

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

BRINCADEIRAS INFANTIS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE  
A ESCOLA CLASSE E A ESCOLA DA PONTE

Ivan Vilela Ferreira

BRASÍLIA

2017

# BRINCADEIRAS INFANTIS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE A ESCOLA CLASSE E A ESCOLA DA PONTE

IVAN VILELA FERREIRA

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

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

## **Banca examinadora**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers  
(Presidente – FEF/UnB)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Buss-Simão  
(Membro externo – UNISUL)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Maria Filgueira de Almeida  
(Membro interno – FEF/UnB)

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

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Vladimir e Cristina, por todo amor e carinho. Só consegui chegar até aqui, pois tenho vocês como exemplo de caráter e de trabalho honesto. Também gostaria de pedir desculpas pelos momentos nos quais estive ocupado e, por isso, não pude dar a atenção que vocês mereciam. Amo vocês!

Ao meu irmão, Diogo, que é professor e mestre em Educação Física. Seus conselhos foram valiosos durante minha jornada acadêmica. Valeu moleque!

Aos meus tantos outros familiares que me apoiaram em todos os momentos.

À Letícia pelo seu amor, pelo seu incentivo e pelas longas horas revisando todas estas páginas. Suas palavras me animavam nos períodos mais difíceis e me impulsionavam nos momentos de êxito.

Aos meus amigos Samuel e Daniel.

Aos meus amigos, que me acompanham desde a graduação, Paula, Bruno, Edgard, Esdras, Roberto e Aline.

Aos meus amigos do Porto 2020 *Work in Progress* e aos outros amigos que conheci em Portugal. A companhia de vocês foi muito especial pra mim, assim como as lembranças que levarei de nossos momentos juntos.

Aos colaboradores do Garden por me tratarem não como um hóspede, mas como um amigo.

À professora doutora Ingrid por ter me orientado durante o mestrado. Extremamente competente e carinhosa, sua orientação me ajudou a crescer como pesquisador e, também, como ser humano.

Ao professor doutor Ricardo Moreno por ter me orientado, enquanto aluno de iniciação científica, meus primeiros passos no campo da pesquisa acadêmica.

À professora doutora Dulce Almeida por ter ministrado uma disciplina essencial para o projeto desta dissertação. Agradeço-a, também, por ter contribuído nas minhas bancas de qualificação e defesa.

Ao professor doutor José Villar pelas contribuições na minha banca de qualificação.

Aos professores doutores Arthur Medeiros e Márcia Buss-Simão pelas contribuições na minha banca de defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa Imagem. Especialmente ao Mayrhon e à Tayanne que, durante a minha graduação, me incentivaram a entrar no “mundo” da pesquisa.

Aos professores, funcionários e crianças da Escola Classe 407 Norte que foram sempre solícitos e carinhosos comigo.

Aos professores, funcionários e crianças da Escola da Ponte e, em especial, à professora Ana Moreira. Durante nosso convívio, todos foram sempre solícitos e carinhosos.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal.

À Universidade de Brasília.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
1.1. Objetivo geral .....	20
1.2. Objetivos específicos .....	20
<b>2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>23</b>
2.1. Produção das informações .....	27
2.2. Análise das informações .....	30
2.3. Ética na pesquisa.....	33
<b>3. ENTRE BRINCADEIRAS E ESCOLAS, O OCEANO ATLÂNTICO ..</b>	<b>35</b>
3.1. Rotina pedagógica na Escola Classe .....	36
3.1.1. Rotina pedagógica Escola Parque.....	51
3.1.2. Minha brincadeira favorita é.....	59
3.2. Rotina pedagógica na Escola da Ponte .....	81
3.2.2. Minha brincadeira favorita é.....	95
<b>4. COMPARANDO .....</b>	<b>109</b>
4.1. Síndrome <i>Toy Story</i> .....	117
<b>5. CONCLUSÃO .....</b>	<b>122</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1.0.</b> Grade horária da Escola-Classe 407 Norte.....	46
<b>Tabela 2.0.</b> Brincadeiras favoritas das crianças da Escola Classe 407 Norte.....	68
<b>Tabela 3.0.</b> Incidência das justificativas das brincadeiras favoritas das crianças na Escola Classe 407 Norte.....	69
<b>Tabela 4.0.</b> Brincadeiras favoritas das crianças na Escola da Ponte.....	105
<b>Tabela 5.0.</b> Quantidade de respostas e suas categorias de análise das brincadeiras favoritas das crianças na Escola da Ponte.....	106

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1.0.</b> Vista aérea da Escola Classe 407 Norte.....	37
<b>Figura 2.0.</b> Planta baixa da Escola Classe 407 Norte. ....	37
<b>Figura 3.0.</b> Meu local favorito na Escola (Pedro Noto, 11 anos de idade).....	41
<b>Figura 4.0.</b> Meu local preferido na Escola (Alice, 10 anos de idade).....	42
<b>Figura 5.0.</b> <i>Layout</i> predominante do ambiente de aprendizagem na pedagogia tradicional.....	43
<b>Figura 6.0.</b> Meu local favorito na Escola (Catarina, 11 anos de idade). ....	43
<b>Figura 7.0.</b> Meu local favorito (Larissa, 11 anos de idade). ....	46
<b>Figura 8.0.</b> Vista aérea da Escola Parque 210/211 Norte.....	52
<b>Figura 9.0.</b> Planta Baixa da Escola Parque 210/211 Norte. ....	52
<b>Figura 10.</b> Meu local favorito (Ana Lúcia) .....	54
<b>Figura 11.</b> Minha brincadeira favorita (Alex Iverson, 11 anos de idade).....	62
<b>Figura 12.</b> Minha brincadeira favorita (Catarina, 11 anos de idade) .....	63
<b>Figura 13.</b> Minha brincadeira favorita (Carl, 10 anos de idade). ....	65
<b>Figura 14.</b> Minha brincadeira favorita (Thomás, 11 anos de idade) .....	68
<b>Figura 15.</b> Minha brincadeira favorita (Gabriela, 10 anos de idade) .....	69
<b>Figura 16.</b> Minha brincadeira favorita (Carla, 11 anos de idade) .....	71
<b>Figura 17.</b> Minha brincadeira favorita (Sérgio, 11 anos de idade) .....	73
<b>Figura 18.</b> Minha brincadeira favorita (Cristiano Ronaldo, 11 anos de idade).....	75
<b>Figura 19.</b> Minha Brincadeira favorita (Amanda, 11 anos de idade). ....	76
<b>Figura 20.</b> Minha brincadeira favorita (Marta, 10 anos de idade) .....	79
<b>Figura 21.</b> Vista aérea da Escola da Ponte.....	89
<b>Figura 22.</b> Espaço do Núcleo da Consolidação. ....	81
<b>Figura 23.</b> <i>Layout</i> predominante do ambiente de aprendizagem da pedagogia socioconstrutivista.....	81

<b>Figura 24.</b> Meu local preferido (Cauã, sete anos de idade). .....	86
<b>Figura 25.</b> Meu local preferido (Kátia, 10 anos de idade) . .....	87
<b>Figura 26.</b> Minha brincadeira favorita (Tibério 12 anos de idade) . .....	98
<b>Figura 27.</b> Minha brincadeira favorita (Kátia 10 anos de idade).....	98
<b>Figura 28.</b> Minha brincadeira favorita (Valdir, 11 anos de idade).....	100
<b>Figura 29.</b> Minha brincadeira favorita (Wesley, 14 anos de idade).....	103
<b>Figura 30.</b> Minha brincadeira favorita (Cauê, 12 anos de idade).....	104
<b>Figura 31.</b> Minha brincadeira favorita (Nilton, 15 anos de idade).....	105

## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIACOES E SÍMBOLOS**

CBF	–	Confederação Brasileira de Futebol
CIEF	–	Centro Integrado de Educação Física
ECA	–	Estatuto da Criana e do Adolescente
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PROEITI	–	Projeto de Educação Integral em Tempo Integral

## RESUMO

A presente pesquisa, em nível de mestrado, objetivou analisar, de modo comparativo, percepções de crianças, inseridas em instituições educacionais diferentes, acerca de suas brincadeiras. Para tanto, selecionou-se uma Escola Classe, Brasília, Brasil e a Escola da Ponte, Porto, Portugal. Na escola brasileira, foram selecionadas 25 crianças do 5º ano e, na escola lusitana, 21 crianças de todos os núcleos escolares. Realizou-se observação participante, recolha de desenhos e de relatos das crianças. A análise das informações foi orientada pelo modelo elaborado por Bereday (1972). Na Escola Classe, as percepções das crianças acerca de suas brincadeiras indicaram, com maior ênfase, que estas práticas são desenvolvidas considerando exercício da autonomia, fuga do ambiente da sala de aula, bem como aspectos de socialização. Por sua vez, na Escola da Ponte a maioria das crianças justificou suas brincadeiras favoritas com base em aspectos sociais destas. Nessa escola, nenhuma criança justificou suas brincadeiras favoritas em vista da autonomia ou fuga do ambiente onde as atividades pedagógicas são desenvolvidas, o que parece estar diretamente relacionado às características pedagógicas renovadoras da Escola da Ponte. Apesar de a autonomia das crianças não ser irrestrita (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007; MÜLLER, 2007) as escolas devem fomentar tempos e espaços nos quais as crianças possam desenvolver tal autonomia. Conclui-se que, a depender do contexto escolar, as instituições podem apresentar elementos que restringem ou promovem diversificadas facetas do brincar. Em adição, destacamos que, mesmo perante restrições do contexto escolar, observamos em ambas as escolas que as crianças apresentaram mecanismos de ressignificação e subversão.

**Palavras-chave:** Práticas Corporais; Crianças; Educação comparada; Escola Classe; Escola da Ponte; Educação Física.

## ABSTRACT

The present research, at the master's level, aimed to analyze, in a comparative way, children's perceptions, in different schools, about their play. It was selected one Escola Classe in Brasilia, Brazil and the Escola da Ponte in Porto, Portugal. At the Brazilian school, 25 children of grade five were selected. At the Lusitanian school, 21 children from all school grades were selected. Data were collected through participant observation, children's drawings and reports about their favorite plays. The analysis of the information was guided by the model elaborated by Bereday (1972). Depending on the schools contexts, these institutions may present elements that restrict or promote as diverse facets of playing. The Brazilian children's perceptions on their plays indicated, with greater emphasis, that by playing they can exercise their autonomy and they may escape from the classroom environment. On the other hand, no children of the Escola da Ponte justified their favorite plays on the autonomy or about the classroom environment. However, most students at the Portuguese school justified their favorite plays based on socialization. Although the autonomy of children is not unrestricted (MONTANDON; LONGCHAMP 2007, MÜLLER, 2007), schools should foster spaces and times in which children might develop autonomy. In addition, we emphasize that, even when faced with restrictions of the school context, how children presented mechanisms of re-signification and subversion to avoid such embarrassment.

**Key-words:** Body practices; Childhood; Comparative education; Escola Classe; Escola da Ponte; Physical Education.

## 1. INTRODUÇÃO

Parece-nos incomum imaginar crianças, inseridas em instituições escolares, sem suas brincadeiras. As brincadeiras fazem parte do cotidiano infantil e podem ser definidas como um dos momentos mais significantes desse cotidiano, pois possibilitam diversificadas formas de expressões às crianças (KISHIMOTO, 2010). Contrariamente ao pensamento romântico acerca das crianças e suas brincadeiras, estas práticas não são fenômenos naturais. De acordo com Brougerè (2000), as crianças brincam, pois alguém um dia as ensinou. Nesse sentido, a cultura dos adultos possui relação direta com as brincadeiras das crianças. Todavia, as crianças não reproduzem fielmente a cultura proveniente do mundo dos adultos.

Em entrevista concedida à Müller (2006), William Corsaro esclarece que, por meio da reprodução interpretativa, as crianças compartilham e criam cultura com os adultos e seus pares. Segundo Corsaro (2009), a reprodução interpretativa significa que as crianças – por meio de sua criatividade e ações inovadoras – contribuem para a produção e transformação cultural. Müller e Hassen (2009, p. 475) sugerem que abordar “[...] as crianças como irracionais, passivas e totalmente dependentes dos adultos atrapalha a compreensão das relações sociais mais amplas ou nas instituições, como a família e a escola”. Outrossim, salientamos que as brincadeiras tornam-se meios de aprendizagem e produção de conhecimento (KISHIMOTO, 1995).

Destarte, as brincadeiras podem ser consideradas como práticas corporais. A partir da análise do emprego do termo práticas corporais pelo campo acadêmico-científico da educação física, Silva (2014) discorre acerca de sua definição. Concluiu que as práticas corporais são fenômenos que se manifestam, necessariamente, ao nível corporal e são constituídos pelas manifestações da cultura de movimento, como jogos, danças, esportes, brincadeiras e outras atividades. Estes fenômenos constituem a corporalidade humana e podem ser

compreendidos como forma de linguagem com forte enraizamento corporal que, em algumas ocasiões, escapam ao domínio do consciente e da racionalização (SILVA, 2014).

Ademais, o brincar pode proporcionar às crianças experiências acerca do mundo e si. Observamos que as experiências são elementos basilares na formulação do conhecimento e, por meio destas, as crianças possuem subsídios para uma melhor compreensão do mundo e de si engendrando, portanto, recursos para a transformação do mundo (SURDI; KUNZ, 2010). Betti *et al.* (2014, p. 1636) apontam que “[...] a experiência do mundo radica na experiência do próprio corpo, proporcionando um saber antepredicativo, que é anterior às nossas representações intelectuais sobre o mundo”. Em adição, esses autores citam que dentre as experiências vividas pelos indivíduos, encontra-se o movimento humano. Haja vista essas peculiaridades do movimento humano, convergirmos com Surdi e Kunz (2010) ao discorrerem que:

[...] o corpo e suas manifestações por meio de seus atos e movimentos são os primeiros momentos de experiência humana. O sujeito é um ser que vive e sente primeiramente, para depois ser um ser que conhece. Assim é a maneira de participar com o corpo e com suas diversas formas de movimento no conjunto da totalidade da realidade humana (SURDI; KUNZ, 2010, p. 273).

Considerando essa visão acerca do corpo humano, cabe articulá-la às ideias de Le Breton (2006). Segundo esse autor, o corpo é moldado pelo contexto sociocultural no qual se inscreve o indivíduo e é um condutor de sentidos, onde se evidencia a construção da relação do indivíduo com o mundo. Desse modo, ponderamos que o corpo humano é permeado pela cultura, por suas experiências e por diversos outros fatores que vão além dos elementos anátomo-fisiológicos. Adotando essa compreensão, o corpo – meio pelo qual as crianças brincam – também indica os processos educativos que, por seu turno, são imbuídos de intenções.

A interação entre crianças e adultos, no contexto escolar, implica num dos diversos processos de educação do corpo. Soares (2014) compreende a noção de educação do corpo como uma produção relevante da atividade social de homens concretos, possui caráter polissêmico e permite evocar a ideia de movimento, de passagem, na elaboração de pedagogias e de políticas voltadas ao corpo, tendo em vista suas permanências, rupturas e continuidades. Assim, as práticas pedagógicas, as relações entre crianças e professores, a arquitetura, as diretrizes e políticas educacionais no âmbito escolar concorrem para a educação do corpo.

Tendo em vista a relação entre crianças, brincadeiras e educação do corpo, o campo acadêmico-científico da educação física destaca-se pelas investigações acerca desses três eixos. Contudo, ressaltamos uma peculiaridade referente à articulação da concepção de infância no campo da educação física. Segundo Oliveira (2005), o quadro geral das investigações do campo da educação física indica que alguns estudos ainda caracterizam a infância como fase preparatória para a vida adulta e a criança é encarada como ingênua e, portanto, deve ser moldada para “vir a ser”. Essa autora corrobora que:

O conceito de infância na área acadêmica de Educação Física está condicionado, sobretudo, ao conceito de infância constituído historicamente na sociedade – ancorado nos pressupostos dos sentimentos de paparicação e moralização – e interferiu diretamente na elaboração dos princípios educativos para as crianças [...] (OLIVEIRA, 2005, p. 105).

Diferentemente da concepção de infância acima citada, compreendemos a infância como uma categoria social na qual as crianças são indivíduos que exercem autonomia e, também, possuem direitos específicos. Contudo, no decorrer da história, nem sempre essa categoria social fora considerada específica ante as outras (CORSARO, 2011). Ariès (1981), em sua investigação acerca da história da infância, aponta as transformações da percepção dos adultos sobre a infância. Durante os séculos XII e XIII, as crianças não

possuíam representatividade social. Contudo, com o galgar do tempo e ante as mudanças socioeconômicas, as crianças passaram a ser consideradas como membros da sociedade, porém sempre em seu núcleo familiar e com extrema dependência de seus responsáveis (ARIÈS, 1981). No século XIX, continua o autor, os adultos iniciaram as crianças como indivíduos que deveriam ser protegidos e assistidos. Ressaltamos que essas transformações não ocorreram de forma linear. Destarte o sentimento de infância emergiu-se, ampliando os olhares dos adultos em relação às especificidades das necessidades específicas referentes às crianças.

No que tange ao reconhecimento da infância como categoria social, foi com o advento das Ciências Humanas e Sociais que se delimitou, no século passado, a sociologia da infância (CORSARO, 2011). Além dessa perspectiva, tomamos como referência os aspectos legais que abarcam as crianças no contexto mundial. As crianças foram consideradas como detentoras de direitos específicos desde a segunda metade do século XX, após a declaração dos direitos universais da criança (ONU, 1954). Contudo, no Brasil as crianças só passaram a ter seus direitos<sup>1</sup> próprios em 1996, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1996). A partir das peculiaridades históricas e legais da infância, ponderamos que refletir sobre essa categoria social significa que esta vai além duma fase da vida.

Mediante essa compreensão acerca das crianças, as pesquisas do campo acadêmico-científico da educação física passaram a adotar referenciais da sociologia da infância, além de outros como da filosofia da infância e da pedagogia da infância (CORSARO, 2011; KOHAN; KENNDY 2000; ROCHA, 2008). Observamos que alguns pesquisadores da educação física iniciaram um movimento de reforma nas investigações acerca da infância. Essa reformulação baseia-se em orientações teóricas do campo das Ciências Humanas e Sociais,

---

<sup>1</sup> Anteriormente à promulgação do ECA, as crianças não possuíam personalidade civil, ou seja, não eram detentoras de seus direitos, sendo estes vinculados ao seus responsáveis (SEGUNDO, 2003).

produzindo análises da infância em perspectiva contextualizada, mediante a compreensão das crianças em consonância com estudos da sociologia da infância e, também, pelo emprego de metodologias de pesquisa com as crianças (BUSS-SIMÃO, 2012; WIGGERS, 2003).

Sob essa perspectiva teórico-metodológica, esta pesquisa em nível de dissertação abordou as brincadeiras de crianças e suas percepções, comparando-se duas instituições educacionais de ensino fundamental, a Escola Classe 407 Norte e a Escola da Ponte, localizadas em Brasília - Brasil e em Porto - Portugal, respectivamente.

A Escola Classe 407 Norte integra a rede pública de ensino de Brasília, estando localizada no Plano Piloto, a região central da cidade. Assim como o seu projeto urbanístico, Brasília também possui um plano educacional peculiar. Inaugurada em 21 de abril de 1960, Brasília apresentou ao mundo um projeto urbanístico vanguardista. O planalto central do Brasil serviu como uma tela em branco para as ideias de Lúcio Costa, urbanista responsável pelo projeto da mais recente capital federal brasileira. Dentre os aspectos inovadores de Brasília, destacamos o conceito de unidade de vizinhança.

Inspirada nas concepções de Clarence Arthur Perry, as unidades de vizinhança deveriam ser compostas por quatro superquadras<sup>2</sup> objetivando proporcionar menores distâncias entre as residências e equipamentos de uso coletivos, tais como escolas, comércios, áreas de lazer e outros (VASQUES *et al.*, 2015). Especificamente, atentamos à relação entre os moradores da capital brasileira e o uso dos equipamentos educacionais<sup>3</sup>.

Elaborado por Anísio Teixeira, o Plano Educacional de Brasília deveria ser composto por um de Jardim de infância, uma Escola Classe e uma Escola Parque (VASQUES *et al.*, 2015). Esta configuração deveria estar presente a

---

<sup>2</sup> Cada superquadra é formada por um conjunto de edifícios residenciais.

<sup>3</sup> Equipamentos educacionais são entendidos como escolas.

cada unidade de vizinhança. Cada escola presente no Plano Educacional de Brasília possui características específicas no que tange aos seus objetivos.

Imputa-se, às Escolas Classe, a responsabilidade pelo desenvolvimento intelectual sistemático das crianças (WIGGERS, 2011). Atualmente, as escolas atendem crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental do sistema educacional brasileiro<sup>4</sup> e as crianças que estudam nestas instituições frequentam as Escolas Parque apenas uma vez por semana. As Escolas Parque, por seu turno, são encarregadas do desenvolvimento físico, artístico e recreativo das crianças (WIGGERS, 2003). De acordo com o planejamento educacional concebido por Anísio Teixeira, as crianças deveriam frequentar a Escola Classe e, no turno contrário, estas deveriam dirigir-se à Escola Parque de sua unidade de vizinhança. Entretanto, diante de transformações políticas e legislativas que ocorreram durante a década de 1970, não houve a ampliação da quantidade de Escolas Parque (WIGGERS, 2003). Por outro lado evidenciou-se o aumento da demanda de vagas para o Ensino Fundamental, gerando uma limitação da oferta de vagas nas Escolas Parque.

Especificamente, considerando as pesquisas com as crianças e que tematizam as brincadeiras no âmbito das Escolas Classe, citamos o grupo de pesquisa Imagem<sup>5</sup>. Algumas pesquisas desse grupo perpassaram no contexto de escolas públicas de Brasília (MACHADO, 2013; FREITAS, 2015; PRAÇA, 2016). Machado (2013) e Praça (2016) examinaram as brincadeiras de crianças no contexto de Escolas Classe. As informações construídas nestas investigações corroboraram que as escolas, por meio das ações docentes, apresentaram tendências a limitar as brincadeiras das crianças. Estas autoras também observaram que a sala de aula configurou-se num espaço onde as imposições

---

<sup>4</sup> Geralmente, as crianças iniciam com cinco anos de idade no 1º ano e, a cada ano, progridem até iniciarem os estudos no 5º com dez anos de idade.

<sup>5</sup> O Grupo Imagem é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Este grupo é orientado pela Profª. Drª. Ingrid Dittrich Wiggers e possui como tema principal de pesquisa a educação do corpo, infância, mídias e escola. Destacamos que o presente estudo faz parte do grupo Imagem.

restringiam a autonomia das crianças. Por outro lado, apesar dessas escolas terem apresentado essas características, as crianças apresentaram meios para se desvencilharem, quando possível, das interdições em suas práticas corporais.

A Escola da Ponte, por sua vez, é sediada no Porto, Portugal. Trata-se de uma instituição que está na vanguarda da ressignificação do processo de escolarização. Santa Rosa (2008) indica que, por ano, milhares de visitantes vão à Escola da Ponte com o intuito de conhecer a prática pedagógica empregada por esta escola. Todavia, cabe ressaltar que ao referenciar esta escola portuguesa, trata-se de voltar nossos olhares àquelas escolas que constroem suas práticas pedagógicas com vistas às transformações sociais e, também, compreender as forças que formatam o contexto institucional escolar (APPLE; BEANE, 2001; BRAY, 2015).

Santa Rosa (2008) referencia que o projeto “Fazer a Ponte” ocorreu na Escola das Aves, edificada em 1932, e teve início em 1976, após a reabertura política em Portugal frente ao governo ditatorial que outrora tinha se instalado naquele país. Até esse período, a Escola das Aves apresentava dificuldades de diversas ordens como, por exemplo, o isolamento da comunidade escolar, o isolamento escolar e social de algumas crianças, a indisciplina generalizada e as agressões físicas e verbais aos professores (PACHECO, 2013). Entretanto, esse conjunto de problemas não se configurou como um impeditivo para que as mudanças fossem construídas por professores e crianças.

Diante desse diagnóstico, os professores da Escola da Ponte<sup>6</sup> iniciaram um movimento de reflexões acerca das problemáticas instaladas nesta instituição e, como resultado, traçaram três objetivos. O primeiro foi o de concretizar uma diversidade nas aprendizagens, garantindo as mesmas oportunidades educacionais a todos. O segundo almejava promover a autonomia e liberdade para todos e operar transformações nos elementos constitutivos de comunicação.

---

<sup>6</sup> Após a difusão e consolidação do projeto “Fazer a Ponte”, a Escola das Aves passou a ser denominada, popularmente, Escola da Ponte.

Por fim, a escola portuguesa visou intensificar a colaboração entre a instituição e seus agentes comunicativos (PACHECO, 2013).

Almejando alcançar os objetivos delimitados, professores, crianças e seus responsáveis engajaram-se no projeto “Fazer a Ponte” e deram início à ruptura com o modelo institucional anteriormente explicitado. Para tanto, esses atores educacionais alteraram a organização escolar, trouxeram para o seio da escola a comunidade na qual está inserida, romperam com o “adestramento cognitivo” e, sobretudo, oportunizaram autonomia e centralidade das crianças no processo educacional (PACHECO, 2013). Então, após esse processo de ressignificação institucional, a Escola da Ponte aboliu as aulas<sup>7</sup>, extinguiu a divisão das turmas por faixa etária, dentre outras ressignificações.

Nesse contexto institucional, as crianças decidem o conteúdo a ser estudado e, quando julgam estarem preparadas, são avaliadas (ALVES, 2002). Há, também, a promoção da ajuda entre as crianças no decorrer das atividades escolares e cabe, ao professor, intervir quando solicitado (PACHECO; PACHECO, 2014). Como exemplo de educação na cidadania, citamos a Assembleia de escola que é responsável pela garantia da participação democrática das crianças na organização e no funcionamento da instituição no que tange a aspectos específicos (SANTA ROSA, 2008). Dessa forma, o modelo institucional desenvolvido na Escola da Ponte projeta a educação na cidadania, ouvindo as vozes dos atores educacionais, constituindo-se num modelo institucional inovador e único<sup>8</sup>.

Na Escola da Ponte, os interesses das crianças são considerados durante o processo educacional, oportunizando a estas a tomada de decisão em determinadas situações. Contudo, as escolhas não transcorrem de forma arbitrária. Por exemplo, a escolha dos conteúdos a serem estudados é balizada

---

<sup>7</sup> Ao nos referirmos à extinção das aulas, referimo-nos ao modo tradicional de aula no qual o professor profere o conteúdo e as crianças ouvem.

<sup>8</sup> A Escola da Ponte é a única em Portugal, visto que possui autorização especial do governo desse país para implementar esse modelo institucional escolar (SANTA ROSA, 2008).

pelo currículo nacional português caracterizando, portanto, que a liberdade no processo educacional não é irrestrita, porém é revestida de responsabilidades. Nesse sentido, ponderamos que a liberdade não deve ser compreendida como atos arbitrários, mas como atos entranhados pela responsabilidade que as instituições devem confiar as crianças (FREIRE, 2002). Ademais, esta escola promulga que seu modelo educacional educa na cidadania, sendo três os seus pilares: autonomia, responsabilidade e solidariedade (ALVES, 2002).

Ao retomarmos as pesquisas referentes às brincadeiras das crianças em contextos escolares, não encontramos pesquisas que adotaram essa temática no contexto da Escola da Ponte. Dessa forma, questionamo-nos sobre as percepções das crianças, em relação as suas brincadeiras, num contexto escolar peculiar como o contexto da Escola da Ponte.

Portanto, tendo em vista o panorama dos contextos institucionais acima ilustrados, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as percepções de crianças inseridas em instituições educacionais diferentes acerca de suas brincadeiras? Vislumbrando responder a esse problema de pesquisa, assinalamos os seguintes objetivos:

### **1.1. Objetivo geral**

- Analisar, de modo comparativo, as percepções de crianças, inseridas em instituições educacionais diferentes, acerca de suas brincadeiras.

### **1.2. Objetivos específicos**

- Descrever as brincadeiras e as percepções das crianças na Escola-Classe;
- Descrever as brincadeiras e as percepções das crianças na Escola da Ponte;
- Analisar comparativamente as brincadeiras e as percepções das crianças.

