produzem as brincadeiras com significados inerentes ao universo infantil, portanto elas remetem ao simbólico das crianças. Conforme já mencionado, Cohn (2005) afirma que a cultura é um sistema simbólico elaborado por atores sociais para dar sentido às suas experiências. Nesse sentido, com Ferreira (2002), entendo que considerar as crianças como atores sociais representa identificá-las como produtoras de cultura. O episódio apontado a seguir indica essa afirmação:

Durante a recreação, Tigrão (6 anos) convida-me para brincar:

Tigrão: - Tia Cilene, vamos brincar de cachorrinho?

Pesquisadora: - Vamos! Como se brinca?

Tigrão: - É assim tia, é.....

Tigrão fica pensativo e Enzo M (6 anos) entra na conversa e diz:

Enzo M: - Assim, assim, a gente finge que é um cachorro e você leva a gente pra passear.

Tigrão fica prestando atenção no colega e em seguida complementa:

Tigrão: É....., a gente junta um monte de criança, daí todo mundo vira cachorrinho.

Enzo M: - Mas...mas...nós também pode ajudar a cuidar, tia.

Pesquisadora: - Legal! Então vamos começar.

(DIÁRIO DE CAMPO, 28 out. 2016).

Aqui, evidenciou-se uma das características significativas desta categoria – a produção de culturas pelas crianças. Ocorre um processo de ação simbólica e, na medida em que elas vão se envolvendo com a dinâmica da brincadeira, podem exercer sua condição de autonomia. Na ocasião da troca de papéis, ora se apresentam como dominadores, ora como dominados. Nesse sentido, compreendo que a interpretação das brincadeiras pelas crianças evidencia a perspectiva da sociedade, bem como os sistemas de relações presentes no momento.

Atitudes, gestos, histórias e cenários inventados e organizados pelas crianças e evidenciados nesses exemplos retratam a amplitude do universo imaginário das brincadeiras. Borba (2007) elucida que ao brincar as crianças aprendem a se relacionar com o mundo de uma forma particular, nas relações que estabelecem com os outros e com a cultura. Nessa direção, destaco as mídias que no contexto atual são uma fonte considerável de inspiração e influência na imaginação das crianças. Girardello (2012) afirma que temas abordados na mídia são indicações na produção de culturas infantis, além de contribuírem para o processo de socialização. O desenho a seguir feito pelas crianças retrata esta ideia (Figura 48):

Figura 48 – Relâmpago Maquim



Fonte: Gustavo (6 anos).

Esta figura, de acordo com Gustavo, configura a brincadeira do “Relâmpago Maquim”. Representa o personagem de um filme infantil. Durante a conversa sobre o desenho, Gustavo explica o desenho e a brincadeira: – *A gente tem que pegar um carrinho e tentar correr atrás dos outros. Essas bolinhas é a chuva. Gosto de brincar de carro na chuva porque eu fico me divertindo toda hora e me molhando.* O filme, *Os Carros*, mostra uma corrida na qual os carros são personagens humanizados que vivem várias situações que simbolizam processos de socialização. Interessante é que, no questionário aplicado às famílias, o responsável por Gustavo revela que em casa suas brincadeiras favoritas são “sempre” com carros e o personagem de que ele mais gosta é o “Relâmpago MacQueen”. Compreendo que os aspectos culturais de um grupo podem influenciar a escolha dos temas das brincadeiras, bem como nas interações sociais.

Sobre as representações midiáticas, evidencio outro momento interessante, retratado na conversa entre Gabriel (6 anos) e Miguel (6 anos):

Gabriel: - Eu sou o Homem de Ferro. Vou criar uma “armadula” pra me proteger.

Miguel: - Eu também. Quero me proteger e atacar de todo mundo mau (DIÁRIO DE CAMPO, 10 nov. 2016).

O diálogo entre as duas crianças sugere a representação do que é transmitido pela mídia. É possível perceber a influência da mídia nas atitudes das crianças. Essa passagem também indica como as crianças são capazes de compreender o mundo ao redor, corroborando com a concepção de agentes ativos. Nesse trecho, por exemplo, ficou evidente a percepção de um mundo paralelo ao deles – um mundo mau. O homem de ferro não é um mero personagem, mas uma figura admirada pelas crianças que pode produzir atitudes negativas ou positivas. Nesse caso, a criança entende que o Homem de Ferro tem poder e destrói o mau. Os símbolos que decorrem da sociedade e da mídia, como expõe Brougère (2010), são ressignificados nas brincadeiras.

Saliento que, nessa categoria, meninos e meninas brincavam juntos. Portanto, nas questões de gênero não houve segregação, tampouco estereotipia durante o brincar. Uma provável interpretação pode estar na variedade de papéis que estas brincadeiras podem abranger, favorecendo dessa maneira a interação entre os pares. Outra situação que vale destacar nessa categoria refere-se à fala de Rabena (7 anos), sobre as brincadeiras inventadas: – *Gosto mais da brincadeira que eu e minha amiga inventa, porque a gente tem nossas ideias e pega uma parte de outra brincadeira e inventa*. Com base neste excerto, é possível inferir que as brincadeiras inventadas são essenciais para as crianças, pois além de proporcionarem alegria, estimulam a criatividade, promovem a cultura de pares e revelam a produção das culturas infantis. Portanto, faz-se necessário possibilitar tempos e espaços para as crianças brincarem na escola, sobretudo para as brincadeiras livres.

A partir das crianças, cabe destacar ainda que ao brincarem livremente elas se desenvolvem nas diferentes dimensões: cognitiva, corporal e social. A corporeidade vivida durante as brincadeiras é envolvida pela criatividade e imaginação associada à autonomia que produz o prazer, essencial para o desenvolvimento humano. Considerando esse entendimento, com Cunha e Gonçalves (2015) cabe problematizar o fato dos documentos político-pedagógicos enfatizarem o processo de alfabetização e em consequência a redução do tempo livre para brincar, sobretudo quando as crianças são inseridas no Ensino Fundamental. Os professores, por sua vez, obedecem às lógicas de ação social que determinam os tempos e os espaços para o brincar livre. Além disso, a educação do

corpo fica comprometida à medida que se restringem as brincadeiras na escola e se deixa de olhar para as crianças como atores sociais.

O inventário das brincadeiras mostrou que as brincadeiras tradicionais e as inventadas, além de fazerem parte do universo das crianças e das culturas infantis, ainda prevalecem no ambiente escolar. No contexto educativo observado, elas se fizeram presentes nos tempos e espaços reservados para as brincadeiras livres. As brincadeiras e os modos de agir das crianças podem variar conforme o contexto onde são realizadas suas ações. Nessa direção, Santos e Dias (2010, p. 585) indicam que “A relação entre brincadeira e contexto baseia-se no aproveitamento das potencialidades que o ambiente oferece [...]”. Do mesmo modo, Prange e Bragagnolo (2012) inferem que as singularidades das crianças manifestadas nas suas brincadeiras estão associadas ao contexto social onde estão inseridas. Conforme Bateson (1971), o comportamento singular de um grupo ou de uma cultura, o *Ethos*, fundamenta as ações das crianças em um determinado contexto. A descrição das brincadeiras pelas crianças também evidencia a identidade de formas culturais, seja de elementos históricos ou de conteúdos. Isso sugere que o universo infantil vivido nas brincadeiras retrata as culturas que lhes originam. As crianças se apropriam e recriam a cultura do adulto e produzem modos de brincar que são compreendidos em si próprios.

Além destas premissas, o inventário das brincadeiras mais recorrentes das crianças do 1º ano, no contexto observado, possibilitou verificar diferentes elementos das culturas infantis. Dentre eles destacam-se: a ludicidade, que proporciona às crianças momentos de alegria e diversão – termos citados pelas crianças de forma regular durante as conversas sobre o desenho das brincadeiras preferidas; a socialização, que nesse contexto representa o ato das crianças de integrarem-se ao grupo durante as brincadeiras; e a interação, caracterizada como ações entre indivíduos dentro de um grupo ou entre grupos. Cabe destacar que o fato de as crianças estarem integradas ao seu grupo de pares pode não representar interação. Nesse caso, saliento a importância da intervenção do adulto em alguns momentos durante as brincadeiras. Outras características ressaltadas foram as questões de gênero; a produção de cultura pelas próprias crianças; e a aquisição de conhecimento, princípio fundamental na prática pedagógica.

Também é notório inferir nesta análise a importância da interação intrageracional para o desenvolvimento social e afetivo das crianças. Adultos e

crianças, quando brincam juntos, compartilham conhecimentos, ampliam suas experiências e constroem significados. Vieira e Altmann (2016) afirmam que a presença do adulto, como mediador, é fundamental para desenvolver aspectos de caráter educativo e lúdico, como a construção de conhecimento, a diversão e o lazer, desde que sejam propiciados tempos e espaços adequados para que as brincadeiras aconteçam de maneira autônoma e variada. Nesse sentido, ressalto a importância dos professores, quando possível, se envolverem nas brincadeiras com as crianças a fim de compreendê-las e perceber suas necessidades.

Ao considerar as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, saliento que a interação com o adulto deve ser no sentido de entender as crianças a partir dos significados do seu corpo, suas atitudes e reações. Nessa fase, conforme já abordado, as crianças estão se inserindo em um “novo” ambiente e precisam se adaptar às novas regras, onde inclusive os tempos e espaços para as brincadeiras são reduzidos. Em adição, Kramer, Nunes e Corsino (2011) sublinham que os limites impostos pelos adultos restringem as interações, reduzindo as brincadeiras e controlando as ações. Assim, é conveniente que os adultos compartilhem com as crianças e se apropriem de uma escuta sensível, para reconhecerem as necessidades das crianças, as formas de brincar e suas próprias maneiras de se comunicar. Isto suscita a possibilidade de atendê-las em seu “direito de brincar” e “viver a infância”. Nessa perspectiva, reiterando os fundamentos da Sociologia da Infância, saliento a importância dos professores, especialmente os do campo da Educação Física, que têm como principal instrumento de sua ação pedagógica as práticas corporais, direcionarem suas ações a fim de possibilitarem às crianças contemporâneas a criação de seu espaço como atores sociais no contexto escolar. Após a análise das manifestações das culturas infantis na escola, com base na classificação, descrição e análise das brincadeiras das crianças, prossigo apresentando os elementos da educação do corpo que permeiam as brincadeiras.

4.2 Corpo e educação: o que as crianças evidenciam quando brincam

Neste tópico busquei compreender as brincadeiras na escola, bem como a relação com a educação do corpo na perspectiva das crianças. Para tanto, analisei como elementos da educação do corpo estão presentes nas brincadeiras das crianças no cotidiano escolar, bem como os sentidos e significados socioculturais

das brincadeiras. A discussão se desenvolveu no sentido de indicar os modos como as crianças brincam no cotidiano da escola.

Fundada em Le Breton (2006), que aponta a influência dos fatos sociais²⁹ e culturais sobre o estado do corpo, iniciei esta análise com algumas inquietações: Os tempos e os espaços das brincadeiras permitem elucidar a representação social do corpo? Como o contexto político e sociocultural repercute nas brincadeiras? Como acontecem as interações e a produção de sentidos e significados nas brincadeiras? Esses pontos são interessantes porquanto provocam a compreensão das relações entre as brincadeiras e a educação do corpo no âmbito escolar.

Conforme já exposto, o desafio é examinar essas relações do ponto de vista das crianças, pois as brincadeiras evidenciam modos das crianças serem e estarem no mundo (BORBA, 2007). Da mesma forma, para pensar as crianças como atores sociais e a infância como categoria social é necessário considerá-las como crianças e não como adultos (CORSARO, 2011). Além disso, nessa análise o corpo é visto como inerente ao universo das culturas infantis.

4.2.1 Educação do corpo nos tempos e espaços da escola

Inicialmente sublinho que quando as crianças são inseridas no Ensino Fundamental ocorrem mudanças significativas em sua rotina escolar, sobretudo no que tange às brincadeiras. Canever (2017) investigou as relações que permeiam o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e inferiu que as brincadeiras são potenciais nesse processo. Entretanto, Nascimento (2007) apontou que no 1º ano do Ensino Fundamental é comum ouvir os professores falarem “Agora a brincadeira acabou!”. Para corroborar esses pressupostos, indico os pontos a seguir que retratam as falas das crianças sobre como elas percebem as mudanças ocorridas na esfera do brincar, quando são inseridas no Ensino Fundamental:

Ao conversar com as crianças, elas disseram como viviam as brincadeiras na Educação Infantil: se tinham mais tempo para brincar e em quais tempos e espaços costumavam brincar, por exemplo.

²⁹ Correspondem às maneiras de sentir, pensar e agir da sociedade. De acordo com Durkheim (2001), os fatos sociais revelam as relações sociais coercitivas. Ou seja, o estado interfere e impõe a ação dos indivíduos.

Isabela: - Eu queria que a gente tivesse mais tempo para brincar. Na outra escola a gente brincava muito tempo. Todo dia tinha parquinho. Queria que aqui tivesse todo dia também.

Bárbara: - Acho que aqui deveria ter mais tempo para brincar. É importante brincar na escola porque é legal. Na outra escola tinha mais tempo no recreio.

Rabena: - Quando eu tinha cinco anos na outra escola eu brincava mais na hora do recreio. Era tão divertido!

Gabriel: - Eu queria tempo grande de brincadeira. Antes eu não fazia tanta atividade. A gente é do primeiro ano e aqui eu brinco menos. Eu fico mais triste. Lá não tinha tanta regra e aqui tem um bocado.

Maya: - Na escola a gente podia brincar mais. É muito pouco! Meu Deus! A gente podia ter dois tempos aqui na escola, dois...um recreação e um recreio. O recreio podia ser 50 minutos e o parque todo o dia, todo dia. Igual na outra escola.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, 6 out. 2016).

As transformações ocorridas na rotina e no cotidiano escolar do 1º ano do Ensino Fundamental, tais como a redução dos tempos e espaços para as brincadeiras e o excesso de regras, são sentidas pelas crianças. Essas mudanças se devem, em parte, à exigência da alfabetização nesse período escolar. Os trechos anteriores que ilustram as falas das crianças sobre essa questão elucidam essa afirmação e indicam a urgência em escutar as crianças nesse contexto de inserção. Compreendo que elas aspiram a tempos e espaços para as brincadeiras e apontam que na outra³⁰ escola brincavam mais. Durante a conversa, Maya rememora a outra escola – de Educação Infantil. Relatou o desejo de que no 1º ano fosse da mesma forma, ou seja, houvesse mais tempo para brincar. Conforme já indicado, Freitas (2015) e Machado (2013) apontam a reivindicação das crianças por mais tempos e espaços para as brincadeiras. Essa proposição infere a necessidade de repensar essas questões, uma vez que, de acordo com Arroyo (2013), os tempos e espaços são sistematizados pelos adultos, baseados na idade e nos conteúdos, e não na intenção das crianças. Para os agentes escolares essa tem sido uma forma favorável de organização do processo pedagógico. Contudo, trouxe, em sua trilha,

³⁰ Esta expressão refere-se à escola de Educação Infantil. No *lócus* da pesquisa não há este nível de ensino.

um distanciamento das crianças, aparentemente por não considerarem sua condição de agentes sociais.