Ao optarmos pela Escola Classe 407 Norte, consideramos suas características institucionais, visto que esta se inscreve no sistema educacional

público de Brasília, Brasil. Conforme anteriormente assinalado, se localiza na Asa Norte do Plano Piloto, região central da cidade e atende, em período integral, crianças do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Por outro lado, ao optarmos por investigar a Escola da Ponte, foi observado seu modelo educacional inovador como expusemos anteriormente. Essa escola localiza-se na Vila das Aves, pertence ao conselho de Santo Tirso, no Distrito do Porto, Portugal e atende crianças do pré-escolar 1º, 2º e 3º ciclos do ensino português<sup>9</sup> (ESCOLA DA PONTE, 2016). As atividades pedagógicas dessa escola são desenvolvidas em núcleos que, por seu turno, são delimitados por competências que as crianças devem desenvolver. São três os núcleos integrantes da Escola da Ponte: Iniciação; Consolidação e Aprofundamento. (PACHECO; PACHECO, 2014). Ademais, as crianças progridem entre os núcleos quando atingem o perfil<sup>10</sup> para o núcleo seguinte.

Segundo Franco (2000), as comparações são processos inerentes à consciência e à vida humana. Além desse aspecto, ao conhecermos o outro a partir dele mesmo, nos percebemos numa melhor forma através das diferenças (FRANCO, 1992). Dito isso, justificamos o presente estudo, pois esta pesquisa poderá subsidiar o debate acerca da compreensão das crianças sobre suas brincadeiras por meio do conhecimento do outro. Por fim, justificamos o presente estudo, pois não foram encontradas teses ou dissertações comparativas acerca das brincadeiras de estudantes de Escolas Classe e da Escola da Ponte<sup>11</sup>.

A busca por teses e dissertações ocorreu nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP).

---

<sup>9</sup> Somados, esses três ciclos são equivalentes ao nível de ensino fundamental brasileiro. O 1º ciclo abrange crianças do 1º ao 4º ano. O 2º ciclo equivale ao 5º e 6º ano. Por fim, o 3º ciclo equivale ao 7º, 8º e 9º ano.

<sup>10</sup> Os perfis de transição exigidos por cada núcleo encontram-se no seguinte sítio: <http://www.escoladaponte.pt/docs.html>

<sup>11</sup> No Apêndice A encontram-se estudos que investigaram as brincadeiras de estudantes em Escolas Classe. Já no Apêndice B, listamos as investigações que se passaram na Escola da Ponte ou que fazem referência a esta.

Dito isto, no capítulo 2 “Delineamento metodológico” encontram-se os fundamentos teórico-metodológicos que guiaram o processo de pesquisa. Elucidaremos a escolha pela metodologia qualitativa e, também, descreveremos as peculiaridades da pesquisa comparada em educação, os métodos e técnicas das pesquisas com as crianças, bem como os procedimentos de análise.

O capítulo 3 destina-se às análises das brincadeiras das crianças inseridas na Escola Classe e na Escola da Ponte, respectivamente. Encontra-se em cada um destes capítulos, subcapítulos que descrevem o contexto de cada instituição. No capítulo 4 “Comparando”, estabelecemos a comparação das informações construídas em ambas as escolas. Por fim, o capítulo 05 “Concluindo” refere-se às reflexões finais acerca da pesquisa.

## **2. DELINEAMENTO METODOLÓGICO**

Tendo em vista nosso problema de pesquisa “quais as percepções de crianças inseridas em instituições educacionais diferentes acerca de suas brincadeiras?”, este estudo caracterizou-se por ser uma investigação comparativa. Segundo Franco (1992) o princípio da comparação fundamenta-se no outro. A comparação é um processo de compreender as diferenças e as semelhanças e, também, é um meio de assumir valores na mútua relação de reconhecimento; a comparação versa sobre entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992). De modo semelhante, Bereday (1972) infere que aquele que investiga a educação de outro país vai além de conhecer o outro, mas, acima de tudo, o pesquisador conhecer a si mesmo.

Os estudos comparados em educação podem apresentar abordagens de pesquisa quantitativa e qualitativa, salientamos que o presente estudo enquadra-se no conjunto de investigações qualitativas. De acordo com as características da abordagem qualitativa da educação comparada, Fairbrother (2015, p. 105) profere que, numa investigação em que o pesquisador, por meio de técnicas de pesquisas peculiares a esta abordagem, os participantes desta: “[...] gozam de muito mais liberdade para compartilhar seus próprios pontos de vista.”.

Nessa direção, compreendemos que as informações originárias das interações entre o indivíduo e o mundo ocorrem constantemente e, como resultado, tanto o mundo quanto os indivíduos encontram-se em um processo de (re)significação ininterrupto (GRIX, 2002; DENZIN; LINCOLN, 2006). Em consonância com essa premissa, Bogdan e Biklen (1994) expõem que o mundo é construído a partir da vivência do indivíduo e, a partir do constante diálogo entre estes elementos, ambos tornam-se fontes de informações inesgotáveis. Desse modo, avaliamos que a mera verificação de causa e efeito não contemplam os objetivos do presente estudo. Ademais, justificamos o emprego da abordagem qualitativa tendo em vista suas especificidades e, dentre estas, encontram-se a

ênfase na recolha e análise das informações que, por sua vez, são extremamente detalhadas (FLICK, 2008).

Para compreendermos o processo das pesquisas qualitativas, não devemos considerar apenas as técnicas para o angariamento das informações, temos, também, que prezar pelos elementos que determinam a recolha das informações (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Esse entendimento auxilia a compreensão acerca da lógica essencial de pesquisa, visto que esta pode ser organizada na forma de esquema paradigmático que, por seu turno, ilustra a epistemologia, os métodos de pesquisa, as técnicas e a forma de análise das informações (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, 2008; GAMBOA, 2008).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) o pesquisador qualitativo, ao lançar mão da epistemologia fenomenológica, busca compreender o significado das ações e das interações dos indivíduos consigo e com o mundo. Tendo em vista nosso objetivo geral, apoiamo-nos na epistemologia fenomenológica. Esta epistemologia considera as peculiaridades daquilo que se estuda e, assim, engendra nortes para a compreensão dos fenômenos investigados (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Ainda de acordo com os citados autores, a fenomenologia possui como objetivo compreender os significados dos acontecimentos e das interações que os indivíduos possam ter destes. Para tanto, o investigador deve orientar-se pelo contexto no qual seu objeto de estudo está circunscrito. Nessa direção, “Os investigadores fenomenologistas tentam compreender os significados que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares [...]” (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 53). Por conseguinte, a investigação, num determinado contexto, torna-se um imperativo para que esta tenha profundidade, visto que o contexto “É o elo de união entre as categorias analíticas dos conhecimentos macro e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25).

Segundo Fairbrother (2015), a pesquisa qualitativa em educação comparada intenta apanhar as perspectivas e pontos de vistas dos indivíduos em relação a valores, ações, processos e eventos. Ademais, este autor afirma que:

O objetivo dessa abordagem é, mais uma vez, obter uma compreensão interpretativa e empática, e tentar captar os significados que os sujeitos da pesquisa atribuem a suas situações, as quais, apesar de serem particulares, são holísticas (FAIRBROTHER, 2015, p. 105).

Para além das abordagens de pesquisa, os estudos comparados em educação podem adotar diversas áreas, não se restringindo a um campo acadêmico-científico específico, e, portanto, pode transitar entre os diversos campos existentes (BRAY, 2015). Considerando essa característica, situamos o presente estudo no campo acadêmico-científico da educação física. Ademais, Manzon (2015) expressa que nas pesquisas em educação comparada, o pesquisador deve ir além da verificação entre as semelhanças ou disparidades, logo este deve:

[...] examinar o contexto subjacente aos aspectos em comum e às diferenças e sua relevância para o aspecto causal do fenômeno educacional em pauta. Em outras palavras, para ter significância, um estudo comparado deve ser capaz de identificar o grau de semelhança ou de diferença e a razão por disso, identificando as causas envolvidas e suas inter-relações (MANZON, 2015, p. 130).

Dessa forma, Bray, Adamson e Mason (2015) nos alertam que, para este tipo de investigação ter maior abrangência e aprofundamento, a pesquisa comparada em educação deve contemplar dois ou mais níveis de comparação, podendo estes ser classificados em: aspectos da educação; grupos de indivíduos e níveis geográficos.

O aspecto da educação investigado foram as práticas corporais das crianças, ou seja, as brincadeiras. Outrora indicamos que as brincadeiras constituem-se em práticas corporais. Por sua vez, ao brincarem, as crianças produzem conhecimento e, também, são alvos de pedagogias, de políticas e da

arquitetura. Tomando como referência as indicações de Soares (2014), o processo acima citado é definido como educação do corpo. Ressaltamos, porém, que a educação do corpo pode ocorrer ou não no sentido formal, ou seja, tal processo ocorre nas entrelinhas do contexto escolar. Assim, estabelecemos as brincadeiras como o nível de educação deste estudo.

No que tange ao nível do grupo de indivíduos, observou-se crianças de uma turma do 5º ano da Escola Classe 407 Norte. Selecionamos crianças do 5º ano, pois ponderamos que as crianças nesta etapa educacional estão situadas numa melhor forma no contexto escolar. Por outro lado, visto que o modelo institucional da Escola da Ponte apresenta uma vasta gama de características inovadoras e complexas, para a melhor compreensão de tal modelo, fez-se necessária a consideração observação das crianças de todos os núcleos. Coincidentemente, mediante o gentil convite da gestão da escola, foram observados os núcleos da Iniciação, Consolidação e Aprofundamento.

Em relação ao nível geográfico, quando uma investigação delimita tal nível à comparação entre escolas, a pesquisa enfoca na cultura institucional: “A pesquisa neste nível enriquece e torna mais profunda a compreensão conceitual da realidade educacional.” (MANZON, 2015, p. 152). Dito isto, o presente estudo foi delimitado pela Escola Classe e a Escola da Ponte, sendo a primeira situada em Brasília, Brasil e a outra em Porto, Portugal. Salientamos que pela característica do plano educacional de Brasília, as crianças da Escola Classe 407 Norte frequentam a Escola Parque 210/211 Norte para desenvolverem os conteúdos pertinentes às artes e à educação física. Destarte, aquela escola será referida, no presente estudo, como parte do contexto da Escola Classe 407 Norte.

Portanto, a partir da delimitação dos níveis de comparação – aspecto da educação, grupo de indivíduos e do nível geográfico – e, considerando as peculiaridades dos estudos comparados em educação com abordagem

qualitativa, discorreremos, adiante, acerca das técnicas empregadas para a produção de informações.

## **2.1. Produção das informações**

Antes de anunciarmos as técnicas que serão empregadas para a produção das informações, destacamos que estas foram empregadas em ambas as escolas. Assim, ao elegermos a metodologia de pesquisa qualitativa, entendemos que, para compreendermos os fenômenos inscritos no campo de pesquisa, faz-se necessária sua observação no contexto em que estes se desenvolvem caracterizando, assim, um mergulho nesse campo (FLICK, 2008). Nessa direção, o pesquisador deve atentar, também, ao seu objeto de estudo, ao campo de pesquisa, aos participantes e ao local em que se que circunscreve tal objeto (JACCOUD; MAYER, 2008; PIRES, 2008; BOGDAN; BIKLEN, 1994).

As pesquisas com crianças enfrentaram um processo de reformulação, passando da investigação para a criança, culminando na pesquisa com a criança. Essa nova fase transparece que este tipo de pesquisa enfoca na escuta das vozes das crianças que, por seu turno, tornam-se protagonistas durante o processo de investigação (CORSARO, 2011). Este último autor salienta que essas mudanças ocorreram cerca de há 25 anos e destaca que novos métodos não foram criados, apenas aumentou-se a atenção em relação às peculiaridades da infância. Graue e Walsh (2003) enfatizam que o pesquisador das culturas infantis deve registrar tudo o que observa, tornando cada detalhe uma particularidade capaz de dar significado ao que as crianças estão a construir nas suas ações inscritas no cotidiano escolar.

Dessa forma, objetivando descrever as brincadeiras das crianças nas instituições selecionadas, realizou-se a observação participante em todo o cotidiano escolar – desde o ingresso destes na instituição até o momento que retornam aos seus lares. Especificamente, foram observadas as seguintes

atividades da rotina pedagógica: a entrada das crianças na escola; as atividades pedagógicas; o recreio; o almoço e a saída.

O registro dessas observações foi transcrito no diário de campo que consistiu num bloco de notas. O período *in loco* teve duração de um mês em cada escola durante o segundo semestre de 2016. Destacamos que o período na Escola da Ponte foi dividido na seguinte maneira: duas semanas no núcleo da Iniciação, uma semana no núcleo da Consolidação e no núcleo do Aprofundamento. Destacamos que, durante o período de observação, não foram desconsiderados o diálogo com as crianças observadas, caracterizando como outra ferramenta a ser utilizada, visto que as informações deste decorridas podem apoiar na compreensão dos fenômenos em investigação (FLICK, 2008).

Outrossim, objetivando descrever as brincadeiras e percepções das crianças acerca destas práticas, na Escola-Classe e na Escola da Ponte, solicitou-se aos pequenos que produzissem desenhos com os seguintes temas: “Minha brincadeira favorita”. Considerando a relevância do contexto institucional, também solicitamos a produção do desenho intitulado de “Meu local preferido na escola” e, de forma semelhante aos desenhos acerca das brincadeiras, também foram recolhidos os relatos das crianças acerca de seus locais preferidos.

Fundamentamos o uso dos desenhos infantis, visto que estes são considerados como instrumentos “[...] reveladores de olhares e concepção dos pequenos e pequenas sobre seu contexto social, histórico, e cultural, pensados, vividos, desejados [...]” (GOBBI, 2002, p. 75). Ademais, ponderamos que as ilustrações das crianças podem se estabelecer como uma forma de representação e, também, como maneira de comunicar-se (WIDLÖCHER, 2001). Posteriormente à confecção de ambos os desenhos, as crianças foram questionadas sobre os significados de suas produções. No presente estudo, referenciamos o emprego das técnicas de desenho e entrevistas sobre as ilustrações produzidas, pois estas podem revelar os olhares e sentidos das

crianças no que se refere ao contexto histórico e social das escolas nas quais estão inseridas (GOBBI, 2002; GRAUE; WALSH, 2003).

Na Escola Classe, a produção dos desenhos ocorreu no âmbito da sala de aula e com a presença da professora. Em acordo com a direção e com as professores regentes da turma do 5º ano, a fase de produção dos desenhos ocorreu na terceira semana do período de observação, visto que, inicialmente, necessitamos estabelecer um contato com as crianças, adquirir sua confiança e empatia para, então solicitar-lhes atividades. Para a realização dos desenhos, foram distribuídos, às crianças, folha A4, lápis de diversas cores, canetinhas e giz de cera.

A produção de desenhos, na Escola da Ponte, seguiu um formato diferente daquele empregado na Escola Classe. Devido às características institucionais e ao modo com o qual as crianças desenvolvem suas atividades pedagógicas, optou-se por uma abordagem que visou perturbar minimamente o transcorrer destas atividades. Justificamos que tal modificação foi necessária devido ao grande tempo exigido pela técnica de produção e recolha dos desenhos e relatos. Durante o período em cada núcleo, realizou-se uma intervenção para solicitar às crianças interessadas em participar que desenhassem suas brincadeiras. De forma semelhante ao ocorrido na Escola Classe, os momentos para a produção dos desenhos foram realizados seguindo as orientações dos gestores da Escola da Ponte. Portanto, visando não atrasar os estudos das crianças, os relatos orais foram substituídos por frases escritas nas folhas dos desenhos.

Dada a relevância do contexto das escolas, foram recolhidos o Projeto Político Pedagógico (PPP) de ambas as instituições. Segundo Gil (2012), as fontes documentais tornam-se uma opção para o pesquisador recolher as informações engendradas durante sua investigação, pois ao serem documentadas, estas não estarão mais suscetíveis ao esquecimento de seus informantes. Corroborando essa perspectiva, Cellard (2008) discorre que os documentos possibilitam novas formas de reconstrução do objeto de estudo.

Outra peculiaridade dessa fonte é a possibilidade desta provocar uma melhor compreensão do período em que os documentos foram elaborados e, por conseguinte, uma melhor compreensão do contexto da confecção desses registros tornando, assim, a recolha da informação mais robusta (CELLARD, 2008).

Portanto, tendo como referência os meios de produção das informações supracitados, atentaremos à forma de análise referente aos estudos comparados em educação.

## **2.2. Análise das informações**

Dentre os estudos comparados em educação, as diversas correntes de pensamento deste campo ressaltam a não unicidade dos métodos e técnicas de análise das informações (BRAY, 2015; BEREDAY, 1972). Contudo, Mazon (2015, p. 130) alerta que: “Um requisito para qualquer estudo comparado é estabelecer parâmetros para a comparabilidade inicial das unidades de análise selecionadas [...]”. Mazon (2015, p. 158) discorre que: “[...] ao escolher as unidades para comparação, o pesquisador deve identificar os parâmetros de comparabilidade e sua relevância em termos causais para os fenômenos educacionais.”. Assim, estabelecemos os desenhos e relatos das crianças acerca do tema “Minha brincadeira favorita” como parâmetro de comparação deste estudo. Destacamos que este parâmetro foi delimitado, tendo como referência nosso problema de pesquisa “quais as percepções de crianças inseridas em instituições educacionais diferentes acerca de suas brincadeiras?”. Passaremos, então, às etapas de análise propriamente ditas.

No que tange aos meios de análise dos estudos comparados em educação, Bereday (1972) elaborou um modelo para a condução de estudos em educação comparada que, por seu turno, consiste em quatro etapas. Sublinhamos, então, que a análise das informações produzidas neste estudo foi inspirada no modelo de condução de estudos em educação comparada criado por Bereday (1972).

A primeira fase da elaborada pelo autor supracitado é denominada descrição (BEREDAY, 1972). A descrição consiste na catalogação, ou seja, na formação de um esquema de classificação das informações produzidas. A etapa de descrição ocorre de forma separada. Portanto, a presente investigação realizou a categorização das brincadeiras das crianças de forma segmentada: num primeiro momento explanamos as brincadeiras das crianças da Escola Classe e, posteriormente, as brincadeiras das crianças na Escola da Ponte.

Flick (2008) exprime que a codificação e categorização são os elementos com maior relevância para a análise de informações construídas por meio de observações. Nessa direção, tomamos Bogdan e Biklen (1994) como referência no processo de categorização das informações recolhidas no presente estudo. Assim, para a confecção da etapa chamada descrição, aplicaram-se os procedimentos de análise indicado por estes últimos autores: transcrição das discussões e entrevistas; leitura atenta de todo o material; codificação das informações; organização das informações em categorias. Destacamos que estes últimos processos foram aplicados nas informações obtidas pelo diário de campo, pelos desenhos das crianças e seus respectivos relatos. Em relação à análise dos desenhos, esta ocorreu conjugada com o relato oral das crianças – com exceção<sup>12</sup> àqueles produzidos pelas crianças na Escola da Ponte. Convergingo com essa perspectiva, Gobbi (2002) enfatiza que os desenhos, em conjunto com o relato oral da criança, contribuem para a compreensão de como as crianças concebem o contexto histórico e social no qual estão inseridas. Ademais, salientamos que as informações contidas nos PPP fomentaram a compreensão acerca do contexto das brincadeiras das crianças.

Tendo em vista os processos de categorização supracitados, os relatos das crianças relativos às suas brincadeiras favoritas foram organizados nas seguintes categorias de análise: Autonomia; Profissão; Ambiente; Social; Sentimentos;

---

<sup>12</sup> Como já mencionado, devido às peculiaridades da Escola da Ponte, optou-se por não recolher os relatos orais das crianças.

Exercício; Lúdico; Sem resposta. Neste momento, sublinhamos uma pequena peculiaridade do presente estudo em relação ao método de análise elaborado por Bereday (1972). Havíamos dito que análise das informações foi inspirada no referido modelo. Aquele autor profere que a fase de descrição deve ter parâmetros pré-estabelecidos, porém decidimos estabelecer as categorias de análise das brincadeiras *a posteriori*. Para tanto, fundamentos tal escolha nas indicações de Fairbrother (2015, p. 105):

Os pesquisadores qualitativos podem ter um problema de pesquisa específico como foco predeterminado ou não. Alternativamente, podem deixar as decisões sobre os focos específicos para mais adiante, durante o desenvolvimento da pesquisa, guardando, assim, um tempo para o possível surgimento de questões imprevistas, as quais poderão então ser abordadas [...].

Dessa forma, tendo como referência o ensinamento acima destacado, passaremos à caracterização das categorias de análise das brincadeiras.

A categoria “Autonomia” se estabeleceu a partir das crianças que justificaram suas brincadeiras favoritas com fundamentos na autonomia que estas práticas lhes proporcionam. Por sua vez, a categoria “Profissão” engloba as respostas que relacionam as brincadeiras favoritas com as profissões que as exercer. No que tange a categoria “Ambiente”, encontram-se as justificativas que possuem fundamento no ambiente em que as brincadeiras são exercidas. Situadas na categoria Social, há as respostas que se baseiam no contato social que as brincadeiras oferecem às crianças. Comportadas na categoria “Exercício” emergem as respostas que sinalizam as brincadeiras como forma de aprimoramento físico e/ou fisiológico. Registradas na categoria “Lúdico”, localizam-se as justificativas que são orientadas pelo caráter lúdico proporcionado pelas brincadeiras. Por fim, os desenhos que não tiveram suas justificativas encontram-se na categoria sem resposta. Nessa última categoria, há os desenhos das crianças que, por seu turno, não relataram a justificativa de suas ilustrações.

Bereday (1972) discorre que, após a fase de descrição, o pesquisador deve submeter as informações tabuladas naquela etapa à análise das ciências sociais. Tendo em vista o nosso referencial teórico, a análise das informações esquadrihadas na descrição transcorreu com base em autores da educação física, da sociologia da infância e da educação. Assim como na etapa de descrição, a segunda fase - denominada de interpretação – ocorre de forma separada. Posteriormente, lançamos mão da fase de justaposição. Nesta etapa, determina-se o arcabouço comparativo comum entre o objeto de estudo (BEREDAY, 1972).

Por fim, a quarta e última etapa de nossa análise é denominada de comparação. Nesta etapa, Bederay (1972) corrobora que esta etapa ocorre de modo alternado a reescrita das informações. Segundo este autor, a referida alternância é elementar para a mais clara percepção dos aspectos comparativos do objetivo de estudo. Nesse sentido, destacamos as indicações de Mazon (2015, p 158-159) que nos alerta para:

[...] a necessidade de estabelecer os termos de comparação – uma base mínima de aspectos em comum –, termos esses com importância causal em relação aos fenômenos educacionais em estudo. Neste aspecto, os estudos comparados têm algo em comum com os experimentos conduzidos em laboratórios. Para que um experimento seja válido e significativo, certas variáveis precisam ser mantidas constantes. Uma maneira de conseguir isso é escolher unidades de análise com suficientes semelhanças relevantes do ponto de vista educacional.

Por fim, descrita a forma de análise, resta-nos salientar um último aspecto, porém não menos importante de pesquisa que envolve seres humanos: os procedimentos éticos.

### **2.3. Ética na pesquisa**

Guardadas as proporções, ao ir a campo, o pesquisador interfere na vida dos participantes da sua investigação. Assim sendo, é necessário perguntarmos

às crianças e seus responsáveis, se desejam participar da investigação, visando garantir seus interesses (FILCK, 2008). Essa característica corrobora com a perspectiva da humildade do pesquisador, pois este ao ingressar ao campo, produz mudanças que alteram o cotidiano escolar. Nessa direção, Graue e Walsh (2003) sinalizam que ouvir as crianças em relação à participação na pesquisa torna-se fundamental, pois são estas as detentoras do saber e que normatizam e ditam as regras no percurso investigativo.

Visto que o presente estudo consiste numa observação participante e na recolha de desenhos infantis, devemos atentar aos princípios éticos que circundam as pesquisas com crianças. Assim sendo, os responsáveis legais pelos participantes foram interpelados se desejavam que suas crianças participassem da pesquisa. Logo, submetemos aos pais ou responsáveis dos pequenos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ademais, foram explanados – na sala de aula e com a presença da professora regente – as técnicas de pesquisa. Após este esclarecimento, foram distribuídos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) àquelas crianças que desejaram participar da pesquisa. Assim, garantiu-se a participação efetiva e ética dos pequenos no presente estudo. Por fim, seguindo as normas éticas das investigações científicas com seres humanos, os nomes verdadeiros das crianças foram alterados por nomes fictícios a fim de evitar possíveis constrangimentos. Destacamos que na Escola Classe, as crianças puderam escolher tais nomes fictícios. Por sua vez, devido ao grande tempo necessário para esta etapa e objetivando não atrapalhar as atividades dos miúdos na Escola da Ponte, os nomes fictícios destes foram escolhidos pelo pesquisador responsável por este estudo.

### **3. ENTRE BRINCADEIRAS E ESCOLAS, O OCEANO ATLÂNTICO**

Encontram-se, nos subcapítulos seguintes, as informações construídas por meio das técnicas de pesquisa anteriormente descritas. Inicialmente, discorreremos acerca da rotina pedagógica de cada instituição. As informações construídas para a descrição das rotinas pedagógicas ocorreu por intermédio da observação participante, da recolha dos desenhos e relatos das crianças acerca de seus locais preferidos e, também, das informações contidas no PPP da Escola Classe 407 Norte e da Escola da Ponte. Visto que as aulas de Educação Física, das crianças da Escola Classe 407 Norte, ocorreram na Escola Parque 210/211 Norte, a rotina desta instituição também foi descrita com o intuito de compreendermos o contexto no qual estas aulas transcorreram. Contudo, as práticas pedagógicas das aulas de educação física naquela Escola Parque foram consideradas como elemento integrante da rotina pedagógica da Escola Classe 407 Norte.

Após a descrição das rotinas pedagógicas de cada escola, analisaremos as brincadeiras das crianças de modo separado. Esta análise corresponde às etapas de descrição, de interpretação e justaposição. Sublinhamos que anteriormente a esta análise, descrevemos as brincadeiras das crianças com o intuito de fomentar as análises subsequentes. Por fim, encontra-se a comparação direta entre as informações construídas em ambas as escolas, atendendo as indicações de Bereday (1972).

### **3.1. Rotina pedagógica na Escola Classe**

Construída em 1969, a Escola Classe 407 Norte atende 180 crianças que se encontram entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental do sistema educacional brasileiro. De acordo com as políticas de inclusão, a partir de 2002, esta instituição constitui-se como escola inclusiva<sup>13</sup> (ESCOLA CLASSE 407 NORTE, 2016). Em 2014, a Escola Classe 407 Norte iniciou sua participação no Projeto de Educação Integral em Tempo Integral (PROEITI), oferecendo atividades de lazer, de esportes, de cultura, de artes e outras (ESCOLA CLASSE 407 NORTE, 2016). Esta escola conta com quinze professoras regentes, oito professoras que ocupam cargos administrativos, uma monitora, duas auxiliares e sete educadores sociais voluntários. Além da Escola Classe 407 Norte, os pequenos frequentam outras três instituições: a Escola da Natureza; a Escola Parque 210/211 Norte e o Centro Integrado de Educação Física (CIEF).

Os conteúdos pertinentes às artes e educação física são desenvolvidos na Escola Parque 210/211 Norte. Uma vez por semana, os pequenos dirigem-se a referida escola. Ademais, o CIEF é responsável por desenvolver conteúdos mais específicos da educação física. Segundo o PPP da Escola Classe, no CIEF, as crianças aprendem os seguintes conteúdos: “[...] a psicomotricidade, o controle neuromuscular, a sociabilidade, o espírito de equipe e de cooperação, além da concentração, condições básicas para aprender conviver em sociedade.” (ESCOLA PARQUE 407 NORTE, 2016, p. 28).

Na Escola da Natureza, as crianças desenvolvem atividades relacionadas ao meio ambiente. De acordo com PPP da referida Escola Classe, “Na Escola da Natureza as crianças participam de um projeto voltado ao meio ambiente, trabalho esse que continua em sala de aula [...]” (ESCOLA CLASSE 407 NORTE, 2016, p.28). Contudo, diferentemente da Escola Parque e do CIEF, as aulas ministradas na Escola da Natureza ocorrem uma vez por mês. As crianças

---

<sup>13</sup> A Escola Classe 407 Norte configura-se numa escola inclusiva, pois atende Alunos com Necessidades Especiais (ANEE's).

possuem transporte gratuito – fornecido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – para frequentarem a Escola da Natureza e o CIEF.