Quando as crianças são inseridas em outra fase de ensino, passam por um processo de adaptação e é fulcral que isso seja considerado. Portanto, elaborar ferramentas para as crianças serem incluídas nesse “novo” ambiente escolar é fundamental. Além disso, é necessário produzir mediações para que exerçam seu papel de agentes sociais. As brincadeiras como meio de interação são estratégias para atingir esse propósito. Desse modo torna-se importante criar tempos e espaços na escola para as crianças vivenciarem momentos de prazer e descobertas. Porquanto, como destaca Nascimento (2007, p. 31):

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

A partir desta afirmação compreendo que um olhar diligente e afetivo sobre as crianças, no qual se considere também seu contexto sociocultural, permite aos professores conhecerem seus interesses e atendê-las em seus direitos. Nesse sentido, aponto Giddens (2009), que trata das influências das estruturas sociais, por exemplo, da cultura e da política e das relações entre os agentes sociais. É necessário complementaridade de ação entre as agências sociais: família, escola, sociedade, governo, e não atitude de dominação. Entretanto, apesar da interferência de uma estrutura social pré-existente na conduta dos indivíduos, entendo que ela pode ser alterada pela ação dos agentes. Portanto, convém aos professores, enquanto agentes sociais inseridos na escola, não somente respeitar as regras e valores contidos nessa agência, mas também considerar as crianças como agentes sociais ativos (CORSARO, 2011).

Outra situação identificada de acordo com a fala das crianças citada no trecho anterior está associada às questões de temporalidade, entendida como “limitações do tempo”, que corresponde ao tempo de uma ação. Verifiquei a existência de um tempo diferente que regula as ações de adultos e crianças. As crianças referem-se ao tempo do recreio e das brincadeiras como sendo insuficiente. Como relata Isabela: *“Eu queria que a gente tivesse mais tempo para brincar”*. O tempo para as

crianças nessa fase é distinto do tempo cronológico, *Khrónos*³¹ medido pelo relógio, que corresponde à passagem natural do tempo. Na fase entre 6 e 7 anos, as crianças vivem o tempo *Kairón* e o *Aión*. O tempo *Kairón* sugere a valorização de tempo vivido. Já o *Aión* representa a intensidade da vida. As crianças sentem e vivem o tempo sobremaneira, pois para elas o tempo parece representar um modo de viver o momento, influenciado pela concepção cultural e social em que estão inseridas. Todavia, na sistematização da rotina escolar a temporalidade é marcada pelo relógio, que indica o tempo *Khrónos* o qual se refere ao limite, tempo controlado, finito.

De outro modo, o tempo na escola foi problematizado por Casagrande et al. (2012). As autoras discutem se esse está relacionado ao tempo determinado pela sociedade e se é possível refletir a escola sem monitorar o tempo cronológico. Indicam que o tempo na escola tem como base sua referência na sociedade, a partir de um tempo cronológico. Logo, os agentes escolares tornam-se dependentes dessa lógica de ação social (tempo *Khrónos*) na rotina escolar. Fundada nessas considerações, preconizo a necessidade de se discutir criticamente essa questão. Acredito que a dialética tempo/escola resulta num embate à organização institucional que envolve as crianças e os professores. Com Casagrande et al. (2012, p. 121) saliento que “[...] o tempo é intrínseco à escola e às práticas nela estabelecidas”. Entretanto, sugiro a reflexão do tempo a partir das crianças, considerando a “automatização” dos tempos nos espaços da escola e a influência da sociedade.

4.2.2 As relações sociais nas brincadeiras e o corpo

Ao buscar compreender as relações entre as brincadeiras e a educação do corpo a partir das crianças é imprescindível observar os traços sociais representados por meio do corpo quando as crianças brincam. Portanto, esta análise segue no sentido de interpretar as relações sociais evidenciadas nas brincadeiras. Assim, incito a pensar se as brincadeiras podem constituir uma possibilidade de educação do corpo nos tempos e espaços da escola.

Início este debate apresentando o modo como as crianças vivenciam o corpo nas brincadeiras. A Figura 49 as mostra brincando no cotidiano escolar.

³¹ Os gregos clássicos usavam os termos *Khrónos*, *Káiros* e *Aión* para designar o tempo.

Figura 49 – Recreação no parque



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As marcas sociais provêm da construção da realidade elaborada socialmente (BERGER; LUCKMANN, 2017). Esta imagem das crianças brincando na areia apresenta como o corpo expõe o comportamento, as atitudes e ações de um grupo. Destaco a corporeidade, ou seja, o corpo como um modo das crianças se relacionarem com o mundo. Essa manifestação corporal sugere a influência do contexto histórico, social e cultural (MAUSS, 1974; GÓMEZ, 2005). Na análise do corpo por meio das brincadeiras, as características sociais podem ser elucidadas. Como aponta Wiggers (2012), o corpo nos permite compreender as relações sociais. Nessa brincadeira, por exemplo, observam-se situações ocorridas no cotidiano fora da escola, como: fazer um bolo e construir uma casa, bem como diferentes formas de organização: individualmente, em dupla ou grupos de meninos e meninas, refletindo assim a maneira de agir da sociedade. Outrossim, nesse cenário sublinho a posição das crianças – maioria ajoelhada, concentrada, elaborando sua brincadeira. Parece que de igual modo elas têm as mesmas atitudes, o que pode caracterizar a cultura de pares.

Na perspectiva do que aborda Le Breton (2006), o corpo é mediador nas atividades sociais cotidianas. Dessa forma é pertinente pensá-lo como um elemento integrante do processo educativo que viabiliza a atuação social das crianças e como indicador de relações sociais. Por outro lado, também é interessante refletir que a forma como o corpo é tratado na escola pode reverberar nas atitudes das crianças. Então é possível pensar como a política educacional e os agentes envolvidos com a educação se organizam para favorecer a relação entre o corpo e a educação na escola. Indico debater esse aspecto a fim de atender e compreender as crianças nessa dimensão.

Conforme Fingerson (2009), o corpo interage e exerce uma correlação com os fenômenos sociais. Esta ideia é apresentada pela autora como um mecanismo para compreender o modo como as crianças se utilizam do corpo nas suas relações cotidianas e nos acordos que fazem entre si expondo as relações de poder (Figura 50).

Figura 50– Fantasminha



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Esta figura representa a brincadeira de fantasminha que foi criada por uma das crianças. É uma adaptação da brincadeira de pique-esconde, na qual havia um caçador que iria caçar os fantasminhas. As crianças – fantasminhas – precisavam se esconder do caçador. A seguinte passagem denota um exemplo das relações de poder que se expressam nas interações entre as crianças.

As crianças estavam reunidas no pátio quando Tigrão (6 anos) perguntou:

Tigrão: Gente, vamos brincar de fantasma?

Logo, todas que estavam ao redor do Tigrão responderam:

Todas: - Eu quero, eu quero...

Tigrão começou a explicar a brincadeira e sem demora iniciou-se a disputa de quem seria o “caçador”, pois todos queriam estar com o “poder” de pegar os fantasminhas.

Gugu: - Sou eu o caçador.

Junior: - Não. Sou eu.

Gabriel: - Eu também quero.

Nesse momento Tigrão diz:

Tigrão: - Tá bom gente, peraí, peraí, então sou eu. Eu que escolho. Eu inventei a brincadeira.

Com gesto de súplica, ajoelhando-se, Junior pede:

Junior: - Por favor, eu...

Neste instante as demais crianças começaram a imitar Junior.

(DIÁRIO DE CAMPO, 18 out. 2016).

Neste fragmento Tigrão parece estar investido de autonomia por ter inventado a brincadeira. As demais crianças queriam ter o direito de ser caçadoras. Mas, nesse caso, satisfazer a vontade das outras crianças dependia da escolha de Tigrão. A partir dessa situação podem-se analisar as relações de poder entre os pares segundo a interação das crianças. Porquanto, considero esta circunstância como expressão de poder simbólico que constitui a possibilidade de integração e interação podendo ser exercido pelas e entre as crianças e não somente pelos adultos. Para Bourdieu (2001), o poder simbólico reflete a estruturação da realidade que indica um sentido ao mundo social e reproduz a lógica da sociedade dominante. Isso pode significar a influência das práticas sociais sobre as brincadeiras. Logo, na perspectiva ontológica, o corpo integra-se ao mundo vivido.

Neste sentido destaco Elias (1994), ao apontar que a ação social dos indivíduos não pode ser desconsiderada. Assim, é pertinente pensar as crianças enquanto atores sociais e valorizar sua ação³². Cabe salientar que as ações das crianças acontecem num campo estruturado de relações e suas interações ocorrem

³² Com base em Weber (2009), referimo-nos à ação não como um comportamento, mas como um modo de agir, pois nela está inserido um sentido dado pelo próprio agente.

conforme sua percepção da realidade. Logo, o *habitus*³³ dos agentes sociais – crianças – é incorporado consoante o campo social onde acontece a ação, a partir do processo de socialização que ocorre durante as brincadeiras.

Interessante que no trecho apresentado o caçador tinha como meta perseguir o fantasma – adversário. Mas por que as crianças desejavam ser o caçador e não o fantasma? Depreendo desta ação que as crianças queriam ter o poder de atacar o inimigo. Serem dominantes e não dominadas. Entendo que por meio das brincadeiras o corpo pode refletir determinado comportamento e revelar elementos políticos, sociais e culturais de um grupo.

Outro aspecto evidenciado pelas crianças nessa brincadeira ocorreu no instante em que elas ajoelharam-se pedindo para ser o caçador. Nessa ocasião as crianças parecem ter demonstrado relação de dependência sobre o colega Tigrão, pois ele era o criador da brincadeira. Por conseguinte, também era quem detinha o saber. De acordo com Foucault (2003)³⁴ o poder e o conhecimento são inerentes. Logo, quem está com a ideia ou a informação revela-se com poder e dispõe de certa autonomia. Todavia, compreendo que em seu microcosmo as crianças se relacionam independentes das imposições do mundo social ao seu redor. Então, destaco nesta análise que as crianças são capazes de exercer poder a partir das interações com seus pares, mas não com intuito coercitivo como os adultos *a priori* o fazem, mas sim de ordenação. Destarte, infiro que em um mesmo campo social o poder é empregado de forma diferenciada pelos seus atores – crianças e adultos.

As interações entre as crianças de um grupo traduzem-se, sobretudo, num movimento de subordinação às lógicas sociais. Ao mesmo tempo possibilitam que elas aprendam a independência necessária ao ser humano e vivenciem situações de autoridade (ITURRA, 1996). Tigrão, na cena apresentada, estava responsável pela organização da brincadeira, por isso dotado de autoridade. As crianças também podem exercer autoridade quando o professor, por exemplo, as constituem como ajudantes do dia, delegando tarefas que o auxiliem em sua prática.

Fundada nestes apontamentos, considero relevante ressaltar as questões do corpo escolarizado. Cabe lembrar que o corpo expõe papéis sociais e estabelece

³³ Sistema de disposição para a ação. Mediador entre o social e o individual (BOURDIEU, 2001).

³⁴ Foucault é citado nesta pesquisa por entendermos que, assim como Bourdieu, esse autor compreende o poder como invisível, nas formas de perceber o mundo. Porém, ao contrário de Foucault, Bourdieu relaciona esse poder simbólico à construção da realidade e aos valores sociais (ROSA, 2017).

relações de poder entre adulto e criança reproduzidas nas brincadeiras. Nessa direção, corroboro com Soares (2013), ao apontar que a manifestação de poder sobre o corpo revela uma prática social. Desse modo, o corpo se apresenta como instrumento de ação de poder e não somente como reconhecimento da identidade e da função dos indivíduos na sociedade.

Os fenômenos contemporâneos presentes na esfera escolar e indicados na legislação educacional colocam em foco a corporeidade, por isso é necessário dar mais atenção ao corpo. Retomando Milstein e Mendes (2010), o corpo está presente na escola em vários tempos e espaços da prática pedagógica, porém, conforme Soares (2013), existe um controle sobre o corpo das crianças. Nas instituições escolares de forma geral são notórias atitudes que representam esse controle e circunscrevem uma cultura de disciplinamento dos corpos. Essa assertiva pode ser evidenciada pelas técnicas corporais (MAUSS, 1974) impostas às crianças, como: modo de sentar, de escrever, fazer fila, entre outras. Isso preconiza o corpo como objeto e não como sujeito e caracteriza as relações de poder. Pressupõe também uma forma de controle para atender às demandas da sociedade, bem como influencia o modo como as crianças se relacionam com o corpo.

Estas discussões apresentam as relações de poder expressas por meio do corpo durante as brincadeiras. Com base nessa compreensão, desafio a pensar que as crianças não são inertes, ao contrário, são ativas e reagem às condições que lhes são impostas. De acordo com Schütz (1979), destaco que o modo de agir das crianças não representa apenas uma ação, pois nele se percebe um sentido transmitido por elas. Nessa direção, Arenhart (2012) salienta que as relações de poder estabelecidas mediante o corpo são construídas conforme entendimento das crianças quanto aos seus referentes culturais. Logo, na presente pesquisa, compreendo que os sentidos dados às brincadeiras pelas crianças podem variar conforme o contexto social em que vivem.

4.2.3 Sentidos e significados das brincadeiras na educação do corpo

Existe um conjunto de significados e experiências vividas durante as brincadeiras que não são determinados biologicamente (FINGERSON, 2009). Isso sugere que os aspectos sociais permeiam as brincadeiras. Ademais, quando as crianças brincam exercem seu protagonismo, independência e autonomia. Assim, as brincadeiras são compreendidas como um lugar de socialização e interação entre

grupos sociais, promovendo a aprendizagem de modo a respeitar as diferenças (FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA, 2017). Ao brincar as crianças expressam, por meio do corpo, diversas situações. Por exemplo: uma criança pode ficar irritada com a outra por ter pegado um brinquedo considerado dela. O trecho a seguir elucida este fato:

Miguel (6 anos) e Braian (6 anos) estavam brincando de carrinho na área verde, quando Esporte (6 anos) se aproximou. Sem pedir permissão, pegou o carrinho do Miguel e saiu correndo. Nesse momento Miguel irritou-se e foi atrás de Esporte. Não conseguindo alcançá-lo disse:

Miguel: - Vou falar com a tia. Você pegou meu carrinho!

Braian também ficou chateado e decidiu ir junto com o colega reclamar com a professora.

(DIÁRIO DE CAMPO, 19 out. 2016).

Neste extrato, destaca-se o poder pessoal das crianças, compreendido como a capacidade das crianças de criarem, realizarem tarefas, sentirem autoconfiança, prazer, frustração, dor, entre outros sentimentos (WASSERMANN, 1994). Nessa ação Miguel se sente lesado e frustrado por não ter conseguido pegar seu carrinho de volta. Vale ressaltar a atitude de Braian que, ressentido com o que havia acontecido com o colega, decidiu acompanhar Miguel em sua luta. Assim, compreendo que ocorreram ações afetivas que, segundo Weber (2009), são tomadas devido às emoções dos indivíduos.

Nesta direção infiro que as brincadeiras têm função humanizadora, uma vez que ao brincar as crianças confrontam questões interpessoais e sociais, como nos seguintes trechos: Estefani - *Não quero brincar com ela*; Rabena - *Essa boneca é minha*. Quando brincam, as crianças manifestam emoções. Por exemplo, tristeza, alegria e raiva e aprendem a enfrentá-las e, nesse processo, elas se desenvolvem. Portanto, respeitar as decisões das crianças, incentivá-las, permitir que façam escolhas e valorizar suas experiências lúdicas é uma possibilidade de desenvolver o poder pessoal. Nessa perspectiva depreendo que os sentidos e significados das brincadeiras podem estar relacionados aos valores e interesses da ação. Compreender o que as crianças expressam e sentem por meio do corpo brincante pode ser uma condição fundamental para o entendimento de outras esferas do

campo social, como a relação bilateral entre os agentes e a interação entre grupos sociais distintos. Além disso, destaco que o corpo articula sentidos e significados culturais reverberando práticas que podem orientar as políticas educacionais. Afinal, as brincadeiras enquanto práticas corporais expressam conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente (JAMES; JAMES, 2004).

Outra característica destacada durante as brincadeiras e que diz respeito ao poder pessoal é o desejo que as crianças têm de expor suas habilidades. As Figuras 51 e 52 mostram diversas maneiras de se expressar por meio do corpo.

Figura 51 – Expressão corporal 1



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Figura 52 – Expressão corporal 2



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Ao observar as crianças, sobretudo as que têm entre 6 e 7 anos em seu cotidiano dentro e fora da escola, nota-se que elas correm, pulam, saltam obstáculos, equilibram-se, às vezes numa tentativa de ultrapassar seus próprios limites. Isso nos faz pensar na necessidade que elas têm de estar em constante movimento e se descobrindo. As imagens apresentadas remetem à ideia de que as crianças estão externando um sentimento de autoconfiança e autoestima, permitindo-se conhecer e superar seus limites. Essa superação, entendida como a capacidade de fazer algo além do esperado, pode produzir nas crianças o desejo de aceitar desafios e experimentar o “novo”, além de autoafirmar-se. Isso significa que durante o ato de brincar elas podem aprender com seus erros e acertos, descobrindo maneiras de solucionarem problemas.

Neste sentido, destaco outro aspecto evidenciado na expressão corporal das crianças no momento das brincadeiras: a resiliência, compreendida como a habilidade de superar obstáculos e aprender mesmo diante das dificuldades. Esse momento parecia especialmente importante para as crianças, pois elas faziam questão de chamar minha atenção para mostrar o que estavam fazendo e ainda pediam para tirar fotografia. Ressalto que a presença do adulto durante as

brincadeiras e sua intervenção quando necessária é interessante no sentido de estimulá-las com palavras de incentivo e admiração.

Com base nestas considerações, indico que as brincadeiras possibilitam o desenvolvimento da autoestima das crianças e isso pode influenciar as relações entre pares e a aprendizagem. As crianças com elevada autoestima transmitem confiança em si mesmas e se mostram independentes e autônomas e isso é importante para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Erikson (1982) aponta que um dos principais fatores determinantes da autoestima é a capacidade para realizar tarefas. Nessa perspectiva, quando as crianças apresentam autoestima elevada podem sentir-se mais preparadas para enfrentar os desafios da aprendizagem durante seu processo de desenvolvimento.

Por outro lado, a baixa autoestima pode produzir um sentimento de depressão nas crianças (HARTER, 1990). A depressão é definida como um sentimento de tristeza duradoura e pode gerar uma autoimagem negativa. Esse modo de sentir pode afetar a atenção e, conseqüentemente, reduzir o rendimento escolar. Nessa lógica, destaco um trecho da fala das crianças durante a conversa individual em que é relatado um sentimento de tristeza referente à redução do tempo das brincadeiras na escola.

Bárbara: – É muito triste. Aqui é legal, mas não é tão tão legal. A gente brinca pouco.

(CONVERSAS COM CRIANÇAS, 6 out. 2016).

Com este fragmento, não pretendo preconizar que as crianças estejam “deprimidas” devido às limitações dos tempos e espaços das brincadeiras. O propósito aqui é apontar a urgência de escutarmos as crianças e observar suas atitudes e necessidades para, então, desvendar aspectos relevantes à orientação da ação pedagógica. Em adição, Surdi (2014) assinala que as escolas que não valorizam atitudes que promovam o desenvolvimento da sensibilidade das crianças podem comprometer seu poder de criação e de autonomia em relação ao mundo. Nessa direção, saliento que brincar é uma prática corporal indispensável à educação de crianças, sobretudo à educação do corpo, e deve ser vista como prioridade na prática pedagógica. Logo, oportunizar as brincadeiras para as crianças é uma forma de respeitá-las em seus direitos.

É importante destacar que as DCN's do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 37) apontam as crianças como sujeitos de direitos e salientam que elas:

[...] quase sempre, percebem o sentido das transformações corporais e culturais, afetivo-emocionais, sociais, pelas quais passam. Tais transformações requerem-lhes reformulação da autoimagem, a que se associa o desenvolvimento cognitivo. Junto a isso, buscam referências para a formação de valores próprios, novas estratégias para lidar com as diferentes exigências que lhes são impostas.

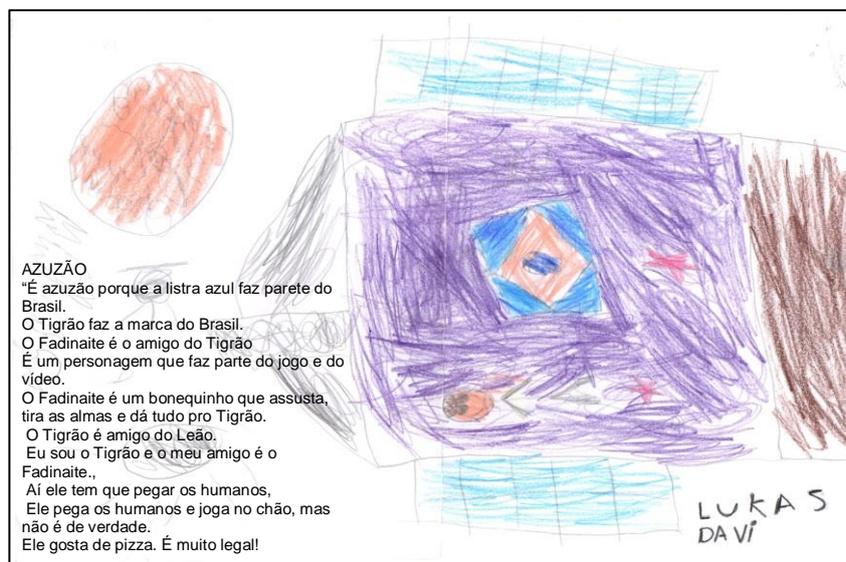
Esta afirmação reforça a dimensão de considerar o corpo não apenas como um mero objeto de cultura e representações sociais, mas sobretudo como sujeito que reverbera também por meio das brincadeiras, sentidos e significados inerentes às próprias crianças e que por conseguinte precisa ser reconhecido para a formação integral das crianças. As evidências refletidas a partir do brincar e do corpo em movimento sugerem atitudes, gestos, sentimentos e emoções que podem influenciar a aprendizagem de forma a aprimorar ou minimizar suas dificuldades. Isso evidencia a importância de se valorizar o corpo na escola. As brincadeiras possibilitam a educação do corpo, portanto, faz-se necessário não apenas reconhecer o valor das brincadeiras na escola, mas especialmente efetivar estas práticas corporais que são sobremaneira significativas para as crianças. Silva e Damiani, (2005, p. 24.) reforçam esta ideia ao indicar que as práticas corporais são:

[...] significativas, portadoras de um sentido para aqueles que delas participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas.

Sinalizo que questões referentes à compreensão das brincadeiras e da educação do corpo do ponto de vista das crianças são importantes para se pensar na formação e na atuação dos pedagogos e professores, sobretudo de Educação Física, que trabalham em instituição escolar, pois esse campo é visto na escola como uma disciplina que tem a educação do corpo como eixo central, ao lado das brincadeiras que articulam essa relação. Desse modo é relevante pensarmos no corpo social e não apenas disciplinar. Conforme indica Le Breton (2006), é necessário ser um corpo – vivido – e não ter um corpo como fundamento ontológico da percepção. Nesse sentido o autor sugere que o corpo é central na relação do indivíduo com o mundo. Assim, é possível afirmar que é por meio do corpo que as

crianças compartilham com seus pares e com os adultos os sentidos e significados de uma cultura baseadas no contexto social em que vivem. Após este debate, prossigo apresentando as considerações finais desta pesquisa.

5 AH! JÁ ACABOU?



A compreensão das brincadeiras como uma construção histórica associa a ideia de participação das crianças na composição do mundo. Isso representa que as brincadeiras como parte das culturas infantis são significadas pelas crianças fundadas em um contexto histórico no qual estão inseridas. As brincadeiras, portanto, passam por mudanças ao longo do tempo e são construídas de acordo com as interpretações das crianças em cada momento da história. Desse modo, pesquisar as brincadeiras nos remete a pensar em nossa própria infância e refletir sobre as crianças contemporâneas.

A educação do corpo indicada como a relação entre corpo e educação é pensada concernente às culturas infantis. O corpo, visto como elemento fundante da educação e como eixo central das brincadeiras, expõe experiências que relacionam os mundos social e afetivo e desperta uma reflexão sobre o seu uso social. As crianças vivenciam o corpo nas brincadeiras de forma singular, a partir de uma realidade subjetiva e não material, como os adultos. Ou seja, o corpo é entendido pelas crianças como sujeito e não como objeto. Ressalto que as brincadeiras são manifestações culturais que enfocam a dimensão corporal e permitem a interação com o outro. Esses são alguns elementos a serem considerados ao pesquisar as brincadeiras e sua relação com o corpo na escola.

Dentre os procedimentos para a produção dos dados que considero importante sublinhar estão a utilização da filmagem e do inventário das brincadeiras, produzido a partir do glossário elaborado pelas crianças. A filmagem permitiu a

análise detalhada dos episódios das brincadeiras e também recordar as falas e atitudes das crianças. O inventário caracterizou-se não apenas pela classificação das brincadeiras, mas pela descrição que possibilitou uma análise profícua. Destaco também que o apoio da professora regente foi fundamental em todas as etapas do processo da produção dos dados, viabilizando as condições necessárias para que se realizasse sem intercorrências. Saliento que a professora não participava das brincadeiras com as crianças, elas brincavam sem interferência do adulto.

Como aspectos relevantes da análise, aponto: a aspiração das crianças por tempos e espaços para as brincadeiras no âmbito escolar, sobretudo no 1º ano do Ensino Fundamental; a interação com os pares que possibilitam o desenvolvimento de diversas características da dimensão lúdica, tais como – prazer, alegria, diversão, criatividade e socialização. Outros elementos significativos ressaltados foram as brincadeiras tradicionais e inventadas pelas crianças que representam as práticas corporais mais recorrentes no espaço educativo e a relação entre crianças, brincadeiras, corpo e natureza. Importante salientar o amplo repertório de brincadeiras das crianças na escola e a pouca influência da mídia nestas brincadeiras, mesmo diante das marcas da contemporaneidade que envolvem, por exemplo, a ação da mídia sobre as crianças e a redução dos tempos e espaços para brincar.

Os modos como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciados pelas crianças na escola evidenciam questões interpessoais e sociais, a repercussão do social sobre o individual, além da manifestação das emoções. As brincadeiras são evidenciadas pelas crianças como uma mistura de realidade, fantasia e emoção e auxiliam na constituição da subjetividade e identidade das crianças à medida que elas resolvem conflitos e respondem a desafios, especialmente durante o brincar livre. As crianças adaptam as brincadeiras aos espaços disponíveis para brincar, ou seja, elas não alteram o tipo de brincadeira, mas os modos como brincam. Também, os aspectos culturais do grupo se fazem presentes nas brincadeiras, o que possibilita afirmar que em diferentes contextos socioculturais as brincadeiras são praticadas pelas crianças de diferentes modos, representando uma maneira singular de interagir com o ambiente onde estão inseridas.

Assim, as brincadeiras constituem um meio pelo qual as crianças têm a oportunidade de viver a infância e cumprir seu papel de agentes sociais ativos e

autônomos. É especialmente durante as brincadeiras que o corpo reverbera o olhar sensível e crítico das crianças. Elas apresentam diversas formas de perceber a realidade e quando brincam nos apresentam as significações e as contradições do mundo social. Exibindo o real as crianças mostram suas perspectivas, bem como as da sociedade contemporânea. É no brincar que o corpo integra-se ao processo educativo, conforme evidenciam as maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Além disso, a tríade brincadeiras-corpo-educação oportuniza a socialização e a interação entre grupos sociais diferentes, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral das crianças.

A partir destas considerações, suscito pensar nos tempos e espaços para as brincadeiras a partir do modo de agir das crianças com relação às manifestações das culturas infantis e a educação do corpo. Mas esta é uma discussão que tange às dimensões políticas e socioculturais que cerceiam as instituições escolares, uma vez que de um lado existe o desejo da produção e da aprendizagem aspirada pelos adultos – pais, professores e demais agentes envolvidos com a educação de crianças e, de outro, a necessidade de se atender às exigências do currículo.

Vale salientar que considerar a inserção das crianças no Ensino Fundamental quando se pesquisa as brincadeiras e a educação do corpo é essencial, pois nesse período ocorrem mudanças importantes em relação às propostas curriculares, em que predominam práticas pedagógicas voltadas ao ensino, e as crianças são influenciadas por essas transformações. Além disso, a cultura característica da escola pode interferir nas rotinas culturais das crianças, no espaço pedagógico e nas questões relativas à educação do corpo durante as brincadeiras. Nesse contexto, os sentidos e significados dados às brincadeiras pelas crianças podem representar a manifestação das crianças pelo direito de serem respeitadas, valorizadas e viverem a infância no âmbito escolar.