De forma geral, a rotina dos pequenos do 5º ano da Escola Classe 407 Norte é orientada de acordo com a tabela 1.0.

**Tabela 1.0.** Grade horária da Escola-Classe 407 Norte.

<b>Horário</b>	<b>Segunda-feira</b>	<b>Terça-feira</b>	<b>Quarta-feira</b>	<b>Quinta-feira</b>	<b>Sexta-feira</b>
7h30-12h30 <sup>1</sup>	- Aula - CIEF*	- Aula - Escola da Natureza*	- Escola Parque	- Aula	- Aula
12h30-13h10	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso	Almoço e descanso
13h10 <sup>1</sup> -17h30	- Aula	- Aula	- Aula	- Aula	- Aula

**Fonte:** Escola-Classe 407 Norte (adaptado). \*Observa-se que o horário do CIEF e da Escola da natureza inicia-se às 8h e encerra-se às 12h00. <sup>1</sup>No intermédio dos turnos letivos, há o recreio de, aproximadamente 25 minutos.

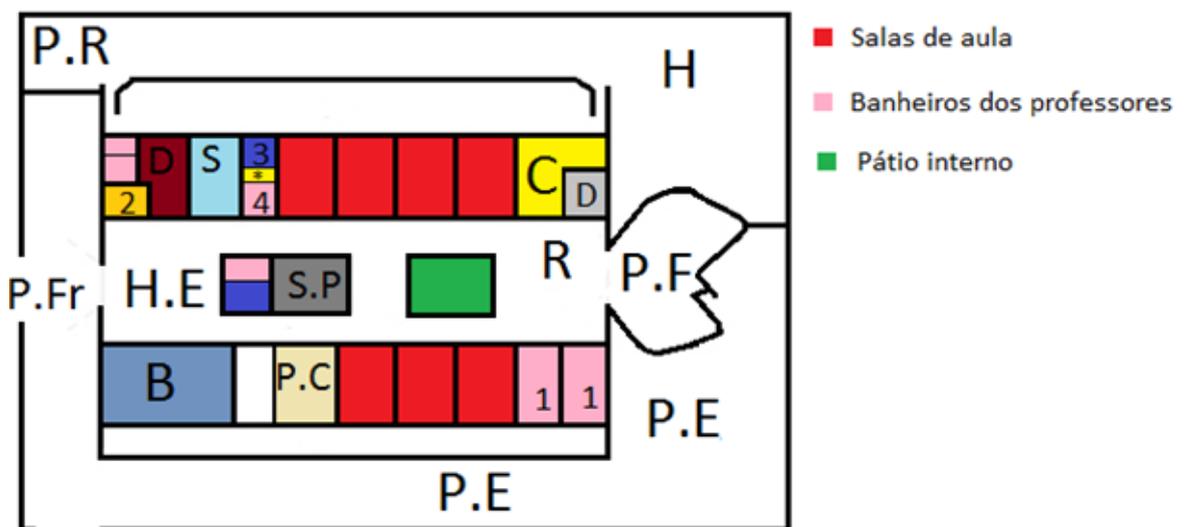
Obedecendo à grade horária, perseguindo seus objetivos e considerando, também, as peculiaridades do ensino integral, as interações entre crianças e professores são mediadas pela rotina escolar. Dessa forma, as páginas seguintes destinam-se à descrição das etapas da rotina pedagógica da Escola Classe 407 Norte. A rotina é descrita de acordo com os seguintes tempos e espaços: entrada; sala de aula; recreio; almoço e hora do descanso e, finalmente, a saída das crianças da escola. Inicialmente ilustraremos os espaços da Escola Classe participante de duas maneiras: visão externa e divisão do espaço ocupado. Destacamos, na figura 1.0, a vista aérea desta Escola Classe. Por sua vez, a figura 2.0 ilustra a planta baixa da referida escola.

**Figura 1.0.** Vista aérea da Escola Classe 407 Norte



**Fonte:** Google (2016). Adaptado

**Figura 2.0.** Planta baixa da Escola Classe 407 Norte.



**Fonte:** Gomes (2017). Adaptado. Legendas: P.Fr (Pátio frontal); P.E (pátio externo); P.F (pátio dos fundos); H (horta); P.C (sala de informática); S.P (sala dos professores); D (sala da direção); S (secretaria); PR (parquinho); C (cozinha); R (refeitório); D (dispensa); B (biblioteca). 1 (banheiros de uso exclusivo das crianças) 2 (sala dos servidores); 3 (almozarifado); 4 (serviço de orientação ao estudante). \* Sala do arquivo.

## **Entrada**

Aglomeradas no portão frontal – ainda fora da escola –, as crianças aguardavam o momento para adentrarem ao hall de entrada. Enquanto isso, algumas professoras entravam na escola, mas isso só ocorria após darem abraços e beijinhos nas crianças. Assim que a entrada das crianças era autorizada, estas corriam, rapidamente, em direção ao referido hall. Contudo, correr naquele momento era proibido e as funcionárias da escola deixavam isto bem claro: “Ei! Já avisamos que não pode correr. Pode ser perigoso. Imagine se você cair e machucar?!” (DIÁRIO DE CAMPO).

Assim que adentravam, todas as crianças se posicionavam em filas separadas por turma e gênero para, então, a coordenadora ou a diretora proferiam recados e orientações referentes às atividades do dia. Contudo, boa parte das crianças de outras turmas brincava durante esse momento e, por isso, estas crianças demoravam um pouco mais para se organizarem nas filas quando comparada às crianças do 5º ano. Posteriormente, durante a explanação dos recados, algumas crianças conversavam, mas nenhuma brincadeira foi observada neste momento.

O hall de entrada possui pouca fonte de luz natural; o teto é confeccionado de placas de metal e não é muito alto, logo o som possui maior dificuldade em se dissipar. Em virtude dessas características, o hall de entrada se configurou num local extremamente quente e abafado. Sabendo disso, após a entrada das crianças, as funcionárias ligavam, imediatamente, os ventiladores deste local. A ativação deste implemento amenizava, minimamente, a sensação de calor. Posteriormente aos avisos e recados, cada turma seguia para sua sala de aula em filas organizadas por cada professora regente. Contudo, neste momento, algumas crianças do 5º ano conversavam e ficavam para trás, mas isto não acarretava maiores problemas referentes às filas. Ademais, de modo semelhante ao

momento destinado aos recados e avisos, não foram observadas muitas brincadeiras no deslocamento entre o hall de entrada e a sala de aula.

### **Sala de aula**

Na turma do 5º ano, atuavam duas professoras – uma durante o período matutino e outra no turno vespertino. Ambas as docentes são enquadradas no cargo de professoras temporárias. Destacamos que a postura e a didática de ambas as professoras transcorreram de forma semelhante e, destarte, a descrição do momento da sala de aula refere-se a ambas as docentes.

Pela manhã, a primeira atividade a se realizar era a chamada dos alunos. Dependendo do dia, a professora esperava as merendeiras distribuírem o lanche e, também, aguardava as crianças terminarem suas refeições. Notou-se que algumas crianças traziam seus lanches de casa; outros pegavam a refeição que lhes era oferecida pela escola. Assim que apanhavam seus lanches, as crianças não brincavam; no máximo, se levantam para devolverem as canecas às merendeiras ou conversavam. De modo geral, observou-se que as crianças comiam tranquilamente seus lanches. Assim que julgava a turma preparada para o início das atividades pedagógicas, a professora iniciava aula.

As atividades propostas pela professora abrangeram conteúdos ditados, leitura coletiva, textos escritos no quadro branco e atividades em grupos. Durante a transmissão dos conteúdos, as crianças, em alguns momentos, distraíram-se, encostavam a cabeça nas carteiras e cochilam, ou começam a brincar, mesmo que estas atividades sejam proibidas pela professora:

Uma parte das crianças tenta acompanhar a aula e, por outro lado, outras conversam sem prestarem a menor atenção. Nessa disputa, ocorrem vários pedidos de silêncio, por parte da professora e há, também, subversão das crianças através das brincadeiras. Qualquer objeto torna-se elemento para uma nova brincadeira que, como requisito elementar, não deve chamar a atenção da professora; vale tudo para escapar de tal realidade. Por exemplo, a folha amassada vira bola de basquete e a lixeira transforma-se em cesta (DIÁRIO DE CAMPO).

A docente defendia seus interesses: transmitir conteúdos, manter a ordem na sala e avaliar o desenvolvimento das crianças. Porém, para atingi-los, a professora, frequentemente, pedia, gritava ou aclamava por silêncio da turma. Algumas vezes os pedidos surtiam efeitos, porém, mais cedo ou mais tarde, as crianças voltavam a conversar, o que implicava em outro pedido de silêncio ser realizado. Engendrava-se, assim, um círculo vicioso.

Tomando como referência as respostas das crianças em relação aos seus locais favoritos na escola, boa parte delas relatou que tais locais estão fora da sala de aula. As crianças expuseram dificuldades relacionadas ao calor, à circulação pelo espaço, a pouca ventilação e a agitação excessiva de outras crianças na sala de aula. Trazendo à tona estes empecilhos, as respostas das crianças faz emergir, unanimemente, a sensação de tranquilidade ou de estar em paz alusivas aos seus locais preferidos. Portanto, traremos – por meio dos desenhos conjugados aos relatos orais – a percepção que as crianças possuem acerca deste ambiente. Pedro Noto (11 anos de idade), quando justifica seu local preferido na escola – a biblioteca da Escola Classe –, discorre que: “Gosto da biblioteca, porque lá é muito calmo, não tem muito barulho. As pessoas são muito agitadas na sala de aula, então na biblioteca dá para ler e desenhar mais tranquilo”.

**Figura 3.0.** Meu local favorito na Escola (Pedro Noto, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

De acordo com as observações realizadas, a biblioteca se mostrou como um território quase inabitado pelas crianças. Às sextas-feiras, as crianças do 5º ano frequentavam a biblioteca numa visita orientada. Nesta atividade, os responsáveis por este local contavam histórias ou as crianças escolhiam e liam livros lá contidos. Quando não estavam nesta visita, poucas eram as crianças que frequentavam a biblioteca.

Corroborando a existência duma agitação excessiva no cotidiano da sala de aula, Alice (10 anos de idade) relatou que seu local preferido é o gramado da Escola Parque 210/211 Norte. Para esta menina, este é seu local preferido, pois: “Lá é tranquilo, as raízes das árvores grande e aconchegante. Dá para deitar e ficar pensando na vida. Também dá pra fingir que estamos fazendo clips de música. Lá é muito bonito e relaxante.” (DIÁRIO DE CAMPO).

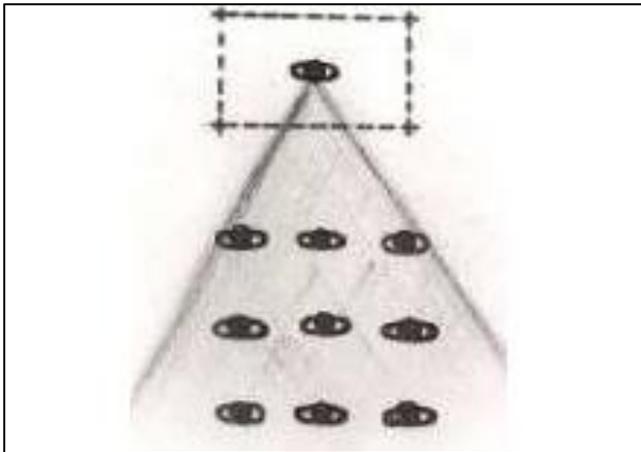
**Figura 4.0.** Meu local preferido na Escola (Alice, 10 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

A disposição das carteiras na sala de aula observada é semelhante àquela indicada na figura 5.0 que, por seu turno, ilustra peculiaridades de um ambiente no qual a pedagogia tradicional é predominante. Alvares e Kowaltowski (2015) discorrem que, nas salas de aula com características ambientais da pedagogia tradicional, os docentes desempenham um papel central e ativo, enquanto as crianças são passivas ao processo de transmissão de conteúdos.

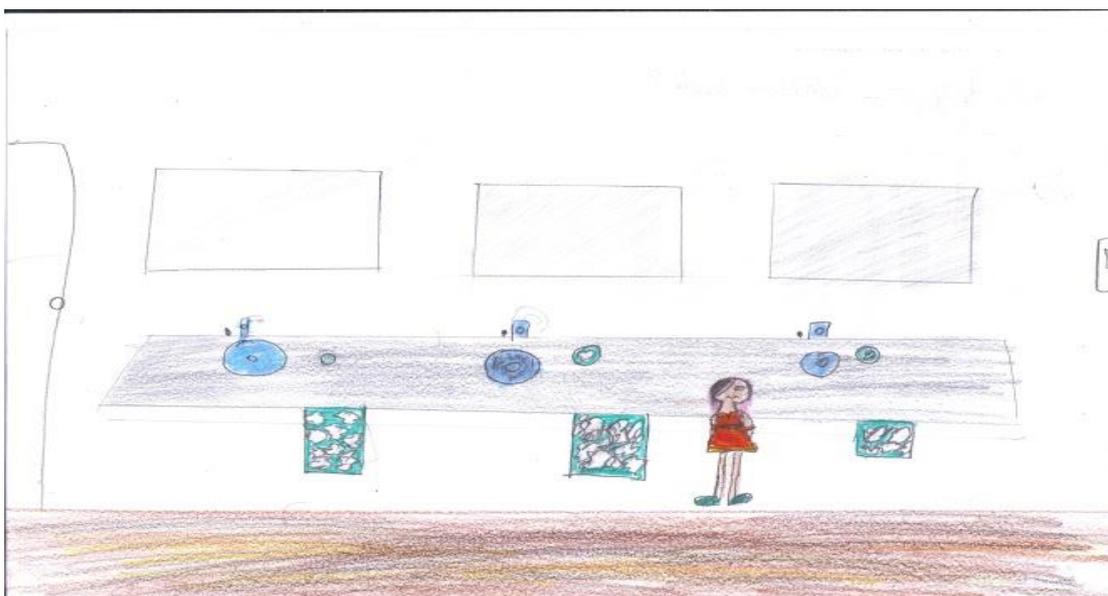
**Figura 5.0.** *Layout* predominante do ambiente de aprendizagem na pedagogia tradicional.



**Fonte:** Alvares e Kowaltowski, 2015 (adaptado).

Por sua vez, Catarina (11 anos de idade) justificou que o banheiro da Escola Parque 210/211 Norte é seu local preferido. Segundo a garota: “Gosto do banheiro da Escola Parque, porque vou lá chorar sozinha, porque é lá eu sinto mais a vontade. Quando a gente é humilhada por outras pessoas, a gente quer ficar sozinha.” (DIÁRIO DE CAMPO).

**Figura 6.0.** Meu local favorito na Escola (Catarina, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

## Recreio

Findada as atividades na sala de aula, o momento mais aguardado pelas crianças tinha início: o recreio. Assim que o sinal tocava, as crianças disparavam em direção à porta e, de lá, cada uma tomava o seu rumo. Uns iam para o pátio dos fundos, outros corriam rumo ao hall de entrada ou ao pátio frontal da escola. Independente de seu destino, as crianças eram “abraçadas” pelas músicas que ecoavam das caixas de som dispostos no hall de entrada.

No pátio dos fundos – dominado pelas crianças do 5º ano – as brincadeiras que predominaram eram a queimada e o futebol. Invariavelmente, estas eram as brincadeiras que ocorriam naquele espaço. Geralmente, as equipes da queimada eram divididas por gêneros, porém tal seleção não ocorria por questões de gêneros:

Na tentativa de compreender a seleção das equipes da queimada, pergunto a uma menina o motivo de estas serem divididas por gênero. Manuela (10 anos de idade) me informa que a escolha das equipes já é um acordo entre as crianças:

- Ah, nós escolhemos jogar meninos contra meninas por que fica mais fácil de dividir e a gente não perde tempo escolhendo os times. (DIÁRIO DE CAMPO).

Apesar de a pressa indicar uma possível competitividade – visto que as crianças tentam poupar tempo na escolha dos times –, o jogo não apresentou sinais duma disputa acirrada. As regras eram bastante flexíveis e raramente havia discussões acerca destas. Sublinhamos que uma destas regras era seguida a risca: não jogar a bola forte para que ninguém se machucasse. Nesse ritmo, as crianças brincavam sem maiores problemas.

No outro lado do pátio, uma parte da turma joga futebol. Em times com dois jogadores, a brincadeira era praticada, em grande parte, pelos garotos. Como havíamos dito o pátio dos fundos era dominado pelas crianças do 5º ano. Seguindo essa tônica, apenas as crianças do 5º ano brincavam de futebol naquele espaço. De forma semelhante à queimada, o futebol não apresenta muita

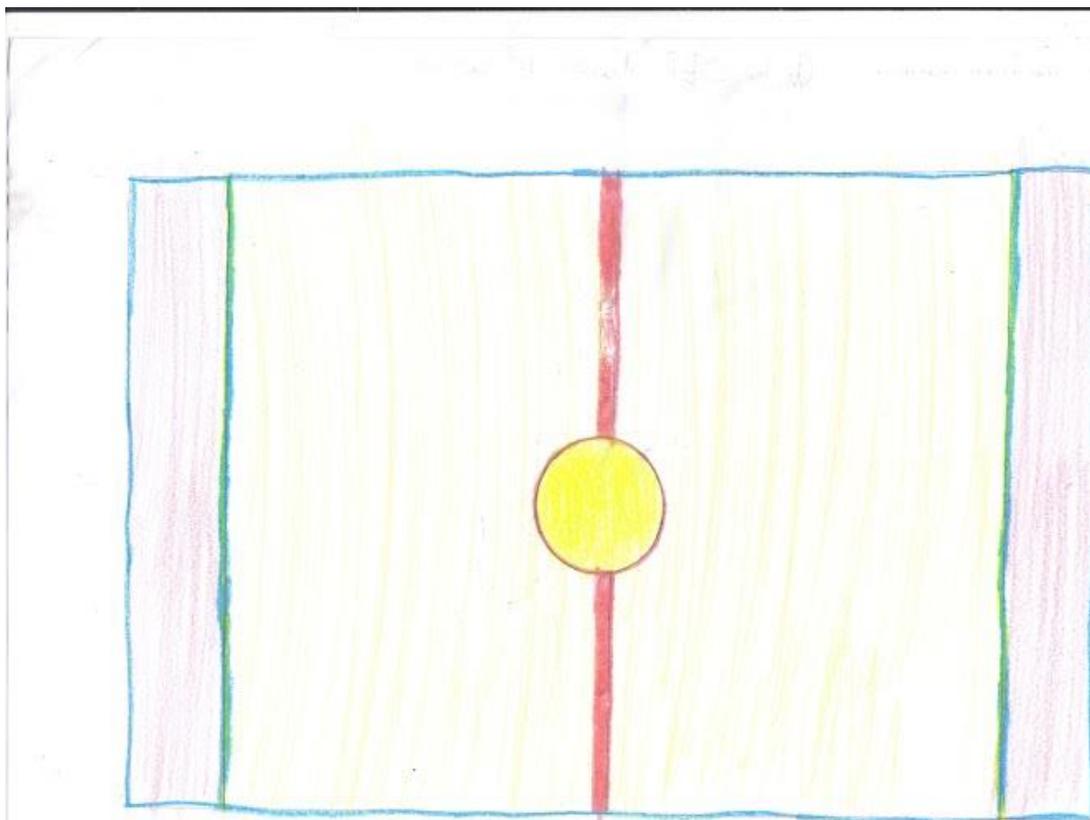
competitividade. Em alguns momentos, uma criança ou outra reclamava duma jogada mal executada, porém não passava disso.

Ainda que o pátio dos fundos fosse o destino de boa parte das crianças, seus frequentadores o consideraram inadequado. Na área onde se praticava a queimada, havia bancos e bueiros de concretos que, por seu turno, eram tidos como delimitadores da “quadra” de jogo. A proximidade desses elementos aumentava as chances de algum acidente ocorrer. Noutra lado do referido pátio, no espaço destinado ao futebol, uma torneira vazava água constantemente e deixava uma grande área alagada que, conseqüentemente, poderia gerar um iminente risco de quedas.

A partir dessas características, as crianças corroboraram – por meio dos desenhos e dos relatos orais – a inadequação dos espaços destinados às suas brincadeiras. Como referência, expomos o desenho (figura 7.0) e as indicações de Larissa (11 anos de idade). Esta menina informou que sua brincadeira favorita era a queimada e a pratica no pátio dos fundos da Escola Classe. Contudo, esta garota respondeu que a quadra de vôlei da Escola Parque 210/211 Norte era seu local preferido, pois lá o espaço é maior para jogar queimada (DIÁRIO DE CAMPO).

Conforme veremos na descrição da rotina da Escola Parque, a quadra de vôlei mencionada por Larissa é ampla e não possui obstáculos, ao contrário do pátio dos fundos da Escola Classe. Destarte, a ilustração de Larissa realça as características da quadra de vôlei.

**Figura 7.0.** Meu local favorito (Larissa, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Por sua vez – criando e imitando coreografias – um grupo de meninas do 5º ano ocupava o hall de entrada da escola. Neste local, encontram-se caixas de som; um funcionário era responsável pelas músicas a serem executadas. A depender do dia, o responsável pelo som ligava o projetor que exibia os clips das músicas em execução. Sabendo disso, as crianças dirigiam-se, constantemente, a este funcionário e pediam suas músicas prediletas. O restante das outras crianças do 5º ano – que somavam meia dúzia, mais ou menos – ocupava o pátio frontal. Estas brincavam de amarelinha, de futebol ou apenas sentavam para conversar.

Tanto no turno matutino, quanto no turno vespertino, as crianças retornavam ao hall de entrada ao final do recreio. Assim como no momento de entrada na escola, a disposição das filas obedecia à mesma ordem. O objetivo de reunir as crianças no citado local é promover a volta à calma destas:

Antes de retornarem à sala de aula, todas as crianças devem se apresentar no hall de entrada. A partir da chegada da coordenadora do turno vespertino, esta conta 10 segundos para que todos se acalmem e esbraveja:

- Não tem condições de vocês entrarem em sala de aula. Assim fica inviável. Vocês têm que se acalmar. (DIÁRIO DE CAMPO).

Poucos eram os recados proferidos pela coordenadora. Porém, quando algum contratempo ocorria durante o recreio, esta docente o identificava e promovia a reflexão acerca da situação ocorrida. Posteriormente – seja qual for o turno letivo –, as crianças eram encaminhadas, novamente, às suas respectivas salas de aula.

### **Almoço e hora do descanso**

Findado o período matutino, as crianças dirigiam-se ao refeitório para almoçarem. Antes, porém, como parte do rito de preparação para o almoço, uma criança pegava o pote com sabonete líquido, destinava-se à porta da sala de aula e despejava uma quantidade na mão de cada um de seus colegas que passasse. Estes, assim que recebiam a dose de sabonete, iam correndo ao banheiro para lavarem as mãos. Essa corrida transforma-se numa brincadeira; o sabonete não poderia cair antes de chegar ao banheiro e, uma por uma, cada criança dirige-se ao banheiro.

Já com as mãos higienizadas, as crianças formavam uma fila em direção à cozinha para pegarem suas refeições. Não ocorriam brincadeiras, apenas conversas e cochichos. Os professores não intervinham em nenhum momento do almoço. Observou-se que o momento do almoço era muito sério; todos pegavam seus pratos, sentam-se às longas mesas do refeitório e apenas conversavam, sem quaisquer brincadeiras.

Quando terminavam de almoçar, as crianças formavam outra fila na pracinha ao centro do pátio interno. Era hora da sobremesa: melão, melancia,

mamão ou abacaxi. Cortadas em generosas fatias, cada criança pegava um pedaço da fruta do dia. Pelo fato de não possuírem grandes janelas e pelo fato do material do telhado ser de metal, o pátio interno – assim como boa parte interna da escola – era extremamente quente. Por conseguinte, os professores ligavam os borrifadores d’água:

Rapidamente, a pracinha onde os borrifadores se encontram é tomada pelas crianças e, assim, as brincadeiras têm início. Dançar, brincar de ficar velhinho – deixar o cabelo repleto de gotículas d’água – e deslizar sobre a lâmina d’água são as brincadeiras recorrentes. Estou embaixo de um borrifador e, já com o comando para retornarem à sala, Adalberto (10 anos de idade) se aproxima de mim e dispara:

- Nossa, deixa eu aproveitar esse último momento de felicidade. (DIÁRIO DE CAMPO).

Satisfeitas, as crianças dirigiam-se à sala para o momento do descanso. Assim que retornavam do almoço, os pequenos já sabiam o que deveriam fazer: deitar e dormir. Estes são obrigados a dormirem no chão, sem qualquer tipo de colchão ou colchonete. Brincando ou conversando, os pequenos formam um murmurinho e, quando a professora observava, esta dava broncas em todos para que o silêncio fosse respeitado. Dessa forma, a professora e as crianças engendraram uma disputa semelhante ao momento no qual os conteúdos são ministrados. Contudo, no momento do descanso, as crianças acabavam por dormir.

As crianças pareciam não se importar em dormir diretamente ao solo, pois não houve nenhuma reclamação nesse sentido. Enquanto realizava algumas atividades manuais em sua mesa, a professora – por meio de suas ordens e ameaças – deixa claro que as crianças não devem realizar quaisquer atividades durante o referido momento.

Perante a desobediência das crianças, a professora ameaça: “É pra fazer silêncio! Não quero ver ninguém conversando ou fazendo qualquer atividade. É

para larga o lápis! Depois fica reclamando que a mão tá doendo. Por mim não tinha nem momento do sono”.

Apresentando resistência até determinando momento, cada um dos pequenos vai adormecendo. Um ou outro que não dorme. Num ambiente escuro “abraçado” por um silêncio fúnebre – mesmo sem colchões ou colchonetes – torna-se difícil até para o pesquisador não dormir. Outra vez mais, a instituição lançava mão de mecanismos que constroem os desejos e individualidades das crianças. Adicionalmente, o próprio momento do sono era alvo de ameaças quando as crianças conversam ou brincam. Por fim, destacamos que, após o descanso, a rotina pedagógica no período vespertino é retomada do mesmo modo como no período matutino.

### **Saída**

Por volta das 17h15, algumas crianças começam a regressar para suas casas. Um grande número de pequenos retorna aos seus respectivos lares por meio de vans particulares. Poucos eram os pais ou responsáveis que iam à escola para buscarem as crianças. Aquelas crianças que tomavam condução particular deixam imediatamente a escola. Enquanto não deixavam a escola, as crianças que esperavam seus pais ou responsáveis brincavam com seus pares no pátio frontal até o último minuto.

As brincadeiras eram basicamente as mesmas daquelas praticadas no recreio, com exceção à queimada, visto que o pátio frontal é ocupado por todas as outras crianças da escola que também aguardam por seus responsáveis. Desse modo, o espaço torna-se impraticável a esta brincadeira.

Boa parte dos meninos jogava futebol, num canto do pátio. Apenas os meninos do 5º ano jogam, sendo vedada a participação de quaisquer crianças mais novas – salvo se esta criança fosse dona da bola. Todavia, conforme os garotos do 5º ano retornam aos seus lares, era permitida a participação de

crianças mais novas com o objetivo de igualar a quantidade de participantes dos times.

Noutro lado daquele local, algumas meninas e o restante dos meninos brincavam em seus celulares ou, então, interagiam com as crianças de outras turmas. Brincavam de pique-pega, de amarelinha e de outras brincadeiras de pique. E, seguindo essa dinâmica, construiu-se o contexto das crianças na Escola Classe.

### **3.1.1. Rotina pedagógica Escola Parque**

Fundada em 1980, a Escola Parque 210/211 atende 1.900 crianças durante o turno matutino e vespertino (ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE, 2014). Seguindo as experiências realizadas em Salvador, Bahia – também idealizadas por Anísio Teixeira –, o Plano Educacional de Brasília instituiu as Escolas Parques que, por seu turno, seria responsável pelas atividades pedagógicas complementares das crianças inseridas nas Escolas Classes (DUARTE, 2011). O Plano Educacional de Brasília previa que as Escolas Parques deveriam atender as crianças, diariamente, no turno contrário ao que estas frequentavam as Escolas Classe (TEIXEIRA, 1961). Contudo, conforme as mudanças das políticas públicas educacionais do Distrito Federal, a Escola Parque 210/211 Norte teve que realizar adaptações para contemplar as novas diretrizes educacionais.