Chamo atenção para o fato de que as brincadeiras vêm se constituindo como um importante tema de pesquisa e de relevância nas instituições escolares, mas ainda há poucos estudos que relacionem a dimensão corporal e as brincadeiras em uma perspectiva social. Esta pesquisa contribuiu para refletir sobre o lugar das brincadeiras e da educação do corpo na escola, além de pensar na organização dos tempos e espaços do brincar, sobretudo para as crianças dos anos iniciais.

Outrossim, apontou a necessidade das crianças serem vistas como crianças e não como meros alunos.

Os pressupostos desta pesquisa indicam novas formas de pensar as crianças na escola e revelam a urgência de considerar, nas pesquisas *com* crianças, as mudanças de valores ocorridas na sociedade contemporânea, circunscritas pelo resultado e pelo interesse na formação do “ter” e não do “ser”. É notório que as brincadeiras estão perdendo espaço no cenário atual, em detrimento das exigências sociais. Progressivamente, a liberdade, o espaço e o tempo para brincar estão se restringindo. Frente a essa situação, as crianças alertam para a necessidade que têm de viver a infância, o que para elas significa simplesmente brincar.

Como principal desafio, saliento o despertar de um olhar e uma escuta sensível às crianças na escola, de modo a reconhecer seu protagonismo e a respeitá-las como atores sociais, capazes de construir conhecimento. É necessário atender as crianças em seus direitos e desejos, porém não devemos esquecer do nosso papel enquanto adultos de ensinar e educá-las, não com autoritarismo, mas com respeito e autoridade, dando-lhes oportunidade de exercerem seu papel de agentes ativos na sociedade.

Além do compromisso com o desenvolvimento epistêmico da Educação Física brasileira e com a formação dos profissionais que atuam com crianças, esta pesquisa pode contribuir para a reflexão sobre as brincadeiras e a educação do corpo como possibilidade de ação social das crianças nos tempos e espaços da escola, porquanto o corpo reverbera uma significação social. Desse modo, sugiro estudos que discutam a relação corpo e educação numa perspectiva social e não apenas a partir do disciplinamento dos corpos, uma vez que as crianças são consideradas como atores sociais e sujeitos de direito.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A. Território 1: Estudos da Infância. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Estudos da Infância no Brasil: encontros e memórias**. São Carlos: EdUFSCar, 2015. p. 15-21.
- ADMINISTRAÇÃO, Regional de Águas Claras. Governo de Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.aguasclaras.df.gov.br/a-regiao/arniqueira.html>>. Acesso em: 15 abr. 2016.
- ALMEIDA, A. N. **Para uma sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação**. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2009.
- ALMEIDA, A. R. S. A afetividade no desenvolvimento da criança: Contribuições de Henri Wallon. **Inter-ação**, Goiânia, v.33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.
- ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I.; SAMPAIO, A.; MARINOTTE, A. O corpo como tema da produção de conhecimento: uma análise em cinco periódicos da Educação Física brasileira. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 133-146, jan./mar. 2018.
- ALVES, F. D. O lúdico e a educação escolarizada da criança. In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). **(Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 45-72.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. (Orgs.). **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 147-178.
- AMARAL, A. C. T. **O que é ser criança e viver a infância na escola: uma análise da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental numa escola municipal de Curitiba**. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná - UFP, Curitiba, 2008.
- ANDRADE FILHO, N. **Experiências de Movimento Corporal de Crianças no Cotidiano da Educação Infantil**. 2011. 255 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas - Unicamp, São Paulo, 2011.
- ARENHART, D. **Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social nas culturas infantis**. 2012. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.
- ARENHART, D. **Culturas infantis e desigualdades sociais**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- ARNIQUEIRA. **Projeto político-pedagógico da Escola Classe Arniqueira**. Águas Claras: SEDF, 2016.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARBATO S.; CAVATON, M. F. F. A criança em transição da educação infantil ao ensino fundamental. In: BARBATO S.; CAVATON, M.F.F. (Orgs.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju-SE: Edunit, 2016. p. 7-2.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdicas-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 150-170, jan./mar. 2017.

BARCELOS, M.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. Crianças, infância e escolarização: tessituras na transição da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 84-101, set. 2015.

BARRETO, M. E. S. **Brincadeiras de faz de conta de crianças em uma turma de Educação Infantil**: um estudo etnográfico em Sociologia da Infância. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. 2013. 342 f. Monografia (Especialização em Sociologia da Infância) - Universidade do Minho. Instituto de Educação. Braga-Portugal: Uni Minho, 2013.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind**. London: Penguin Books, 1971.

BATESON, G. A theory of play and fantasy. In: ZIMMERMAN, K. S. (Org.). **The game design reader: A rules of play Anthology**. London, MIT Press, 2006. p. 314-328.

BERALDO, K. E. A. **Gênero de brincadeiras na percepção de crianças de 5 a 10 anos**. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BICHARA, I. D. Brincadeira e cultura: o faz de conta das crianças Xocó e do Mocambo (Porto da Folha/SE). **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 1, p. 57-63, abr. 1999.

BICHARA, I. D. **Um estudo etológico da brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3 a 7 anos**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

BLOCK, J. H. Differential premises arising from differential socialization of the sexes: some conjectures. **Child Development**, v. 6, n. 54, p. 1335-1354, dec.1983.

BLURTON JONES, N. G.; KONNER, M. J. Sex differences in behavior of London and bushman children. In: MICHAEL, R. P.; CROOK, J. H. (Eds.). **Comparative ecology and behavior of primates**. London: Academic press, 1973.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove**

anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 33-46.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Senado Federal**, Brasília, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 1990.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 38/2002, aprovado em 04 de novembro de 2002. **Ministério da Educação**, Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13250-parecer-ceb-2002>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. **Ministério da Educação**, Brasília, 2010.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: **MEC, SEB, DICEI**, 2013.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 30 nov. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 fev. 2006, Seção 1, p. 1.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. et al. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cenage Learning, 2016. p. 19-32.

BUCKINGHAM, D. **Creecer em la era de los médios electrónicos**: tras la muerte de la infância. Madrid: Morata; Fundación Paideia, 2002.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil**: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis: UFSC, 2012.

BUSS-SIMÃO, M. Gênero como possibilidade ou limite da ação social: um olhar sobre a perspectiva de crianças pequenas em um contexto de educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 939-960, out./dez. 2013.

BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre a possibilidade de trabalhos com projetos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, p. 297-314, jan./mar. 2013.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 14, n. 15, p. 185-204, 2007.

BUSS-SIMÃO, M.; SILVA, E. G. Pesquisa com crianças na Educação Física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 395-416, jul./dez. 2008.

CANEVER, E. A. **A inserção das crianças de seis anos no ensino fundamental de nove anos**: uma estratégia para delicadamente iniciar relacionamentos e comunicações. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisa e instituições. São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, J. J. O jogo das bolinhas: uma simbólica da masculinidade. **Anuário Antropológico** – 87. Brasília: Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1990.

CARVALHO, M. R.; NUNES, A. Questões metodológicas e epistemológicas suscitadas pela Antropologia da Infância. In: 31º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, **Anais...** Caxambu, MG, 2007.

CARVALHO, R. S. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista teias: Infância Literatura e Educação**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CASAGRANDE, A. L. et al. Problematização do tempo na escola. **Educação: Teoria e Prática**, v. 22, n. 41, p. 101-123, set./dez. 2012.

CAVATON, M. F. F. Desenho infantil: uma forma de expressão da criança. In: BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. (Orgs.). **Desenvolvimento humano e educação**: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. Aracaju-SE. Edunit, 2016. p.185-205.

COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. Caracterização de brincadeiras de crianças em idade escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 365-373, 2008.

CORSARO, W. A. **We're friends, right?** Inside kids' culture. Washington: Joseph Henry Press, 2003.

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

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, A. C.; GONÇALVES, S. **A criança e o brincar como obra de arte - analogias e sentidos**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2015.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. et al. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016. p. 111-121.

DAOLIO, J. Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, p. 24-28, jun. 1995.

DAOLIO, J. **Educação Física Escolar: Olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DEBORTOLI, J. A. O. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 1, p. 79-111, maio 2008.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio-ago. 2005.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanal intelectual. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

DEWEY, J. **The child and the Curriculum**. Illinois: University of Chicago, 1963.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010 (Coleção Todas as Artes).

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

ELIAS, N. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ERIKSON, E. H. **The life cycle completed**. New York: Norton, 1982.

FANTIN, M. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARENZENA, R. C; PEREIRA, B. O. Infância escolarizada: corpos confinados. In: II Simpósio Luso-Brasileiro em estudos da criança. Pesquisa com crianças: desafios éticos e metodológicos. p. 1-12. **Anais...**, Porto Alegre, Faculdade de Educação – UFRGS, 2014.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.; PRADO, P.D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIAS, M. J. A. "**Não é briga não. É só brincadeira de lutinha**": cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2015.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D. Cotidiano e práticas corporais: o lúdico e a violência em cena. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 58-73, set. 2015.

FARIAS, M. J. A.; WIGGERS, I. D.; VIANA, R. N. A. O lúdico e a violência nas brincadeiras de luta: um estudo do "se-movimentar" das crianças em uma escola pública de São Luís, Maranhão - Brasil. **Holos**, Natal, v. 30, n. 5, p. 98-111, nov. 2014.

FERNANDES, F. As "Trocinhas" do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-posições**, São Paulo, v. 15, p. 229-249, jan./abr. 2004a.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

FERREIRA, F. M.; DAOLIO, J.; ALMEIDA, D. F. Da cultura do corpo das crianças: Diferenças e significados produzidos nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1217-1228, out./dez. 2017.

FERREIRA, M. M. "**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!**": As crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736 f. Dissertação (Doutoramento em Ciências da Educação) - Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto, 2002.

FERREIRA, M. M. Do "avesso" do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituintes(s) das crianças no Jardim-de-Infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, M. M. "*- tá na hora d'ir pr'à escola!*"; "*- eu não sei fazer esta, senhor professor!*" ou... brincar às escolas na escola (ji) como um modo das crianças darem sentido e negociarem as relações entre a família e a escola. **Interacções**, Lisboa, n. 2, p. 27-58, 2006.

FERREIRA, M. M. "Branco demasiado" ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: JACINTO, S. M.; GOUVÊA, M. C. S. **Estudos da Infância, educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FERREIRA, Z. Tempos e espaços do brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação Infantil**: enfoques em diálogo. Campinas: Papyrus, 2011. p. 157-176.

FINGERSON, L. Children's Bodies. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M. S. **The Palgrave Handbook of childhood studies**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. p. 217-227.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALILAZEN, M. I. H. (Orgs.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 147-164.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FRANCO, R. R. **A fundamentação jurídica do direito de brincar**. 2008. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

FREIRE, J. **Educação Física escolar em Brasília: análise comparativa de currículos dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2016.

FREITAS, M. V. D. F.; STIGGER, M. P. As brincadeiras nas aulas de Educação Física e seus significados para as crianças. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 74-83, set. 2015.

FREITAS, T. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2015.

FRIEDMANN, A. **Brincar e crescer: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FRIEDMANN, A. **Linguagens e Culturas Infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GAITÁN, L. **Sociología de la infancia: análisis e intervención social**. Madrid: Síntesis, 2006.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015. p. 4-21.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

GIRARDELLO, G. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à internet. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 127-144.

GOBBI, M. A. Desenho infantil e oralidade. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. D. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 69-92.

GOBBI, M. A.; PINAZZA, M. A. **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GÓMEZ, M. Corpo, escolarização e intervenção pedagógica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 39, p. 19-23, set./dez. 2005.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a anterioridade e a alteridade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 547-567, maio-ago. 2011.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GÜNTHER, H. Como elaborar um questionário. In: GÜNTHER, H. **Planejamento de pesquisa para Ciências Sociais**. Brasília: UnB, 2003. p. 1-35.

GÜNTTON, P. **O brincar da criança**: estudo sobre o desenvolvimento infantil. Petrópolis: Vozes, 2013.

HARTER, S. Causes, correlates and the functional role of global self-worth: a life-span perspective. In: KOLLIGAN, J.; STERNBERG, R. (Eds). **Competence considered**: perceptions of competence and incompetence across the life-span. New Haven: Yale University press, 1990. p. 67-97.

HEIDEGGER, M. **Os pensadores - Heidegger**. São Paulo: Abril, 1980.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1980.

HUMPHREYS, A. P.; SMITH, P. K. Rough-and-tumble in preschool and playground. In: SMITH, P. K. (Ed). **Play in animals and humans**. Oxford: Blackwell, 1984. p. 201-212.

ITURRA, R. Tu ensinas-me fantasia, eu procuro realidade. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 4, p. 91-103, 1995.

ITURRA, R. (Org.). **O saber das crianças**. Setúbal: ICE, 1996.

JAMES, A. **Key Concepts in Childhood Studies**. London: Routledge, 2003.

JAMES, A. Giving voice to children's voices: practices and problems, pitfalls and potentials. **American Anthropologist**, v. 109, n. 2, p. 261-272. 2007.

JAMES, A.; JAMES, A. L. **Constructing Childhood**: theory, policy and social practice. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

JAMES, A.; PROUT, A. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. In: JAMES, A.; PROUT, A. **Constructing and reconstructing childhood**. London: Routledge Falmer, 1997. p. 7-33.

JOHNSON, J. E.; CHRISTIE, J. F.; YAWKEY, T. D. **Play and Early Childhood Development – Longman**. Glenview, IL, EUA: Scott, Foresman & Co, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. **Anais...**, Belo Horizonte, nov. 2010.

KISHIMOTO, T. M. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2016.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LAZZAROTI FILHO, A. et al. 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.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.

LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 67-78, jan./jun. 2017.

LOUV, R. **Last child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder**. New York: Algonquin Paperbacks, 2008.

LÜDORF, S. M. A. Corpo e formação de professores de educação física. **Interface – comunicação, saúde e educação**, São Paulo, v. 13, n. 28, p. 99- 110, jan. /mar. 2009.

MACHADO, S. "**Vivo ou Morto?**": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2013.

MALUF, S. W. Corpo e corporalidade nas culturas contemporâneas: abordagens antropológicas. **Esboços**, Florianópolis, v. 9, n. 9, p. 87-101, 2001.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e Educação**. Campinas: Papyrus, 2007.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974. p. 211-218.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. Tradução Ana Lucia Silva Ratto. São Paulo: Cortez, 2010.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MOREIRA, W. W; CHAVES, A. D.; SIMÕES, R. M. R. Corporeidade: uma base epistemológica para a ação da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 202-212, maio 2017.

MOTTA, F. M. N. De crianças a alunos: transformações sociais na passagem da educação infantil para o ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2011.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 95, p. 553-573, Campinas, maio/ago., 2006.

MULLER, F.; FREITAS, A. N.; WIGGERS, I. D. Brincadeiras de faz de conta-Desafios às práticas docentes. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 199-212, jan./jun. 2015.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007. p. 25-32.

NICOLETTI, G. **Inventário das ações motoras de crianças pré-escolares no playground**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola de Educação Física e Esporte. Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008.

NICOLETTI, G.; MANOEL, E. J. Inventário das ações motoras de crianças no playground. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 18, nº 1, p. 17-26, 2007.

OLIVEIRA, L. D. D. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, N. C. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio 2005.

OLIVEIRA, M. A. T. A título de apresentação – educação do corpo na escola brasileira: teoria e história. In: OLIVEIRA, M. A. T. (Org.) **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores associados, 2006, p. 1-34.

OLIVEIRA, N. R. **Corpo e movimento na educação infantil: concepções e saberes docentes que permeiam as práticas cotidianas**. 2010. 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Física, Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2010.

ONU. Assembleia das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dos-direitos-da-crianca.html>. Acesso em: 13 jan. 2018.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEDROSA, I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 18, n. 03, p. 431-442, 2005.

PELLEGRINI, A. D.; SMITH, P. K. Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. **Child development**, v. 69, n. 3, p. 577-598, jun.1998.

PEREIRA, B.; PALMA, M.; NÍDIO, A. Os jogos tradicionais infantis: o papel do brinquedo na construção do jogo. In: CONDESSA, I. (Org.). **(Re)aprender a brincar: da especificidade à diversidade**. Ponta Delgada: Ed. Universidade dos Açores, 2009. p. 103-115.

PIMENTEL, M. E. C. **O direito à infância na escola: o estágio docente como campo de pesquisa**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2014.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 31-73.

PIRES, A. C. T. **Criança e natureza: uma relação de sensibilidade e encantamento**. 2011. 99 f. Monografia (Pós-Graduação Lato sensu em Educação Lúdica em contextos escolares, não formais e corporativos) - Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo, 2011.

PRANGE, B.; BRAGAGNOLO, R. I. As singularidades das crianças pequena expressas nas brincadeiras. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012.

QVORTRUP. J. A tentação da diversidade. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

RASMUSSEN, K. Places for children: children's places. **Childhood**, London: SAGE, v. 11, n. 2. p. 154 - 173, may, 2004.

RICHTER, A. C.; FERNANDEZ VAZ, A. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre. v. 16, n. 1, p. 53-70, fev./mar. 2010.

ROBERTS, H. Ouvindo as crianças: e escutando-as. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, PRT: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, p. 243-260, 2005.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROSA, T. B. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. **Sem Aspas**, São Paulo, v. 6, n.1 p. 3-12, jan./jun. 2017.

RUTANEN, N. Significados no movimento: estudando a interação entre crianças de 2 a 3 anos. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 296-297.

SACRISTÁN. J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN. J. G. As raízes culturais da ordem escolar em que ser aluno adquire sentido. In: SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 125-190.

SANTIN, S. **Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento**. Porto Alegre: EST/ESEF-UFRGS, 1994.

SANTOS, A. K.; DIAS, Á. M. Comportamentos Lúdicos entre Crianças do Nordeste do Brasil: categorização de brincadeiras. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 585-594, out./dez. 2010.

SANTOS, T. R. L.; CUNHA, M. D. Sobre crianças e infâncias: Um balanço da produção do GT07 da ANPEd (1988-2010). **Ágora Revista Eletrônica**, Cerro Grande - RS, n. 19, p. 21-39, dez. 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M.J. Os ofícios da criança. In: Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturais da infância", 2000, Braga, **Anais...Braga: Instituto de Estudos da Criança**, Universidade do Minho, 2000. v. 2, p. 125-145.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. D.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.J.; GOUVEA, M. C. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

SARMENTO, M. J. Metodologias visuais em Ciências Sociais. In: TORRES, L. L.; PALHARES, J. A. (Orgs.). **Metodologia de investigação em Ciências Sociais da Educação**. Braga, Portugal: Húmus, 2014. p. 197-218.

SCHÜTZ, A. Liberdade, Escolha e Interesse. In: HELMUT, W. (Org.). **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 143-156.

SEIXAS, A. A. C.; BECKER, B.; BICHARA, I. D. Reprodução Interpretativa e cultura de pares nos grupos de brincadeira da Ilha dos Frades/BA. **PSICO**, Porto Alegre, v.43, n. 4, p. 541-551, out./dez. 2012.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.) **Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, C. B. **A dimensão corporal na formação inicial de pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina - UniSul, Florianópolis, 2015.

SILVA, C. O.; VIEIRA, D. C. S. C. **Emoção e imaginação: a experiência estética de crianças em atividade com o conto de fadas**. Curitiba: CRV, 2017.

SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (Orgs.) **Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. p. 17-27.

SILVA, E. R. Vamos brincar de preservar? As brincadeiras infantis como patrimônio imaterial. In: XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. p. 1-11. **Anais...**, São Paulo, jul., 2011.

SILVA, L. I. C.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. D, B.; MAGALHÃES, C. M. C.; BICHARA, I. D. Diferenças de gêneros nos grupos de brincadeiras na rua: a hipótese de aproximação unilateral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.114-121, 2006.

SILVA, M. R. Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na educação infantil. In: ARROYO, M. G. ; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança. Por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, R. J.: Vozes, 2012. p. 215-239.

SILVA, T. Q.; ALMEIDA, D. F.; WIGGERS, I. D.; ANDREWS, D. L.; SILVA, L. R. T. Is there a sociology of the body in Brazil? **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 4, p. 1249-1264, out./dez. 2016.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 34, n. 2, p. 313-326, abr./jun. 2012.

SOARES, C. L. Do corpo, da Educação Física e das muitas histórias. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, p.125-147, set./dez. 2003.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo**: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX. Campinas: Autores Associados, 2013.

SOARES, C. L. Educação do Corpo. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 219-225.

SOLON, L. A. G.; COSTA, N. R. A.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

SPINELLI, C. S. **As metodologias de pesquisa com criança na escola**: o “ouvir” como uma tendência. 2012. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis, 2012.

SURDI, A. C. **Educação e sensibilidade**: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola. 2014. 233 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, 2014.

SUTTON-SMITH, B. **The ambiguity of play**. Cambridge: Harvard University Press, 2001.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: WESBROOK, R. B.; TEIXEIRA, A.; ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (Orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010. p. 33-66.

TOCANTINS, G. M. O. **Apropriações de tecnologias da informação e comunicação por professores no contexto da educação do corpo na escola**. 2012. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2012.

TONIETTO, M. R; GARANHANI, M. C. A cultura infantil e a relação com os saberes da Educação Física na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 517-528, abr./jun. 2017.

TSCHOKE, A.; RECHIA, S.; ASSIS, T. S.; TARDIVO, T. G.; MARANHO, M. C.; RAMOS, P. V. B.; MORO, L. Espaço, lugar e brincadeiras: o que pensam os professores e o que vivem os alunos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 272-284, abr./jun. 2012.

VAZ, A. F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 1-7, 2002.

VIEIRA, R. M. **Educação do corpo e de gênero na Educação Infantil**: uma análise da produção de conhecimento na área da educação. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, 2016.

VIEIRA, R. M.; ALTMANN, H. O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 143-155, jan./mar. 2016.

VOLTARELLI, M. A. Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 267-282, jul./set. 2017.

WASSERMANN, S. **Brincadeiras sérias na escola primária**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

WEBER, M. **Conceitos sociológicos fundamentais**. Porto: Edições 70, 2009.

WIGGERS, D. "Eu fiz um robô com rodas 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, M. G.; SILVA, M. R. (Orgs.). **Corpo e infância**: exercícios tensos de ser crianças, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 303-330.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. p. 65-87.

BRINCADEIRAS DE TODOS

Barreto

Aldecilene Cerqueira

(Org.)



Brincadeiras de todos. Organização, Aldecilene Cerqueira Barreto. Brasília: Gráfica Eplace, 2016. (Brincadeiras de todos).

Direitos de edição 2016 para alunos do 1ºano do Ensino Fundamental da Escola Classe Arniqueira.

Todos os direitos reservados.

Texto e ilustrações: Alunos do 1ºano do Ensino Fundamental da Escola Classe Arniqueira

Edição: Adevanei de Sant`anna Barreto.

Revisão: Cristiane Sobral.

Edição limitada.

O CONTEÚDO DESTE LIVRO FOI PRODUZIDO INTEGRALMENTE PELOS ALUNOS.
O TEXTO APRESENTA A FALA DAS CRIANÇAS DURANTE UMA CONVERSA INDIVIDUAL SOBRE OS DESENHOS.

Gráfica Eplace

BRINCADEIRAS DE TODOS

Aldecilene Cerqueira Barreto

(Org.)

Autores

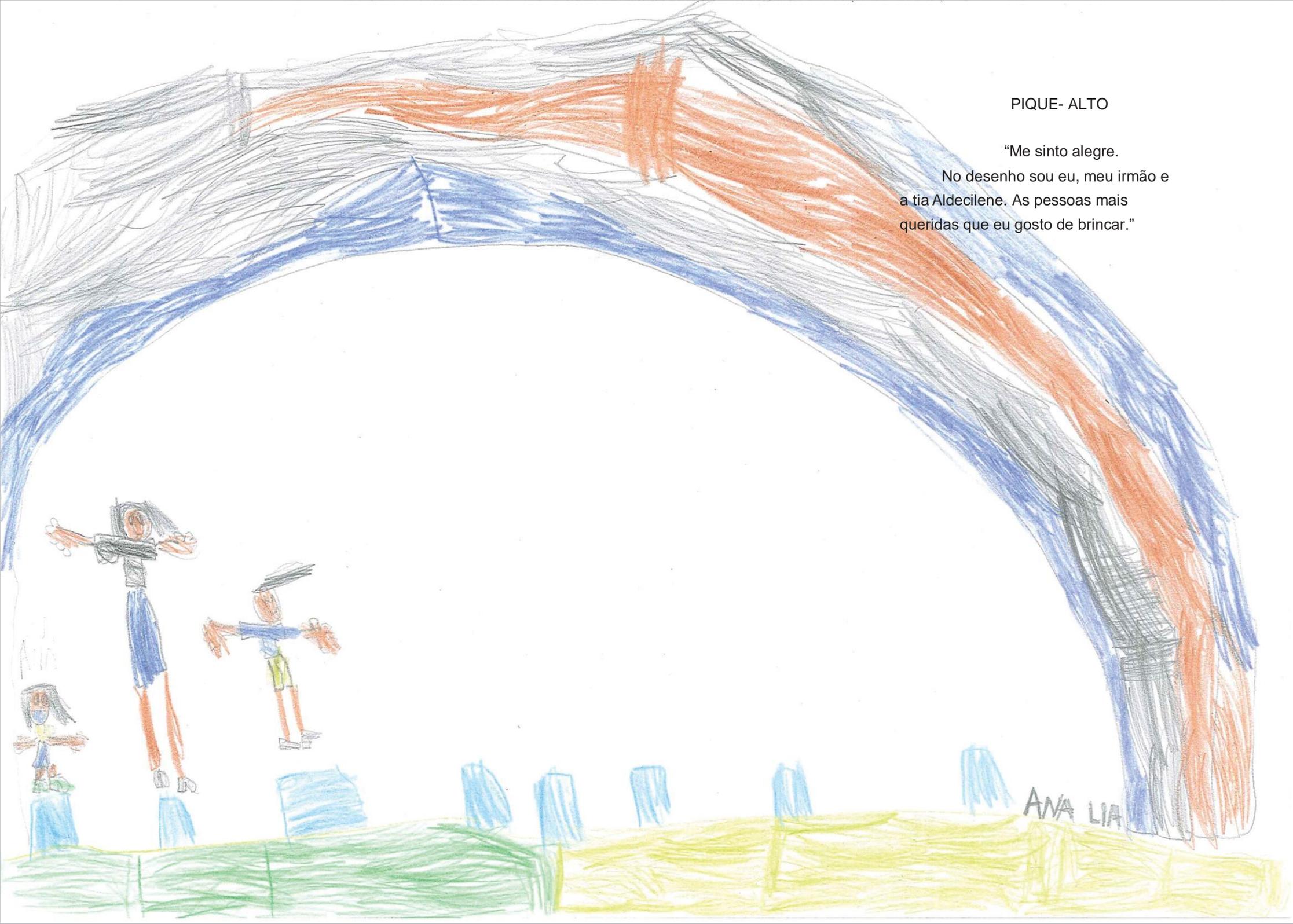
Ana Lia Fernandes Oliveira, Carlos Ricardo Gonçalves Montenegro, Emilly Gabrielly Alves Guimarães, Enzo Moratti Lourenço, Estevão Rafá Florencio Silva, Esther Lucindo da Paixão, Felype Leite de Oliveira, Giuliane Vitoria Ferreira Sena, Gustavo Guilherme da Silva, Gustavo Melo Nascimento, Henzo da Costa Alves, Jean Carlos Araújo de Melo, João Lucca Santiago Amaral, Juliana da Silva Maia, Kauê Souza Lima, Lucas de Jesus Miranda, Lucas Medeiros Luz, Lukas Davi da Silva Novaes, Marcos Aurélio Francisco Araújo, Maria Luiza dos Santos Silva, Mariza Lucena Vieira de Sales, Matheus de Souza Magalhães, Matheus Gomes Borges Sousa, Miguel Ângelo Souza de Oliveira, Natanael Vieira de Souza Coelho, Nayamma Oliveira de Souza Alves, Nicolle Trajano dos Santos, Rodrigo Deodato dos Santos, Willian Barbosa dos Santos.



Dedicamos esta obra aos nossos pais, irmãos e familiares.

PIQUE- ALTO

“Me sinto alegre.
No desenho sou eu, meu irmão e
a tia Aldecilene. As pessoas mais
queridas que eu gosto de brincar.”





PIQUE-ESCONDE

“É o Jean, eu e outras pessoas.

É legal. É muito legal.

Me sinto muito alegre. A brincadeira é muito divertida.”



PULA-PULA

“Esta é minha amiga. Eu me sinto feliz.
É legal essa brincadeira.”