Destinada ao ensino dos conteúdos pertinentes à educação física e artes, as crianças frequentaram a Escola Parque 210/211 Norte, uma vez por semana, no turno matutino. As turmas eram reduzidas – com aproximadamente nove crianças – e, especificamente, as crianças do 5º ano eram integradas com as outras crianças do 4º ano. Especificamente, o PPP desta escola elucida a divisão das turmas: “As turmas da Escola Parque são definidas no início do ano, sendo distribuídas em 4 equipes. Cada equipe recebe uma cor e 4 turmas, denominadas

A, B, C e D. E essas turmas passarão pelas 4 disciplinas.” (ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE, p. 34, 2014).

Nesta Escola, ministram-se aulas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Educação Física e Música. Contudo, as aulas de Educação Física ocorrem em grupos com quatro turmas. Tendo em vista esta peculiaridade, a descrição da rotina terá como norte as observações realizadas durante as aulas. Salientamos que a rotina da Escola Parque 210/211 Norte se divide em duas aulas seguidas pelo recreio e, posteriormente mais duas aulas. Os horários são segmentados da seguinte forma: acolhida 7h30 às 7h40m; 1ª aula das 7h40 às 8h40; 2ª aula das 8h40m às 9h40m; recreio animado<sup>14</sup> das 9h40 às 10h10; acolhida com o professor das 10h10 às 10h15; 3ª Aula das 10h15 às 11h15 e a 4ª Aula das 11h15 às 12h30. A figura 8.0 ilustra uma visão externa da Escola Parque 210/211 Norte e, a figura 9.0 demonstra a planta baixa desta escola.

---

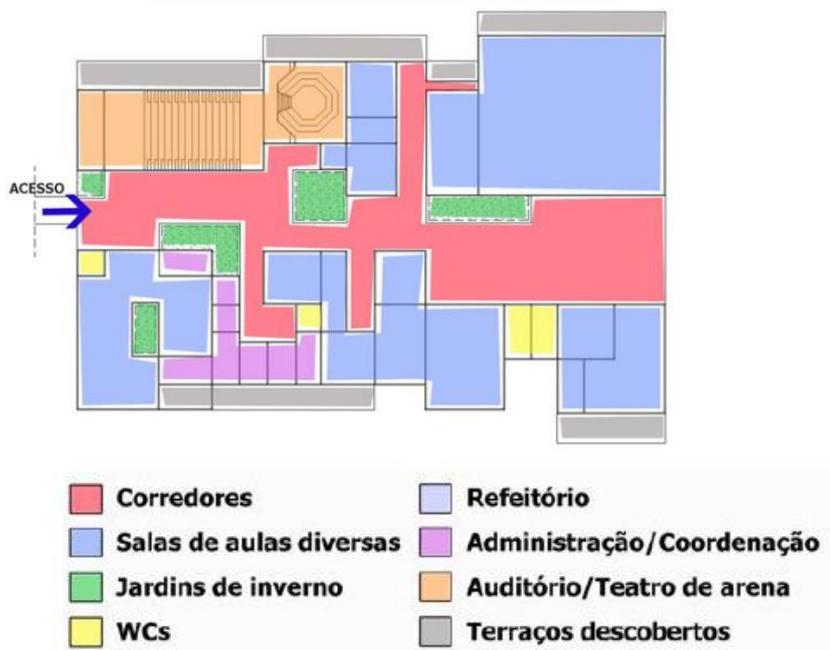
<sup>14</sup> O PPP dessa escola não faz menção do que seria o recreio animado.

**Figura 8.0.** Vista aérea da Escola Parque 210/211 Norte.



**Fonte:** Google 2016. Adaptado.

**Figura 9.0.** Planta Baixa da Escola Parque 210/211 Norte.



**Fonte:** Lima (2010) *apud* Gonçalves (2014). Adaptado.

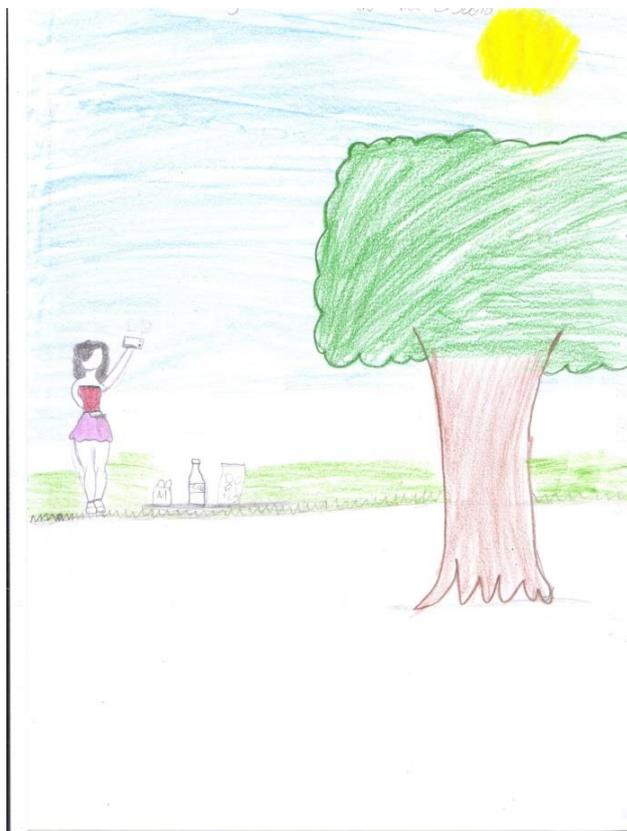
Na referida escola, há diversos professores para uma mesma matéria e, conseqüentemente, empregam-se variadas metodologias de ensino. Dessa forma, as aulas de artes (visuais, cênicas e música) eram desenvolvidas de acordo com as convicções pedagógicas de cada professor. Alguns professores adotavam o método de ensino tradicional: exigiam silêncio e atenção irrestrita das crianças; proibiam o uso do celular. Por outro lado, outros professores empregavam posicionamentos diferentes. Estes, por sua vez, permitiam que as crianças utilizassem seus celulares como ferramenta de pesquisa; escutavam e consideravam as opiniões das crianças acerca do desenvolvimento da aula; permitem a participação ativa destas. E, nesse ritmo, as aulas transcorriam.

Após duas aulas seguidas, o sinal que indicava o recreio ecoava pelos quatro cantos da escola. Boa parte das crianças corria em direção às quadras externas. Na quadra de futsal, ocorria o grande duelo: 5º ano x 4º ano. Calçados ou não, a composição das equipes agregava meninos e meninas. Contudo, notou-se que apenas uma menina do 4º ano participava da partida.

As partidas eram acirradas e a vitória tinha bastante valor, porém o caráter competitivo foi, algumas vezes, dissolvido pelo simples desejo de se jogar o futsal. Quando faltavam jogadores de uma determinada equipe – ao ponto de gerar uma grande desproporcionalidade –, as crianças eram realocadas para que houvesse o equilíbrio no número de participantes.

Ao lado da quadra, crianças de outras turmas jogavam futebol, brincavam de pique-pega, de pular corda etc. Ainda na parte externa ao prédio da escola, um grupo de meninas do 5º ano fazia um piquenique. As garotas combinavam, previamente, o que cada uma deveria levar e, às sombras duma árvore, compartilhavam o lanche. Posteriormente, estas garotas começavam a ensaiar coreografias, como se estivessem gravando um vídeo-clip. Nessa direção, destacamos o desenho (Figura 10) e o relato de Ana Lídia (10 anos de idade): “Gosto do gramado da Escola Parque, porque lá é bom de tirar foto. A gente faz o que a gente quiser. a gente pode ficar a vontade e ninguém incomoda.”.

**Figura 10.** Meu local favorito (Ana Lídia)



**Fonte:** O autor.

Tirando uma *selfie*, sem ninguém ao redor e valorizando a paisagem, Ana Lídia retrata seu local preferido. Assim como as outras crianças que citaram a Escola Parque como local que mais gostam, esta garota valorizou as árvores existem na parte externa do edifício escolar.

Em outro espaço, já dentro da edificação da Escola Parque, há duas mesas de totó<sup>15</sup>. Diferentemente, do futebol, os pequenos brincavam em duplas sem distinção por turmas ou quaisquer outros quesitos e, nesse ritmo, o recreio seguia até o momento de retomarem as aulas. Assim que o sinal tocava, indicando o término do recreio, as crianças tomavam o rumo de suas aulas subsequentes sem precisarem das ordens dos professores. Contudo, algumas

---

<sup>15</sup> A depender da região do Brasil este brinquedo pode ser chamado de pebolim ou fla-flu. Em Portugal, este brinquedo é denominado de matraquilhos.

crianças, ao tentarem aproveitar até o último instante do recreio, demoravam a retornarem.

No tocante ao contexto das aulas de Educação Física, durante o período de observação, estas aulas foram norteadas por um roteiro pré-definido pelos professores regentes. Sublinhamos que quatro turmas<sup>16</sup> têm aula de Educação Física ao mesmo tempo. O roteiro da aula seguiu os seguintes passos: as crianças são reunidas na sala de ballet; realiza-se a chamada; os professores explanam-se as atividades que serão realizadas para, então, praticá-las. Considerando que as aulas são semanais e que um dia de aula na Escola Parque coincidiu com um feriado, foram observadas, no período *in loco*, três aulas. Tendo em vista estas peculiaridades, recortamos o seguinte trecho do diário de campo para a descrição das aulas de Educação Física. Optamos por este recorte, pois nos outros dias, as aulas seguiram, com poucas variações, a mesma estrutura.

A aula de educação física inicia na área destinada a esta disciplina. Sentados em fileiras divididas por gênero, o professor faz uma “brincadeira” com os meninos.

**- Professor:** Como combinado, hoje as meninas vão jogar futebol e os meninos vão dançar ballet!

A risada das meninas é imediata e, também, é seguida pela rejeição dos garotos. Posteriormente, a chamada fora realizada e os professores explicaram que a aula será dividida em dois momentos. Inicialmente, os meninos iriam realizar alguns exercícios dos fundamentos do futsal, na quadra de vôlei, e as meninas jogariam o futsal na quadra maior. Finalizada a explanação das atividades, os pequenos tomam o rumo de seus respectivos locais.

Na linha de saque da quadra de vôlei, quatro fileiras foram organizadas

---

<sup>16</sup> Retomando as indicações realizadas na descrição da rotina pedagógica da Escola Parque 210/211 Norte, cada turma conta com, aproximadamente, nove crianças

por um professor que, então, distribui duas bolas para cada. Até a elucidação da atividade, os meninos pareciam atentar aos comandos e que realizaram a atividade com a seriedade que lhes fora exigida... Ledo engano. Bastou o primeiro de cada fila sair, para as brincadeiras paralelas iniciarem. Na fila, um menino tentou dar uma “caneta” em seu colega. Mas, como forma de controle, o professor chamou a atenção baseado em ameaças:

**- Professor:** Vocês estão tumultuando, vão ficar sem jogar...

Sentados numa tampa de bueiro próxima à quadra, encontro dois meninos que não participam da aula – ambos do 4º ano. Então, ao final do exercício pergunto-os o motivo de não participarem; um dos meninos responde:

**- Tales:** A gente tá de chinelo, esquecemo-nos de trazer o tênis.

O tempo passa e decido ir à quadra, onde as meninas jogam futsal. Bastou olhar rapidamente a quadra para identificar algumas peculiaridades. Em relação às regras, não havia cobrança de lateral, apenas quando a bola saía pela linha de fundo. A bola era de futebol, diferentemente daquela entregue aos meninos – estes receberam bolas específicas de futsal. Apesar dessas características, as meninas participaram ativamente da partida, mas algumas, no final da atividade, sentaram-se nas arquibancadas para conversarem.

Esperando as meninas, na mesma quadra onde os garotos realizaram exercício de fundamentos do futsal, percebo que acontece algo diferente daquilo que fora explicado no início da aula. Os professores começam a demarcar, com cones, uma quadra queimada no espaço atrás da arquibancada. Apesar de haver uma árvore no meio da “quadra”, as garotas brincam com muita vontade e disposição, como se não se importassem com estas características.

Sentada na arquibancada, uma menina do 5º ano se aproxima para conversar comigo. Contudo, solicito a esta menina que volte a jogar queimada, pois ponderei que algum professor poderia chamar nossa atenção. Contudo, a

garota me responde:

- **Fabiana:** Não tem problema, não. Agora é só brincadeira.

Além da queimada, algumas meninas brincam de pular corda ou de vôlei. Lembro-me dos meninos que foram excluídos da aula de futsal por não estarem calçados. Encontro-os jogando vôlei com algumas garotas. Após esta aula, os pequenos terão aula de artes visuais e, depois, retornarão à Escola Classe.

Enquanto a última aula do dia não inicia, algumas crianças brincam de corrida, arrastando cadeiras na sala desta disciplina; outras jogam ioiô com seus pares [...]. Findada a aula, alguns brincam de ioiô ou de aviãozinho de papel.

Convocada para comparecer em outra sala, a professora pede para que fique de olho na turma e avisa:

- **Professora:** Esse momento é para eles brincarem mesmo.

Após alguns minutos, o sinal toca e todas as crianças dirigem-se ao portão das Escola Parque e aguardam a chegada dos ônibus. Não demora muito e, assim, o dia na Escola Parque se encerra.

**Fonte:** O autor.

Como já referenciado, a compreensão do contexto no qual o objeto de estudo ocorre é fundamental na análise das informações. Ademais, a percepção das crianças acerca de suas brincadeiras favoritas forma o parâmetro de análise do presente estudo. Dessa forma, analisaremos, a seguir, as brincadeiras das crianças. Nossa análise ocorreu acerca das informações construídas a partir dos desenhos e relatos das crianças. Ressaltamos que as informações oriundas da observação participante e do PPP das escolas também fomentaram a análise, porém de modo complementar.

### **3.1.2. Minha brincadeira favorita é...**

Findada a descrição da rotina pedagógica da Escola Classe, passaremos à etapa de descrição, interpretação e justaposição das informações construídas referentes às brincadeiras das crianças. Assim, tendo em vista o objetivo de analisar as brincadeiras das crianças na Escola Classe, esta subseção destina-se a esta análise. Para tanto, utilizamos as informações construídas pelos desenhos e relatos orais das crianças. Sublinhamos que estas informações são analisadas em vista de nossos referenciais teóricos.

De acordo com as indicações feitas pelas gestoras da Escola Classe e pela professora regente, selecionou-se um dia da 3ª semana de pesquisa para a produção e recolha dos desenhos e seus relatos. A escolha desta fase da pesquisa ocorreu num momento prévio à entrada no campo de pesquisa. Ao considerarmos este momento para a produção dos desenhos, ponderamos que as crianças – após duas semanas de pesquisa – já estariam adaptadas e acostumadas com a presença do pesquisador. Estas técnicas de produção de informação foram realizadas no turno matutino. O início deste processo coincidiu com o início do dia letivo e se encerrou minutos antes do recreio.

Inicialmente, as crianças foram informadas sobre os procedimentos que seriam realizados. Elucidou-se que estas deveriam desenhar sua brincadeira favorita; a brincadeira que mais gostavam de praticar na escola. Visto que as crianças matriculadas na Escola Classe frequentam três instituições<sup>17</sup>, a escolha do local da brincadeira favorita ficaria a critério das próprias crianças.

Sanadas todas as dúvidas, 25 crianças desenharam e relataram, oralmente, a justificativas de suas brincadeiras favoritas. A tabela 2.0 indica os tipos de brincadeiras favoritas dos pequenos inseridos na referida instituição, bem como a frequência e percentagem destas.

---

<sup>17</sup> Como visto no capítulo sobre rotina da Escola Classe 407 Norte, os pequenos que aí estudam frequentam as seguintes escolas: Escola Parque 210/211 Norte; Escola da Natureza e CIEF.

**Tabela 2.0.** Brincadeiras favoritas das crianças da Escola Classe.

<b>Brincadeira favorita</b>	<b>Frequência</b>	<b>Percentual</b>
Futebol	6	24
Queimada	6	24
Natação	5	20
Basquete	2	8
Dançar	2	8
Amarelinha	1	4
Bater bafão*	1	4
Polícia e ladrão	1	4
Pique-esconde	1	4
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>

**Fonte:** O autor. \*Bater bafão é a brincadeira que se utiliza cartas (geralmente figurinhas de álbum de coleção) e o objetivo é virar estas cartas utilizando o vento gerado pelo bater das mãos ao solo.

Apesar de a tabela 2.0 indicar os tipos de brincadeiras praticadas pelas crianças, ponderamos que a mera verificação da frequência destas práticas não é suficiente para a análise de nosso objetivo de estudo. Estas análises não retratam, com maior profundidade, as percepções e os sentidos que as crianças possuem acerca de suas brincadeiras. Dessa forma, a conjugação do desenho com os relatos orais dos pequenos visa a expressão dos sentidos que estes possuem no contexto em que estão inseridos (GOBBI, 2002). Em adição, a presente pesquisa possui caráter qualitativo e, também, é uma investigação com as crianças. Portanto, a escuta das vozes dos sujeitos ativos na produção do conhecimento – a crianças – torna-se elemento precípua durante a pesquisa.

A partir destas características, tomaremos, como fio condutor de nossas reflexões, os desenhos e relatos orais dos pequenos. Por sua vez, como já indicado, os relatos foram delimitados em sete categorias de análise. Tendo em vista esta peculiaridade, a tabela 3.0 indica a frequência das respostas em cada categoria e, também, a respectiva percentagem.

**Tabela 3.0.** Incidência das justificativas das brincadeiras favoritas das crianças na Escola Classe.

<b>Categorias</b>	<b>Unidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Autonomia	6	24
Social	5	20
Ambiente	4	16
Lúdico	4	16
Exercício	3	12
Profissão	2	8
Sem resposta	1	4
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

**Fonte:** o autor.

### **Autonomia**

Antes de iniciarmos a discussão acerca desta categoria, é conveniente delinear a nossa compreensão acerca da autonomia. Assim, inclinamos às indicações de Montandon e Longchamp (2007) ao proferirem que a autonomia é a capacidade e o poder do indivíduo de governar-se e tomar as decisões que lhe apeteçam. Ademais, outra característica a ser sublinhada sobre a autonomia das crianças é a sua relatividade. Apesar de ser real, a autonomia das crianças é delimitada pelos adultos, tornando-se, portanto, numa autonomia relativa (SALLES, 2005; MONTANDON; LONGCHAMP, 2007). Contudo, tal capacidade não significa que o indivíduo aja de forma desconexa da realidade social ou que suas ações não são acompanhadas de suas respectivas consequências (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007).

Alguns autores da sociologia da infância reconhecem a relevância e a necessidade de considerar as crianças como indivíduos autônomos, mesmo que esta autonomia seja relativa aos adultos (MÜLLER, 2007). Como categoria social específica da sociedade, esta peculiaridade confere às crianças necessidades específicas a serem consideradas (CORSARO, 2011).

Nessa perspectiva, concordamos com Kishimoto (1999) ao afirmar que, apesar da autonomia das crianças se fazer presente nos documentos governamentais e nas falas dos profissionais da educação, esta autonomia não

transcorre durante todo processo educacional. Por sua vez, Buss-simão (2005) destaca o desafio para a construção duma prática pedagógica, na Educação Infantil, que seja compatível com a concepção de infância, privilegiando-se suas práticas corporais como linguagem. Sublinhamos que, apesar da pesquisa desta última autora ter perpassado no âmbito da Educação Infantil, seus apontamentos reverberam em outros níveis educacionais. Apesar desse panorama, devemos ressaltar um aspecto peculiar das crianças. Oliveira, Martins e Pimentel (2013) salientam que as crianças não são totalmente passivas ante este cenário, pois estas apresentam resistências ao tempo pedagógico e à organização escolarizante.

As informações contidas nesta categoria podem se configurar na denúncia acerca da baixa autonomia das crianças durante o processo educacional ao qual estão submetidas. Destarte, dentre as crianças que justificaram suas brincadeiras favoritas referenciando a autonomia que estas práticas lhes proporcionam, sublinhamos o relato de Alex Iverson (11 anos de idade). Este garoto, ao explicar sua brincadeira favorita, discorreu que: “O tio dá a bola de basquete, eu brinco e ninguém fica enchendo o saco. Eu fico brincando sozinho, sem ninguém me perturbar.” (DIÁRIO DE CAMPO).

**Figura 11.** Brincadeira favorita (Alex Iverson, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Em seu desenho, Alex Iverson se representa com trajes típicos de jogadores de basquetebol e realizando a enterrada, enquanto seus adversários o observam e lamentam. Podemos observar que Alex é um menino que gosta bastante de basquetebol; além de seu desenho, outros aspectos indicam tal assertiva. Por exemplo, os tênis que Alex Iverson utilizava para ir à escola eram próprios para a prática do basquetebol e, em um conversa informal, este menino relatou que desejava participar de uma escolinha de basquetebol como uma de suas atividades extraescolares.

A partir das informações suscitadas, ponderamos que o basquetebol, para Alex Iverson, vai além de ser sua brincadeira favorita; tal brincadeira configura-se numa forma de exercício de sua autonomia. No próprio relato de Alex Iverson, esta criança indica que, por meio do basquete, ela pode praticar sua

atividade sem a intensa interferência docente. Apesar de este menino indicar que basquetebol é o momento em que pode se afastar do convívio dos professores e das outras crianças, seu desenho parece o contradizer. Além de o desenho representar outras crianças, o acompanhamento do cotidiano das crianças fizeram alguns indícios emergirem, focalizando que talvez não seja esta a verdadeira motivação de sua brincadeira favorita. Um colega de Alex Iverson também assinalou que sua brincadeira favorita também é o basquete e, como indica uma das anotações do diário de campo, estas crianças jogam basquetebol juntas no CIEF.

Também destacamos o relato de Catarina (11 anos de idade). Ao discorrer acerca de sua brincadeira favorita, esta menina profere o seguinte: “Gosto de fazer natação porque sinto mais à vontade, me refresca me sinto mais a vontade. Porque lá<sup>18</sup> eles não ficam mandando o que a gente deve fazer.”.

**Figura 12.** Brincadeira favorita Catarina (11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

<sup>18</sup> “Lá”, significa o CIEF, local onde Catarina pratica a natação.

A ilustração de Catarina detalha boa parte dos elementos que constituem uma piscina: raias, blocos de saída e bandeiras antidesastre<sup>19</sup>. Todas as crianças representadas utilizam toucas e óculos de natação, bem como trajes específicos para tal atividade. Em consonância com seu relato, Catarina não representou a presença de professores; emerge-se, assim, a ideia de que nesta prática, a referida garota se sente livre das ordens e ditames docentes.

Como já destacado, compreendemos que a autonomia das crianças não é irrestrita ou ilimitada. Contudo, nossas reflexões vão em direção às restrições excessivas impostas por professores e funcionários da escola. Nesse sentido, reflexo de todas as ações docentes que, por vezes, são autoritárias, a autonomia das crianças é pulverizada, restando às crianças poucos tempos e espaço para o desenvolvimento de práticas autônomas. Corroborando tal assertiva, 24% das crianças relataram que suas brincadeiras favoritas ocorrem em decorrência desse tipo de ausência.

Fator determinante para a falta de autonomia das crianças são as peculiaridades da sala de aula. Conforme a observação em sala de aula indicou, as crianças devem: ouvir, com atenção, os conteúdos proferidos pela professora; ouvir as frequentes ordens e/ou ameaças perante a “desordem”; andar de forma adequada; cantar parabéns corretamente; dentre tantas outras ordens docentes.

Ainda no tocante à autonomia das crianças ao praticarem suas brincadeiras favoritas, realçamos a justificativa de Carl (10 anos de idade) que, por sua vez, indicou o basquete como brincadeira favorita: “Lá no CIEF é legal. A gente fica fora da sala e da escola. Temos mais liberdade para brincar.”.

---

<sup>19</sup> Estas bandeiras servem como referência da proximidade da borda àqueles que nadam no estilo costas. Assim, evita-se o choque destes com a borda.

**Figura 13.** Minha brincadeira favorita (Carl, 10 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Em seu desenho, Carl demonstra felicidade ao brincar de basquetebol. Retomando seu relato, ao informar que nesta brincadeira ele possui maior liberdade, reparamos que não há professores desenhados à beira da quadra. Avaliamos que, para Carl, o basquetebol é uma atividade onde este pode exercer, com maior intensidade, sua brincadeira favorita de modo mais autônomo. Por conseguinte, os outros tempos e espaços escolares podem não ofertar tamanha autonomia.

Em suma, a ausência de autonomia durante boa parte do período dispendido na escola incide diretamente nas brincadeiras das crianças. Tal influência ocorre num sentido negativo ante as outras potencialidades que tornam o brincar terreno fértil para o desenvolvimento das crianças.

Visto que o processo pedagógico objetiva o próprio desenvolvimento das crianças, cremos que a autonomia das crianças deva ser um princípio norteador.

Nesse sentido, destacamos as palavras de Freire (2002) em relação à autonomia discente:

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. (FREIRE, 2002, p. 25).

Especificamente, a presente categoria de análise abarcou a percepção das crianças acerca da autonomia durante suas brincadeiras favoritas. Conforme William Corsaro indicou, em entrevista à Muller (2007, p. 275), que: “Embora sejam afetadas pelo mundo adulto (que também afetam), as culturas de pares das crianças têm sua própria autonomia.”. Considerando esta perspectiva, a seguinte categoria de análise abarca as relações sociais das crianças.

### **Social**

Qvortrup (2010) discorre que a infância é um período passageiro para a criança e, por outro lado, sua estrutura é permanente no seio das sociedades. Em adição, Fernandes (2004) e Brougerè (2000) corroboram que as culturas infantis são caracterizadas pela formação dos grupos de crianças e, grande parte de seus elementos culturais, são provenientes da cultura do adulto. Todavia, esses autores ressaltam que as crianças, por meio da interação com seus pares, adaptam e (re)criam suas próprias atividades culturais.

Desde o ingresso das crianças no sistema formal de ensino, estas se encontram em situação de socialização com outras crianças. Em duplas, em trios ou em grupos maiores, as crianças praticam, criam e reinventam as brincadeiras. Deste contato, afloram determinadas características da categoria social infantil e, dentre esta, encontra-se a reprodução interpretativa e a cultura de pares (CORSARO, 2009).

A partir dessa perspectiva, Corsaro (2011) ilustra que a origem da cultura infantil, nos ambientes externos ao seio familiar, advém da necessidade das crianças em sentirem segurança nestes ambientes. Fernandes (2004) corrobora que a socialização das crianças no contexto externo à família surge como um processo de educação informal, sendo que as crianças transmitem entre si conhecimentos e experiências que, ao final, tendem a desenvolver o ser social. Dentre os contextos externos ao núcleo familiar, onde a cultura infantil também se desenvolve, daremos ênfase ao âmbito escolar. Dito isso, concordamos com a indicação de Wiggers (2005, p. 60) ao proferir que “[...] o mundo mediado pelas relações sociais é o grande universo de aprendizado das crianças. Nesse universo, à escola caberia um papel preponderante na formação do ser humano.”.

Ao observarmos tais características inerentes às crianças quando se encontram no contexto escolar, não nos causa estranhamento encontrar relatos que justificam as brincadeiras favoritas em vista da socialização fomentada por tais práticas no âmbito escolar. Cinco crianças – correspondendo a 20% das respostas – noticiaram que praticam suas brincadeiras favoritas tendo em vista os aspectos sociais propiciados por estas. Como exemplos, destacamos o desenho (figura 13) e a justificativa de Thomás (11 anos de idade): “Jogar futebol vicia. Divirto com os amigos e gosto de fazer gol. É legal comemorar, falar gol! Gosto de jogar na escola parque, porque lá é maior e tem campo verde.”.

**Figura 14.** Minha brincadeira favorita (Thomás, 11 anos de idade)



**Fonte:** O autor

Apesar de Thomás justificar que gosta de fazer gol e comemorá-lo, este menino se representou jogando como goleiro. Este fato, contudo, não reduz toda a alegria e o prazer demonstrados em seu desenho. Ademais, destacamos que o menino também ilustrou seus amigos jogando futebol.

Indicando os aspectos sociais da cultura de pares das crianças, trazemos o desenho e relato de Gabriela (10 anos de idade). Segundo esta menina, sua brincadeira favorita (Figura 11) é a queimada, pois: “Queimada é legal. A gente tá acostumada a jogar lá.”.