GOL

FLAMENGO



AA



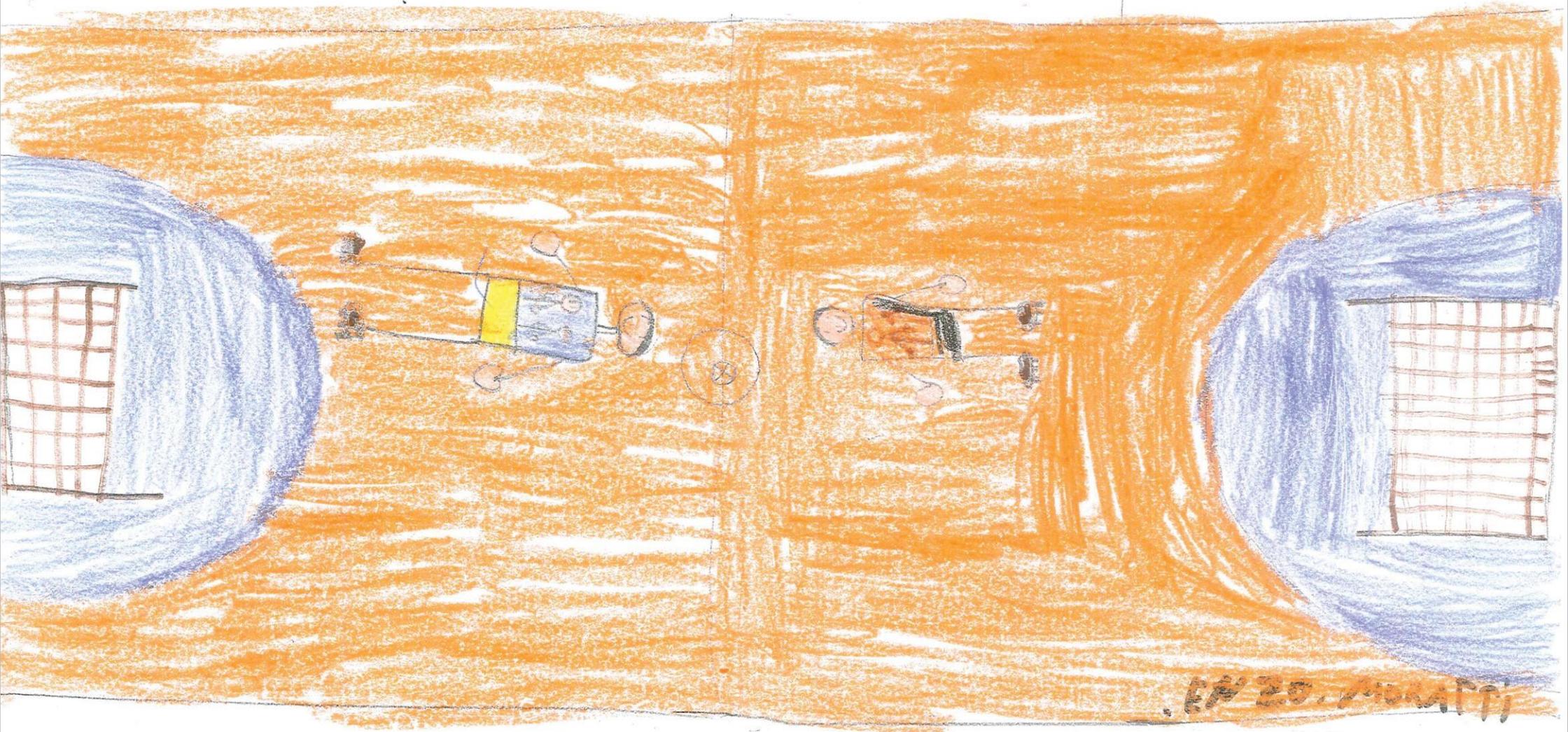
ADLETICO

100

$$10 = 10$$

FUTEBOL

"É legal. Me sinto bem. Esse é o Gustavo e eu."



ENZO MORATTI



PIQUE-ALTO

“Porque criança não foi feita pra trabalhar, ela foi feita
mesmo é pra brincar muito.
Que depois da infância elas vão crescer e virar adulto e não pode mais
brincar.
E as crianças tem que viver a sua infância. ”

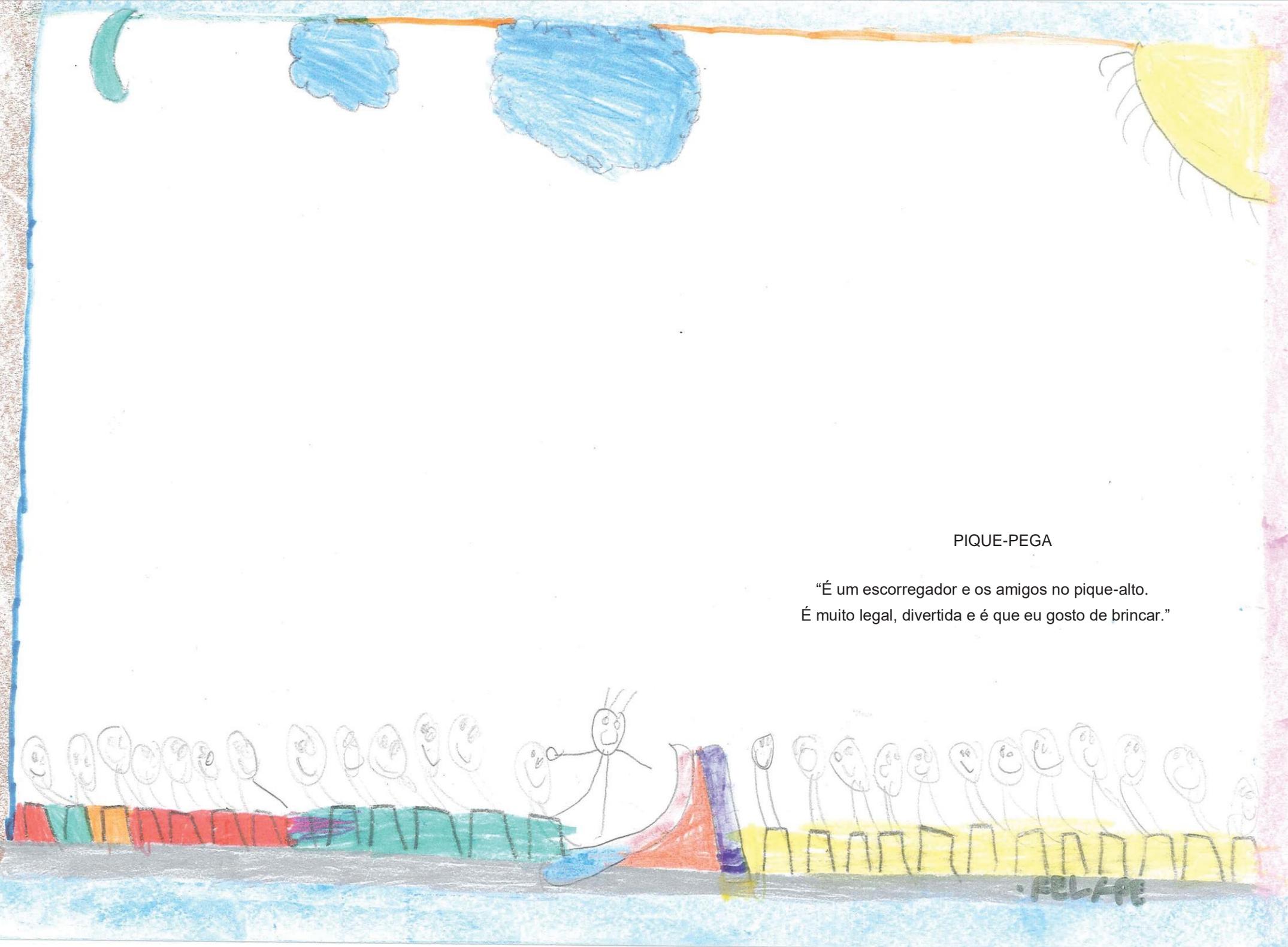


SUPERÓI

“Está é a leribang e o queshi noia.
É um homem e uma mulher. É da televisão.
A brincadeira faz as crianças se divertir.”



ESTHER



PIQUE-PEGA

“É um escorregador e os amigos no pique-alto.
É muito legal, divertida e é que eu gosto de brincar.”

FELIPE



PIQUE-ALTO

“Desenhei eu e as meninas, porque minhas amigas gostam de brincar. Aqui é os pneus que a gente brinca, porque minhas amigas também gostam. Sinto feliz. A brincadeira é legal.”



GIULIA

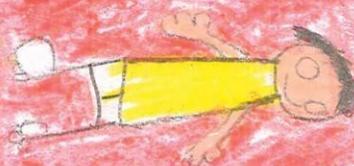


RELÂMPAGO MAQUIN

“É a chuva. Gosto de brincar de carro na chuva porque eu fico me divertindo toda hora e me molhando. É feliz. Acho legal.”

GUSTAVO GUILHERME

FLAMENGO x PONTE PRETA



FUTEBOL DE QUADRA

"Eu driblei a Ponte Preta, driblei o Enzo e chutei pro gol. Ainda estava chutando, a bola estava no pé. É muito legal."

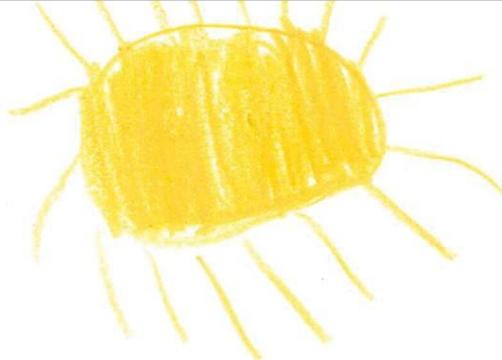
Gustavo Melo

FUTEBOL

“Aqui é outros times e meu time, com meus
amigos.
Futebol é feliz e legal.”

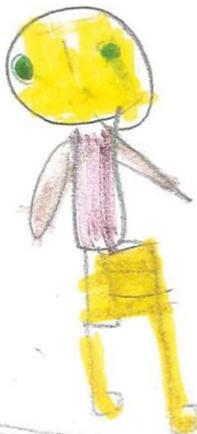
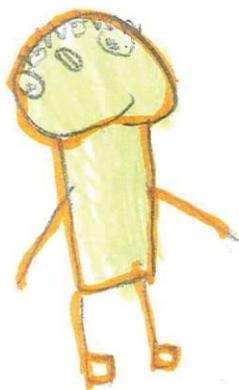


•HENZO



ZUMBI

“Gosto de tentar as meninas.
Gosto de zumbi. É um menino e quem tá com olho
verde é zumbi.
E tem menina. É divertido.”



JEAN

0 0000001/2010 01/0000 20001 21

NOTA-

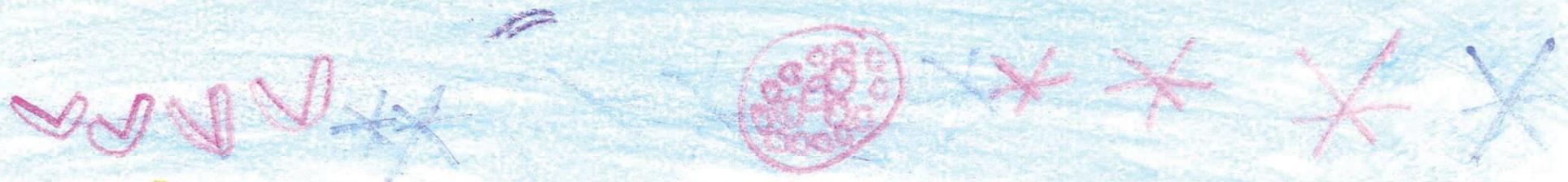


FUTEBOL DE SABÃO

“Eu toda hora fico escorregando com meus amigos. Essa é a nota do meu time. É alegria e cansa. Faz a gente alegre.”

JOÃO





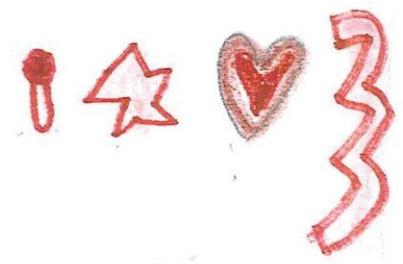
A
Z
K
-
7
D
n
2
Z

MA: A

MA: ♥ JA

A

J A



JULIANA



CONTO DE FADAS

“Esta é a casinha, a boneca e os símbolos que é o castelo. E o coração é a casa dela. Eu mais gosto da brincadeira porque eu tenho vestido de princesa. Brinco na casinha.
É alegre. É legal.”

FUTEBOL

“Eu e o Lucas no campo de areia.
Eu sinto amizade. É divertido.”





DINOSSAURO TESSAGAQUITO

“É a brincadeira de pega-pega. É eu e o Kauê.
É legal! Dá pra correr e dá pra cansar.”



LUCAS DE J



PIQUE-PEGA

“Eu gosto de correr porque eu sinto rápido.
Esse é eu, Estevão e Matheus Gomes.
É divertida a brincadeira.”