**Figura 15.** Minha brincadeira favorita (Gabriela, 10 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Desenhando todos os pormenores dos participantes como, por exemplo, calçados, tipos de penteado, detalhes do uniforme e contornos anatômicos, Gabriela enfatiza a presença de suas amigas durante a prática da queimada. Todavia, ao lançarmos nossos olhares à representação da brincadeira em si, notamos uma disparidade entre esta representação e a ilustração das meninas. Por um lado, todas as meninas estão desenhadas com os mínimos detalhes. Por outro lado, os elementos que configuram a brincadeira, tais como a bola e a divisão da quadra, são ilustrados de forma esquemática quando comparada à Gabriela e suas colegas. Conjugando as observações acima descritas com o relato de Gabriela, consideramos que o caráter social da brincadeira se destaca de outras potencialidades desta atividade, corroborando, assim, a relevância da cultura de pares das crianças. Tendo em vista as peculiaridades da socialização na infância ao brincar, avaliamos que devemos ir além e considerar, também, como a escola lida com a cultura de pares das crianças.

Entre as contradições que permeiam a prática docente, as crianças apresentam, concomitantemente, elementos de resistência àquelas ordens docentes. Todavia, apesar desta resistência das crianças, o contexto da sala de aula configurou-se como uma importante barreira à socialização destas. Dessa forma, as crianças podem encontrar nas brincadeiras exteriores à sala de aula, o solo mais fértil que a rotina pedagógica oferece para desenvolverem a cultura de pares.

### **Ambiente**

Visto que a Escola Classe integra o PROEITI, as crianças nela inseridas despendem boa parte das dez horárias diárias dentro da sala de aula. Todavia, as condições da sala – e da escola, como um todo – influenciam diretamente na brincadeira de 16% das crianças participantes deste estudo.

Essencialmente, há uma particularidade do espaço físico dessa Escola Classe que resume as respostas das crianças: a elevada temperatura. Apesar de contarem com dois ventiladores – acionados desde o primeiro momento que as crianças adentram a sala de aula –, tanto as crianças, quanto a professora se queixam do extremo calor neste ambiente. A seguir, o trecho extraído do diário de campo revela que a docente reconhece que o calor, na sala de aula, é um elemento a dificultar as atividades:

Os pequenos estão demasiadamente agitados e dificultam o prosseguimento das atividades programadas pela docente. Em adição, a sala está insuportavelmente quente e isto é lembrado pela professora ao pedir que as crianças não baguncem:

- Vamos colaborar, galerinha. Hoje está muito quente, não tá fácil para ninguém (DIÁRIO DE CAMPO).

Considerando essa perspectiva, algumas crianças indicaram que praticavam suas brincadeiras favoritas para se refrescarem. Carla (11 anos de idade) indicou que sua brincadeira favorita é a natação: “Gosto de nadar, porque fico mais refrescada. É divertido... A gente pode ficar brincando na piscina. E também, porque o CIEF é um lugar legal nós aprendemos várias coisas diferentes; podemos assistir filmes e brincamos com os professores”.

**Figura 16.** Minha brincadeira favorita (Carla, 11 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Em sua ilustração, Carla destaca a piscina, pois boa parte da área desenhada é ocupada para representar este espaço. Ademais, os pequenos corações ao lado da palavra “natação” enfatizam sua preferência por esta brincadeira.

Kowaltowski (2011) indica que um dos objetivos dos espaços construídos é promover o bem-estar do ser humano, para que suas atividades a serem desenvolvidas ocorram de modo confortável em todos os aspectos. Ademais: esta autora discorre que: “[...] a melhoria das condições térmicas do ambiente construído deveria ser uma preocupação constante, tanto por parte dos

projetistas quanto dos usuários da edificação.” (KOWALTOWSKI, p. 139 2011).

### **Exercício físico**

Transparecendo a dimensão biológica do corpo que brinca, algumas crianças indicaram que seus objetivos, durante suas brincadeiras favoritas, é desenvolver suas capacidades físicas. Precisamente, 12% das crianças relataram que, ao brincarem, visam satisfazer o desenvolvimento biológico. Em relação a sua brincadeira favorita, Sérgio (11 anos de idade) discorre que: “O futebol é bom, porque a gente pode mexer as pernas. Aí, a gente pode correr mais rápido... Gosto de jogar lá na Escola Parque, porque o espaço é maior e tem o campo de terra”.

**Figura 17.** Minha brincadeira favorita (Sérgio, 11 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Em seu desenho, Sérgio ilustra um campo de futebol com relativa proporcionalidade. As linhas que delimitam as áreas dos goleiros, as linhas laterais e de fundo, bem como o círculo central, foram elaboradas com empenho. Assim, consideramos que Sergio deixar transparecer a ideia de uma prancheta, material bastante utilizado, por técnicos de futebol, durante o treinamento deste esporte. Apesar de não fazer uma referência explícita em seu relato, o garoto – numa conversa informal – indicou que sua brincadeira favorita era o futebol durante as aulas de educação física na Escola Parque.

Observamos que em algumas aulas de educação física das crianças brasileiras, os professores desenvolveram atividades direcionadas ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao futebol. O desenvolvimento destas habilidades faz parte do conteúdo a ser desenvolvido pelas crianças e, também, estão respaldados pelo PPP da Escola Parque. Ademais, tendo a especificidade dos conteúdos ministrados na Escola Parque, consideramos que as brincadeiras favoritas das crianças podem se confundir com as aulas de Educação Física. Podemos destacar que, nas observações realizadas na Escola Parque, muitos meninos chegavam a esta instituições já vestidos com chuteiras, meias e calções de times de futebol. As crianças, ao compreenderem que terão aulas de Educação Física num local diferente da escola que frequentam diariamente, podem compreender que naquela instituição, elas irão desenvolver, especificamente, o corpo e, portanto, devem vestir-se adequadamente.

### **Profissão**

O futebol no Brasil toma proporções que, provavelmente, seriam inimagináveis em outros países. Em nosso contexto, o futebol pode ser: motivo de alegria, de tristeza, de momentos inesquecíveis – seja pelo lado benévolo ou não. Enraizado na cultura brasileira, o futebol ultrapassa esses limites; este

esporte é visto, também, como um trampolim socioeconômico por aqueles que se situam nas camadas menos favorecidas.

Como se não bastasse o fato de o referido esporte impregnar nossa cultura, este também é aditivado pela mídia (ALCÂNTARA, 2006). A transmissão dos campeonatos nacionais e internacionais, dos comerciais protagonizados pelos atletas e/ou treinadores, bem como a exibição da vida particular dos atletas – permeada por muito luxo – impulsiona os sonhos das crianças em serem grandes futebolistas. Porém, a mídia também ilustra os inúmeros percalços e as constantes barreiras que há nos rastros dos grandes astros do futebol.

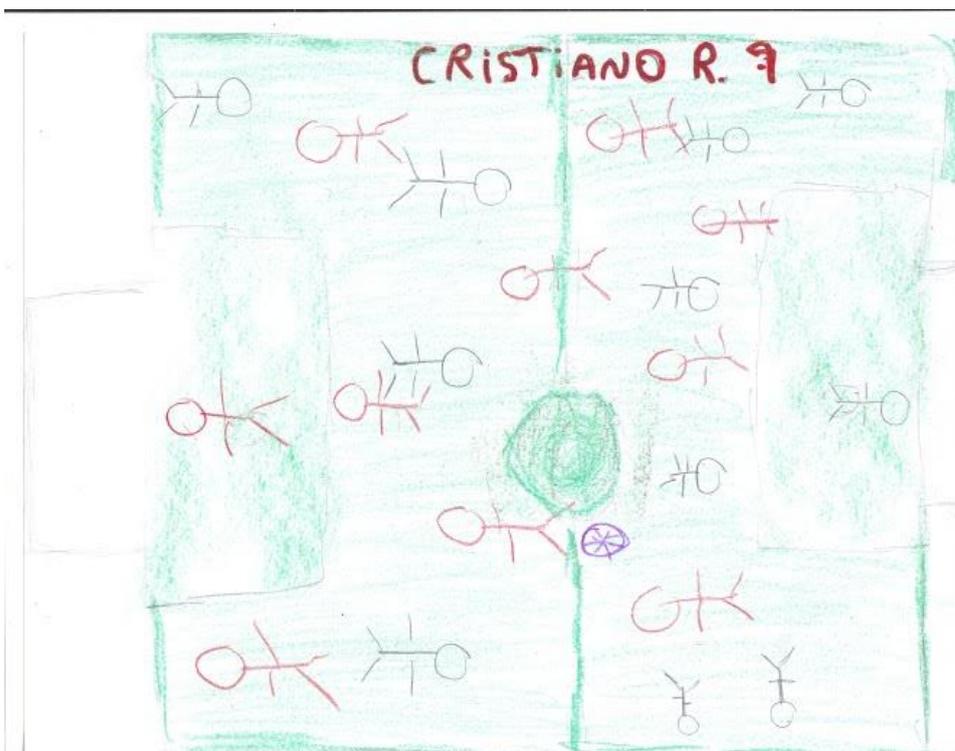
Recentemente, a Confederação Brasileira de Futebol (CBF) divulgou a média salarial dos atletas que atuam sob sua tutela. No Brasil, até 2015, 23.238 jogadores registrados na CBF – o que representa 82,40% do total – recebem até R\$1.000,00 (CBF, 2017). Contudo, apesar deste fato, as crianças brasileiras continuam investindo nessa opção como transformação econômica:

O futebol pode ser para os membros das camadas populares, uma aposta individual e familiar que proporcione poucas perdas para aqueles que possuem poucas oportunidades de ascensão social e econômica. Além disso, é uma aposta que gera prestígio, sociabilidade e aventuras, normalmente, irrealizáveis do ponto de vista econômico para aqueles pertencentes às camadas populares no Brasil (SOARES *et al.*, 2011, p. 917).

Apesar de o futebol aparentar ser improvável transformador socioeconômico, duas crianças justificaram suas brincadeiras favoritas em vista a esta peculiaridade do futebol. Neymar (11 anos de idade) relatou o seguinte: “Gosto de futebol e, quando eu crescer, quero ser jogador de futebol e jogar na seleção (brasileira)”. De modo semelhante, Cristiano Ronaldo (11 anos de idade) apontou que: “Futebol é muito legal e quando eu crescer quero ser jogador de futebol. Eu gosto de jogar (futebol) na escola porque, porque lá é maior e, também, é melhor, porque os tios ficam olhando e são os juízes.”.

Na representação de Cristiano Ronaldo há, no total, vinte e uma pessoas representadas na ilustração. Esta quantidade de jogadores se assemelha ao número de participantes necessário para uma partida de futebol. Além dessa peculiaridade, Cristiano Ronaldo desenhou os jogadores em direções opostas, representando que estes estão numa disputa.

**Figura 18.** Minha brincadeira favorita (Cristiano Ronaldo, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Além dessas características, a própria escolha dos nomes fictícios das crianças reflete suas justificativas. Cristiano Ronaldo e Neymar são atletas profissionais de futebol; suas vidas, regadas de casas, viagens e outros elementos bastante luxuosos, são expostas diariamente pelas mídias. O diário de campo também corrobora as justificativas de Cristiano Ronaldo e Neymar:

No pátio dos fundos, as crianças jogam com afinco, com gana de vencer e, assim como o jogador do Real Madrid, Cristiano Ronaldo afasta suas pernas e inspira profundamente antes de

cobrarem a falta. O menino faz o gol e, assim como seu ídolo, salta, dá um giro de 180° e grita (DIÁRIO DE CAMPO).

A partir desses relatos, destacamos o fascínio que as crianças possuem em relação ao futebol. Contudo, questionamo-nos se as crianças percebem as enormes barreiras e as possíveis ilusões que cercam o mundo do futebol profissional.

### **Lúdico**

No que tange ao aspecto lúdico enraizado nas brincadeiras, poucas foram as crianças que justificaram suas brincadeiras favoritas tendo como referência este aspecto. Contudo, a infância, como categoria social, evidencia-se por apresentar “[...] uma cultura constituída de elementos quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica atual” (FERNANDES, p. 215, 2004).

Representando 8% dos pequenos, apenas duas crianças justificaram suas brincadeiras nessa perspectiva. Considerando as respostas das crianças, destacamos o relato de Amanda (11 anos de idade):

Eu gosto de correr. Sei lá, é uma brincadeira muito engraçada e meio criminosa. Aquilo que é proibido dá mais emoção. Eu gosto de brincar na Escola Parque. Lá o espaço tem muito verde e é muito grande; tem vários lugares para esconder.

**Figura 19.** Minha Brincadeira favorita (Amanda, 11 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Representada na ilustração de Amanda, há uma casa da raposa, com uma janela, uma cortina e uma porta restringindo a entrada de terceiros. Este espaço não existe na escola, porém, por meio da dimensão lúdica da brincadeira, Amanda dá vida a casa da raposa.

Apesar de relatar que gosta de correr ao praticar sua brincadeira favorita, Amanda informou que tinha uma doença que, por seu turno, limitava a prática de atividades físicas. Esta garota havia comentado que, devido às orientações médicas, deveria evitar corridas. Contudo, tal patologia parece não ser um impeditivo para a prática de suas brincadeiras.

Elemento constitutivo das brincadeiras e jogos, a cultura lúdica é considerada como um conjunto de procedimentos que tornam estas brincadeiras possíveis (BROUGERÈ, 2008). Ademais, este autor discorre que a cultura lúdica permite realizar uma realidade diferente daquela que constitui o

cotidiano. Dessa forma, ponderamos que Amanda pode se apoiar na dimensão lúdica da brincadeira para praticar sua brincadeira favorita. Brougerè (2000, p. 102) também infere que, por meio do caráter lúdico das brincadeiras, a criança “[...] pode tentar, sem medo, a confirmação do real [...]”.

Amanda contraria as indicações médicas ao correr. Contudo, ao brincar de polícia e ladrão a referida menina não corre ou realiza quaisquer atividades físicas. Visto que as brincadeiras permitem às crianças testarem a realidade sem o seu peso, Amanda apenas “foge dos policiais ou persegue os bandidos”. Estas características não se configuram em exercícios físicos, mas são configuradas como brincadeiras.

Reunindo a possibilidade de expressão de sentimentos e o prazer das brincadeiras, por meio de seu caráter lúdico, destacamos os relatos de Marta (10 anos de idade): “Minha brincadeira favorita é o pique-esconde. Eu gosto de procurar; entro no mundo de fantasia. Gosto de brincar na escola parque, porque lá tem muitas árvores e tem muito lugar para esconder.”. A produção de Amanda representa um lugar ao ar livre, bastante arborizado e ocupado por suas amigas que, por sua vez, brincam de pique-esconde. Os diferentes planos ilustrados enfatizam a abrangência do espaço, transformando-o num ótimo lugar para a prática do pique-esconde.

**Figura 20.** Minha brincadeira favorita (Marta, 10 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Por fim, findada a etapa referente às brincadeiras das crianças da Escola Classe, analisaremos, a seguir, as práticas corporais das crianças inseridas na Escola da Ponte. Antes, contudo, a descrição do contexto fez-se necessária.

### **3.2. Rotina pedagógica na Escola da Ponte**

Fundada em 1976, a própria instituição Escola Básica da Ponte apresenta um modelo institucional escolar diferente das outras escolas com o modelo tradicional e atende a crianças do pré-escolar e dos 1º, 2º e 3º ciclos<sup>20</sup> (ESCOLA DA PONTE, 2017). A Escola da Ponte integra o sistema público de ensino de Portugal. Resguardado pelo contrato de autonomia celebrado em conjunto com o governo português, à Escola da Ponte é assegurada seu modelo institucional de escola pública não convencional (ESCOLA DA PONTE, 2017).

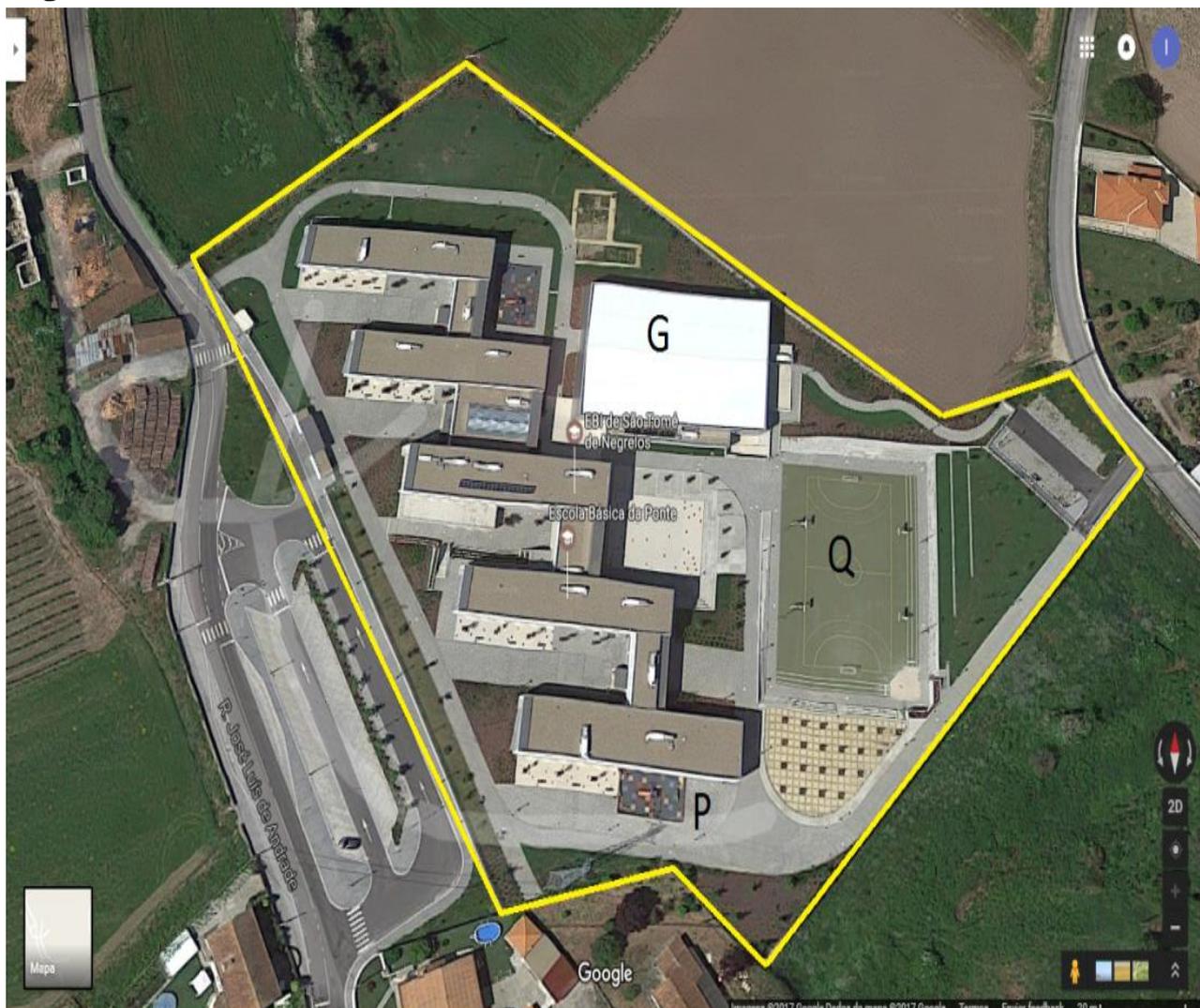
Durante o ano letivo de 2012/2013<sup>21</sup>, essa escola deixou sua localidade originária e instalou-se em São Tomé de Negrelos. Juntamente com a Escola Básica de São Tomé de Negrelos, a Escola da Ponte divide um conglomerado de edifícios. A parte destinada à escola da Ponte compartilha com aquela escola: um ginásio poliesportivo; uma cantina; o pátio exterior, as salas de educação visual; os laboratórios, a biblioteca, o auditório e a sala de música (ESCOLA DA PONTE, 2017). Exclusivamente, a Escola da Ponte conta com um dos cinco pavilhões e quatro salas do pavilhão 04 que abrigam a secretaria, gestão, gabinete de psicologia e arquivo (ESCOLA DA PONTE, 2017). Esta escola conta com 206 crianças, 30 professores e 16 funcionários. A figura 20 ilustra a divisão dos edifícios das citadas.

---

<sup>20</sup> O 1º ciclo abrange crianças do 1º ao 4º ano do ensino fundamental brasileiro. O 2º ciclo equivale ao 5º e 6º ano do fundamental. Por fim, o 3º ciclo equivale ao 7º, 8º e 9º ano do mesmo nível educacional brasileiro.

<sup>21</sup> O ano letivo em Portugal inicia-se após as férias de verão, no mês de setembro.

**Figura 21.** Vista aérea da Escola da Ponte.



**Fonte:** Google 2016. P (localiza o estacionamento); Q (localiza a quadra de esportes) e G (localiza o ginásio).

O dia letivo na Escola da Ponte inicia-se às 8h30 e, após duas horas, o recreio surge e as crianças usufruem desse momento por 30 minutos. Findado este período, os pequenos retornam aos seus respectivos espaços, retomam as atividades até o horário do almoço que é servido a partir das 12h.

Posteriormente, as crianças retornam aos espaços às 13h50 onde ficam até o término do período letivo às 15h45. Seguindo estes horários, os pequenos desenvolvem suas atividades. Contudo, há algumas exceções na grade horária

que, em virtude de suas especificidades, serão abordadas ao longo dos subcapítulos subsequentes.

### **Atividades nos espaços**

Para compreendermos o contexto das práticas pedagógicas da Escola da Ponte, devemos entender como as crianças se organizam em seus núcleos. No início do ano letivo, os miúdos formam grupos com quatro integrantes. Por sua vez, de acordo com os professores e as próprias crianças, os grupos devem evitar juntar amigos a fim de reduzir conversas que atrapalhem as outras crianças nos espaços. Além desta característica, a formação dos grupos objetiva a cooperação entre seus componentes. Por exemplo, caso alguma criança possua dúvida em algum conteúdo, esta será ajudada, inicialmente, pelos integrantes de seu grupo; caso a dúvida permaneça, o professor é solicitado.

Assim que chegam aos espaços, os miúdos sentam-se em seus grupos e realizam o plano do dia. Neste plano, os pequenos elaboram os objetivos que devem cumprir no dia como, por exemplo, realizar cálculos de subtração ou ajudar o grupo. Estes objetivos estão sempre relacionados ao plano de quinzena. Cada criança elabora – em conjunto com seu respectivo professor tutor<sup>22</sup> – o plano de quinzena<sup>23</sup> que, por sua vez, possui como referência os interesses da criança no que tange aquilo que ela almeja aprender. Terminado o plano do dia, os pequenos começam a estudar. A figura 18 ilustra um dos espaços destinados ao núcleo da Consolidação.

---

<sup>22</sup> Cada criança escolhe um professor tutor e este possui o objetivo de orientar e acompanhar o desenvolvimento daqueles sob sua tutoria. As reuniões de tutoria ocorrem todas as semanas durante a quarta-feira.

<sup>23</sup> Como o próprio nome já diz, o plano de quinzena é organizado a cada 15 dias durante a tutoria.

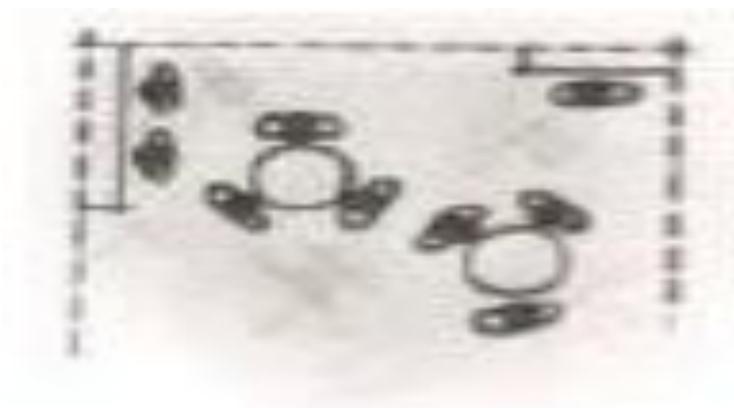
**Figura 22.** Espaço do Núcleo da Consolidação.



**Fonte:** O autor.

De acordo com Alvares e Kowaltowski (2015) e tomando como referência a figura 23, o ambiente de aprendizagem nos espaços é configurado numa abordagem socioconstrutivista. Segundo estas autoras, nesse tipo de ambiente as crianças são elementos centrais no processo pedagógico e os professores atuam como facilitadores; o ambiente favorece as interações em grupo e a socialização.

**Figura 23.** Layout predominante do ambiente de aprendizagem da pedagogia socioconstrutivista.



**Fonte:** Alvares e Kowaltowski (2015). Adaptado.

Seguindo seus planos do dia, as crianças estudam, recorrem aos materiais didáticos ou aos seus colegas para atingirem os objetivos traçados naquele plano. Uma característica marcante é a importância do grupo no desenvolvimento das atividades:

Escorado numa bancada, um dos professores é chamado para sanar a dúvida de uma criança. Após sanar esta dúvida, o professor é chamado por outra criança de outro grupo. Mal termina de tirar a segunda dúvida, aquele docente é chamado uma vez mais por outra criança. Então, esse professor decide dar uma orientação geral aos pequenos. Após pedir a palavra<sup>24</sup>, o professor explica:

- A toda a gente, gostaria de explicar uma coisa: quando alguém tiver uma dúvida, peça ajuda de vosso grupo. Caso nenhum de vós saiba responder, aí sim chamem o professor.

Complementarmente, o professor explica que, dessa forma, as crianças aprendem mutuamente (DIÁRIO DE CAMPO).

Sob a tutela de dois professores por espaço, as crianças estudam, conversam baixinho e ouvem música num volume não muito alto. Ressaltamos que a conversa ocorre no sentido de ajudar os companheiros de grupo em boa parte dos casos. Contudo, em raros momentos os professores intervêm, pedindo que os pequenos conversem mais baixo. Nestes momentos, não há reclamação ou respostas das crianças perante as ordens dos professores, pois estas sabem que devem seguir tais ordens para o bem coletivo daqueles que estão nos espaços.

Os pequenos deixam transparecer a ideia de que, enquanto estão nos espaços, estes devem estudar e não atrapalhar os outros grupos. Contudo, não é raro encontrar uma ou outra criança brincando com seus materiais escolares. Nesse sentido, uma dúvida emergiu: pequenas brincadeiras com estas são permitidas? Visando responder tal inquietação, conversei com algumas crianças:

---

<sup>24</sup> Pedir a palavra é um dispositivo que garante a palavra àqueles que desejam se expressar. Quando alguém pede a palavra (levantando o dedo), o restante das crianças e professores olha, fazem silêncio para imediatamente o que estão fazendo e ouvem aquilo que a pessoa pediu a palavra têm a dizer.

No trem a caminho da Escola da Ponte, converso com um dos meninos que lá estudam. Durante a conversa, questiono-o sobre as brincadeiras que ocorrem nos espaços:  
- James, vocês podem brincar nos espaços?  
Imediatamente, e num tom quase irônico, o garoto me responde:  
- Não. Ora, os espaços são destinados aos estudos. Partimos do pressuposto que a sala é o local para estudarmos e não para brincarmos (DIÁRIO DE CAMPO).

Apesar de haver pequenas brincadeiras, fica claro o tom de seriedade no qual os miúdos encaram as atividades desenvolvidas nos espaços; os miúdos são conscientes acerca da postura que devem ter enquanto ocupam os espaços. Nessa direção, suscitamos que há perfis<sup>25</sup> de transição entre os núcleos que, por seu turno, devem ser atingidos pelas crianças.

## **Intervalo**

Findada a primeira etapa das atividades, chega o intervalo. Coincidentemente, o sino duma Igreja próxima à Escola da Ponte toca no mesmo horário que o intervalo se inicia. Dessa forma, assim que as crianças ouvem o sino, estas sabem que o recreio chegou. As crianças saem dos espaços somente após deitarem os lápis e organizarem os materiais das mesas.

Tomando rumos diferentes, as crianças tratam de aproveitar o momento da forma como acham melhor. Uma parte considerável dos meninos dirige-se à quadra externa para jogarem futebol. Contudo, há uma clara segregação; os meninos mais velhos, sendo maioria destes pertencentes ao núcleo do Aprofundamento domina a partida; apenas uma pequena parte dos meninos mais novos participa. Noutra parte, espremidos num cantinho da quadra, os miúdos menores brincam de futebol, porém é um futebol não convencional. A garrafinha de suco torna-se bola e as lixeiras viram trave. É dessa forma que estas crianças brincam de futebol.

---

<sup>25</sup> Encontra-se, no sítio <http://www.escoladaponte.pt/docs.html> os perfis de transição entre os núcleos.

Sentados nas arquibancadas ou caminhando ao redor da quadra, pequenos grupos de crianças conversam e interagem entre si ou apenas vagam pelo pátio externo; não foram observadas brincadeiras dos membros destes grupos. Noutro canto do pátio externo, um grande número de crianças brinca no parquinho. Nessa direção, evidenciamos o relato de Cauã, do núcleo da Iniciação (sete anos de idade). Este miúdo discorreu que seu local preferido é o parque, pois é: “Onde vou brincar muitas vezes e tem muitas coisas para andar.”.

Ao escrever que tem muitas coisas para andar, Cauã se refere aos brinquedos disponíveis no parquinho. Por sua vez, estes implementos foram representando em seu desenho, bem como a cerca colorida em volta do parque.

**Figura 24.** Meu local preferido (Cauã, sete anos de idade).



**Fonte:** O autor.

No interior da escola – especificamente nos corredores – alguns pequenos brincam com seus celulares e são acompanhados de amigos que ficam olhando, torcendo por seus companheiros e, também, participam assim que os donos dos

celulares o deixam jogar. Contudo, apesar de toda a agitação nos corredores da escola, há crianças que consideram o local tranquilo. Kátia (10 anos de idade), ao justificar os corredores como seu local favorito, redigiu: “Lá é calmo”.

**Figura 25.** Meu local preferido (Kátia, 10 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Por sua vez, dentro dos espaços, algumas crianças ensaiam e filmam coreografias de músicas, enquanto outras mexem nos computadores e, geralmente, utilizam o *Facebook*.

Findado o período do intervalo, as crianças dirigem-se aos seus respectivos espaços, porém o horário de regresso não coincide com os sinos da Igreja. Contudo, os pequenos possuem clareza de sua responsabilidade em voltar no período certo. Por fim, notou-se que, apesar de dividirem o mesmo terreno e de se encontrarem em áreas comuns a ambas as escolas, a interação entre as crianças destas instituições é quase inexistente.

## **Almoço**

Iniciando por volta de 12h00, o almoço é servido num refeitório comum às escolas inseridas naqueles edifícios. Na fila que se forma para adentrarem ao refeitório, os miúdos brincam intensamente. Dar uma pequena joelhada na fossa poplítea para o colega flexionar a perna; pegar o celular de um amigo e sair correndo; empurrar aqueles que estão sentados no banco e brincar de futebol – esta última sempre repreendida por funcionário da Escola da Ponte, pois estes estão num ambiente fechado e com muitos elementos frágeis como lâmpadas e janelas.

Dentro do refeitório, os pequenos pegam uma bandeja e se servem de forma tranquila e sem muita agitação. Sentando-se nas longas mesas, todos almoçam com poucas brincadeiras. Geralmente, alguém esconde o pão do colega mais próximo. Como havíamos dito, a Escola da Ponte e a Escola Básica de São Tomé de Negrelos dividem o mesmo terreno físico e possuem áreas em comum. Contudo, de forma semelhante ao intervalo, apesar de se sentarem nas mesmas mesas, as crianças destas escolas possuem pouca interação umas com as outras.

Visto que o refeitório não comporta todas as crianças de ambas as escolas ao mesmo tempo, assim que terminam de almoçar, os miúdos colocam sua louça no local destinado a esta e vão em direção ao pátio externo. De forma semelhante ao intervalo, as brincadeiras se repetem. Futebol na quadra externa para os mais velhos; os mais novos brincam de apanhadas<sup>26</sup>, outros brincam com o matraquilhos<sup>27</sup>. Neste momento do dia, o número de crianças que brincam no celular ou sentam para conversar é maior quando comparado ao intervalo. Aproximado o horário para o retorno às atividades, as crianças cessam suas brincadeiras e vão aos seus respectivos espaços.

---

<sup>26</sup> Apanhadas é o pique-pega para os brasileiros.

<sup>27</sup> No Brasil, esse brinquedo pode ser denominado de totó, pebolim, fla-flu, dentre outros.

## **Tutoria**

As tutorias ocorrem durante todas as quartas-feiras. Nesse dia da semana, os pequenos deixam a escola, rumo aos seus lares após o almoço. Assim que chegam a seus respectivos espaços, as crianças elaboram seus planos de quinzena, avaliam suas atividades, debatem temas desenvolvidos em suas responsabilidades sob a mediação de seus tutores. Cada professor que, por seu turno, emprega a metodologia de tutoria que mais lhe agrada, conta com, aproximadamente, sete crianças proveniente de quaisquer núcleos.

Semelhantemente ao período de atividades nos espaços, as crianças ficam compenetradas nas orientações de seus tutores e, também, nas atividades que estes propõem. Visto que algumas decisões do processo educacional são, em boa parte, tomados nas reuniões de tutoria, todas as crianças participam das discussões – uns participam mais que outros. Essa característica indica um dos pilares que norteiam as práticas pedagógicas da Escola da Ponte: a promoção de autonomia. Apesar de receberem as orientações dos professores, aos pequenos é assegurada a escuta e consideração de suas vozes. Ademais, às famílias é facultado o direito de se posicionar em relação à escolha das crianças acerca do professor tutor, pois, dentre outras funções, os tutores estão em constante diálogo com as famílias de seus tutorados.

## **Educação Física**

Uma vez por semana, as crianças frequentam as aulas de educação física. Apesar de haver duas horas entre o início e o término da aula, esta ocorre durante uma hora e meia – aproximadamente –, pois os professores garantem o tempo no qual os miúdos colocam roupas adequadas para a prática das atividades, bem como o tempo que estes tomam banho após a aula.

Moderno, amplo e extremamente bem equipado são as características mais simples que descrevem o ginásio poliesportivo da Escola da Ponte. A

temperatura do ginásio e do piso pode ser regulada a depender da época do ano. A arquibancada, acima dos vestiários, possui assentos confortáveis. Em adição, o ginásio possui dois vestiários para os professores e dois vestiários para os miúdos, sendo um para cada sexo. Sublinhamos que há, no depósito do ginásio, uma grande quantidade e variedade de bolas, cones, colchões, raquetes de extrema qualidade<sup>28</sup>.

No que tange à prática docente, devemos observar algumas peculiaridades entre Brasil e Portugal. Considerando as diferentes formações dos professores de Educação Física entre Brasil e Portugal, não é possível classificar, com muita precisão, as concepções pedagógicas presentes nas aulas de educação física da Escola na Ponte. Contudo, o trecho seguinte trecho extraído do diário de campo indica algumas características dessas aulas:

A professora, no início da aula, explana as atividades que serão realizadas. Os pequenos irão correr durante 12 minutos ao redor da quadra do ginásio. Após, o aquecimento, haverá algumas brincadeiras de pique, ainda como parte integrante do aquecimento. Posteriormente, há algumas atividades de certos fundamentos do basquetebol, seguido do jogo propriamente dito – nesta última, há a separação de gêneros. Por fim, a professora disponibiliza parte da aula para os meninos jogarem futebol enquanto as meninas continuam jogando basquetebol (DIÁRIO DE CAMPO).

Na Escola da Ponte, os conteúdos são norteados pelo currículo nacional português (ESCOLA DA PONTE, 2017). Os conteúdos descritos nas diretrizes curriculares da educação física escolar portuguesa indicam uma formação tecnicista do esporte; boa parte do conteúdo refere-se ao desenvolvimento biodinâmico dos pequenos por meio da prática esportiva. A seguir, destacamos os objetivos desta disciplina para o 2º ciclo:

---

<sup>28</sup> Ao afirmarmos a qualidade dos materiais, destacamos, por exemplo, as bolas de voleibol que são as mesmas utilizadas nos campeonatos mundiais, jogos olímpicos etc.

- Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, aplicando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, ética desportiva, etc.
- Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.
- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente, de Resistência Geral de Longa Duração; da Força Rápida; da Velocidade de Reacção Simples e Complexa, de Execução, de Frequência de Movimentos e de Descolamento; da Flexibilidade; da Força Resistente (esforços localizados) e das Destrezas Geral e Direccionada.
- Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos factores da Aptidão Física (PORTUGAL, 2001, p. 9).

Durante estas aulas, verificou-se a preocupação com o desenvolvimento das habilidades motoras e, também, das funções fisiológicas dos miúdos pertencentes aos três núcleos da Escola da Ponte. Segundo Darido (2001), a concepção desenvolvimentista da educação física escolar promove o desenvolvimento das capacidades anatomofisiológica das crianças, bem como o aprimoramento dos gestos e habilidades específicas dos esportes. Ponderamos que, talvez, as aulas de educação física na citada escola possuam determinada semelhança com a concepção desenvolvimentista. Dessa forma, articulando o currículo português com a prática pedagógica dos professores, observou-se uma relação harmônica entre estes elementos.

Durante o período dispendido nas observações das aulas de Educação Física, a relação pedagógica entre os professores e os miúdos caracterizou-se, predominantemente, pela forma diretiva, na qual os professores indicavam as actividades a serem realizadas e o modo de execução dos exercícios. Contudo, salientamos que os miúdos também tiveram seus interesses considerados pelos professores. Como exemplo, citamos que aos miúdos lhes são garantidos tempos

e espaços para a prática dos jogos propriamente ditos. Nesta ação, os professores garantem o exercício das atividades norteadas pelos interesses dos miúdos.

## **Artes**

Localizada no primeiro andar da escola, a sala de artes é ampla e possui uma parte destinada à música e outra às artes visuais. Seguindo algumas características das aulas de educação física, como veremos posteriormente, as aulas de artes ocorrem uma vez por semana.

Reunidos em mesas dispostas ao longo da sala, os mesmos grupos – que trabalham nos espaços – realizam as atividades propostas pela professora, tais como: releitura de quadros ou ensaiam alguma lenga lenga<sup>29</sup>. A docente, então, informa as atividades a serem realizadas. As crianças não demoram e, rapidamente, iniciam as atividades. Enquanto os pequenos trabalham, a professora coloca uma música de fundo. A professora que, por seu turno, circula pela sala a fim de orientar os pequenos e suas eventuais dúvidas.

Foram poucos os pedidos de silêncio da professora. A baixa frequência destes pedidos ocorreu, pois as próprias crianças chamavam a atenção daquelas que, por ventura, estão conversando de modo a atrapalhar. Por fim, o andamento das atividades foi, de modo geral, tranquilo, sem maiores problemas disciplinares.

## **Responsabilidades e Assembleia**

Considerando as crianças como sujeitos ativos do processo educacional, na Escola da Ponte, estas também estão ao centro de determinados atos que envolvem a rotina pedagógica da escola. Reunindo as crianças de todos os núcleos, todas as sextas-feiras após o almoço. Cada Responsabilidade conta com dois professores para orientarem as crianças que, por seu turno, discutem,

---

<sup>29</sup> Lenga lenga é um texto com frases curtas que normalmente rimam e com muitas repetições que permitem decorá-lo com muita facilidade. Geralmente, as lenga-lengas estão associadas a brincadeiras e jogos. Fonte: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=58263>

formulam encaminhamentos e atuam no escopo de suas respectivas responsabilidades. Destacamos alguns exemplos das Responsabilidades. O período da pesquisa coincidiu com a preparação para a festa do Halloween. A decoração e apresentações desta festa ou a recepção dos visitantes da escola tomam rumos durante a reunião das respectivas Responsabilidades imputadas para tais ações.

No início do ano letivo, cada miúdo escolhe a Responsabilidade que deseja participar. Durante as reuniões, percebeu-se um grande interesse dos pequenos; expondo seus posicionamentos e tomando decisões, as crianças exercem um papel ativo e, ainda mais, um papel de protagonista. Por sua vez, cabe aos professores mediar todos os interesses dos pequenos. Contudo, as Responsabilidades transcorrem com a garantia de fala a todos os miúdos. Após as reuniões de Responsabilidades, miúdos, professores e funcionários reúnem-se no auditório da escola para a reunião da Assembleia.

A reunião da Assembleia possui uma convocatória na qual elucida os temas que serão tratados. Ressaltamos que os membros que compõem a mesa diretora da Assembleia são eleitos por meio de eleições diretas e anuais. Anteriormente às eleições, os miúdos formam as listas<sup>30</sup> para disputarem as cadeiras da mesa diretora. Durante as Assembleias, os miúdos tomam decisões, buscam soluções para eventuais problemas disciplinares, estabelecem seus direitos e deveres, dentre outras ações. Ademais, quaisquer que seja a decisão, estas serão fundamentadas na participação democrática das crianças.

Findada a descrição do contexto pedagógico da Escola da Ponte, passaremos à análise das brincadeiras favoritas das crianças naquela escola. Uma vez mais, destacamos que esta análise foi norteada pelos desenhos e relatos escritos dos miúdos. Em adição, os documentos norteadores da prática pedagógica da Escola da Ponte, de modo secundário, a análise dos desenhos e relatos dos miúdos.

---

<sup>30</sup> No Brasil, as listas são as conhecidas chapas eleitorais.

### **3.2.2. Minha brincadeira favorita é...**

Esmiuçada a rotina da Escola da Ponte, devemos nos orientar pelos mínimos detalhes da interação entre professores, crianças e instituição para compreender as peculiaridades das práticas corporais dos miúdos. Contudo, faz-se necessário retomar algumas peculiaridades institucionais. Dentre estas peculiaridades, encontra-se a forma como os pequenos são dispostos nos espaços.

Visto que as crianças são dispostas em grupos cuja formação pressupõe uma composição a fim de evitar as conversas e brincadeiras excessivas entre seus membros, pode-se imaginar que elas sentam e progridem em direção ao cumprimento de seus planos do dia. Contudo, essa assertiva não se sustenta na rotina pedagógica.

Quando as crianças conversam numa maior intensidade não é raro ouvir, por parte de outras crianças ou por parte dos professores, pedidos de silêncio. Ademais, quando uma criança não está a produzir – seja por quaisquer motivos –, seus colegas de grupo lhe chamam a atenção, motivam ou relatam ao professor que se encontra no espaço para que este tome providências em relação a esta criança. Todavia, apesar de as crianças realizarem a entreajuda nos quesitos listados acima, há uma circunstância em que elas se tornam cúmplices: o momento da brincadeira nos espaços.

Como num ímpeto, as crianças encontram e/ou criam oportunidades para brincarem e, nessa configuração, qualquer objeto manuseado pode virar um brinquedo. A seguir, encontram-se descritos dois momentos registrados no espaço no espaço do núcleo de Consolidação:

Ainda que tivessem as atividades do dia a realizar, as crianças brincam. O simples pegar a borracha ao solo torna-se brincadeira. Valdomiro utiliza uma régua para pegar sua

borracha, porém o faz de modo não convencional; finge ser um cozinheiro que prepara hambúrgueres (DIÁRIO DE CAMPO).

[...] apesar das conversas e de todo o entre e sai dos espaços, os pequenos não brincam. Estão todos estritamente focados em suas atividades. Entretanto, durante breves momentos, observo uma dupla de crianças brincando de jogar uma borracha entre si. E nessa dinâmica, o dia passa (DIÁRIO DE CAMPO).

Durante a apresentação da escola – guiada por duas crianças –, estas informaram que os espaços são destinados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e reuniões. Objetivamente, as guias crianças informaram que não se pode brincar nos espaços. Dessa forma, tendo em vista as brincadeiras transcorridas nos espaços, quando as crianças as praticam, forma-se um paradoxo. Precisamente, esta contradição é integrada pelo fato dos pequenos possuírem ciência de que é proibido brincar nos espaços e, mesmo assim, o fazem. Destarte, fica caracterizado o caráter paradoxal que circunda as brincadeiras nos espaços. Os miúdos brincam, mas sabem que não podem. Contudo, devemos reforçar que, durante as observações realizadas, o volume das brincadeiras dentro do espaço fora bastante reduzido, especialmente nos núcleo de Consolidação e de Aprofundamento. Portanto, a partir dessas características institucionais, passaremos à análise das brincadeiras favoritas daqueles pequenos.

Uma vez mais, reforçamos que o presente estudo objetiva analisar as práticas corporais das crianças por meio da percepção das próprias crianças. Dessa forma, salientamos que tabela 4.0 apenas ilustra a frequência e a percentagem das brincadeiras das crianças da Escola da Ponte.

De modo semelhante àquilo que observamos durante análise das brincadeiras favoritas das crianças da Escola Classe, a tabela 4.0 indica que o futebol é a brincadeira mais praticada pelos miúdos da Escola da Ponte. Contudo, na escola brasileira a queimada configurou-se numa brincadeira tão

popular quanto o futebol. Por sua vez, as crianças na Escola da Ponte indicaram a hegemonia do futebol e a fraca representação de outras brincadeiras.

Indicadas na tabela 5.0, encontram-se a frequência e percentagem das respostas acerca das brincadeiras favoritas dos pequenos. Enfatizamos que as categorias de análise presente na tabela abaixo são as mesmas que lançamos mão para a análise das brincadeiras das crianças brasileiras. Todavia, a mera

<b>Brincadeiras</b>	<b>Unidade</b>	<b>Percentagem</b>
Futebol	10	47,62
Celular	2	9,52
Baloço (Balanço*)	2	9,52
Escondidas (Pique-esconde*)	2	9,52
Apanhadas (Pique-pega*)	1	4,76
Basquete	1	4,76
Não identificada	1	4,76
Cientista maluco	1	4,76
Conversar	1	4,76
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

análise quantitativa dessas informações não é capaz de nos auxiliar.

**Tabela 4.0.** Brincadeiras favoritas das crianças na Escola da Ponte.

**Fonte:** O autor. \*Estas são as brincadeiras traduzidas para a cultura brasileira.

Previamente à análise dos desenhos, sublinhamos o fato de cinco crianças não exporem, na forma escrita, as justificativas de suas brincadeiras favoritas. Outrossim, atentamos ao fato de que os desenhos e justificativas das crianças da Escola da Ponte enquadraram-se em apenas quatro categorias de análise. Dessa forma, presentes neste subcapítulo encontram-se apenas as análises acerca dessas quatro categorias. Aquelas categorias que não foram assinaladas na tabela 5.0 serão destacadas no capítulo “Comparando”. Por fim, objetivando analisar as percepções das crianças acerca de suas brincadeiras favoritas, avaliaremos os desenhos em conjunto com as justificativas dos miúdos.

**Tabela 5.0.** Quantidade de respostas e suas categorias de análise das brincadeiras favoritas das crianças na Escola da Ponte.

<b>Categoria</b>	<b>Unidade</b>	<b>%</b>
Autonomia	0	0,00
Profissão	2	9,52
Ambiente	0	0,00
Social	10	47,62
Exercício físico	0	0,00
Lúdico	4	19,05
Sem justificativa	5	23,81
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100</b>

**Fonte:** O autor.

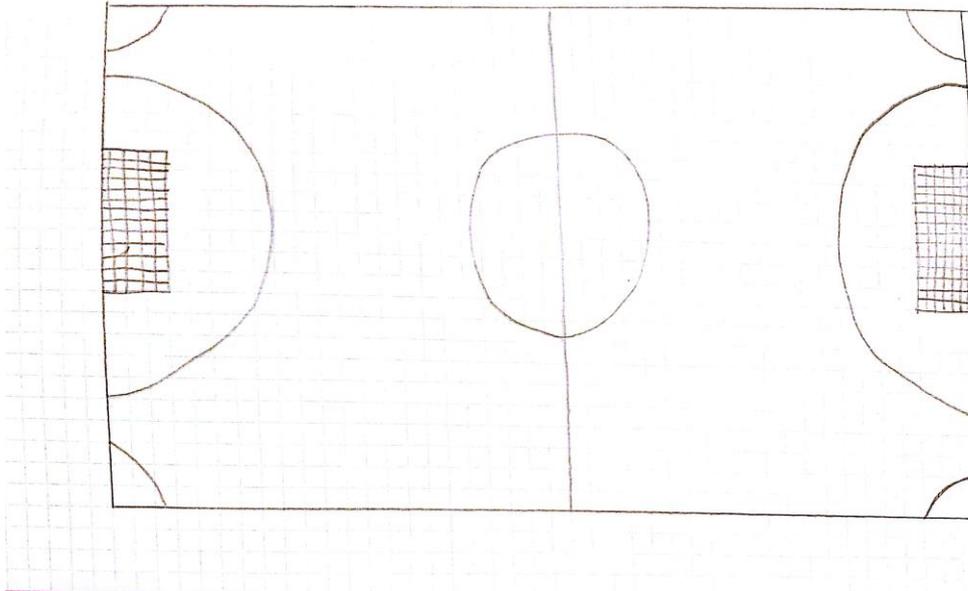
### **Social**

Fernandes (2004) discorre que as culturas infantis possui fundação social nos grupos infantis nos quais os pequenos, por meio de suas interações, obtêm variados elementos do folclore infantil. A indicação deste autor encontrou respaldo nas brincadeiras favoritas das crianças. Os miúdos da Escola da Ponte demonstraram uma influência marcante das características dos grupos infantis.

Corroborando tal influência, 47,62% das justificativas acerca das brincadeiras favoritas dos miúdos apontaram para elementos do grupo como, por exemplo, o convívio com os colegas ou a possibilidade de se fazer novas amizades. Ademais, tomando como referência as informações do diário de campo, o cotidiano da Escola da Ponte imprimiu um intenso sentimento de coletividade e de interação entre professores, funcionários, crianças e comunidade escolar.

Nesse sentido, Tibério (12 anos de idade) indicou sua brincadeira favorita é o futebol, pois: “É muito divertido e conheço amigos novos. É muito competitivo.” (DIÁRIO DE CAMPO).

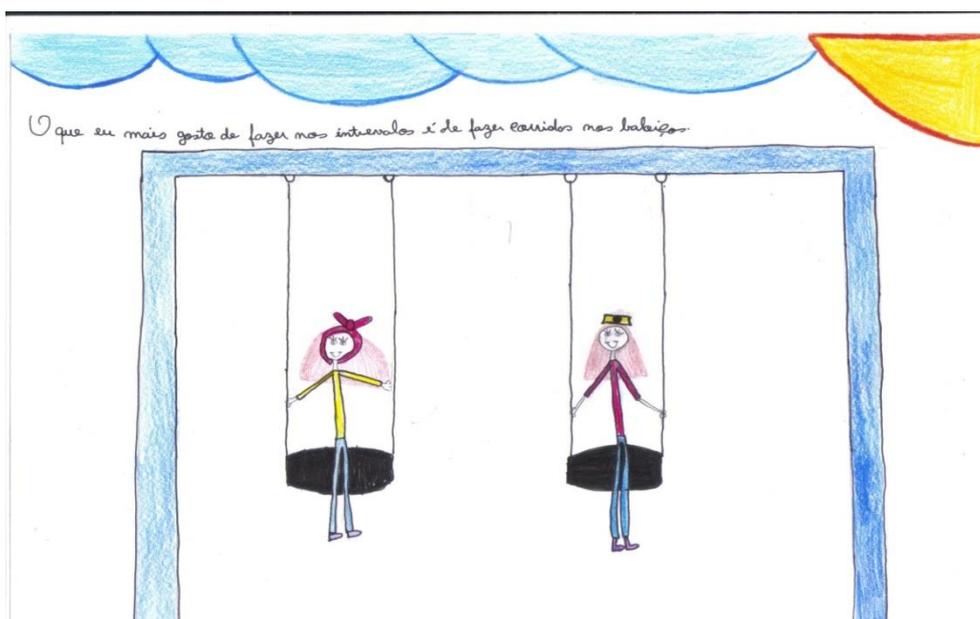
**Figura 26.** Minha brincadeira favorita (Tibério 12 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Kátia (10 anos de idade), por sua vez, justificou sua brincadeira favorita: “O que eu mais gosto de fazer nos intervalos é de fazer corridas nos balanços”.

**Figura 27.** Minha brincadeira favorita (Kátia 10 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Em sua ilustração, Kátia se representou ao lado de uma amiga brincando no baloiço. Não há nenhum elemento que indique o movimento ou os aspectos competitivos conferidos pelas crianças. Em adição, destacamos os sorrisos e a alegria suscitada pelo desenho de Kátia. Consideramos, a partir das características levantadas, que o desenho corrobora a importância que Kátia dá para o convívio com seus amigos. Ainda que a competição tenha sido a justificativa principal desta menina, as observações sobre esta prática indicam que as crianças, ao competirem, prezam pelo agir coletivo, pela comunhão, minorando, assim, o aspecto competitivo que, por seu turno, tende a minimizar o convívio harmônico entre os participantes. Além destas peculiaridades, a forma como as crianças utilizaram os baloiços nos chamou a atenção.

Visto que os baloiços, em tese, consistem numa brincadeira sem viés competitivo, os miúdos – durante os intervalos – fazem competição de quem salta mais longe com o impulso dos baloiços. Desviando de sua principal finalidade, as crianças demonstraram uma peculiaridade das culturas infantis: a reprodução interpretativa.

Sarmiento (2005, p. 27) discorre que as culturas da infância são constituídas a partir das constantes transformações das representações que as crianças possuem em relação ao mundo e, tais transformações são oriundas, dentre outros aspectos, das interações entre pares e das brincadeiras em conjunto com a cultura dos adultos “[...] disseminadas, quer sob a forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das comunidades de pertença das crianças.”. Ponderamos que o fato de as crianças realizarem tal competição nos baloiços – produto do mundo adulto para a criança – é um indício da reprodução interpretativa das crianças.

Dentre as outras brincadeiras desenvolvidas considerando os aspectos sociais, encontramos aquelas que envolvem o uso de telemóveis<sup>31</sup>. Dispostos ao longo dos corredores, os miúdos brincam com telemóveis. Contudo, apesar de

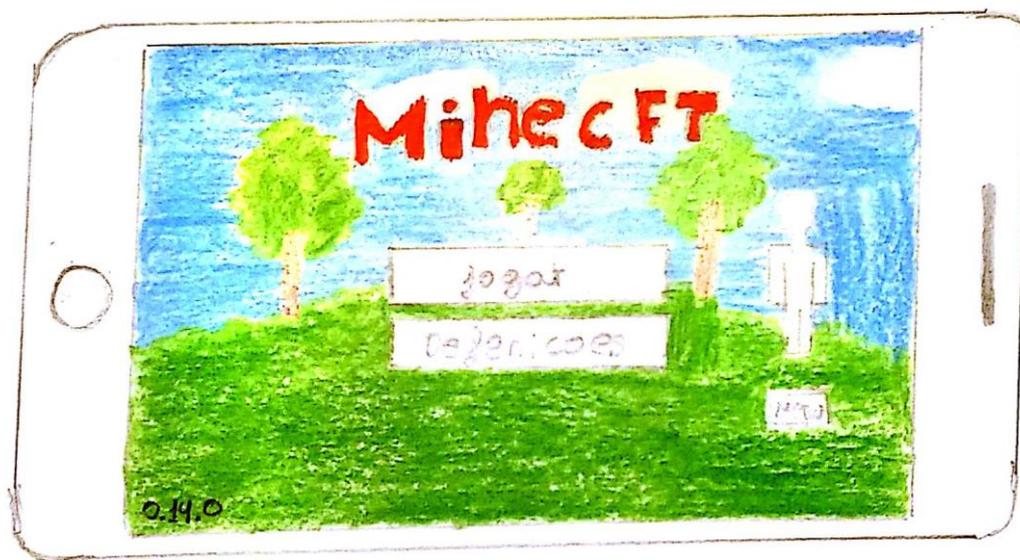
---

<sup>31</sup> O termo telemóvel é utilizado para nomear o que os brasileiros conhecem como celular.

nem todos possuírem tais aparelhos, boa parte das crianças brincam em algum momento. Como indicado pelo desenho de Valdir (11 anos de idade), o jogo mais praticado é o *Mine Craft* que, por seu turno, possibilita a modalidade *multiplayer* – jogar com mais de um adversário simultaneamente. Dessa forma, todos aqueles que utilizam o celular interagem entre si e, também, interagem no plano virtual.

Muitos daqueles que jogam no celular são cercados por um ou dois colegas que, por seu turno, esperam a sua vez de jogar. A atmosfera dos corredores é bastante animada; aqueles que aguardam por sua vez de jogar torcem, dão palpites e até narram as partidas. Valdir, ao desenhar sua brincadeira favorita, indicou que joga no celular, pois gosta de estar com os amigos (DIÁRIO DE CAMPO).