LUCAS
FOLIOS

AZUZÃO

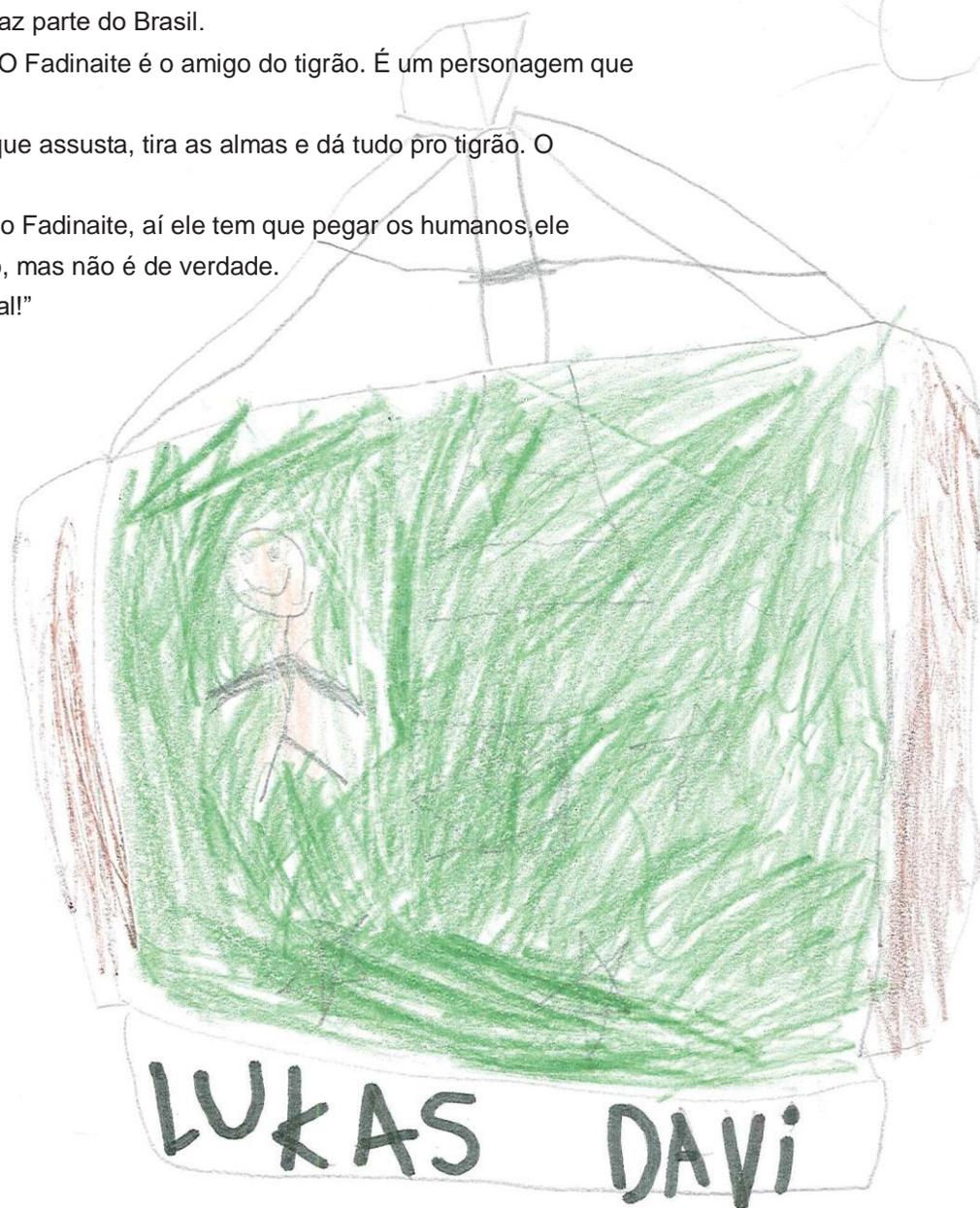
“É azuzão porque a listra azul faz parte do Brasil.

O tigrão faz a marca do Brasil. O Fadinaite é o amigo do tigrão. É um personagem que faz parte do jogo e do vídeo.

O Fadinaite é um bonequinho que assusta, tira as almas e dá tudo pro tigrão. O tigrão é amigo do leão.

Eu sou o tigrão e meu amigo é o Fadinaite, aí ele tem que pegar os humanos, ele pega os humanos joga no chão, mas não é de verdade.

Ele gosta de pizza. É muito legal!”



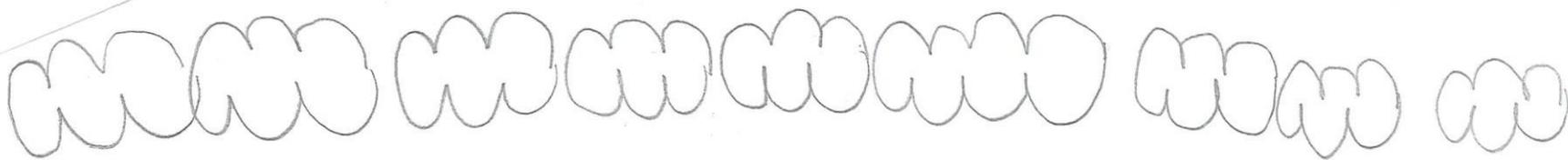
FUTEBOL

“É na hora da recreação.

É eu, Enzo e o Gustavo, driblando eles (Natanael e o Enzo da Silva).

Eu gosto sinto que ela é legal e quando eu brinco eu fico feliz, é divertida.”





PULAR CORDA

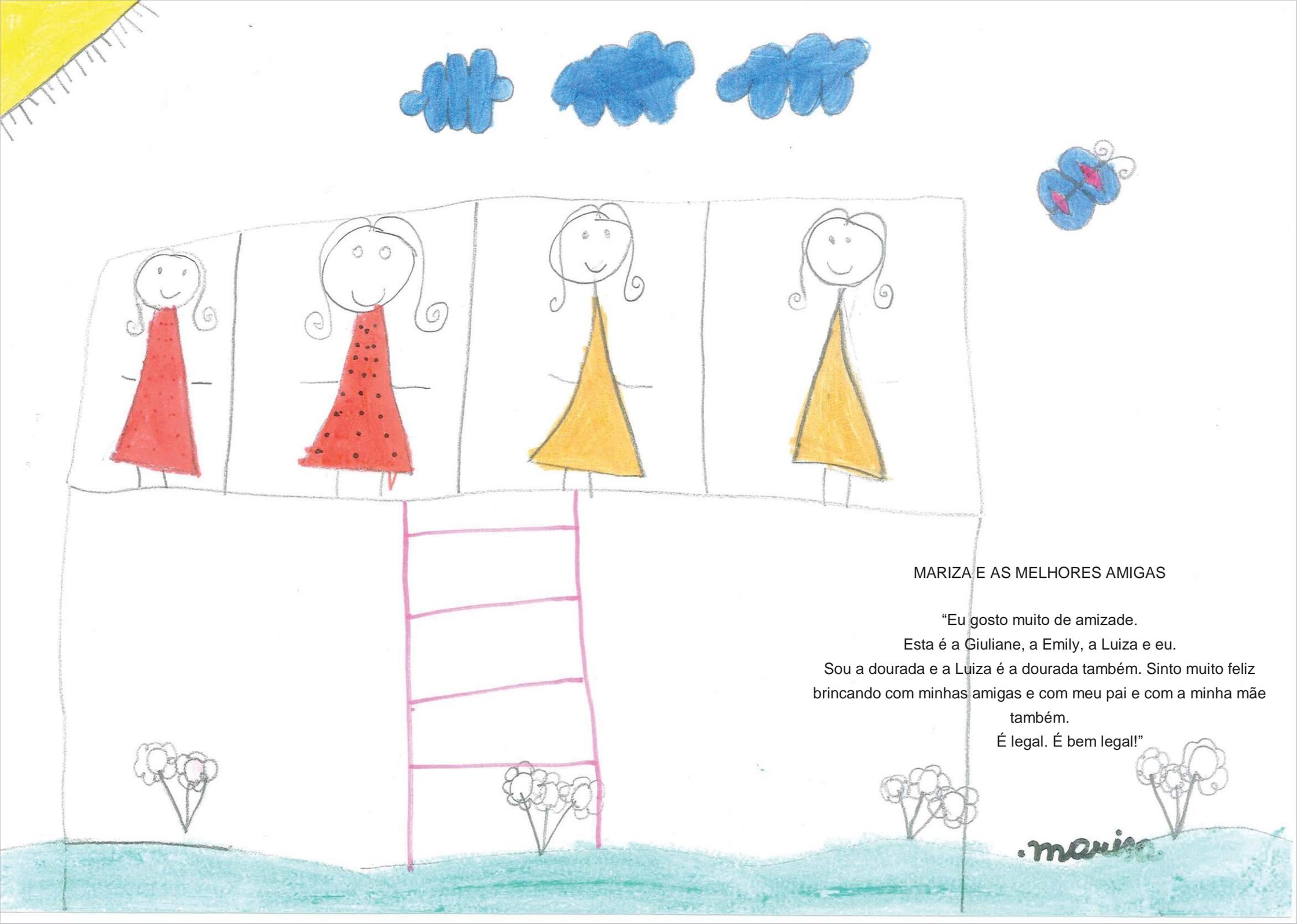
“Eu fico muito feliz.

Eu sei que estou com as minhas amigas. A brincadeira é
uma esperança pra mim.

É emoção. As crianças não foram feitas pra trabalhar, mas pra se divertir.”



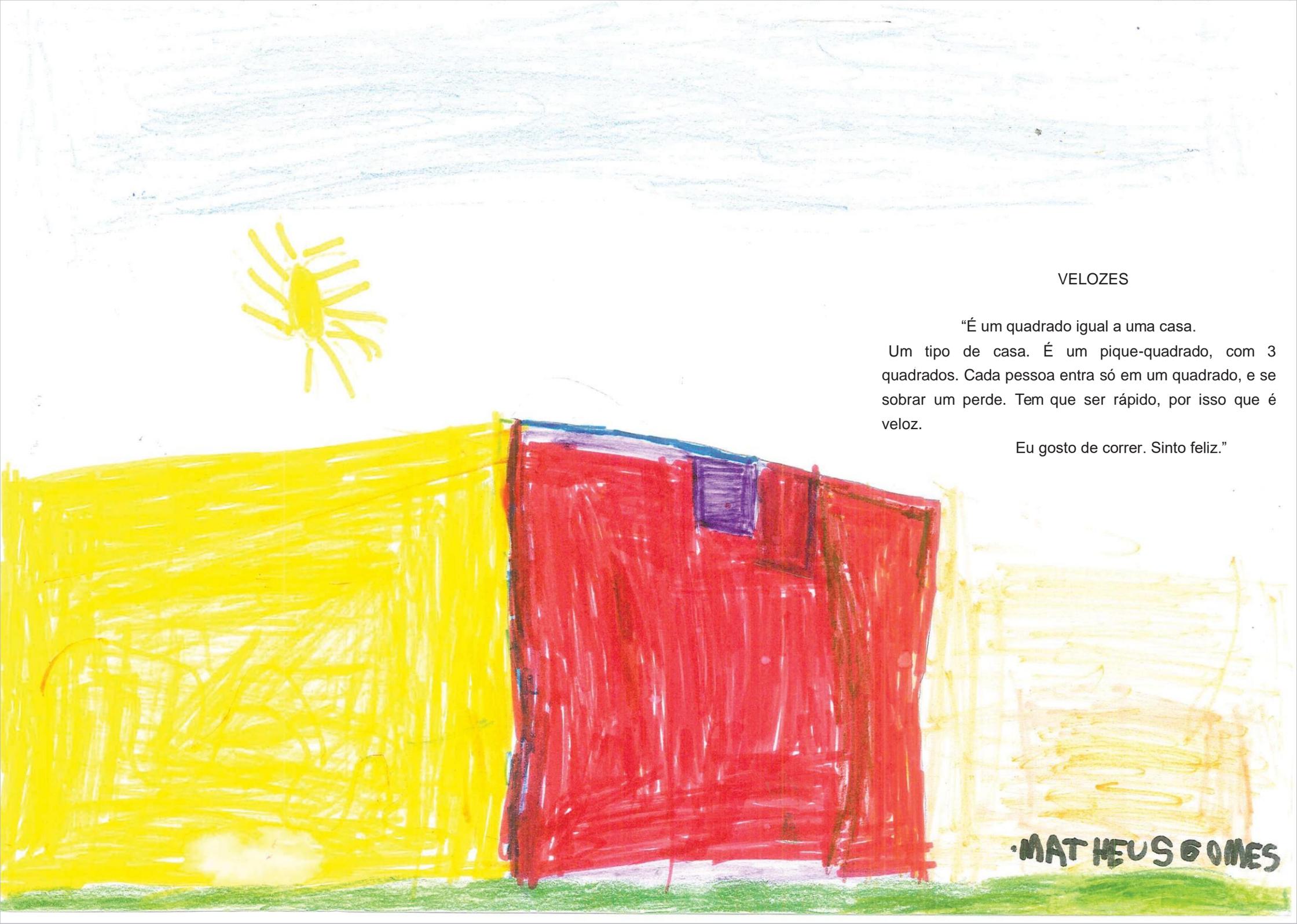
Mario Luiz



MARIZA E AS MELHORES AMIGAS

“Eu gosto muito de amizade.
Esta é a Giuliane, a Emily, a Luiza e eu.
Sou a dourada e a Luiza é a dourada também. Sinto muito feliz
brincando com minhas amigas e com meu pai e com a minha mãe
também.
É legal. É bem legal!”

.mariza



VELOZES

“É um quadrado igual a uma casa.

Um tipo de casa. É um pique-quadrado, com 3 quadrados. Cada pessoa entra só em um quadrado, e se sobrar um perde. Tem que ser rápido, por isso que é veloz.

Eu gosto de correr. Sinto feliz.”

·MATHEUS GOMES

PIQUE-ALTO

“Aqui é a escola. Fico feliz brincando.
As crianças adoram brincar com as brincadeiras.”

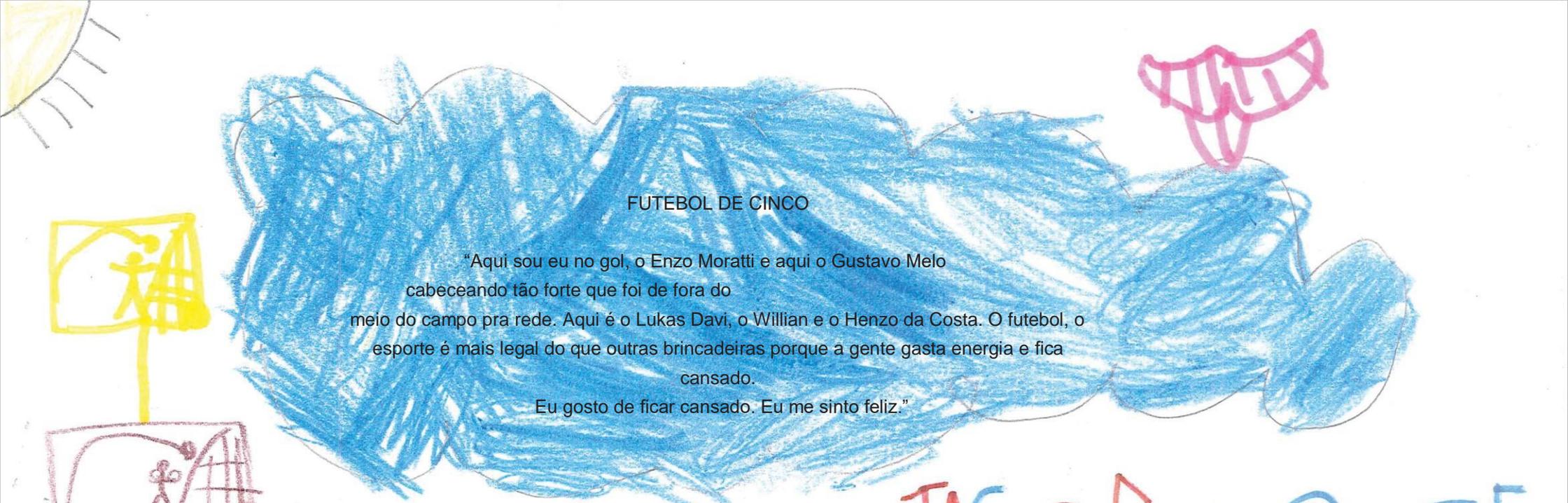


• MAÍHEUZ DE 2.
• ZOUZA

PIQUE-CORRIDA

“Eu e Felipe brincando de pique-pegas no parque.
No parque é legal porque a gente cai e não machuca.
A gente fica feliz....essas coisas.”





FUTEBOL DE CINCO

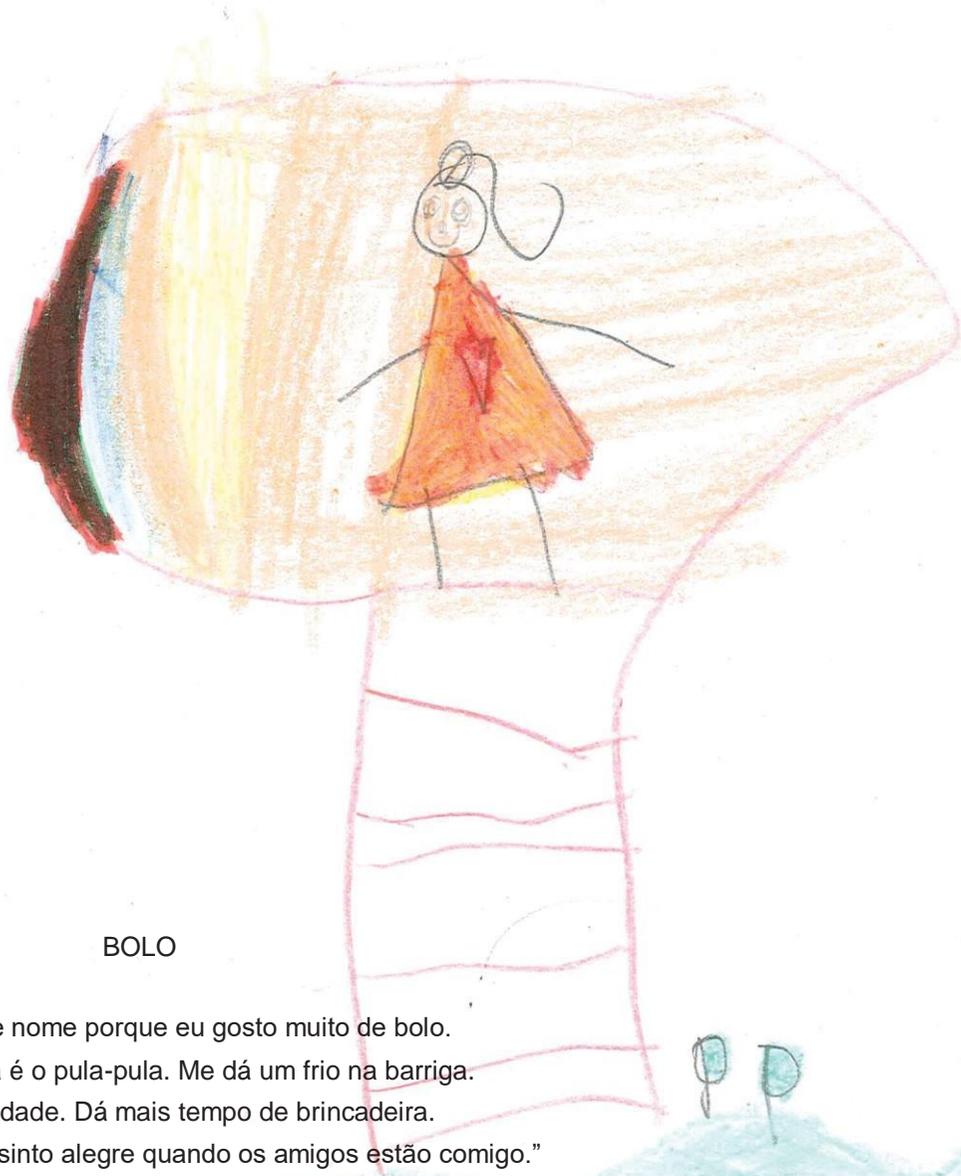
“Aqui sou eu no gol, o Enzo Moratti e aqui o Gustavo Melo cabeceando tão forte que foi de fora do meio do campo pra rede. Aqui é o Lukas Davi, o Willian e o Henzo da Costa. O futebol, o esporte é mais legal do que outras brincadeiras porque a gente gasta energia e fica cansado.

Eu gosto de ficar cansado. Eu me sinto feliz.”

NOTA 00001

NOTAS 0010060505

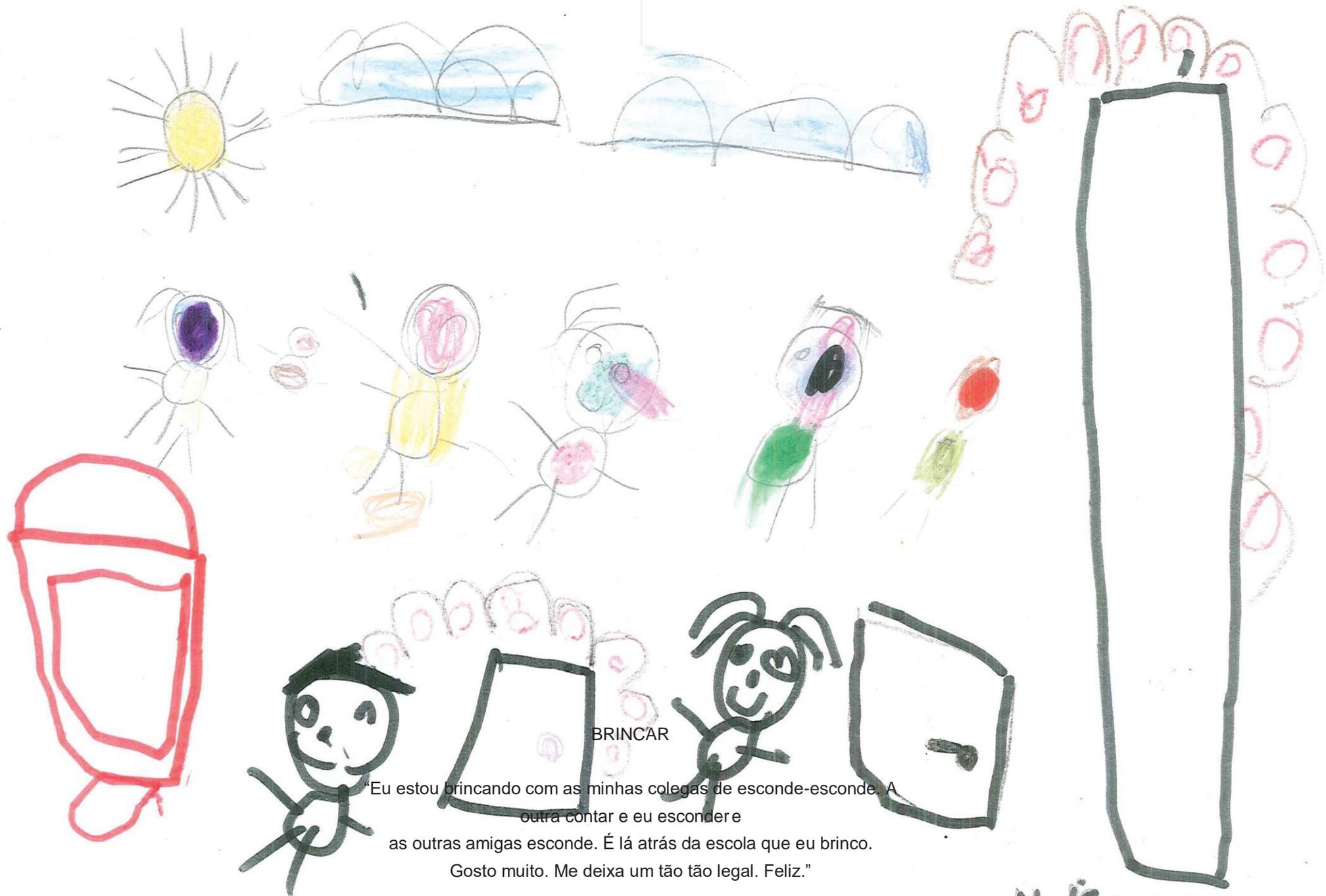




BOLO

“Coloquei esse nome porque eu gosto muito de bolo.
Essa brincadeira é o pula-pula. Me dá um frio na barriga.
Eu sinto felicidade. Dá mais tempo de brincadeira.
Feliz, muito feliz. Me sinto alegre quando os amigos estão comigo.”

NA VÍDEO

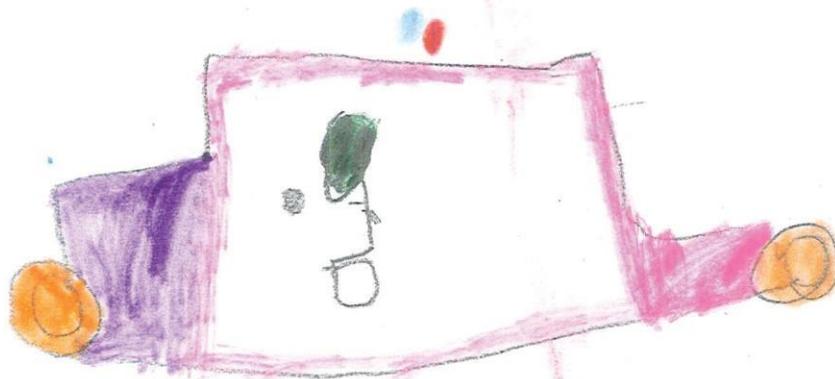


BRINCAR

"Eu estou brincando com as minhas colegas de esconde-esconde. A
outra contar e eu esconder e
as outras amigas esconde. É lá atrás da escola que eu brinco.
Gosto muito. Me deixa um tão tão legal. Feliz."

N KOLLE

RODRIGO



POLÍCIA E LADRÃO

“Este é o carro da polícia. Eu sou o policial.
Essa brincadeira é legal porque a polícia prende o bandido.”

rodrigo



$$2 + 1 =$$

LACIA

21

VÔLEI

“O Brasil está com dois e a Argentina um.
Aqui é um estádio. Dentro do estádio fica um futebol de salão.
Eu gosto mais do futebol, mas não dou conta de desenhar o futebol.
Mas eu gosto do vôlei também. É legal.”

WILLIAN

DVD

BRINCADEIRAS DE TODOS

A OBRA

“Brincadeiras de todos” apresenta por meio de desenhos as brincadeiras preferidas das crianças na escola. É uma viagem à cultura lúdica infantil a partir do olhar das próprias crianças.

Os desenhos retratam o significado das brincadeiras para as crianças. Uma oportunidade de escutarmos suas vozes e valorizarmos enquanto agentes sociais ativos, autônomos e criativos.

O livro inclui um DVD com imagens dos momentos das brincadeiras das crianças na escola.

ORGANIZADORA E AUTORES

Aldecilene Cerqueira Barreto é professora de Educação Física da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e doutoranda em Educação Física pela Universidade de Brasília. Este livro é produto de sua pesquisa de campo que aborda as brincadeiras das crianças na escola, e faz parte de sua tese de doutorado.

As "crianças" são alunos entre 6 e 7 anos, do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Arniqueira, da SEEDF.



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL

Senhor(a) responsável,

Este breve questionário tem como objetivo traçar o perfil socioeconômico e cultural da turma do primeiro ano da Escola Classe Arniqueira e servirá para auxiliar na análise da minha pesquisa de doutorado sobre as brincadeiras das crianças na escola.

Sua contribuição será fundamental para o sucesso da pesquisa.

Segue algumas orientações para o preenchimento:

- Deve ser respondido pelo(a) responsável da criança.
- É importante que sejam respondidas todas as questões.
- Não é obrigatória a identificação.

DADOS GERAIS

Grau de parentesco com a criança:

() pai () mãe () outros.

Especifique: _____

Estado civil

() solteiro () casado () separado () viúvo () outro.

Especifique: _____

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Em qual cidade/bairro você mora? _____

Tipo de moradia:

() casa () apartamento () outros _____

Mora de aluguel? () sim () não

Quantidade de pessoas que moram com a criança:

() crianças – até 12 anos () adolescente – 13 à 17 anos () adultos – acima de 18 anos

Qual a sua atividade

profissional? _____

Qual a renda familiar?

() menos de 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos
() 3 a 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos

Possui meio de transporte próprio? () sim () não

Se sim, qual(is)?

() carro () moto () bicicleta () outros _____

Possui aparelhos conectados à internet em casa? () Sim () Não

Se sim, qual(is)?

() computador () celular () tablet () vídeo games () smart TV
 () outros _____

Qual(is) os aparelhos que a criança tem acesso?

() computador () celular () tablet () vídeo games () smart TV
 () outros _____

Tem TV por assinatura? () Sim () não

Qual a programação preferida da criança? _____

DADOS CULTURAIS

Qual o nível de escolaridade do pai da criança?

() Fundamental Incompleto () Fundamental Completo () Nível Médio () Nível Superior

Qual o nível de escolaridade da mãe da criança?

() Fundamental Incompleto () Fundamental Completo () Nível Médio () Nível Superior

Qual o seu nível de escolaridade? Caso não seja o pai ou a mãe da criança.

() Fundamental Incompleto () Fundamental Completo () Nível Médio () Nível Superior

Qual o seu lazer preferido?

() teatro () cinema () prática de esporte () piscina () televisão () shows
 () outros _____

Você participa de alguma destas atividades?

() Capoeira, judô, karatê ou outras lutas.
 () Futebol, vôlei, basquete, natação ou outros esportes.
 () Atividades artísticas ou culturais (artes cênicas, dança, atividades circenses, atividades musicais, literatura, artesanato, artes visuais, etc.).
 () Outras atividades. Qual(is)? _____
 () Não participo.

O que a família costuma fazer nas horas vagas durante a semana? _____

E nos finais de semana? _____

Você gosta de ouvir música? () sim () não

Qual(is) músicas você mais ouve? _____

Qua(is) músicas a criança mais ouve? _____

Você costuma brincar com a criança? () sim () não

Se sim, com qual frequência?

() 1 a 2 vezes por semana

() 3 a 5 vezes por semana

() mais que 6 vezes semana

E qual(is) os tipos de brincadeiras?

Qual(is) as brincadeiras e brinquedos preferidos pela criança? _____

Qual(is) personagens ou heróis ela mais gosta?

**Muito obrigada pela sua valiosa contribuição.
Aldecilene Cerqueira Barreto – pesquisadora responsável.**