**Figura 28.** Minha brincadeira favorita na escola (Valdir)



**Fonte:** O autor.

Apesar de seu desenho representar a tela inicial do jogo eletrônico, Valdir justificou sua brincadeira favorita tendo em vista o convívio com seus amigos. Num ambiente onde nem todos possuem celulares, o simples fato de portar tal

aparelho pode ser determinante. A partir do relato acima citado e das observações realizadas, consideramos que o celular pode, além de suas finalidades predeterminadas, atuar como um canal entre as relações das crianças, um “catalisador” social.

Conforme demonstrado, o sentido de coletividade é elemento integrante dentre as crianças que jogam utilizando o celular. Em adição, observou-se que as crianças possuem uma apropriação diferente acerca do uso do celular. Nessa direção, Martineli e Moína (2009) realizaram uma pesquisa para verificar a relação das crianças com o universo do consumo e da tecnologia. Apesar de estas autoras entrevistarem os pais destas crianças – fato que diverge das características do presente estudo –, aquela pesquisa indicou que:

[...] ao tratar da relação da criança com o telefone celular, pode-se notar, na pesquisa, que o aparelho é mais percebido por esse público como uma ferramenta de interação social por suas ferramentas secundárias, como câmera, jogos ou internet, do que pela sua função tradicional de comunicação via voz (MARTINELI; MOÍNA, 2009, p. 69).

Dada a relevância desse tipo de mídia, Belloni (2007) discorre que no processo de socialização no qual as crianças são protagonistas e sujeitos ativos, estas são objeto da atuação de instituições especializadas como a família, a escola, as igrejas e as mídias. De acordo com esta autora, o processo de socialização configura-se como espaço privilegiado de transmissão dos modelos de comportamento, dos modos de vida e dos papéis sociais. Porém – ainda de acordo com aquela autora –, enquanto outras instituições especializadas são elementos de diferenciação, a escola e a mídia atuam na direção oposta como guardiãs de valores que convergem para o consenso indispensável à vida social.

Tomando como referência as características do contexto institucional, ponderamos que – além das influências da relação entre infância, socialização e mídias – tal modelo gera um cenário que impulsiona estas influências. Segundo o projeto educativo da Escola da Ponte (2017), o trabalho em equipe e a

solidariedade são essenciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Dessa forma, parece-nos que esta escola promove não apenas a preparação para o trabalho, mas, também, fomentam a ação na cidadania dos miúdos. Estes dois aspectos do contexto institucional tornaram-se notáveis a partir dos relatos dos pequenos acima descritos.

## **Lúdico**

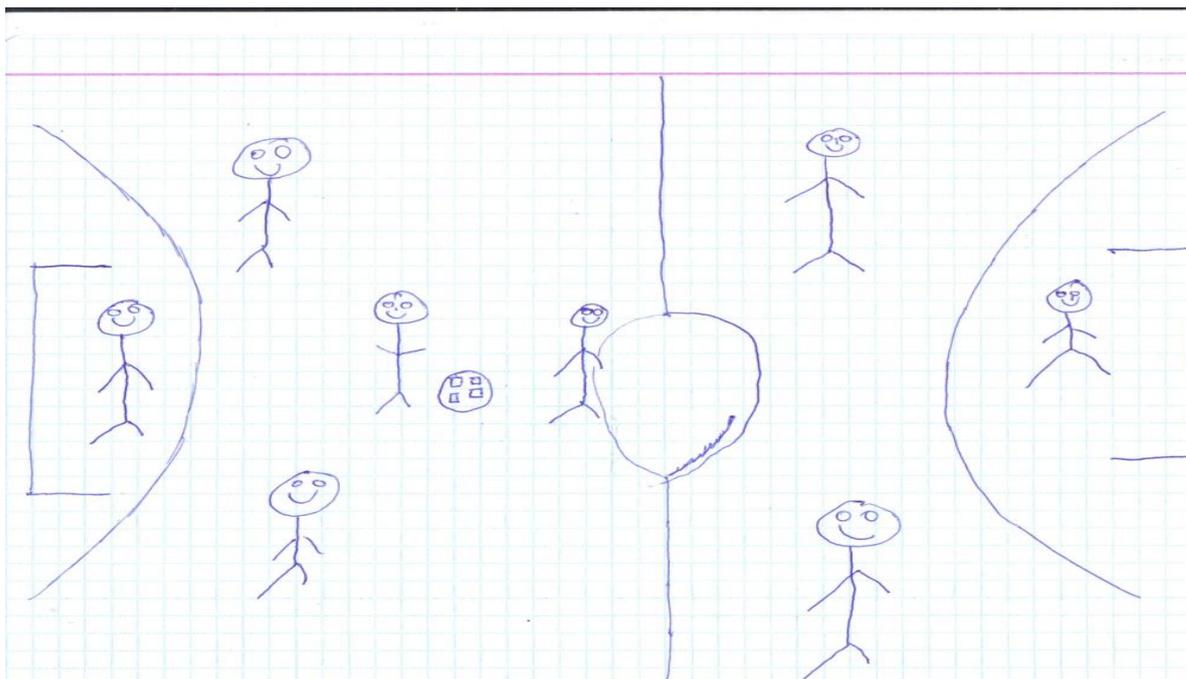
De acordo com Silva (2014), as práticas corporais são elementos constituintes da corporalidade. Nessa direção, esta autora discorre que “A corporalidade pode ser compreendida como a materialidade corpórea em sua forma dinâmica de expressão humana, ao mesmo tempo, única, individual, ainda que, em alguma medida, seja compartilhada por todos.” (SILVA, 2014, p.16). Tomando como referências as reflexões acima descritas, ponderamos que as práticas corporais dos pequenos – ou seja, as brincadeiras e jogos – possibilitam, dentre outros aspectos, a expressão de sentimentos dos pequenos.

No que tange à sociologia da infância, Sarmiento (p. 14, 2004) corrobora que a convivência das crianças com seus pares, por meio das atividades e rotinas, permitem-lhes:

“[...] exorcizar medos, representar fantasias e cenas do quotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas. Esta partilha de tempos, acções, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento.”.

Dada estas características das brincadeiras e dos jogos, destacamos que 19,05% dos relatos dos pequenos indicaram a potencialidade destas práticas corporais. Wesley (14 anos de idade) informou que sua brincadeira favorita é o futebol, pois ao praticá-la expressa seus sentimentos.

**Figura 29.** Minha brincadeira favorita (Wesley, 14 anos de idade).



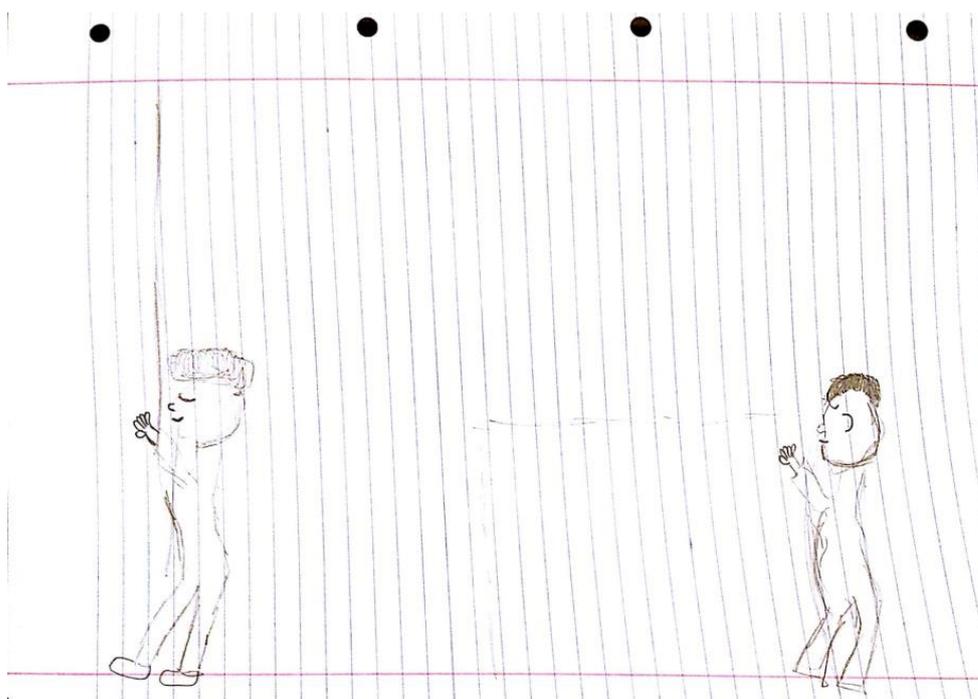
**Fonte:** O autor.

Com poucos e simples traços, Wesley ilustrou todos os seus colegas com largos sorrisos. Entretanto, tomando como referência sua justificativa, podemos depreender alguns aspectos que corroborem sua justificativa. Kishimoto (2010) discorre que o brincar é a atividade com maior relevância durante o cotidiano das crianças, conferindo a estas:

[...] o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar [...] (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Além de se caracterizar como um palco para a expressão de sentimentos, as brincadeiras resultam outras emoções. Segundo Dantas (2008), por meio do caráter lúdico, a brincadeira resulta no prazer de seus participantes. Ainda de acordo com esta autora: “[...] o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma.” (DANTAS, 2008, p. 111). Abordando esse aspecto da ludicidade, destacamos o desenho e a justificativa de Cauê (12 anos de idade). Este garoto informou que sua brincadeira favorita era escondidas: “Porque é divertido”.

**Figura 30.** Minha brincadeira favorita (Cauê, 12 anos de idade).



**Fonte:** O autor.

Os olhos fechados e o corpo apoiado numa parede (aparentemente) demonstram todas as expressões corporais daqueles que brincam de escondidas. Em adição, o sorriso daquele que está a contar assinala a alegria do participante. Ressaltadas no desenho, avaliamos que estas características indicam as crianças

entrando no “mundo” da brincadeira e, por conseguinte, sentindo prazer, divertimento.

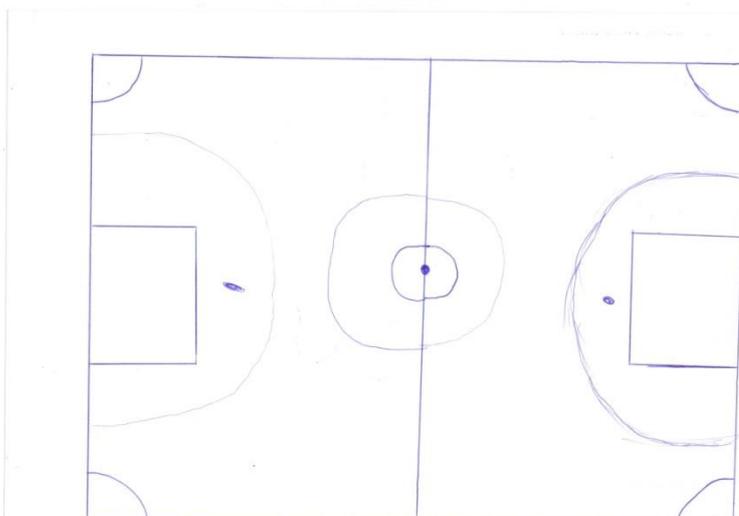
Por meio das brincadeiras, os miúdos podem expressar e sentir emoções. Nessa perspectiva e de acordo com aquilo que já referenciamos, o caráter lúdico permita às crianças a experimentação do real sem que estas sintam o peso de tal realidade.

### **Profissão**

Assim como no Brasil, o futebol é um esporte fortemente enraizado à cultura portuguesa. Não é raro, ao andar pelas ruas de cidades portuguesas, encontrar crianças jogando futebol. Especialmente, em 2016, a seleção portuguesa de futebol profissional conquistou seu primeiro título do campeonato europeu de seleções; a Eurocopa. Encontram-se nos outdoors, nas propagandas de televisão ou nas bancas de jornal, fotos ou alguma recordação desta vitória. Especificamente, o futebol é parte integrante do cotidiano no distrito do Porto. Boa parte dessa característica é pelo fato do Futebol Clube do Porto – equipe local – ser uma das maiores potências do futebol português.

Indicado pelas observações diárias, o futebol assume um papel visceral na rotina das brincadeiras infantis na Escola da Ponte. Como reflexo das peculiaridades descritas acima, a predominância deste esporte como brincadeira preferida de 42,62% das crianças participantes. Por outro lado, apesar desse alto índice, apenas uma criança relatou que brinca de futebol considerando o objetivo de ser tornar um jogador profissional. Nilton (15 anos de idade) relatou que sua brincadeira favorita é o futebol apresentando a seguinte justificativa: “Meu sonho é chegar a ser um jogador profissional.”.

**Figura 31.** Minha brincadeira favorita (Nilton, 15 anos de idade)



**Fonte:** O autor.

Objetivando se tornar um jogador profissional de futebol, Nilton justificou sua brincadeira favorita. Apesar de sua ilustração não indicar elementos que sustentam tal justificativa, as conversas com Nilton corroboram seu sonho. O referido menino pratica futebol em uma escolinha e, também, joga em campeonatos regionais. Além disso, em todos os intervalos observados, o futebol foi a única brincadeira que Nilton praticou. Contudo, considerando a relevância do futebol no contexto da Escola da Ponte, devemos nos atentar as implicações da relação entre o esporte de alto nível e as crianças.

Impulsionada e manipulada pelas mídias, a imagem dos ídolos no futebol são difundidas (MORATO; GIGLIO; GOMES, 2011). Especialmente em países em que o futebol é parte integrante do cotidiano, faz-se necessário o debate acerca de qual imagem de ídolo as mídias propagam. Nessa direção, Giglio (2008) alerta que devemos atentar aos estereótipos divulgados pelas mídias:

O estereótipo, geralmente refere-se a modelos de conduta e expressão. No entanto, os equívocos acontecem quando o estereótipo é visto como padrão e generalizado para toda a sociedade a qual pertence (GIGLIO, 2008, p. 80).

Salientamos que, apesar de o futebol ser parte do cotidiano da localidade da Escola da Ponte e das mídias realçarem a ideia dos ídolos no futebol, as crianças não consomem estas informações passivamente. Com isso, ponderamos que as crianças possuem capacidade de reflexão acerca destas informações. No entanto, reforçamos a necessidade de se construir um canal de diálogo com as crianças para a mediação das informações que estas possuem acerca de seus ídolos no futebol.

Em suma, destacamos que, por meio dos desenhos e relatos, bem como as observações realizadas em ambas as escolas, as crianças expuseram variadas percepções acerca de suas brincadeiras favoritas. Por fim, considerando que analisamos as brincadeiras, separadamente, das crianças da Escola Classe e da Escola da Ponte, a seguir encontra-se a última etapa de análise: a comparação propriamente dita. Para tanto, adotamos os relatos das crianças, em ambas as escolas, como parâmetro de análise.

#### 4. COMPARANDO

Segundo Franco (2000), por meio do conhecimento do outro, de si próprio e das trocas entre realidades culturais, engendra-se um confronto que supera o simples conhecimento do outro; este processo implica a comparação de si próprio com aquilo que se vê no outro. Nessa direção, este capítulo é inspirado pelo modelo de comparação elaboração por Bereday (1972) e destinado à comparação, última etapa da análise. Uma vez elaborado, nos capítulos anteriores, o arcabouço de comparação, destacaremos as comparações das percepções das crianças acerca de suas brincadeiras favoritas. Retomando algumas de nossas indicações, estabelecemos que estas percepções configurar-se-iam no parâmetro de análise. Dessa forma, as categorias de análise elaboradas a partir dessas percepções se constituem nas unidades de análise.

Soares (2014), ao discorrer acerca da educação do corpo, indica que este é alvo de procedimentos, da arquitetura, do mobiliário, de tempos institucionais escolares<sup>32</sup>. Dessa forma, a educação do corpo “[...] caracteriza-se pela progressiva repressão das manifestações corporais naquilo que parece incontrolável” (SOARES, p. 221). Por conseguinte – ainda de acordo com esta autora –, a educação do corpo envolve pedagogias que, por seu turno, possuem técnicas e políticas especializadas. Então, desde o momento em que adentram as instituições escolares, as crianças, suas brincadeiras e, conseqüentemente, seus corpos, estão sujeitos aos processos de educação do corpo.

A compreensão dos elementos integrantes da educação do corpo dos pequenos, no âmbito das escolas, ganha novos sentidos quando escutamos as vozes destes. Ao realizarmos tal assertiva, levamos em consideração a percepção dos pequenos que, por sua vez, são os próprios alvos do processo de educação do corpo. Dito isso, nos debruçamos sobre as informações produzidas a partir destas percepções.

---

<sup>32</sup> Soares (2014) esclarece que o corpo é objeto destes elementos das instituições em geral não sendo restritas apenas as instituições escolares.

Ao todo, 24% das crianças participantes na Escola Classe apontaram que praticam suas brincadeiras favoritas tendo em vista a autonomia engendrada pelo brincar. Dentre as justificativas apresentadas pelas crianças realçamos que, ao brincarem, estas se sentem mais distantes das ordens docentes ou do ambiente da sala de aula. Por seu turno, tomando como referencia as percepções das crianças na Escola da Ponte, nenhuma destas indicou a autonomia como justificativa para suas brincadeiras favoritas. Ademais, para melhor compreender tais percepções infantis, devemos atrelá-las ao contexto escolar.

Durante as observações no âmbito da sala de aula na Escola Classe, o protagonismo das crianças mostrou-se limitado mediante as ordens docentes. Atuando como coadjuvantes, as crianças e sua autonomia eram restringidas; a sala de aula também se caracterizou num cenário de constante vigilância onde a infância e seus corpos foram colocados em segundo plano e a centralidade das ações pedagógicas girou em torno dos professores. Contudo, como veremos no subcapítulo a seguir, devemos realçar que, apesar desta restrição em sua autonomia, as crianças não são totalmente passivas.

Elucidado na descrição da rotina pedagógica da escola lusitana, àquelas crianças eram garantidos tempos e espaços para o exercício da autonomia, mesmo que esta não fosse irrestrita. Dito isso, a ausência de justificativas referentes à autonomia proporcionada pelas brincadeiras favoritas das crianças na Escola da Ponte pode ser corroborada pelas características do contexto pedagógico renovador desta escola.

Podemos investigar a causa da restrição da autonomia dos pequenos a partir de algumas perspectivas. Dentre estas, destacamos o modo como as escolas percebem a infância como categoria social.

Segundo Montandon e Longchamp (2007), os professores, de modo geral, possuem conhecimento da literatura que convergem à pedagogia que considera as crianças como indivíduos com relativa autonomia, entretanto:

[...] eles têm dificuldades para aplicá-lo, quando se sentem ultrapassados, quando se sentem mal preparados, quando atrasam o programa, quando os resultados dos alunos deixam a desejar, quando alguns alunos fazem todo o grupo sofrer. O emprego de relações entre educadores e educandos que escape à relação hierárquica tradicional pede tempo, energia e competências aos adultos. Pedem-se, também, condições sociais favoráveis. Frequentemente, as melhores intenções não são mais suficientes, as crianças constatarem rapidamente a distância entre os discursos e a realidade (MONTANDON; LONGCHAMP, 2007, p. 122).

Apoiando-nos nas observações do contexto da Escola Classe, o conceito sobre a infância neste contexto pedagógico nos remete à criança como um indivíduo que virá a ser. Muller (2006) corrobora que o conceito de infância, como categorial social específica, vem sendo ameaçado na escola. Em contrapartida, esta autora infere que os pequenos apresentam mecanismos para romper com a lógica escolarizante. Por fim, destacamos que a autonomia dos pequenos mostrou-se o principal motivo das brincadeiras dos pequenos inseridos no contexto da Escola Classe.

Como referenciamos, dentre outros aspectos, o ato de brincar se caracteriza por se uma forma de aprendizagem, de expressão de sentimentos e individualidades, de conhecimento de si e do outro e, também, uma forma de socialização das crianças. Convergindo com esta última perspectiva, ao compararmos as crianças que justificaram suas brincadeiras considerando o aspecto social destas práticas, o contexto escolar mostrou-se um importante fator na prática das brincadeiras favoritas das crianças.

Na Escola Classe, 20% dos pequenos explicaram que praticavam suas brincadeiras favoritas motivadas pelos aspectos sociais destas. Em contraponto, 47,62% dos miúdos inseridos na Escola da Ponte, e que participaram da pesquisa, registraram a mesma justificativa. Apesar dessa diferença percentual, em ambas as escolas os aspectos sociais emergiram como fatores relevantes para

a prática das brincadeiras favoritas dos pequenos. Contudo, a diferença entre as categorias “Autonomia” e “Social” nos chamou atenção.

Ao verificarmos o percentual de relatos enquadrados na categoria “Social”, há uma diferença de 27,62% entre as justificativas. Por seu turno, na categoria “Autonomia”, houve uma diferença de 24% entre as justificativas – sendo que na Escola da Ponte nenhuma justificativa enquadrou-se na categoria “Autonomia”. Ante a diferença entre o percentual dessas duas categorias, a seguinte reflexão emergiu: num contexto pedagógico onde a autonomia dos pequenos é exercida, de modo mais amplo, suas percepções enquadrar-se-iam na categoria de análise “Autonomia”?

Seria imprudente, de nossa parte, fazer uma previsão sobre aquilo que poderia ser. Contudo, cogitamos que ao invés de desenvolverem outros aspectos inerentes às brincadeiras, as crianças na Escola Classe tentavam desenvolver a autonomia que, em outros tempos e espaços, apresentou limitações. Por sua vez, tendo a garantia de tempos e espaços para o exercício autônomo de suas atividades, a maioria das crianças, na Escola da Ponte, brincava tendo em vista os aspectos sociais do brincar. Portanto, conforme as informações acima descritas, o modo como a autonomia das crianças é desenvolvida, na rotina pedagógica, parece-nos um importante fator nas práticas das brincadeiras.

No que tange aos aspectos ambientais dos contextos escolares, trazemos à tona a categoria de análise “Ambiente”. Uma vez mais, há uma importante disparidade entre os relatos das crianças. Na Escola Classe, 16% dos relatos foram relacionados ao ambiente da sala de aula, ao passo que nenhuma criança, na Escola da Ponte, indicou a mesma justificativa.

As justificativas das crianças da escola brasiliense apontam que, ao brincar, elas se refrescam<sup>33</sup> ou ficam afastadas de toda a inquietude da sala de aula. Devido às peculiaridades estruturais, a sala de aula se configurou num ambiente quente e abafado. Estas características podem explicar o motivo de

---

<sup>33</sup> Citamos, por exemplo, crianças que brincavam de nadar, pois nesta brincadeira elas se refrescavam.

algumas crianças justificarem suas brincadeiras favoritas em decorrência da temperatura. Contudo, considerando que Brasília situa-se numa região com elevadas temperaturas independentemente da estação do ano, não podemos estabelecer uma relação precisa entre as crianças que justificaram que se refrescam ao brincar e, por isso, estas são as suas brincadeiras favoritas. Por outro lado, analisaremos as justificativas dos pequenos brasileiros que consideraram serenidade do ambiente de suas brincadeiras favoritas ante a inquietude na sala de aula.

Elucidado em capítulos anteriores, a Escola da Ponte conta com mecanismos estruturais para controle da temperatura, luminosidade e outros aspectos ambientais. Ademais, enquanto estão nos espaços, os miúdos se policiam para não conversarem demasiadamente ao ponto de atrapalharem seus colegas. Apesar de os momentos nos quais a intervenção docente se faz necessária para garantir um nível favorável aos estudos, os miúdos podem e são estimulados a conversarem com seus colegas acerca de seus estudos. Em conjunto com as informações oriundas das observações, corroboramos que o ambiente dos espaços são agradáveis e propícios às atividades pedagógicas. Dessa forma, parece-nos coerente que nenhum miúdo, na Escola da Ponte justificou sua brincadeira em consideração ao ambiente.

Quando comparamos os ambientes<sup>34</sup> nos quais as atividades pedagógicas foram desenvolvidas, as brincadeiras surgiram como um mecanismo de fuga deste ambiente para as crianças na Escola Classe. Em outras palavras, as crianças percebem as brincadeiras como um refúgio do ambiente da sala de aula.

Tiriba (2008) discorre que em escolas com grandes áreas edificadas, há uma redução de áreas ao ar livre e maior confinamento das crianças. Nesta perspectiva, encontram-se os espaços construídos na Escola Classe. Como Castro (2009) nos alerta, a arquitetura escolar deve ser mais fluida e flexível, pois o aprendizado deve ocorrer além da sala de aula, valorizando-se as

---

<sup>34</sup> Referimo-nos à sala de aula observada na Escola Classe.

experiências ao ar livre. Destarte a “[...] conscientização da comunidade educacional para a importância e a influência das experiências vivenciadas pelas crianças nos ambientes de aprendizagem contribuem significativamente com a melhoria da qualidade de vida dessas instituições” (AZEVEDO, 2012, p. 3502). Parece-nos que o ambiente de aprendizado que não oferta conforto suficiente às crianças e professores, engendra em importantes barreiras às brincadeiras. Entretanto, não podemos inferir que os pequenos não conseguem, por meio das próprias brincadeiras, amenizar tais problemas, apenas atentamos ao fato dos fatores ambientais restringirem outros aspectos do brincar.

Em relação às informações inseridas na categoria “Exercício Físico”, sublinhamos que 12% dos relatos das crianças na Escola Classe se enquadram neste aspecto de análise. No entanto, nenhuma justificativa dos miúdos, na Escola da Ponte, se fez presente nessa categoria.

As crianças da Escola Classe frequentavam a Escola Parque onde eram ministradas as aulas de Educação Física. As observações realizadas revelaram que as crianças percebiam as aulas de educação física como tempos e espaço privilegiado para o desenvolvimento das capacidades biológicas inerentes à prática dos esportes. Por sua vez, nenhum relato dos pequenos, na Escola da Ponte, justificou sua brincadeira favorita tendo em vista os exercícios físicos. Analisamos que esse resultado esteja relacionado às aulas de Educação Física.

Adotando um viés desenvolvimentista, as aulas observadas, da referida disciplina na Escola da Ponte, visavam o desenvolvimento biológico e motor dos miúdos e, sendo assim, a vontade e o interesse destes, em relação ao aspecto biodinâmico, eram supridos nestas mesmas aulas. Dessa forma, as brincadeiras não foram percebidas, pelos miúdos, como meios de desenvolverem os aspectos biodinâmicos. Portanto, a depender da forma e do local de desenvolvimento das aulas de Educação Física, os pequenos podem atrelar aspectos biodinâmicos às suas brincadeiras.

Adotando a perspectiva das brincadeiras e profissões, verificamos que, apesar dos contextos sociais diferentes, Brasil e Portugal possuem uma preferência nacional em comum. É notório que o futebol está entranhado na cultura brasileira e na cultura portuguesa. Praticado no intervalo e nas aulas de educação física de ambas as escolas, o futebol é a brincadeira com maior destaque. Na Escola Classe e na Escola da Ponte, o futebol foi a principal brincadeira praticada pelos pequenos. Da mesma forma, o futebol ganha destaque nas aulas de educação física destas escolas.

A percentagem de crianças que praticam suas brincadeiras favoritas, motivadas por suas futuras profissões, é semelhante. No contexto brasileiro, 8 % dos relatos foram relacionados à profissão e, no contexto português, 9,52% dos miúdos indicaram a mesma perspectiva. Com exceção a um garoto que desejava ser jogador profissional de basquetebol, todas as crianças relataram que gostariam de serem jogadores profissionais de futebol.

Dividindo desejos, aspirações e ídolos, os relatos das crianças em ambas as escolas deixam transparecer a influência do futebol de rendimento – divulgado, intensamente, pelas mídias – em suas brincadeiras favoritas. Durante o recreio os pequenos imitavam poses, gestos e até falas de seus ídolos no futebol. Todavia, atentamos ao necessário debate com os pequenos acerca do mundo do esporte profissional. Não podemos limitar o desejo daqueles que sonham em se tornarem jogadores profissionais, porém devemos promover a reflexão sobre o processo para tal feito. No entanto, é de suma importância a discussão sobre as trilhas percorridas para se alcançar o futebol profissional (GIGLIO, 2007).

De modo semelhante às respostas na categoria “Profissão”, os relatos dos pequenos, em ambas as escolas, apresentaram percentuais aproximados na categoria “Lúdico”. Na Escola Classe 16% das crianças relataram suas brincadeiras favoritas com base nos aspectos lúdicos e, na Escola da Ponte, 19,05% dos relatos encontraram-se nesta categoria.

A observação das brincadeiras das crianças demonstrou quão rica estas práticas podem ser. Demonstrando alegria, felicidade e, às vezes, raiva ou frustração, os pequenos revelaram diversas facetas da brincadeira. Contudo, algumas destas facetas podem não ser observáveis aos primeiros olhares. Então, captar a percepção dos pequenos torna-se fundamental naquilo que tange ao aspecto lúdico da brincadeira. Dito isso, salientamos que a produção dos desenhos e relatos tornou-se fundamental na análise desta categoria.

As justificativas apontaram para, basicamente, duas características do caráter lúdico das brincadeiras. A primeira refere-se à expressão de sentimentos. Dentro dessa categoria, algumas crianças indicaram que, ao brincarem, elas podem expressar sentimentos ou sentirem prazer. Outras, no entanto que, ao brincarem, elas se divertem, pois entram no mundo da fantasia. Em comum, estas respostas evidenciam a multiplicidade que o aspecto lúdico confere às brincadeiras.

As informações nos indicam que a ludicidade pode engendrar sentidos e significados diferentes para cada criança. Estas informações convergem às reflexões de autores da sociologia da infância anteriormente citados. Outrossim, a análise no contexto onde as brincadeiras são desenvolvidas, bem como a escuta das vozes dos pequenos, formam elementos fundamentais para nossa compreensão acerca de suas percepções.

Em suma, observamos um contexto no qual as crianças foram postas em um plano secundário, restando-lhes poucos tempos e espaços para exercerem sua autonomia. Por outro lado, observamos um contexto no qual as crianças foram protagonistas, tomavam determinadas decisões acerca do seu processo educacional e desenvolviam suas atividades em grupos. Entretanto, em ambos os contextos, a percepção dos pequenos deixaram transparecer elementos inerentes ao processo de educação do corpo, configurando formas de anúncio/denúncia deste mesmo processo.

Em última análise, verificamos a ocorrência de um fenômeno no qual as crianças da Escola Classe, por meio de suas brincadeiras, assumem o protagonismo e a autonomia no âmbito da sala de aula. Este fenômeno não se encontra na organização formal dos tempos e espaços institucionais. Descrevemos este acontecimento como Síndrome *Toy Story*.

#### **4.1. Síndrome *Toy Story***

Reunidos numa mesma sala de aula, crianças e professores – munidos com seus interesses, vontades e intenções – estabelecem relações entre si durante o processo educacional. Nessa direção, convergimos ao que Lima (1989) denomina de ambiente. Para a referida autora, o ambiente se caracteriza na relação que os indivíduos estabelecem entre si, ou consigo mesmo, e com o espaço construído ou organizado. Contudo, consideramos que devemos atentar aos tipos de relações que são estabelecidas entre crianças e professores e, conseqüentemente, o ambiente engendrado.

No que tange ao ambiente escolar, as diferentes metodologias de ensino, a concepção de educação e a concepção acerca da infância, são elementos que incidem diretamente no planejamento do espaço (AZEVEDO, BASTOS, BLOWER, 2007; CASTRO, 2009). Como indicam Alvares e Kowaltowski (2015), o espaço escolar é planejado de acordo com a abordagem pedagógica almejada pela escola que, por sua vez, influencia na composição do ambiente escolar. Aditados, os elementos acima descritos culminam no modelo institucional que, por seu turno, influencia em modos e proporções distintas nas brincadeiras das crianças.

Na escola brasileira observada, a centralidade do processo educacional foca as atividades propostas pelos docentes, bem como as ordens destes atores educacionais. Por sua vez, as professoras atuavam de forma a seguir os objetivos da instituição escolar descritos no PPP; o currículo delimitado e, por fim, metodologias de ensino que lhes eram convenientes. Porém, a sala de aula se

configurou num campo de disputa de interesses entre a professora e os pequenos.

Uma vez mais, cabe ressaltar a não passividade dos pequenos ante as ordens institucionais adultas no modelo escolar tradicional. Conseqüentemente, inúmeras inquietações surgem e, então, questionamo-nos acerca das formas de subversão dos pequenos. Como os pequenos estudantes subvertem as ordens docentes? Nessa direção, cremos que as observações no campo sugerem algumas respostas para este questionamento.

Na Escola Classe, as crianças estavam sujeitas a um contexto que não as colocavam ao centro das tomadas de decisões do processo educacional. Reforçamos a ideia de que neste contexto, as relações entre docentes e crianças possuem acordos, porém nem sempre estes acordos são bilaterais.

O contexto de sala de aula observado transcorreu, de modo geral, conforme o planejamento da professora. Dessa forma, ponderamos que, para seguir seu curso “natural” mesmo sem um consenso entre a professora e os pequenos, estabeleceu-se um contrato unilateral no qual a instituição e os docentes são sócios majoritários:

De fato, a instituição escolar estabelece suas regras de ação, desde a escolha dos horários, os componentes curriculares, o sistema de avaliação, sua infra-estrutura, as normas e condições de trabalho de seus funcionários e docentes, o regimento escolar, enfim, o cotidiano escolar é permeado por variados contratos, cujas regras nem sempre se revelam facilmente aos sujeitos (PINTO, 2003, p. 3).

Peculiaridade atrelada ao modelo institucional tradicional, a relação hierárquica fomenta o não reconhecimento das crianças acerca desse contrato. A partir desse não reconhecimento dos pequenos sobre esse contrato, ponderamos que estes podem não possuir clareza do processo educacional e dos métodos dos quais são o próprio público alvo. Conseqüentemente, a sujeição desses atores educacionais se aprofunda, limitando a participação ativa e provida de autonomia no referido processo.

Diante desse cenário impregnado pela constante vigilância, ordens, ameaças e punições, os pequenos conseguiram desenvolver formas de ajustes a estes obstáculos. Especificamente, indicamos no subcapítulo acerca da sala de aula na Escola Classe, algumas situações nas quais os pequenos conseguem subverter aos ditames docentes. Porém, o que traremos a seguir é uma forma de organização e subversão das ordens institucionais. O relato a seguir ocorreu logo após a professora se ausentar da sala de aula:

Assim que a professora deixa a sala, as crianças se levantam imediatamente. Umás brincam de guerra de elásticos (liguinhas de borracha), outras brincam de lutinha, enquanto algumas apenas conversam. Em meio ao caos, Thomás (11 anos de idade) se aproxima e me confessa:

- Quando a tia sai, a gente aproveita para bagunçar.

Então o pergunto:

- Por que bagunçar se, quando ela voltar, vocês sabem que vem bronca?

O garoto me responde como quem não parece se importar com a punição:

- Quando ela volta, a gente retorna para carteira... É rapidinho. Ela nem vê. E outra, podemos ir rastejando, assim fica mais difícil para ela perceber (DIÁRIO DE CAMPO).

As brincadeiras que ocorrem na ausência da professora assinalam uma mudança significativa no comportamento dos pequenos estudantes. Livres das ordens, ameaças e punições, percebeu-se que os pequenos, enfim, agem de modo a externar toda a alegria, animação, vivacidade e, principalmente, autonomia.

Apesar de o cenário parecer caótico e de o tempo ser bastante reduzido – durando poucos minutos –, as crianças apresentam uma forma de organização básica que, por sua vez, permite que estas brinquem sem maiores preocupações durante este período. Esmiuçando a organização das crianças, constatou-se a presença de um personagem elementar.

No momento em que estão brincando, uma criança fica responsável por observar a aproximação da professora. Esta função é voluntária, não imposta e

pode ser alternada, periodicamente, entre as crianças. Dessa forma, a criança responsável pela vigilância e proteção do grupo determina o fim das brincadeiras “clandestinas”, caracterizando, assim, uma forma específica para desenvolver o ajustamento secundário.

Os pequenos sabem que não podem ser pegos fora do lugar – ou, num pior caso, não podem ser vistos brincando –, pois, caso contrário, serão punidos. As punições podem variar desde uma bronca à condução para a sala da diretora. Portanto, assim que o vigilante anuncia a aproximação da professora, todos os pequenos dirigem-se as suas carteiras e, como indicado por Thomás, estes adotam estratégias a fim de evitar as referidas punições.

Assim que adentra a sala de aula, a presença da professora atua como um antídoto de grande eficácia contra os pequenos; estes já se encontram em seus lugares; não há mais brincadeiras ou conversas; um silêncio fúnebre toma conta do ambiente da sala. Protagonizando um papel engendrado pelo retorno docente à sala de aula, as crianças não aparentam possuírem toda aquela vitalidade, toda a energia de outrora. Logo, objetivando satisfazer o comportamento almejado pela docente, os pequenos se fingem de mortos, ou, pelo menos, fingem não serem detentores daquela vitalidade. Destarte, atribuímos à dinâmica que envolve a ausência da professora, a vivacidade que preenche a sala de aula e o retorno ao estado passivo das crianças, o nome de síndrome de *Toy Story*. O desta síndrome faz referência ao enredo do filme de animação denominado *Toy Story*®<sup>35</sup>.

---

<sup>35</sup> O nome *Toy Story* é referente ao filme homônimo produzido pela *Pixar Animation Studios*. Nesta animação, humanos manipulam brinquedos, mas não sabem que tais brinquedos são dotados de vida, interesses e desejos próprios. Apesar de serem dotados de vida, os brinquedos agem de forma a atingir a expectativa de seus manipuladores. Dessa forma, a vivacidade dos brinquedos aflora quando não estão sob a vigia dos humanos, visto que aqueles sabem que, enquanto tomam vida, não podem ser avistados pelos humanos. Então, os brinquedos possuem mecanismos de alerta para que os outros brinquedos também possam retornar a sua função principal: servir de objetos a terceiros. Para tanto, os brinquedos retornam ao seu estado estático, aguardando a manipulação dos humanos.

Aquilo que denominamos síndrome de *Toy Story* ocorre na relação entre professores e crianças. Especificamente, esta síndrome se manifesta na ausência docente da sala de aula. Salientamos que, assim como quaisquer outros tipos de síndromes, tal síndrome é um aglomerado de sinais e sintomas que se manifestam indicando uma patologia. Destacamos que a síndrome *Toy Story* enquadra-se nos ajustamentos secundários<sup>36</sup>. Nessa direção, inspiramo-nos na pesquisa de doutorado de Buss-Simão (2012) ao indicar que:

[...] os ajustamentos secundários, pelo fato de serem ações ‘proibidas’, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição sendo também capazes de gerar, entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses (BUSS-SIMÃO, 2012, p. 133-134).

As crianças, ao cometerem atos ilícitos ou não autorizados, ou ambos, para fugirem das imposições institucionais daquilo que estas devem ser ou agir, configuram o uso dos referidos ajustamentos secundários (GOFFMAN, 2015). Dessa forma, a síndrome de *Toy Story* enquadra-se nas ações qualificadas como não autorizadas.

Diante desse fenômeno, pode-se imaginar: a Síndrome de *Toy Story* também ocorre na Escola da Ponte? Bem, corroboramos que tal síndrome não perpassa na referida escola portuguesa. Ao ratificarmos a não ocorrência desse fenômeno, consideramos que uma de suas premissas é que as crianças tenham seus corpos neutralizados por meio das ações e ordens docentes unilaterais. Contudo, estas características que não foram observadas na rotina pedagógica da Escola da Ponte.

---

<sup>36</sup> Goffman (2015) também discorre acerca dos ajustamentos primários. Segundo aquele autor, os ajustamentos primários ocorrem quando o indivíduo, inserido numa instituição, atua de acordo com aquilo que se espera dele; quando: “[...] deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado [...]” (GOFFMAN, 2015, p. 160).

## 5. CONCLUSÃO

A partir de nossas inquietações sobre as brincadeiras de crianças inseridas em contextos educacionais diferentes, o presente estudo objetivou analisar, de modo comparativo, as percepções de crianças acerca de suas brincadeiras. Para tanto, estabelecemos, como parâmetro de comparação, as percepções das crianças no contexto de uma Escola Classe e da Escola da Ponte. Categorizadas, estas percepções formaram as unidades de análise. Em adição, a compreensão do contexto nos quais as crianças brincavam também se tornou importante para a produção de informações. Tão importante quanto estes aspectos, a comparação permitiu a compreensão do outro e, nas diferenças, pudemos nos perceber.

Entre ditames e ações democráticas, invariavelmente, as percepções das crianças acerca de suas brincadeiras fizeram emergir elementos da educação do corpo no contexto escolar. Políticas, pedagogias, arquiteturas e relações entre os atores educacionais, dentre outros. Estes elementos foram suscitados por meio da compreensão das brincadeiras favoritas das crianças.

Na Escola Classe, observamos um contexto onde as crianças foram coadjuvantes em seu próprio educacional e o ambiente da sala de aula tendeu a limitar a autonomia das crianças. Por sua vez, observamos que o contexto da Escola da Ponte proporcionou aos miúdos o protagonismo no processo educacional, ambientes adequados para as atividades, estímulos às atividades coletivas e constantes canais de diálogos entre crianças e professores.

Valendo-se das possibilidades ofertadas pelo brincar, as crianças na Escola Classe perceberam, nas brincadeiras, formas para desenvolverem a autonomia que, em outros tempos e espaços, é reduzida. Na Escola da Ponte, ao contrário, onde as crianças possuem a autonomia estimulada durante o processo pedagógico, nenhuma criança assinalou esta característica do brincar. Uma vez mais, realçamos a não passividade das crianças, bem como as formas de subversão destas ante as ordens docentes.

Em ambas as escolas, o aspecto social entre as crianças emergiu como um elemento relevante de suas brincadeiras favoritas. Todavia, salientamos que, pelo constrangimento da autonomia no âmbito da Escola Classe, os relatos das crianças nesta escola não ocorreram numa intensidade semelhante aos relatos das crianças na Escola da Ponte. Destarte, a pouca autonomia das crianças constituiu-se numa outra barreira às brincadeiras destas; ao invés de desenvolverem outras possibilidades que o brincar poderia ofertar, as crianças desenvolvem a aspecto social que lhes foram usurpados em outros tempos e espaços da rotina pedagógica. Apesar de a diferença categoria “Social” ser notável, as brincadeiras ilustraram que a socialização das crianças constitui-se numa justificativa significativa.

Tendo como referência a categoria de análise “Ambiente”, as crianças da Escola Classe justificaram que praticam suas brincadeiras favoritas como forma de escapar da realidade da sala de aula. No contexto da Escola da Ponte, onde o ambiente das atividades pedagógicas caracterizou-se harmonioso, nenhuma criança justificou sua brincadeira em relação a este aspecto. Dessa forma, o ambiente semelhante àquele observado na Escola Classe pode demonstrar certa aversão das crianças ante a sala de aula, visto que algumas crianças utilizam as brincadeiras como forma de se afastarem deste ambiente. Logo, devemos promover debates acerca dos elementos que constituem o ambiente escolar – escutando as vozes das crianças – para transformar estes espaços mais atraentes para as crianças e professores.

Analisando e comparando as informações construídas, uma peculiaridade significativa emerge. As pedagogias e políticas educacionais devem encarar as crianças como indivíduos que possuem autonomia, interesses e necessidades a serem supridas. Ainda que as crianças possam ressignificar os tempos e espaços, quando uma instituição escolar não reconhece as características inerentes à infância, a educação do corpo das crianças pode sofrer interferências significativas.

Adotando outra característica, as brincadeiras das crianças são caracterizadas como uma forma de resistência perante as ordens discentes. Configurando-se numa ação que se encaixa num ajustamento secundário, a Síndrome de *Toy Story* é uma forma de organização das crianças na qual elas podem exercer e desenvolver – guardadas as proporções – a autonomia. Mediante as ordens e ameaças docentes que permearam a rotina pedagógica, as crianças encontraram uma forma de exercer sua autonomia. Enquanto a professora está desenvolvendo suas atividades na sala de aula, a docente exige que os pequenos fiquem quietos e em silêncio; resta a estes obedecer e, para tanto, fingem serem inanimados. Quando a professora sai da sala, toda a vivacidade das crianças aflora por meio de suas brincadeiras; contando com a vigilância de uma destas, o restante do grupo brinca em “segurança”. Assim que uma das crianças anuncia o retorno da professora, todos os pequenos retornam aos seus lugares, fingindo serem aqueles objetivos inanimados de outrora. Este mecanismo de resistência das crianças é apenas um dos indícios da não passividade das crianças. Nessa direção, realçamos as palavras de Müller (2006, p. 570): “É ilusão pensar que se pode controlar todas as manifestações infantis”.

Reconhecendo as limitações do presente estudo, ponderamos que novas pesquisas sejam desenvolvidas com o intuito de investigarem outros aspectos dos modelos institucionais nas práticas corporais das crianças. Nessa direção, assinalamos a relação entre as aulas de educação física e as brincadeiras das crianças, visto que tais práticas apresentaram conexões com as aulas desta disciplina.

O campo dos estudos comparados fomenta uma vasta gama de possibilidades acerca de nosso objeto de estudo. Reconhecemos que a escuta das vozes das crianças acerca de suas brincadeiras se fez uma importante ferramenta de pesquisa. Ademais, esse procedimento pode ser adotado, por professores, na elaboração dos tempos e espaços para o desenvolvimento pedagógico destas

práticas corporais. Como indicado, as crianças, por meio de suas brincadeiras, dão novos sentidos e significados a estas.

Através da comparação, do conhecimento acerca do outro, podemos enxergar nossas práticas educacionais e o reflexo destas nas brincadeiras das crianças. Contudo, os estudos comparados se configuram numa via de mão dupla. Nessa direção, as informações construídas com os atores educacionais, de ambas as instituições, poderão fomentar discussões acerca das brincadeiras nestas escolas.

## 6. REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, H. A magia do futebol. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 297-313. 2006.
- ALVARES, S. L.; KOWALTOWSKI, D. C. C. K. Programando a arquitetura da aprendizagem. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 72-84, abr./jun. 2015.
- ALVES, R. **Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 10. ed. Campinas: Papyrus. 2002.
- APPLE, M. W.; BEANE, J. A. Lições das escolas democráticas. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A (Orgs). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez. 1997.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1981.
- AZEVEDO, G. A. N. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. 2002. 236 f. Doutorado (Tese de Doutorado) – Faculdade de Engenharia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- \_\_\_\_\_. Sobre o papel da arquitetura escolar no cotidiano da educação: análise das interações pessoa-ambiente para a transformação qualitativa do lugar pedagógico. **Encontro nacional de tecnologia do ambiente construído**, v. 14, p. 3494-3504. 2012.
- AZEVEDO, G. A.; BASTOS, L. E. G.; BLOWER, H. S. Escolas de ontem, educação hoje: é possível atualizar usos em projetos padronizados? **Cadernos Proarq**, p. 57-64. 2007.
- BELLONI, M. L. Infância, mídias e educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007.
- BEREDAY, G. Z. **Método comparado em educação**. São Paulo: Nacional. 1972.

BELTRÃO, J. A. A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do ENEM. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.

BETTI, M. *et al.* Fundamentos filosóficos e antropológicos da Teoria do Se-movimentar e a formação de sujeitos emancipados, autônomos e críticos: o exemplo do currículo de Educação Física do Estado de São Paulo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1631-1653, out./dez. de 2014.

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

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** 1990. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm). Acesso em: 21 maio. 2015.

BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(Orgs) *et al.* **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos.** Brasília: Liber Livro. 2015.

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

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In KISHIMOTO, T. M (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo; Cengage Learning. 2008.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Motrivivência**, Florianópolis nº 25, p. 163-172 dez./2005.

\_\_\_\_\_. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas.** 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

\_\_\_\_\_. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 151-178, mar. 2013.

CASTRO, C. D. M. S. **O espaço da escola na cidade: CIEP e arquitetura pública escolar.** Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação.** Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 9-30, jan./mar. 2008.

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

\_\_\_\_\_. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A (Orgs.). **Teoria e prática com crianças: diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez. 2009.

CBF. **Raio-X do futebol: salário dos jogadores.** 2017. Disponível em: <http://www.cbf.com.br/noticias/a-cbf/raio-x-do-futebol-salario-dos-jogadores#.WJ9hVvkrLIW>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

DAMÁSIO, A. R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** São Paulo: Companhia das Letras. 1996.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. In KISHIMOTO, T. M (Org). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Cengage Learning. 2008.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar.** Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-25 (suplemento), 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In Denzin, N.K.; Lincoln, Y. S. e colaboradores. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman e Artmed. 2006.

DUARTE, M. S. **A educação pela arte: o caso Brasília.** Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

- ESCOLA DA PONTE. **Regulamento interno da Escola da Ponte**. Porto: Escola da Ponte. 2003.
- ESCOLA CLASSE 407 NORTE. **Projeto político pedagógico**. Brasília. 2016.
- ESCOLA DA PONTE. **Descrição**. 2017. Disponível em: <http://www.escoladaponte.pt/descricao.html>. Acesso em 3 de janeiro de 2017.
- ESCOLA PARQUE 210/211 NORTE. **Projeto político pedagógico**. Brasília 2014.
- FAIRBROTHER, G. P. Enfoques quantitativos e qualitativos na Educação Comparada. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(Orgs). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Liber Livro. 2015.
- FARIA, M. C. M. *et al.* Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 113-130, ene./mar. 2010.
- FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2004.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.
- FRANCO, M. A. C. **Estudos comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992.
- \_\_\_\_\_. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 197-230, ago. 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002.
- FREITAS, T. C. **A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

- GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos. 2008.
- GIGLIO, S. **Futebol: mitos, ídolos e heróis**. 2007. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2012.
- GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisas com crianças**. Campinas: Autores Associados, p. 69-92. 2002.
- GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva. 2015.
- GOMES, B. **Projeto restauração e construção de anexo da escola classe SQN 407 norte**. Disponível em: <https://projetos.habitissimo.com.br/projeto/restauro-e-construcao-de-anexo-da-escola-classe-sqn-407>. Acesso em 12 janeiro. 2017.
- GONÇALVES, L. F. **Escola Parque Samambaia**. 2014. 63 f. Plano de trabalho. (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.
- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2003.
- GRIX, J. Introducing students to the generic terminology of social research. **Politics**, v. 22, n. 3, p. 175-186. 2002.
- JACCOUD, M.; MAYER, R. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **I Seminário Nacional: Currículo em movimento: perspectivas atuais**, 2010, Belo Horizonte. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento.

Perspectivas atuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. v. 1. p. 1-20.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Unijui, 1994.

KOHAN, W. O.; KENNEDY, D. **Filosofia e infância**: possibilidades de um encontro. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 2000.

KOWALTOWSKI, D. C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

LAZZAROTTI 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. 01, p. 11-29, janeiro/março de 2010.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; MASCARENHAS, F. Transformações contemporâneas do campo acadêmico-científico da educação física no brasil: novos habitus, modus operandi e objetos de disputa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. esp., p. 9-20, 2014.

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez.1999.

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

MACHADO, S. S. **Vivo ou Morto? O corpo sob olhares de crianças**. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MANZON, M. Comparação entre lugares. In: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M.(Orgs). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro. 2015.

MARIEL, A. R. La construcción de identidades corporales alternativas en los límites de un proyecto educativo hegemónico. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 83-100, out/dez de 2011.

- MARTINELLI, F.; MOÍNA, A. Comunicação, consumo e entretenimento no universo infantil: o celular como telefone ou brinquedo? In: VIVARTA, V. *et al.* **Infância e consumo: estudos no campo da comunicação**. Brasília: ANDI, 2009.
- MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007.
- MORATO, M. P.; GIGLIO, S. S.; GOMES, M. S. P.. A construção do ídolo no fenômeno futebol. Rio Claro: **Motriz**, Rio Claro, v.17 n.1 p.01-10, jan./mar. 2011.
- MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 553-573, maio/ago. 2006.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com William Corsaro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.
- MÜLLER, F.; Hassen, M.N.A. A infância pesquisada. **Psicologia**, São Paulo, v. 20, p. 465-480. jul./set. 2009.
- OLIVEIRA, N. R. 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, V. J. M.; MARTINS, D G.; PIMENTEL, N. P. O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 1-319, jan./mar. 2013.
- ONU. **Declaración de los derechos del niños**. New York. 1954.
- PACHECO, J. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2013.
- PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **Diálogos com a escola da ponte**. Petrópolis: Vozes. 2015.

PAULA, E. J.; PAIXÃO, J. A.; OLIVEIRA, E. C. Suspensão de aulas de educação física como forma de punição: a percepção discente. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 2, abr./jun. 2015.

PEREIRA, A. G. **Arquitetura escolar**: notas comparativas sobre projetos em São Paulo e Brasília. 2007. 158 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PINTO, N. B. Contrato didático ou contrato pedagógico? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.93-106, set./dez. 2003.

PIRES, P. A. O delineamento da pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A Pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PORTUGAL. **Programa educação física: plano de organização do ensino-aprendizagem (Volume II)**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. 1998.

PRAÇA, T. R. M. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no distrito federal. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

REVERDITO, R. S. *et al.* O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 320-618, abr./jun. 2013.

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

\_\_\_\_\_. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, jan./mar. 2010.

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

ROSA, S.; LETA, J. Tendências atuais da pesquisa brasileira em Educação Física. Parte 2: a heterogeneidade epistemológica nos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, n.1, p.7-18, jan./mar. 2011.

SALLES, L. M. F. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANTA ROSA, C. S. R. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2008.

SANTOS, V. F. *et al.* Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do aluno. **Revista da Educação Física**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 4. trim. 2014.

SARMENTO, M. J. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

SEGUNDO, R. Notas sobre o direito da criança. **Jus Navigandi**, Teresina, Teresina, v. 7, n. 61, jan. 2003. 2003.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **Teorias da personalidade**. São Paulo: Thomson. 2007.

SILVA, A. M. Entre o corpo e as práticas corporais. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 5-20, jan./jun. 2014.

SOARES, A. J. G *et al.* Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 905-921, out./dez. 2011.

SOARES, C. L. **Educação física: raízes européias e Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação do corpo. In: GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P. E.(Orgs.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijui, p. 219-225. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

STAVISKI; G. SURDI, A.; KUNZ, E. Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 113-128, jan./mar. 2013

SURDI, A. C.; KUNZ, E. Fenomenologia, movimento humano e a educação física. **Movimento**, v Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 263-290, out. /dez. 2010.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.35, n.81, p.195-199. jan./mar. 1961.

TIRIBA, L. Diálogos entre a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas Sociais**, n. 8, p. 37-42. 2008.

WIDLÖCHER, D. **Interpretação dos desenhos infantis**. Petrópolis: Vozes. 1971.

VASQUES, C. M. *et al.* **Superquadra de Brasília: preservando um lugar de viver**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Brasília. 2015.

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia**. 2003. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. Cultura corporal infantil: mediações da escola, da mídia e da arte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-78, maio, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar em Brasília, na década de 1960. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 137-157, jan./mar. 2011.

WIGGERS, I. D. *et al.* Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012. **Movimento**, v. Porto Alegre, v. 21, n. 3., p. 831-845, jul./set. de 2015.

## APÊNDICE A

1. PASSOS, E. R. A. P. **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. 2013. 157 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Física)— Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
2. MACHADO, S. S. "**Vivo ou Morto?**": o corpo na escola sob olhares de crianças. 2013. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
3. PRAÇA, T. R. M. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no distrito federal. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília, Brasília.
4. GUIMARÃES, J. S. **Mídias, infância e esporte: cultura popular no cotidiano escolar**. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. Brasília.

## APÊNDICE B

1. FERNANDES, S. R. S. **Projetos educativos escolares e práticas alfabetizadoras emancipatórias**: os contributos da Escola da Ponte de Portugal. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
2. LEDESMA, M. R. K. **Gestão escolar**: desafios dos tempos. 2008. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
3. MALDONADO, L. **Gestão escolar-para uma práxis transformadora**: uma escola pública inovadora EMEF. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
4. MARIANA, F. B. **Educação e ecologia**: práticas de autonomia social ou renovados discursos do poder do capital transnacional? 2008. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo.
5. SANTA ROSA, C. S. R. **Fazer a ponte para a escola de todos (as)**. 2008. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
6. SANTOS, E. C. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte**. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.
7. SILVA, M. L. **Intervenção artística na escola pública**: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima. 2012. 145 f. Dissertação

(Mestrado em Artes) – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista, São Paulo.

8. SOUZA FILHO, J. O. X. **Escola e emancipação:** um papel para as ciências? 2014. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Institutos de Ciências, Física, Química Biociências e Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo.