



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

“VIVO OU MORTO?”
O CORPO NA ESCOLA SOB OLHARES DE CRIANÇAS

Sheila da Silva Machado

BRASÍLIA

2013

“VIVO OU MORTO?”
O CORPO NA ESCOLA SOB OLHARES DE CRIANÇAS

SHEILA DA SILVA MACHADO

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

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a INGRID DITTRICH WIGGERS

Sheila da Silva Machado

“VIVO OU MORTO?”
O CORPO NA ESCOLA SOB OLHARES DE CRIANÇAS

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

Banca examinadora:

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

Prof.^a Dr.^a Viviane Preichardt Duek
(Membro externo-FEF/ UnB)

Prof. Dr. Arthur José Medeiros de Almeida
(Membro interno-FEF/UnB)

Prof.^a Dr.^a Dulce Filgueira de Almeida
(Suplente-FEF/UnB)

A Deus pois,
“Tudo é do Pai
Toda honra e toda glória
É dele a vitória alcançada em minha vida.”
(Frederico Cruz)

AGRADECIMENTOS

No decorrer da minha vida diversos caminhos percorri, encontros desencontros e reencontros houveram. Agradecer neste momento se torna uma condição difícil. Cada letra, ponto, frases e parágrafos, pessoas fizeram-se presentes de alguma forma.

Meus queridos e amados pais, Neiva e Concílio, que me deram a vida e me ensinaram a batalhar e ver um mundo que não era nada fácil em um mundo feliz, de brincadeiras, imaginação e criação de brinquedos quando não os tinham. Pessoas estas que me incentivaram a estudar e se orgulhavam a cada conquista.

Ronaldo meu companheiro, foi um encontro, diversos desencontros e enfim o reencontro nesta etapa final da dissertação. Obrigada pela compreensão nos momentos que me fiz ausente e pelo grande amor, este que renova e transforma a cada dia nossas vidas.

Eduardo, dádiva de Deus em minha vida, a cada sorriso e abraço dado, pelo amor incondicional que conheci. Criança linda e amável que me ensinou a compreender melhor a infância.

Meus irmãos Sueli, Sidinei, Muti, Leninha e Thieni, família abençoada que me deu força desde criança. Quantas brincadeiras na rua, o caminho até a escola e momentos inesquecíveis passamos.

Cabral, Madá e Leandro, irmãos por escolha, obrigada pelo incentivo e afeto.

Lúcia minha irmã, amiga e "professora", obrigada por me acompanhar desde a graduação realizando contribuições ímpares em meus estudos e pesquisas, você foi e é fundamental em minha formação e avanço profissional e pessoal.

Sobrinhos amados, Blay, Thaianne, Thainah, Cláudio, Yago, Caio, Geovana, Nara e Gui pelo carinho, companheirismo e zelo.

A professora doutora Ingrid Dittrich Wiggers pelo aceite em me orientar, pessoa especial que acreditou em minha competência. Por ter sido uma orientadora paciente nas etapas mais árduas. Pela busca quando me abstive, nunca desistiu de mim. Agradecer a ti é muito pouco por todo conhecimento trocado, por todo avanço alcançado e por me ensinar ser uma pesquisadora com um olhar mais sensível as crianças.

Às professoras doutoras Dulce Maria Filgueira de Almeida e Fernanda Müller pelas significativas contribuições na construção dessa dissertação, pelos valiosos textos repassados nas disciplinas que foram fundamentais. Obrigada pelo carinho e doces palavras nesta caminhada.

À professora doutora Viviane Preichardt Duek pelo aceite em compor a banca de defesa da dissertação. Ao apoio e participação no grupo de pesquisa Imagem, obrigada pelos aportes nos momentos finais.

Ao professor doutor Arthur José Medeiros de Almeida pelas palavras de incentivo durante o processo de construção do texto, nos encontros ocasionais na rede CEDES.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Imagem - UnB, em especial Álvaro que desde o processo de seleção se dedicou a me acompanhar e me auxiliar, "menino" especial e líder nato do grupo. Élia, minha grande amiga que esteve presente nos momentos mais delicados, pessoa de fé e companheira. Leiriane sua alegria e otimismo me contagiaram. Grande foi o aprendizado com vocês.

Daniel e Zé Montanha obrigada pelas valiosas contribuições e debates.

À Geusi, minha querida e eterna professora de Educação Física do Magistério, que me fez apreciar e a valorizar o movimento, as brincadeiras na

escola e iniciar a busca de respostas em relação a subvalorização do corpo nesta instituição. Nosso reencontro no mestrado, agora como amigas de turma, foi providência de Deus para me dar força e apoio nos momentos difíceis.

Às amigas, Lis e Sílvia que por meio de brincadeiras, conversas, encontros, correrias, gargalhadas e muitos choros e mais choros estiveram presentes. Chegamos ao final juntas!

Alba, Quélbia, Josino, Raposo e David sempre prontos para ajudar e viabilizar as burocracias do curso com muito carinho e atenção.

Dirce e Maria, pela companhia nas manhãs solitárias na UnB. Ao chegar em nossa sala de estudo, estava sempre limpa e organizada para me receber. Obrigada pela torcida e palavras de incentivo.

Ao professor, coordenadoras, direção e secretárias da escola que me receberam com toda dedicação, sempre abrindo espaços e tentando me inserir nos trabalhos e cotidiano das crianças e da escola com naturalidade. Agradeço pelo carinho pois sei o quanto é valioso cada minuto.

Às crianças participantes da pesquisa, vocês fizeram com que o mestrado se tornasse mais doce e feliz. Quantas risadas durante os belos dias que passamos juntos. Conversas que começavam e não queriam terminar, detalhes contados que foram essenciais para a pesquisa, este foi um dos melhores momentos do curso, a solidão ficou de lado e eu tinha vocês.

A todos vocês que compartilharam comigo mais este processo de aprendizagem, os meus mais sinceros, contudo insuficiente OBRIGADA!

SUMÁRIO

	Página
1 O PRIMEIRO DIA NA ESCOLA!	17
1.1 - Objetivo Geral	20
1.2 - Objetivos Específicos	21
2 INFÂNCIA E CORPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	23
2.1 Infância sob novos olhares.....	23
2.2 Crianças ou alunos? refletindo sobre os ofícios	28
2.3 Corpo e escolarização: do disciplinamento às punições.....	35
3 METODOLOGIA DE PESQUISA NOS ESTUDOS COM CRIANÇAS	42
3.1 Itinerário da pesquisa	45
3.1.1 Ceilândia, o recomeço de uma história.....	46
3.1.2 O sonho e o despertar de uma “Escola Colorida”: uma visão do campo da pesquisa	58
3.2 Princípios éticos na investigação com crianças: inserção e permanência no campo	66
3.3 Sujeitos da pesquisa: em busca do protagonismo infantil	70
3.4 Produção das informações da pesquisa.....	73
3.4.1. Observação participante.....	73
3.4.2 Produções de desenhos e conversas.....	76
3.4.3 Formulário de práticas culturais e consumo de mídias.....	83
3.5 Procedimentos para análise de dados.....	84

4 "VIVO OU MORTO?"O CORPO NA ESCOLA SOB OLHARES DE CRIANÇAS	86
4.1 As práticas corporais infantis nos tempos e espaços da escola	87
4.1.1 Ritual de passagem: os corpos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.....	89
4.1.2 Recreio animado sem machucado	103
4.1.3 Ser criança de corpo inteiro: a quadra	112
4.1.4 Crianças na era das mídias!: sala de informática e sala de vídeo	117
4.1.5 Corpos invisíveis: a supremacia do cognitivo em ambiente escolar .	124
4.2 Imagens corporais	136
4.2.1 Culto ao corpo na infância: influências da escola e da mídia.....	139
4.2.2 Crianças transgressoras: a fuga do caos da imobilidade na escola....	162
5 ENFIM O QUINTO ANO: ENTRE A ORDEM E O CAOS.....	175
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICE I Escolas públicas da Região Administrativa IX- Ceilândia.....	187
APÊNDICE II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
APÊNDICE III Formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídia	193
APÊNDICE IV Quadro de dados coletados utilizados para análise	198

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Estrutura física da escola

TABELA 2 – Relação dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos

TABELA 3 – Jogos pedagógicos que a escola dispõe

TABELA 4 – Materiais utilizados no recreio pelas crianças

TABELA 5 – Horário das aulas da turma

LISTA DE FIGURAS

- FIGURA 1 – Reunião comunitária na Vila do Iapi-1970
- FIGURA 2 – Transferência dos moradores das invasões para Ceilândia-1971
- FIGURA 3 – Ceilândia em 1972
- FIGURA 4 – Construção da caixa d'água-1974
- FIGURA 5 – Caixa D'água (foto atual) localizada no centro da cidade
- FIGURA 6 – Primeiro projeto de Ceilândia-1970
- FIGURA 7 – Mapa atual da Região Administrativa IX
- FIGURA 8 – Casa do cantador
- FIGURA 9 – Primeiras escolas públicas de Ceilândia-1971
- FIGURA 10 – Primeira Colônia de férias com estudantes da USP em Ceilândia-1971
- FIGURA 11 – Planta baixa da escola
- FIGURA 12 – Produção do desenho "Eu sou assim"
- FIGURA 13 – Produção em biscuit (três dimensões) "Eu sou assim"
- FIGURA 14 – Produção do desenho "Meu primeiro dia na escola"
- FIGURA 15 - Meu primeiro dia na escola: o choro
- FIGURA 16 - Meu primeiro dia na escola: a resistência
- FIGURA 17 - Meu primeiro dia na escola: a experiência
- FIGURA 18 - Meu primeiro dia/ano na escola: O choro da mãe

FIGURA 19 - Meu primeiro ano na escola: as brincadeiras

FIGURA 20 - Meu primeiro dia/ano na escola: o processo de escolarização

FIGURA 21 - Minhas brincadeiras preferidas: pique-alto

FIGURA 22 - Minhas brincadeiras preferidas: pique-pega

FIGURA 23 - Minhas brincadeiras preferidas: a pipa

FIGURA 24 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o corpo espetáculo

FIGURA 25 - Minhas brincadeiras preferidas: o futebol

FIGURA 26 - Minhas brincadeiras preferidas: a queimada

FIGURA 27 - Minhas brincadeiras preferidas: o vôlei

FIGURA 28 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: sala de vídeo

FIGURA 29 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: aula de informática

FIGURA 30 - Minhas brincadeiras preferidas: o vídeo game

FIGURA 31 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o recreio e a sala de aula

FIGURA 32 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: Atividades em grupo e leitura

FIGURA 33 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o castigo

FIGURA 34 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: a turma sem recreio

FIGURA 35 - Eu sou assim: biscuit/início

FIGURA 36 - Eu sou assim: biscoit/início 1

FIGURA 37 - Eu sou assim: Menina ou mulher

FIGURA 38 - Eu sou assim: biscoit 1

FIGURA 39 - Eu sou assim: biscoit 2

FIGURA 40 - Eu sou assim: biscoit 3

FIGURA 41 - Eu sou assim: biscoit 4

FIGURA 42 - Eu sou assim: a produção

FIGURA 43 - Eu sou assim: biscoit 5

FIGURA 44 - Eu sou assim: biscoit 6

FIGURA 45 - Eu sou assim: biscoit 7

FIGURA 46 - Eu sou assim: a insatisfação da imagem corporal

FIGURA 47 - Eu sou assim: biscoit 8

FIGURA 48 - Eu sou assim: biscoit 9

FIGURA 49 - Eu sou assim: biscoit 10

FIGURA 50 - Eu sou assim: a estudante

FIGURA 51 - Eu sou assim: biscoit 11

FIGURA 52 - Eu sou assim: biscoit 12

FIGURA 53 - Eu sou assim: biscoit 13

FIGURA 54 - Eu sou assim: o quietinho

FIGURA 55 - Eu sou assim: biscoit 14

- FIGURA 56 - Eu sou assim: biscoit 15
- FIGURA 57 - Eu sou assim: biscoit 16
- FIGURA 58 - Eu sou assim: o torcedor
- FIGURA 59 - Eu sou assim: biscoit 17
- FIGURA 60 - Eu sou assim: biscoit 18
- FIGURA 61 - Eu sou assim: biscoit 19
- FIGURA 62 - Eu sou assim: livre
- FIGURA 63 - Eu sou assim: biscoit 20
- FIGURA 64 - Eu sou assim: biscoit 21
- FIGURA 65 - Eu sou assim: biscoit 22
- FIGURA 66 - Eu sou assim: o roqueiro
- FIGURA 67 - Eu sou assim: biscoit 23
- FIGURA 68 - Eu sou assim: biscoit 24
- FIGURA 69 - Eu sou assim: biscoit 25
- FIGURA 70 - Meio de comunicação entre as crianças
- FIGURA 71 - A cartinha

RESUMO

O presente estudo precipuamente busca refletir sobre as percepções das crianças acerca de seu corpo na escola. Outrossim, justifica a concepção de infância enquanto sujeitos de sua própria história. Considera-se as crianças como agentes ativos e de direitos inseridos em uma sociedade a qual podem reproduzir, construir novos sentidos e intervir nas práticas sociais e culturais. Parte da crítica de uma infância desprovida de historicidade, submetida a um processo de expropriação de condição de ser humano, o que os fragmenta enquanto sujeitos. Objetivou analisar os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, a partir de elementos da educação do corpo, construídos pelo processo de escolarização. Para tanto, foi realizada pesquisa de campo com orientação etnográfica, envolvendo produção de dados em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil. As técnicas utilizadas compreenderam observação participante; coleta de desenhos; conversas com as crianças; e aplicação de “questionário sobre práticas culturais e de consumo de mídias”. Acompanhamos uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental, formada por um total de vinte e três crianças. Os resultados apontam que embora a escola empregue a cultura de um corpo passivo, disciplinado e obediente as regras, as crianças as transgridem, criam e reinventam os tempos e espaços instituídos para elas neste ambiente. Apresentam ainda opiniões e soluções relacionadas aos espaços escolares, bem como a necessidade de serem ouvidas e de participarem dessas discussões.

Palavras-chave: Infância; Corpo; Educação do corpo; Escola.

ABSTRACT

This study seeks essentially to think over children's perceptions about their body at school. In addition, it justifies the childhood conception as protagonists of their own history. Children are considered as active agents in their own rights inserted in a society that they may reproduce, build new meanings, and intervene in the social and cultural practices. It starts from the criticism of a childhood devoid of historicity, subjected to a humanness expropriation process, which fragments them as individuals. The objective was to analyze the meanings conferred to the body by the children, based on elements of body education, built by the schooling process. Therefore, a field research has been conducted under an ethnographic approach, involving the production of data in a public school in the Federal District, Brazil, has been conducted. The techniques used included participant observation; collection of drawings, conversations with children; and application of "cultural practices and media consumption form". We have observed a group of elementary school fifth graders, consisting of a total of twenty-three children. Results show that although the school uses the culture of a passive body, disciplined and obedient to rules, children break them, create and reinvent spaces and times set for them in this environment. They even have opinions and solutions related to school spaces as well as the need of being heard and participate in these discussions.

Keywords: Childhood; Body; Body Education; School.

1 O PRIMEIRO DIA NA ESCOLA!

E foi assim que tudo começou...

Muitas indagações e inquietações ao assumir a primeira turma. Não sabemos para quem é mais difícil o primeiro dia na escola. Será que é para a criança ou para a professora? Quanto choro, birra, empurrões, ansiedade, alegria, enfim um misto de emoções e reações. Tudo é novidade! Para a criança, um adulto na porta lhe aguardando e outras crianças dentro de um mesmo espaço, esse até então desconhecido. Ter que sentar-se em uma cadeirinha, ouvindo outro falar sem parar, querendo lhe “impor” ordens como a hora que se deve levantar, lanchar, ir ao banheiro... O desprendimento de sua família, de seus hábitos e de seu lar. Torna-se assim difícil para os “pequenos” estudantes da escola o primeiro contato com este ambiente.

Desta forma, quem deve ser mais controlada e segura é a professora. Mas, imaginem uma docente recém-graduada, apenas com teorias e um pequeno estágio, este ainda com auxílio da professora regente, depara-se com mais ou menos trinta crianças em sala, com comportamentos e atitudes diferentes. Tendo que “controlar” seus alunos, estes “obrigados” a ficar quietos para não atrapalhar as outras turmas. Não é nada fácil! Uma escola pequena onde não se podia cantar, sorrir alto, dançar, afastar as carteiras para brincarmos, pois assim atrapalharíamos o bom andamento das aulas das outras professoras.

Entretanto, o único dia reservado para estas ações era o dia do parquinho, esperado com muita ansiedade pelas crianças. Nesta perspectiva, em seus estudos Machado, Freitas e Wiggers (2010) afirmam que o momento no parque é o espaço em que “[...] as crianças correm bastante, brincam de escorregador e balanço” dia este preferido pelos pequenos. Assim pode-se amenizar o excesso de imobilidade dentro da escola.

Em virtude de tanta imobilidade, foi que começou a incansável busca de conhecimentos para entender melhor essa relação entre a escola e a criança. Por que se faz tão distante esta relação? Por que ao chegarem à escola as crianças devem se desprender de “coisas” que construíram com suas famílias e na sociedade que estão inseridas? Por que elas devem permanecer em uma sala de aula quietas, imóveis para não atrapalhar as outras turmas?

Assim, buscou-se repensar, considerando a cultura social e familiar na qual as crianças estão inseridas, os conceitos de Infância, de Corpo, Educação do Corpo e de Escola. Pois, ao ingressarem na escola as crianças já trazem consigo conhecimentos relativos à matemática, língua, cores, formas, corpo, movimento, entre outros. De acordo com Vigotsky (2007) o aprendizado começa muito antes das crianças frequentarem esta instituição, deste modo qualquer situação de aprendizado escolar tem uma história prévia. Contudo, tais conhecimentos tendem a não ser valorizados pelas instituições e, sobretudo, percebe-se que há pouco lugar na escola para a criança e suas vivências particulares.

A criança ao ser matriculada em uma instituição de ensino sofre mudanças bruscas em relação às suas experiências anteriores. Podemos afirmar que a escola matricula *alunos* e não *crianças*, pois o *ofício de criança* e o *ofício de aluno* são construções sociais. Tendo-se dado o encontro destas categorias dentro de um mesmo meio, a escola. Ambas remetem aos "processos de invenção" de acordo com Chamboredon & Prévot (1986) e Sacristán (2005). Entretanto, a escola por vezes desconsidera o ser criança.

Todavia, o que é imposto para a criança na escola é o silêncio, o comportamento estático, a passividade, a obediência, o desprazer e a repetição. Na instituição educacional quase nada é permitido, conforme evidenciaram Richter e Vaz (2005, p. 90):

[...] os momentos de atividade orientada situam-se num palco organizado por padrões escolarizantes: as crianças agrupadas por faixa etária devem “sentar direito” nas cadeiras, alinhadas às mesas da sala e aguardar instruções para o trabalho previamente programado – segundo as professoras, “quem estiver sentado recebe primeiro”. Quaisquer movimentos desviantes são interrompidos por ameaças: “Para”. “Senta”. “Espera senão...” “Senta, senão...” Fica sentadinho, senão...”

Os autores analisaram a regulação corporal que é imposta às crianças no ambiente escolar. Segundo sua pesquisa de campo, as crianças não podem conversar, não podem rir e não podem sair das cadeiras, o que gera uma educação sem diálogo, sem ludicidade e sem movimento, respectivamente. Em contrapartida, seria impossível conceber uma educação integral ao deixar-se de lado o movimento corporal das crianças, provocando-se uma subvalorização da cultura corporal infantil (FREIRE, 1994). Então, que escola é essa onde não se pode ter prazer? Onde a obediência, a disciplina e a ordem são mais importantes do que a liberdade e a descoberta do saber como estímulos à solução de problemas? Diante disso, faz-se necessário repensarmos a educação de crianças em especial a educação do corpo no ambiente escolar.

Para tanto, o grupo de pesquisa "Imagem"¹ da Universidade de Brasília FEF-UNB, vem desenvolvendo estudos que visam às interações sociais de crianças (escola, família e mídias), evidenciando aspectos da educação do corpo e suas implicações para a Educação e a Educação Física. Indubitavelmente, ao contribuir desta forma com o debate que destaca principalmente a criança enquanto produtora de sua própria história, o grupo busca neste sentido realizar pesquisas com as crianças e não somente sobre crianças. Dentre eles, estão os trabalhos de Ribeiro (2012), Machado e Wiggers (2012), Siqueira e Passos (2012) e Passos (2013).

¹ O grupo de pesquisa "Imagem" é sediado na Universidade de Brasília-UnB. Formado por pesquisadores especialistas, mestres e doutores, estudantes e professores de Educação Básica, sob coordenação da professora doutora Ingrid Dittrich Wiggers, aborda temas sobre corpo, mídia-educação, infância e educação.

Corroborando com tais estudos, diversos autores como Wiggers (2003), Müller (2008), Machado, Freitas e Wiggers (2010), Carvalho (2011) e Corsaro (2011), também têm discutido a infância. Em suma, fazem a ruptura com a concepção moderna que apresenta uma visão reducionista, ostentada como passiva, dependente e incapaz. Ademais, avançam em suas pesquisas no que tange uma visão crítica, considera-se assim as crianças como agentes ativos e de direitos inseridos em uma sociedade a qual podem reproduzir, construir novos sentidos e intervir nas práticas sociais e culturais.

Por outro lado, estudos contemporâneos relacionados com a infância evidenciam o corpo e a educação do corpo na escola como aspectos relevantes a serem investigados. Pois, o tratamento dado ao corpo infantil neste ambiente nos apresenta as regularidades, normas e disciplinamento dos corpos na escola, debatidos por Richter e Vaz (2005) e Soares (2009), porém enfoca a perspectiva do adulto a este fenômeno e não os sentidos construídos pelas crianças a esta educação corporal.

Contrapondo esta perspectiva de pesquisa e procurando enfatizar a representação das crianças a estes fenômenos, lançamos os questionamentos: *Quais as concepções de corpo e de infância, construídos pelas crianças em sua relação com a escola e como se dá a recriação dos tempos e espaços escolares no campo pesquisado?* Estas percepções das crianças se convergem aos olhares dos pesquisadores (adultos) ou se divergem, nos remete a um corpo *Vivo* ou a um corpo *Morto* presente no ambiente escolar? Foi em busca desta resposta que se fez a alusão a brincadeira infantil conhecida como *Vivo ou Morto?* em nosso título.

Diante do exposto, este estudo teve como objetivos:

1.1 - Objetivo Geral

- Analisar os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, com fundamento nos elementos da educação do corpo, construídos em meio a um

processo de escolarização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, Brasil.

1.2 - Objetivos Específicos

- Descrever e analisar as práticas corporais infantis evidenciadas nos tempos e espaços da escola pesquisada.
- Identificar e analisar as representações de corpo e de infância, construídos pelas crianças em sua relação com a escola e expressos em desenhos.

Para tanto foi realizada pesquisa de campo com orientação etnográfica² em uma Escola Classe³ de Ceilândia- DF. Considerando estes elementos, elencamos uma turma do quinto ano por esta já ter passado por todo o processo de escolarização desde a Educação Infantil (o primeiro dia de aula) até o último ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais. As técnicas utilizadas compreenderam observação participante; coleta de desenhos e contato direto com crianças, por meio de conversas; e aplicação de "formulário de práticas culturais e de consumo de mídias". Por fim, busca repensar os conceitos de infância, corpo e da educação do corpo em ambiente escolar.

Sendo assim, estruturou-se a dissertação da seguinte forma: No segundo capítulo, consta o referencial teórico sob o título *Infância e corpo: primeiras aproximações*. Consiste, neste momento, em contextualizar a infância enquanto sujeitos de direitos, justifica-se em uma visão que permeia os conceitos social e histórico embasados em Pinto e Sarmiento (1997), Wiggers (2003), Corsaro (2011), entre outros. Quanto a concepção de corpo considera-se como fato social

² Utilizamos o termo "orientação" etnográfica para salientar que a presente pesquisa não se trata de uma etnografia pura. De acordo com levantamento de estudos no portal da ANPED no período histórico (1999-2009) realizado por Martins Filho (2010), há forte tendência para uso da etnografia em estudos com crianças no Brasil, contudo todos os estudos, exceto um realizado com grupo indígena, apresentam a adição de palavras como *orientação, de inspiração, de cunho*, antes da palavra etnografia.

³ A Escola-Classe integra o complexo escolar inicialmente idealizado por Anísio Teixeira que foi implantada em Brasília por ocasião de sua inauguração, em 1960, e atualmente se destina à educação infantil (4 e 5 anos) e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

total, sendo ele biológico, psicológico e social segundo Mauss (2003). Abrange também o corpo no contexto escolar e as várias atribuições e significados que lhe são destinados segundo Sirota (1993) e Sacristán (2003).

No que concerne ao terceiro capítulo, aborda-se a *metodologia*. São descritos aqui o percurso metodológico utilizado, a caracterização da Região Administrativa selecionada, bem como a da Escola Classe e os sujeitos como protagonistas deste estudo. A partir de uma orientação etnográfica, buscou-se instrumentos para produção de dados que abarcam os olhares das crianças, abandonando assim uma visão centrada no adulto. Foi escolhida uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental por esta ocupar lugar privilegiado nos anos iniciais, pois já passaram pelo primeiro dia na escola e por um processo da educação do corpo neste contexto social, a turma é composta por vinte e três crianças em sua maioria entre dez e onze anos de idade.

O quarto capítulo foi dedicado a uma discussão da relação entre a criança e a escola produzidos sobretudo pelos desenhos, organizados em duas categorias: *As práticas corporais infantis nos tempos e espaços da escola e Imagens corporais*. Trata-se de uma análise da interpretação das crianças em relação a imagem corporal construídos por elas principalmente em sua relação com a escola, considera-se também outros contextos como a família, a convivência da criança com seus pares, bem como os tempos e espaços organizados pelos adultos/professores e ressignificados pelas crianças em paralelo com o referencial teórico.

Nas considerações finais intitulada *Enfim o quinto ano: entre a ordem e o caos*, buscou-se organizar e realizar reflexões acerca dos resultados encontrados e os objetivos propostos inicialmente pela pesquisa, com o intuito de responder as questões norteadoras do presente estudo.

2 INFÂNCIA E CORPO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

[...] conceber as crianças e seus corpos como potencialidades, e não mais como uma natureza que precisa ser "controlada" e moldada.

(BUSS-SIMÃO *et al*, 2010, p. 160)

A infância e o corpo durante um longo período em nossa história foram tratados de forma fragmentada. Estudos relacionados as Ciências da Saúde os consideravam somente do ponto de vista biológico/natural o que perpetuou de forma hegemônica em nosso país, sobretudo com o advento higienista no início do século XX. Para contrapor estas concepções, na contemporaneidade diferentes autores concebem a infância como construção histórica e social e denotam avanços emergentes. Faremos então um movimento duplo, de rever conceitos que mostram limitações e conceitos ligados a Sociologia da Infância que visam novos olhares. Contudo este trabalho trata tais conceitos sem dicotomizar natureza e cultura, considera-se assim a infância/corpo como construções biológicas, psicológicas e sociais.

Ainda neste capítulo, considerando os limites estabelecidos pelo escopo da pesquisa, abordamos resumidamente o tratamento reservado a educação do corpo e o processo de escolarização que a criança passa no contexto escolar.

A seguir discorreremos sobre questões mais específicas e embasaremos em construções teóricas sobre as concepções de infância e corpo e sua relação com a escola.

2.1 Infância sob novos olhares

Várias recordações da infância se fazem presentes em nossa memória, como a família, as brincadeiras, os amigos, os medos, as histórias, as dúvidas e

os aprendizados. Acontecimentos e mudanças marcam a nossa trajetória, como a perda da primeira dentição, a dor do crescimento e o ritual do primeiro dia de aula. Enfim, diversas “infâncias” se manifestam na nossa lembrança, incluindo momentos felizes e outros nem tanto.

Mas, apesar desses fatos, à criança ainda não se permite atuar como protagonista de sua história. Os pequenos são vistos como adultos em miniatura, ou seja, pessoas que ainda virão a ser um cidadão no futuro. Em geral, a criança é tratada como um ser que virá a adquirir uma visão de mundo, um ser que virá a ser capaz de agir com destreza, um ser que poderá vir a formar um autoconceito positivo.

Fundamentos dessa concepção são identificados em abordagens predominantemente oriundas da área biológica. Nessa, as crianças são consideradas como seres naturais, que se desenvolvem de acordo com etapas preestabelecidas. Para tais teorias, a habilidade motora é um dos conteúdos mais importantes para promover o desenvolvimento infantil, pois é por meio dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano. Segundo Gallahue e Ozmun (2005), o desenvolvimento motor caracteriza-se como um processo permanente de aprender a mover-se eficientemente, em reação ao que enfrentamos diariamente em um mundo em constante modificação.

Os autores acima mencionados recomendam expressamente a prática do esporte e de outras atividades motoras, pois essas ofereceriam aos professores as ferramentas ideais para "modelar" o movimento das crianças e encorajar a socialização positiva entre elas. Tais propostas visam responder às necessidades das crianças em aprender a se movimentar de forma mais efetiva e eficiente para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores. Além disso, nessa pedagogia, os conteúdos a serem ministrados devem estar em consonância com as necessidades determinadas pelo desenvolvimento esperado para cada faixa etária.

Oliveira (2005) evidenciou que, sob essa perspectiva, a infância tem sido vista, tradicionalmente, no campo da Educação Física como um momento preparatório para a vida adulta, caracterizando-se como mera passagem. Ao ser assim compreendida, a criança é submetida a um processo de expropriação de sua condição de sujeito das relações sociais do seu tempo presente, ou seja, da sua própria infância. Segundo a autora, essa abordagem ainda confere pouca importância ao ambiente sociocultural que contextualiza a aquisição de habilidades motoras.

Desconsidera-se, sob esse ângulo, a criança como um ser que já se movimenta, tem a sua visão de mundo, apresenta necessidades próprias e é capaz de manifestar criatividade. A imagem da infância demonstrada por concepções alternativas a expõe, em contraste, como um “enigma”. Segundo Larrosa (2003, p. 184):

Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua.

Tais perspectivas tecem críticas aos modelos preconcebidos de explicação da infância. Demonstram a sua arrogância, procurando desmistificar a ciência, que tentaria reduzir o que existe de mistério nas crianças, para que se possa capturá-las e moldá-las dentro das instituições. Esses seres estariam para além do que sabemos, do que queremos ou até mesmo do que esperamos deles, como disse Larrosa (2003). Por conseguinte, para nos relacionarmos com as crianças, é necessário que aprendamos a conviver com o novo, ou seja, com o desconhecido.

A partir da década de 90, estudos sobre as crianças passaram a considerar o fenômeno social da infância, buscando superar métodos reducionistas (PINTO & SARMENTO, 1997). Porém, cabe lembrar que a Sociologia da Infância utilizou-se do estudo histórico e pioneiro realizado por Ariès editado pela

primeira vez em 1960. Foi este autor quem primeiro discutiu a emergência da noção de infância como categoria social e histórica e não somente um fato natural e universal das sociedades humanas.

Historicamente, a infância começou a adquirir destaque na Europa entre finais do século XVIII e início do século XIX, associada contudo a uma ideia de família a partir de dois sentimentos constituídos: a paparicação e a moralização (Ariès, 1981). No final da segunda metade do século XX, deixou de ser vista como meramente biológica/natural e universal, para passar a ser entendida como uma construção social (Sarmiento, 2000; Sirota, 2001; Jenks, 2002). Já no Brasil, Fernandes (1961) em seu texto, *As "Trocinhas do Bom Retiro"*, apresentou contribuição ímpar ao campo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. Constituiu um estudo inédito no país, sendo difundido entre os estudiosos do folclore, do jogo e da infância. Entre os pesquisadores da infância, esse trabalho é reconhecidamente uma referência na produção científica brasileira, pelo ineditismo da abordagem e por tomar as crianças como principais sujeitos de sua pesquisa.

Outro pesquisador brasileiro que apresenta visibilidade no cenário de estudos com crianças é Martins (1993), expõe que a decisão por realizar pesquisa sobre a luta pela terra envolvendo crianças foi uma forma encontrada por ele para incentivá-las a expressarem seus sentimentos com relação aos acontecimentos dramáticos ao qual estavam todos envolvidos. Afirma que o silêncio daqueles que não foram eleitos (mulheres, empregadas domésticas, negros, pobres, crianças...) pelo saber acadêmico como informantes válidos dos pesquisadores devem ser valorizados pois enriquecem o entendimento dos fenômenos sociais. Apresenta ainda, como pano de fundo deste estudo denúncias sobre a exclusão social da criança e a busca de seu lugar na cultura.

Contudo James, Jenks e Prout (2000) dizem que tanto os estudos das áreas biológicas quanto das áreas sociais não devem negar as influências naturais e culturais que a infância e o corpo da criança passa. Para os autores há um

reducionismo se caso esta dicotomia aconteça, porque deve existir uma interconexão destas bases. Corroborando com esta perspectiva Buss-Simão *et al.* (2010) apresenta um estudo que visa delinear uma possível concepção crítica da relação entre infância e corpo que aborde simultaneamente, como estes sendo uma construção cultural e biológica.

Conforme esses estudos, a criança merece ser tratada como sujeito ativo e de direitos, levando-se em conta o seu contexto. Surgem, assim, diferentes representações de infância, descaracterizando-se seu caráter universal. Ver e ouvir a criança torna-se um novo objetivo das pesquisas e os dados passam a ser produzidos com as crianças, e não apenas sobre elas. Uma característica importante desses trabalhos é o registro das “falas” das crianças, como fizeram Kosminsky (1998), Wiggers (2005), Müller (2008), Gobbi (2009) e Corsaro (2011), entre outros.

Porém, não só nas pesquisas, mas também no contexto escolar estes novos olhares de crianças e de ensino devem ser implementados em sua prática. No Currículo de Educação Básica do Governo do Distrito Federal (2009, p. 24), já percebe-se esta nova visão de ensino e de criança como cita:

Nessa perspectiva, valoriza-se uma concepção de instituição educacional voltada para a construção de uma cidadania crítica, reflexiva, criativa e ativa, de forma a possibilitar que os/as estudantes consolidem suas bases culturais permitindo identificar-se e posicionar-se perante as transformações na vida produtiva e sociopolítica.

E mais, mostra que a criança deva ter “percepção de si como pessoa, pertencente a um grupo social, em suas diversidades, capaz de relacionar-se e de intervir nas práticas sociais, culturais, políticas e ambientais, consciente de seus direitos e deveres.” (GDF, 2009, p.24), buscando assim participar ativamente também dentro da escola. Ainda presente no Currículo de Educação Básica do GDF, emprega-se como direito da criança e dever da instituição de ensino ofertar aos seus estudantes atividades lúdicas e corporais que visem trabalhar os

aspectos cognitivos, psicológicos, sociais e motores. Considera-se assim, o corpo como “[...]elemento fundamental da formação humana, que se integra às demais dimensões do sujeito.” (WIGGERS, 2003).

Conforme a relevância que estes novos olhares apresentam faz-se necessário o debate do papel de ser criança e de ser aluno na escola pois tais ofícios se apresentam nesta instituição social em que a criança é inserida logo em seus primeiros anos de vida.

2.2 Crianças ou alunos? refletindo sobre os ofícios

Crianças são levadas à escola num primeiro momento, para que possam ter contato com pessoas diferentes do convívio familiar e para que socializem novas experiências. Segundo Corsaro (2011) esta nova relação com seus pares, semelhantes, faz-se imprescindível para troca de experiências e culturas. A aquisição do conhecimento fica relegada a um segundo plano. Nesse sentido, a intenção da família é que a mesma reconheça na prática, outras regras diferentes daquelas imputadas por ela.

O contato inicial da criança com a escola pode ser entendido de duas formas: a ruptura momentânea com a família e a perda da expressividade ou espontaneidade típica da infância em função de novos elementos que são acrescidos à vida do pequeno. Nesse novo ambiente, a calma e a passividade figuram como sustentáculos às experiências que serão desenvolvidas a partir daqui.

A transição criança-aluno acontece de forma regular e o sujeito, resigna-se às decisões familiares e intervenções diretas promovidas pela escola. É comum se observar nos espaços escolares, movimentação de pais inseguros de suas

decisões, mais resolutos em permitir que a escola cumpra seu papel social e contribua para o "engrandecimento" desse novo cidadão.

As mudanças pelas quais as crianças passam, são necessárias do ponto de vista sociocultural e muito embora sejam em caráter transitório, ou fragmentado, serão decisivas em sua vida futura. Ao adulto cabe garantir um olhar contínuo sobre os processos vivenciados pela criança, criando estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição. A escola é nesse momento, o local onde a criança será deixada para adquirir novos elementos para sua formação integral e cidadã.

Assim, Sacristán (2005, p. 20) comenta:

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

Ressalta-se ainda que, de todos os aparelhos do Estado, a escola é o que tem o maior contato com as situações de vidas das crianças e de suas famílias e, portanto, essa interação é positiva no sentido de fazer com que a primeira cumpra sua missão, que é promover o desenvolvimento integral do aluno e, em contrapartida, a família perceba sua relevância enquanto responsável legal e coadjuvante nessa trama, na qual um ser em construção está se inserindo no mundo adulto.

Para isso, Sacristán (2005, p.21) continua: "enquanto a educação for entendida como uma atividade realizada por meio da troca entre as pessoas e graças às mesmas, a imagem que tivermos destas áreas será um fator determinante da relação entre elas".

Concepções de infância dizem respeito ao imaginário social. Uma valorizam a criança pelo que ela é ou faz, outras evidenciam suas carências ou seu futuro, mas o fato é que o mundo adulto apresenta tendências para definir essa fase, baseadas em observações desconexas e alheias às reais necessidades da criança. Para Sarmiento (2005) existe uma negatividade inerente à infância.

A criança no ambiente escolar tradicional é confinada a aceitar o que o adulto determina, a ser exatamente o espelho do professor, seguir seus comandos e rotinas pré-estabelecidas, além de cumprir um currículo desprovido de significados. O movimento e a expressividade vão sendo moldados à medida que a criança percebe seu papel na escola. Seu corpo cresce e sua liberdade é contida. Sua voz só é permitida em momentos intimistas. É nesse momento que a criança passa a ser aluno. Nesse sentido, Sarmiento (2000) aponta que as "regras do jogo da aprendizagem" podem ser penosas para as crianças, pois além delas serem "obrigadas" a desenvolverem tarefas que não puderam escolher, tem também a função de realizá-las com qualidade, desenvoltura e bom desempenho.

Quanto ao corpo, a criança é encorajada a frear suas sensações e permanecer estática em função do que é considerada legítimo, a aprendizagem cognitiva. Em busca de espaço, ocorre uma ebulição de sentimentos que por vezes são deixados de lado. O corpo passa a ser objeto de disciplinamento e para seu desenvolvimento físico, a escola tem alternativas viáveis: recreio dirigido, recreação e aulas de Educação Física. Se por um lado a escola cumpre o papel social, por outro impede que inúmeras manifestações corporais ocorram nesse espaço.

Ademais Elias (1994), aponta que controlar as manifestações do corpo foi um fator essencial no processo de civilização do homem assim como salienta que as diversas culturas foram responsáveis por agregar regras de boas maneiras ao corpo na tentativa de frear desejos e sensações próprias do ser humano.

Sobre tais proposições, Sacristán (2005, p. 70) complementa:

Uma das acepções de estar educado é o *ser educado*, o se comportar (ao menos publicamente) com *boas maneiras*; estas são ritos que querem mostrar aos demais disposições internas para com eles, o controle de emoções, da agressividade, para mostrar certas disposições, etc.

O processo de escolarização faz parte do processo civilizatório, sendo estranho imaginar um mundo diferente. Passar um período do dia no espaço escolar é tarefa comum às crianças desde a mais tenra idade e nesse intervalo de tempo, identidades vão sendo consolidadas, assim como, outras concepções sobre aluno vão sendo aprimoradas e apropriadas, sempre em função do e para o aluno. Relações são estabelecidas nessas abordagens: professor-aluno, criança-aluno e família-criança-aluno.

Sacristán (2005) expõe que qualquer tipo de relação entre adultos e crianças é um viveiro de experiências; a infância é uma etapa da vida construída na interação significativa: menor-filho com adulto-pai, menor-aluno, com adulto-educador; padrões de relações familiares e escolares variados, cada sujeito vive a condição de "serem" filho e aluno de uma forma peculiar; a relação pedagógica entre alunos e educadores se alimenta dos modelos culturais determinados nas relações familiares; a cultura formada pela experiência de relacionar os menores em qualquer outro conceito; as relações entre pais e filhos irão se configurar associadas à cultura discursiva e às práticas de relações pedagógicas nas escolas.

As crianças de hoje cercadas de informações em tempo real, buscam ser sujeitos ativos no processo de aprendizagem, porém a escola, longe de ser ideal, promove velhas práticas com novas roupagens e a liberdade, antes almejada, é cerceada. As escolhas e decisões figuram no âmbito dos discursos e propostas de

educação voltadas ao aluno, sem diretamente nortear o trabalho dito acadêmico. Aos poucos vem se incorporando a sensibilização com respeito ao "ofício de ser aluno", enquanto "criança".

Na tentativa de entender as "regras do jogo" a criança passa a exercer o "ofício de aluno" que de acordo com as proposições de Sirota (1993), nada mais é que aprender regras que estão explícitas e que de certa forma são necessárias às ações pedagógicas e ser capaz de desempenhar o "papel de aluno", sem perturbar a ordem da instituição nem chamar atenção para si.

É imperativo afirmar a necessidade de novos olhares com relação à criança na escola. Em se tratando de uma sociedade contemporânea, as escolas, os pais, os professores vem ao encontro de novos referenciais no sentido de construir uma educação voltada às novas realidades. Não é desejável hoje, a criança ser passiva em meio aos debates de uma sociedade dita democrática. A essência universal da escolarização diz respeito à transformação e nesse sentido cabe aos professores à missão de proporcionar o debate nos espaços escolares. Sacristán (2005, p. 198) diz:

Tudo depende do que desejamos fazer com os menores. As pedagogias sem normas, em instituições sem objetivos, com espaços escolares para se desenvolver com espontaneidade, não tem sentido do ponto de vista educacional ilustrado; uma pedagogia racionalmente proposta deve inventar alguns espaços habitáveis e alguns tempos existencialmente significativos que sejam aceitos e vistos como meios de vida nas sociedades escolarizadas.

Ao provocar o potencial construtivo da criança, passamos a encará-la como um sujeito que se apropria de um sistema global de conhecimentos. Entender que a inserção ao meio formal de educação contribui para a transformação, a criança então se apropria dessas maneiras, para aprender a ser

aluno e sucumbir às regras que são impostas. Independente de tais reincidências permanece parte integrante de seu grupo de origem, preservando sua cultura e características próprias.

Ser *aluno* é ser *estudante* (aquele que estuda) ou *aprendiz* (aquele que aprende); são categorias descritivas de uma condição que supõe trazer unidos determinados comportamentos, regras, valores e propósitos que devem ser adquiridos por quem pertence a essa categoria. (SACRISTÁN, 2005, p.125)

Para Sacristán (2005) do ponto de vista histórico, os conceitos de ser aluno e ser menor equivalem-se, pois ambos compartilham um mesmo significado para nós, porque foram construídos simultaneamente. Afirma ainda:

A categoria *aluno* faz parte da condição infantil e da do menor nas sociedades escolarizadas, enquanto a infância é hoje uma categoria distinguida socialmente na evolução da criança por ser uma etapa da vida em que se está escolarizado. São duas imagens que se refletem, que projetam entre si seus respectivos significados. (SACRISTÁN, 2005, p.21)

Ao longo da história das civilizações, a escola exerceu papel preponderante ou mesmo definitivo na condução do aluno ao aprendizado. E mais, sua função foi por muito tempo a de controlar e disciplinar o corpo e seus movimentos. Hoje, as reformas educacionais enfatizam currículos flexíveis e o aluno, como protagonista de sua aprendizagem e de sua autonomia, permanece passivo, à espera de uma voz que determina a direção a ser seguida. É comum vermos professores presos a velhas formas de trabalhos e crianças reproduzindo fórmulas, ou desempenhando o "ofício de aluno" sem motivação ou por imposição social.

Assistimos gradualmente a ideia do "ofício da criança" na tentativa de evidenciarmos a importância da participação efetiva desse sujeito como essencial à escola, mas o que temos de fato é um ciclo de reprodução onde o professor determina e a criança realiza. Ademais, Sarmiento (2000) explicita ser de fundamental relevância o desenvolvimento de estratégias que levem a criança a desenvolver e perceber maneiras de se inserir nesse processo social, sem prejuízos afetivos.

Nessa perspectiva, Chamboredon & Prévot (1973), salientam a necessidade de se compreender que os "ofícios de alunos" aparecem como um processo de invenção de programas e regras que fazem da escola um lugar essencialmente para crianças, lugar esse, favorável ao desenvolvimento dessa nova função e para assim dizer, a negação da identidade infantil. Pode entender assim, que a criança deixa de expressar suas reais necessidades, dando lugar ao "aluno", assumindo outras formas, que a difere na essência, como se assumisse uma identidade secreta, típicas das histórias em quadrinhos, onde o super herói é na verdade um cidadão comum e alheio ao mundo que o cerca.

Do ponto de vista pedagógico, Narondowski (2001), assinala que "criança" e "aluno" embora constituam um mesmo ser, diferem nos sentidos conferidos à infância, se por um lado temos um ser social, por outro temos um ser escolar. Essa dicotomia se dá por meio do cruzamento natural entre internalização de normas e valores e em contrapartida, a construção da identidade do indivíduo. Neste sentido, Sarmiento (2000) faz notar que, no primeiro caso, temos a "significação explícita" da expressão "ofício de criança" e onde se vislumbra sua raiz funcionalista: as crianças são construídas como seres sociais pelas atividades e funções que lhes são socialmente atribuídas. Ser criança é desempenhar ou exercer o papel social que é atribuído a todos os que estão na infância. Neste caso, o "ofício da criança" tem como sua principal expressão o "ofício de aluno".

Diante disso, observa-se que as crianças vão aos poucos modificando suas ações a partir de sua entrada e permanência na escola. Interiorizam as obrigações que são impostas e por sua vez os movimentos espontâneos vão sendo moldados. A criança passa a ser aluno, a absorver ações de autocontrole, assim como disciplinar seu corpo para seguir o que é determinante para o bom andamento da escola. Não estamos aqui enfatizando que regras não são necessárias, mas promovendo reflexões sobre a criança e os espaços escolares, no intuito de percebermos outros caminhos para as crianças enfrentarem essa passagem com mais satisfação e sem traumas.

2.3 Corpo e escolarização: do disciplinamento às punições

Estamos inseridos no mundo pelo nosso corpo, existimos nele e por meio dele, entretanto entendê-lo e conceituá-lo não é tarefa fácil. Seria impossível apreendê-lo diante de um só olhar, por isso procuraremos entendê-lo em seus aspectos biológicos, psicológicos e sociais.

Em princípio na modernidade, o corpo era assinalado somente nos aspectos biológicos, os campos da Biologia, Medicina, Educação Física e outros formavam o espaço hegemônico deste estudo. Em meados do século XIX, as Ciências Sociais também se apoiavam nesta visão de corpo evolucionista, corpo naturalizado. Contudo,

[...] ao longo da discussão acumulada sobre o assunto percebeu-se que uma definição meramente biológica, que considere a dimensão humana sob apenas um aspecto não pode servir como referência para os estudos sobre o corpo que envolvam o indivíduo de modo integral. (SUASSUNA, SAMPAIO e AZEVEDO, 2005, p. 31)

Desse modo vários estudos nos levam a diferentes concepções de corpo. Mas que corpo é esse que estamos buscando para basear nosso estudo e o qual acreditamos?

É esse corpo que segundo Mauss (2003) é fato social total, pois o homem é biológico, psicológico e social. No decorrer de várias décadas o corpo era estudado somente como um corpo biológico, negando sua historicidade e meio social que o ser era inserido. Decerto após os estudos de Mauss, houve uma ruptura com a supremacia das Ciências da Saúde bem como das Ciências Sociais (Suassuna, Sampaio e Azevedo, 2005).

Em relação a estes reducionismos aos quais o corpo era submetido, pesquisas contemporâneas como dos autores James, Jenks e Prout (2000), expõem a necessidade de tanto o corpo como a infância serem compreendidos como construção cultural e também biológica, levando assim a uma superação destes reducionismos, pois não se faz necessário negar um para supervalorizar o outro e sim fazer uma interconexão. O ser humano, aqui em especial as crianças são seres integrais, constituídos de natureza e cultura.

Ao considerar a criança como ser integral, procurou-se neste estudo abordar ainda de forma mais resumida o tratamento que era e é reservado ao corpo e suas repercussões na escola que segundo Wiggers (2003, p. 10) “esta questão vem instigando historiadores, filósofos e antropólogos, cujas produções nos oferecem a descrição crítica do corpo enquanto mediador da relação do homem com seu mundo.”

E é nessa relação do homem com seu mundo, no caso a criança e seu corpo e sua relação com a escola que nos pautamos. Estudos como de Freire (1994), Wiggers (2003), Richter e Vaz (2005), Taborda de Oliveira (2006), Oliveira (2006) e Machado, Freitas e Wiggers (2010) constataam que há uma negação do corpo na escola, tendo uma subvalorização das práticas corporais infantis em detrimento aos conhecimentos cognitivos.

Deste modo, a escola enquanto instituição social é concebida numa relação de dualidade com a sociedade na qual está inserida. De um lado, atua no sentido de reproduzir estruturas características de uma sociedade dominante e de outro, promove a emancipação de práticas excludentes, buscando a

transformação desse sistema.

No entanto, o controle e o disciplinamento do corpo figuram ao longo da história das civilizações com práticas escolares relacionadas aos mecanismos de dominação operantes na escola e nesse viés, tem-se a supremacia do cognitivo e o distanciamento do corpo, anulando dessa forma, a espontaneidade dos movimentos.

Para Foucault (1987), a escola é uma das "instituições de sequestro", como o hospital, o quartel e a prisão. "São aquelas instituições que retiram compulsoriamente os indivíduos do espaço familiar ou social mais amplo e os internam, durante um período longo, para moldar suas condutas, disciplinar seus comportamentos, formatar aquilo que pensam."

Ao longo da trajetória da humanidade, o corpo na sociedade vem sendo objeto de constantes análises, principalmente no que diz respeito à escolarização. Se fizermos uma viagem ao tempo, podemos perceber que do século XIX até meados do século XX, o corpo figurou como preocupação de uma sociedade moderna, em que as classes operárias são amplamente difundidas pela industrialização dos mais variados setores, ou em outras teorias acerca da infância, além de tantas que serviram como suporte na tentativa de explicar o corpo enquanto parte de um processo de evolução da civilização.

Nessa visão, a escola ocupa um grande destaque com relação aos desafios apresentados nos vários momentos da história. Hoje, temos de um lado uma sociedade contemporânea que busca evidenciar novos hábitos, padrões de comportamentos, regras e valores, do outro vemos, corpos presentes, confinados a seguir o que lhe é determinado.

A educação do corpo na escola perpassa por práticas contraditórias. Observam-se comumente situações em que a participação corporal se restringe ao momento do intervalo ou às aulas de Educação Física no contra turno, mas de

maneira geral, os movimentos são poucos evidenciados nesse ambiente o que demonstra o disciplinamento dos corpos por professores, independente de suas áreas de atuação. Impera dessa forma a passividade ou a mecanização como condições para o bom andamento da aula, bem como da ‘boa’ aprendizagem.

Na tentativa de analisar práticas corporais no espaço escolar, percebe-se um esforço contínuo em se negar o corpo, esses fatores são visualizados a partir do controle exacerbado de professores e funcionários da escola ou mesmo dos próprios alunos, que alheios aos mecanismos que instituem regras e padrões a serem seguidos, absorvem o disciplinamento como parte complementar da sua formação enquanto pessoa. Contudo, esses esforços que negam o corpo na escola, contem traços de uma sociedade dominadora. Sobre tal, Oliveira (2006, p. 58) diz:

[...] ao longo de nossa história, o controle sobre o corpo apresentou diferentes facetas que deixaram traços profundos, na organização de nossa vida social, sendo possível identificar desde fatos necessários à própria constituição humana, até exageros que provocaram sequelas sobre o nosso modo de interagir com a cultura e a natureza.

Ainda nessa perspectiva, faz-se necessário observar que em função dos avanços tecnológicos e da massificação da cultura, a escola vem aos poucos, traçando outras estratégias para referendar essa abordagem, porém é imprescindível considerar que o processo de escolarização contribui para disciplinamento dos corpos na escola, pois à medida que a criança avança no processo cognitivo e biológico, tem seus movimentos controlados e tem também, seu desempenho marcado de acordo com suas habilidades e capacidades.

Na escola é possível percebermos com frequência traços dessa dominação e podemos facilmente identificá-los quando vemos nesse ínterim a mente

sobrepor o corpo e relegá-lo a algo sem valor. É comum ainda, nos espaços escolares, discussões acerca de disciplinas, castigos e regras que envolvem a movimentação da criança. Essas estratégias são usualmente impostas por professores como forma de manter a ordem e impedir a manifestação espontânea muito comum nos anos iniciais do ensino fundamental.

As crianças desde cedo são orientadas com relação à forma de se comportarem: sentar, comer à mesa, brincar sem machucar, andar, enfim são conduzidas por um adulto a descobrir formas para serem aceitas nos mais diferentes grupos e na escola essas ideias são fomentadas com mais vigor. As regras são impostas em função do que se considera ideal enquanto formação efetiva da criança. Nesses ambientes, as crianças apenas escutam e obedecem aos adultos, que em muitos casos, transmitem conhecimentos oralmente com tons ameaçadores ou de maneira incompreensível. Nesse embate, muitas vezes o caos é instalado e a criança se vê privada de uma participação de fato expressiva e espontânea. Acerca de tais proposições Sacristán (2005, p.125) afirma:

[...] ser aluno é uma maneira de se relacionar com o mundo dos adultos, dentro de uma ordem regida por certos padrões, por intermédio dos quais eles exercem sua autoridade, agora com a legitimidade delegada pelas instituições escolares. É uma das formas modernas fundamentais do exercício do poder sobre os menores.

Na tentativa de disciplinar, a escola muitas vezes torna-se punitiva e sobre esse ponto de vista sustenta seu trabalho pedagógico. Por assim dizer, várias formas de demonstrar poder são utilizadas por ela no sentido de vigiar e punir as crianças. Normalmente são aplicadas sanções àqueles que infringem as normas. Essas punições são expressas por meio de advertências, suspensões, expulsões, reuniões com os pais, a própria redução de notas, mudança de classes e em maior grau, ocorrência policial.

Dessa forma podemos afirmar que a base que sustenta a escola punitiva é o medo. Foucault afirma:

[...] O poder disciplinar exercido através da configuração arquitetônica e, da mesma forma, o controle da diretoria sobre o professor e o aluno através do “olhar panóptico” demonstra de forma veemente como a disciplina faz [...] funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. (1986, p. 134)

Assim, o poder descrito pelo autor, permanece aceso nas dependências da escola. Vemos ainda, professores resignados à mecanização e decididos por impor às crianças a disciplina por meio da “barganha” ou exigindo que o silêncio se faça presente como forma à alcançar o pleno conhecimento. Busca-se sem objeção e a qualquer custo, o corpo disciplinarizado, e se for preciso para se manter a ordem, a punição se faz presente.

Portanto, refletir sobre o corpo escolarizado se faz necessário, no sentido de despertar para o que vem sendo praticado nos espaços destinados à aprendizagem. Em tempos de racionalidade tecnológica, é inaceitável, construir o corpo para ser submisso. A ideia de corpo vem sendo reformulada em função dos avanços tecnológicos e se antes, era almejado pelo seu potencial produtivo, hoje os principais interesses se voltam para o consumismo e exibicionismos exagerados.

E nessa perspectiva, é interessante ponderar acerca dos novos rumos que vem tomando a educação, pois esta poderia estar desvinculada da ideia de dominação. No entanto além de não fazer conexões entre o conhecimento e vida, está voltada tão somente à transmissão e apropriação de conhecimentos via razão, que necessita então de mentes atentas e corpos paralisados, pois é necessário mais do que atenção para observar e compreender as regras que são organizadas nesse espaço. E tudo que pode extrapolar essa dimensão de ensino

passa a figurar em segundo plano, como as brincadeiras, as manifestações espontâneas e os gestos expressos de forma naturais.

É inconcebível a perpetuação de uma escola punitiva e restritiva, ao contrário, deve esta primar pelo debate e pela conscientização sobre o corpo e sobre a formação humana. E ainda, é no espaço escolar que a construção também acontece, sendo assim, o corpo merece ser considerado e respeitado por todos envolvidos nesse processo, além do que a sociedade de hoje, voltada para disseminação de uma cultura digital, onde as informações ocorrem em tempo real, permitir uma escola manipuladora e detentora de saberes é de certa forma inaceitável.

No sentido de ampliar e buscar novos olhares para a(s) Infância (s); Corpo; Educação do corpo e Escola necessitou-se ir ao encontro de uma metodologia correspondente as bases teóricas utilizadas. Optou-se então em trazer as respostas das crianças aos sentidos conferidos ao seu corpo, com fundamento nos elementos da educação do corpo, construídos pelo processo de escolarização, os meninos e meninas seriam deste modo protagonistas do presente estudo. Assim descreveremos os procedimentos metodológicos elencados a seguir.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA NOS ESTUDOS COM CRIANÇAS

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

(PINTO & SARMENTO, 1997, p.27)

Este capítulo busca constituir os caminhos que foram dados a pesquisa de campo. Considera-se a criança como sujeito de direitos, seres que apresentam seu próprio modo de conceber o mundo por meio de suas brincadeiras, imaginação e relação com o outro. Deste modo, fez-se necessário apoiarmo-nos na epistemologia qualitativa, pois ela pode nos responder questões mais particulares. “Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2011, p.21).

Isso significa dizer que o ser humano, em nosso caso particular as crianças, se distinguem não só pelo agir, mas também pelo pensar, interpretar ou até mesmo representar suas ações nas realidades que estão inseridas. E afim de *descobrirmos*⁴ quais os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças em sua relação com a escola, optamos por uma investigação que vai ao encontro delas. A aproximação e o convívio mais intenso em seu ambiente escolar pode trazer outras descobertas e respostas para nossa pesquisa.

Assim, o estudo configura-se a partir de uma orientação etnográfica, baseada em princípios qualitativos, vem contrapor à longa dominação a que foi submetida a pesquisa em Educação e, vale ressaltar nossa área a Educação

⁴ Termo utilizado por Graue e Walsh (2003) para contrapor o que chamam de invenção. Expõem que alguns estudos quando se tratam de crianças e daquilo que nós (adultos) sabemos acerca delas, são aqueles que inventam, são também os que ainda dominam (pesquisas positivistas). Já descobrir requer tempo, olhares e ouvidos bem abertos, é trabalhoso e é necessário o convívio com as crianças.

Física, pela linha quantitativa, estudos positivistas. A etnografia ganhou força e presença efetiva inspirando pesquisas em ambientes onde prevalecem os relacionamentos sociais, assim tem se proliferado nas áreas de políticas públicas e sociais e na educação. Com o desenvolvimento de técnicas diversificadas como: grupos focais, entrevistas, observações, descrições, fotografias, desenhos, entre outras.

A partir de uma permanência diária do pesquisador e descrição minuciosa do campo apresenta-se aspectos positivos que possibilitam observar locais, objetos, pessoas e comportamentos. Investiga assim, a realidade de um grupo e o conhecimento gerado a partir do ponto de vista do outro. Visa apreender a vida, tal como ela é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais. Pode-se afirmar tais pontos embasados nas pesquisas realizadas por Corsaro (2011) e Müller (2007).

Por caracterizar-se ainda como uma descrição densa, o estudo etnográfico apresenta um estilo de pesquisa o qual supõe a presença prolongada do investigador no contexto social em estudo e o contato direto com as pessoas e as situações cotidianas. O que fez aproximar nossa pesquisa com tal metodologia, pois realizamos um estudo de três meses no ano de 2010 durante o curso de especialização em Educação Física Escolar na Universidade de Brasília-UnB, onde permanecemos e acompanhamos as crianças em diversos tempos e espaços na escola.

Agora voltamos a mesma instituição de ensino, com o intuito de aprofundarmos nossos conhecimentos e descrever detalhadamente sobre o campo e os sujeitos pesquisados. O estudo aconteceu durante quatro meses, participamos e acompanhamos uma turma diariamente durante o segundo semestre no ano de 2012, desde o início das aulas (7h30min) até seu término (12h30 min). Fez-se necessário também, a partir do convívio com as crianças,

conhecermos o contexto familiar, visto ser este elemento relevante no decorrer das observações e produção dos dados, deste modo as visitamos em seus lares.

Para além dos desafios citados já encontrados no campo, outras provocações são salientadas ao realizar estudos de orientação etnográfica com crianças, pois devemos ter clareza que somos adultos e identificados pelas crianças como um "outro", o que pode dificultar nossa aproximação com elas. Há de se destacar também que enquanto investigadores o nosso acesso às crianças é mediado, deste modo percebemos que não é tão simples, pois

[...] jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teoria [...] (GRAUE e WALSH, 2003, p. 56).

Como identificamos, há muitos desafios quando fazemos etnografia com crianças. Contudo, ir ao encontro de seus olhares e valorizá-los é um avanço deste método de investigação, porém deve-se ter clareza que os olhares e a escuta deste grupo são mediadas pela nossa experiência enquanto adulto e mais as teorias estudadas. Graue e Walsh (2003) e Corsaro (2011) ainda apresentam a necessidade de tratar as crianças como crianças, mas não da forma usual como os adultos as tratam hierarquicamente, assim o convívio diário com elas e nossa aproximação faz toda diferença nas pesquisas.

É neste sentido, como visto, que a etnografia tem sido apontada por autores contemporâneos dentre eles Graue e Walsh (2003), Müller (2007), Corsaro (2011) e Buss-Simão (2012) como metodologia particularmente adequada para pesquisas com crianças, fazendo-as participar na produção dos dados e sobre suas maneiras de ser, sentir, agir, pensar e representar suas próprias histórias.

Ressalta-se ainda que, no Brasil, este método de fazer pesquisa vem crescendo nos últimos anos como assevera Martins Filho (2010). Contudo, o autor apresenta que há forte tendência para o uso da etnografia nas pesquisas em Educação, sendo esta não pura como nos estudos da antropologia, com isso dentre os trabalhos encontrados em sua maioria utilizam-se da palavra adicional como: orientação/inspiração/ de cunho antes da etnografia. Diz ainda que tais estudos apontam que a utilização das estratégias do método etnográfico pode ser um elemento fértil para a permanência em campo, nesse caso

[...] para decifrar e anotar o modo que os pesquisados dialogam com a cultura contemporânea, ou ainda, para compreender de que maneira a cultura contemporânea se manifesta nos sujeitos investigados. Assim, advertem que o texto e o contexto são, para qualquer pesquisador, importantes ferramentas conceituais, e a etnografia importante recurso para realizar a leitura desse universo. (MARTINS FILHO, 2010, p. 10-11)

Ademais, para irmos ao encontro de novas descobertas em nosso campo de pesquisa e ao considerar que as crianças estão contextualizadas e estão situadas histórica, social e culturalmente, apresentaremos a seguir o itinerário de nosso estudo, pois é notável a importância e a influência dos contextos sociais que nossos sujeitos estão inseridos, deste modo faz-se imprescindível descrevê-los.

3.1 Itinerário da pesquisa

Apresenta-se necessário, discorrer sobre o campo da pesquisa realizando um breve histórico da cidade selecionada, bem como informações da escola que se fazem essenciais ao estudo. A Região Administrativa⁵ IX – Ceilândia revela

⁵ O Distrito Federal não possui prefeitos ou vereadores, pois a Constituição Federal de 1988, artigo 32, proíbe expressamente que ele seja dividido em municípios, sendo considerado uno. Deste modo, a divisão do Distrito Federal em Regiões Administrativas foi estabelecida por meio da Lei nº 4.545/64. Anteriormente, as Regiões Administrativas eram denominadas apenas de "cidades-satélites", o uso do termo "satélite" para se referir às

em sua história aspectos peculiares em sua constituição, bem como a Escola Classe escolhida sendo uma das primeiras instituições de ensino públicas da cidade. Considera-se assim, a realidade do *lócus* da pesquisa como um momento importante e indispensável para entendermos de forma mais completa os sujeitos da pesquisa.

3.1.1 Ceilândia, o recomeço de uma história

Ceilândia, tu foste criada de um erro
Que uniu preconceito e discriminação
Nós fomos expulsos
do meio dos ricos
Para dá lugar a prédio e mansão
Para os nordestinos, migrantes,
“araras”
És o maior ponto de
concentração
Exibindo estórias, forró, cantoria
Cultura de um povo de uma região

(DONZÍLIO LUIZ DE OLIVEIRA, Literatura de cordel-CANDANGOCEI)

Ceilândia traz consigo uma história única, um recomeço para a vida de muitos habitantes no início de Brasília, esta que forma um palco repleto de distintas culturas pela composição de sua população. Por estas e outras particularidades que fizemos a opção de estudo por uma escola da rede pública desta Região Administrativa. E vamos aqui buscar resgatar um pouco de sua peculiar história, para melhor entender a constituição da escola e de suas crianças.

idades situadas no Distrito Federal foi proibido pelo decreto nº 19.040, de 18 de fevereiro de 1998, com isso . passou-se a utilizar somente Região Administrativa.

Em meados de 1969, Brasília estava com aproximadamente 79.128 "favelados" (CODEPLAN-PDAD 2010/2011), estes que migravam de seus estados para a então “cidade dos sonhos”, em busca principalmente de trabalho. Deparavam-se com dificuldades, assim foram ocupando desordenadamente as áreas públicas. Deste modo, foi realizado na capital um seminário sobre problemas sociais que apresentavam as cidades, e o favelamento foi a condição mais discutida pelo governo. Reconhecendo a gravidade deste problema e suas consequências, o então governador Hélio Prates solicitou a erradicação destas favelas.

Criou-se então, a Campanha de Erradicação das Invasões (CEI), daí o nome “Ceilândia” que teve origem na junção da sigla CEI, com o sufixo “lândia”. Tornando o primeiro projeto de erradicação de favelas do Distrito Federal, buscou com isso realizar uma “limpeza urbana” em Brasília (Paviani, 1997). Houve reuniões com a população (Figura 1), logo após a retirada destes moradores dos espaços ocupados (Figura 2) e a nova posse foi realizada em 27 de março de 1971, porém sem a infraestrutura necessária para seus moradores. Assim, Paviani (1997) afirma que apesar de Brasília ser considerada uma cidade planejada, se configura como um modelo de povoamento polinucleado e excludente.

FIGURA 1 – Reunião comunitária na Vila do Iapi-1970
(Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)



REUNIÃO DA COMUNIDADE NA VILA
DO IAPI
1970

05

FIGURA 2 – Transferência dos moradores das invasões para Ceilândia-1971
(Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)



TRANSFERÊNCIA DOS MORADORES
DAS INVASÕES PARA CEILÂNDIA
22/01/1971

08

A desigualdade e exclusão que o autor se refere apresenta-se explícita na Região Administrativa IX, pois os funcionários públicos e pessoas de posses ocuparam áreas nobres como Asa Norte e Sul e os migrantes que continuavam a chegar na capital iam sendo remanejados para nova região. Esta ainda sem infraestrutura como: asfalto, energia elétrica, tratamento de esgoto e água encanada (Figura 3). Sua população por meio de mobilizações conseguiu com o governo erguer a caixa d'água de Ceilândia para suprir algumas de suas necessidades, então este monumento tornou-se o maior símbolo de lutas e conquistas de sua comunidade e hoje é o cartão de visita da região (Figura 4 e 5).

Com esta nova demanda houve a necessidade de se criar outros setores que foram subdivididos em: Ceilândia Centro, Ceilândia Sul, Ceilândia Norte, Setor O, Expansão do Setor O, QNQ, QNR, P Sul, P Norte, Setores de Indústria e de Materiais de Construção e parte do INCRA (área rural da região administrativa), setor Privê, e condomínios que estão em fase de legalização como o Pôr do Sol (P Sul) e Sol Nascente (P Norte). A Região Administrativa IX (Ceilândia) apresenta em seu delineamento geográfico um traçado urbanístico em formato de barril idealizado pelo arquiteto Ney Gabriel de Souza, e inaugurado em 27 de março de 1971 (Figura 6 e 7).

Para além destas mudanças geográficas da cidade, outros fatores merecem ser ressaltados, pois se faz relevante ao nosso estudo como: população segundo nível de escolaridade, grupos de idade e segundo a naturalidade. Deste modo utilizaremos os dados do governo do Distrito Federal que realizou em 2010/2011 a PESQUISA DISTRITAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS - CEILÂNDIA – PDAD, buscando suprir a carência de dados e informações atualizadas relativas ao perfil socioeconômico de seus moradores.

FIGURA 3 – Ceilândia em 1971 (Foto Aldo Paviani)

(Fonte: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/01.011-012/1393>)



FIGURA 4 – Construção da caixa d'água-1974
(Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)

CONSTRUÇÃO DA CAIXA D' ÁGUA
1974

68



FIGURA 5 – Caixa D’agua (foto atual) localizada no centro da cidade
Fonte:<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/01.011-012/1393>)



FIGURA 6 – Primeiro projeto de Ceilândia-1970
 (Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)

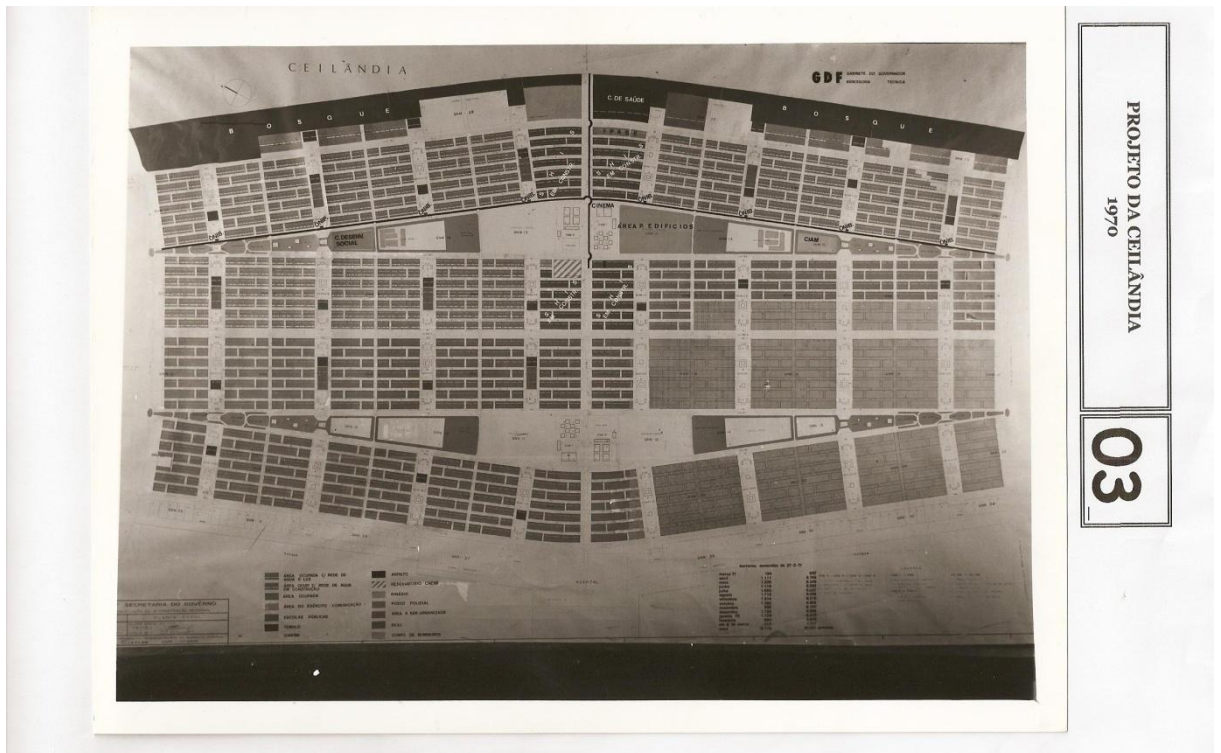
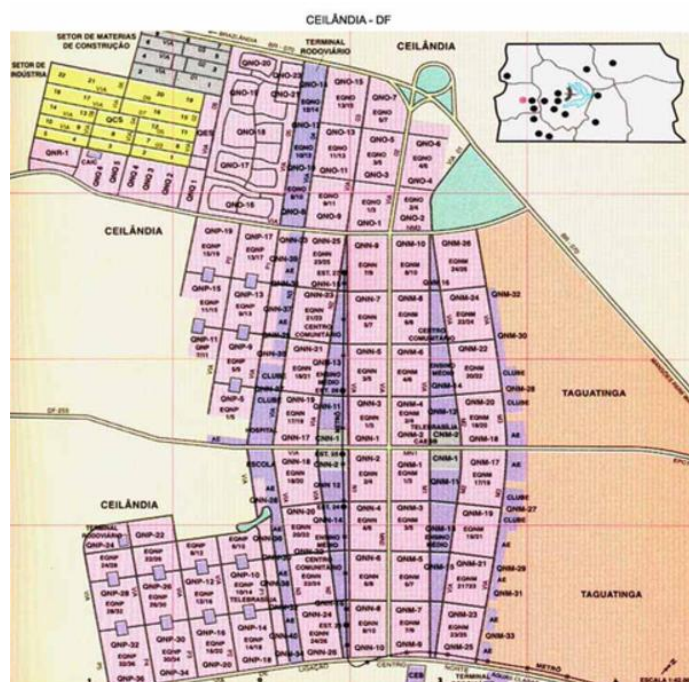


FIGURA 7 – Mapa atual da Região Administrativa IX-Ceilândia
 (Fonte: <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquiteturismo/01.011-012/1393>)



Ceilândia possui uma população estimada de 398.374 habitantes, sendo que deste total 30,9% são estudantes, cerca de $\frac{3}{4}$ estudam em escola pública. O que de fato torna o estudo em escola pública importante nesta localidade. Já em relação ao grau de instrução da população, apenas 3,0% se declararam analfabetas sendo que a maior participação concentra-se na categoria dos que têm somente o primeiro grau incompleto, 36,4%. Os que concluíram o curso superior incluindo mestrado e doutorado, somam somente 4,5%. Com o baixo nível de escolaridade constatado mostram-se necessários investimentos e pesquisas que corroborem com o avanço deste problema.

Deste total de habitantes da RA 24,5% tem até 14 anos de idade e 64,3% concentram-se no grupo de 15 e 59 anos. Os demais 11,2% estão na faixa de 60 anos ou mais (PDAD, 2010/2011). Crianças de 06 até 14 anos não alfabetizadas na cidade somam 98, e menores de 06 anos fora da escola somam 23.912. Esses dados demonstram a importância de se fazer estudos no campo com sujeitos até 14 anos, pois estes deveriam estar todos na escola e por que então mais de 23 mil não tem acesso ou não frequentam o ambiente escolar?

Ainda para realizar um panorama da população, de acordo com PDAD (2010/2011), 50,1% da população residente em Ceilândia já são naturais do próprio DF. Da Região Nordeste veio 32%, enquanto 0,4% são da região sul do país. Conforme o "questionário de práticas culturais e de consumo de mídias" aplicados às crianças, quando perguntamos o lugar onde os pais nasceram confirma-se os dados supracitados. Em Brasília nasceram 64% das mães e 23,8% dos pais, já no Nordeste tanto os pais quanto as mães apresentam 42,85% dos participantes da pesquisa, em Goiás nasceram 9,52% dos pais e das mães, assim como em Minas Gerais com 9,52% mães. Tendo o nordeste o número mais expressivo da população desta RA (com exceção dos provenientes do DF), percebemos uma grande influência de sua cultura nos espaços e festas da cidade.

Podemos citar a feira da Ceilândia que privilegia a comida nordestina, o maior São João do cerrado (festa junina) realizado também em sua área e o ponto nordestino mais antigo desta cidade que é a Casa do cantador, espaço este utilizado principalmente por repentistas e escritores de cordel, uma das poucas obras de Niemeyer em Brasília-DF fora do Plano Piloto (Figura 8).

Outro dado significativo para pesquisa diz respeito à relação de escolas públicas nesta RA, que se apresenta em segundo lugar das regiões administrativas no que tange números de escolas (prédios), bem como o maior número de estudantes matriculados no Distrito Federal. Suas primeiras escolas públicas foram fundadas a partir de 1971 (Figura 9) já com um elevado número de crianças frequentes, essas escolas ofereciam as crianças o projeto Colônia de férias (Figura 10) um espaço destinado para brincadeiras e passeios. Este projeto servia como momento de lazer para os pequenos, pois a nova cidade ainda não apresentava espaços para práticas corporais e culturais em seu contexto.

Desta forma, com o crescimento de sua população fez-se necessário a construção de novas escolas e atualmente conta com 88 instituições, destas sendo: 52 Escolas Classes; 02 CAIC; 22 Centros de Ensino Fundamental (CEF); 03 Centros Educacionais; 06 Centros de Ensino Médio (CEM), 02 Centros de Ensino Especial e Centro Interescolar de Línguas (dados disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, apêndice I).

Outrossim, a opção da pesquisa se concretizar em Ceilândia é por ser uma região já consolidada em razão do tempo de sua criação, embora possua setores recentes ainda em fase de legalização. É a cidade do Distrito Federal com maior população e densidade urbana. Diante de sua constituição e sua representatividade em Brasília e no Distrito Federal se formou tal interesse em conhecer melhor suas crianças e suas culturas, bem como os professores e a Escola Classe desta localidade.

Salienta-se ainda que, de acordo com a revisão de literatura feita na Pós-Graduação (Faculdade de Educação; Faculdade de Arte e Faculdade de Educação Física) da Universidade de Brasília realizada por Ribeiro (2012), ainda não consta estudos (dissertações, teses) relacionados com a educação do corpo no âmbito deste campo (Ceilândia) trazendo os olhares das crianças a esse fenômeno. Portanto, iremos a seguir, caracterizar e mapear a escola eleita em nossa pesquisa, abordando de forma objetiva sua peculiar história.

FIGURA 8 – Casa do cantador

(Fonte: http://sp6.fotolog.com/photo/6/15/84/solar_h2pcrew/1216900723875_f.jpg)



FIGURA 9 – Primeiras escolas públicas de Ceilândia-1971
(Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)

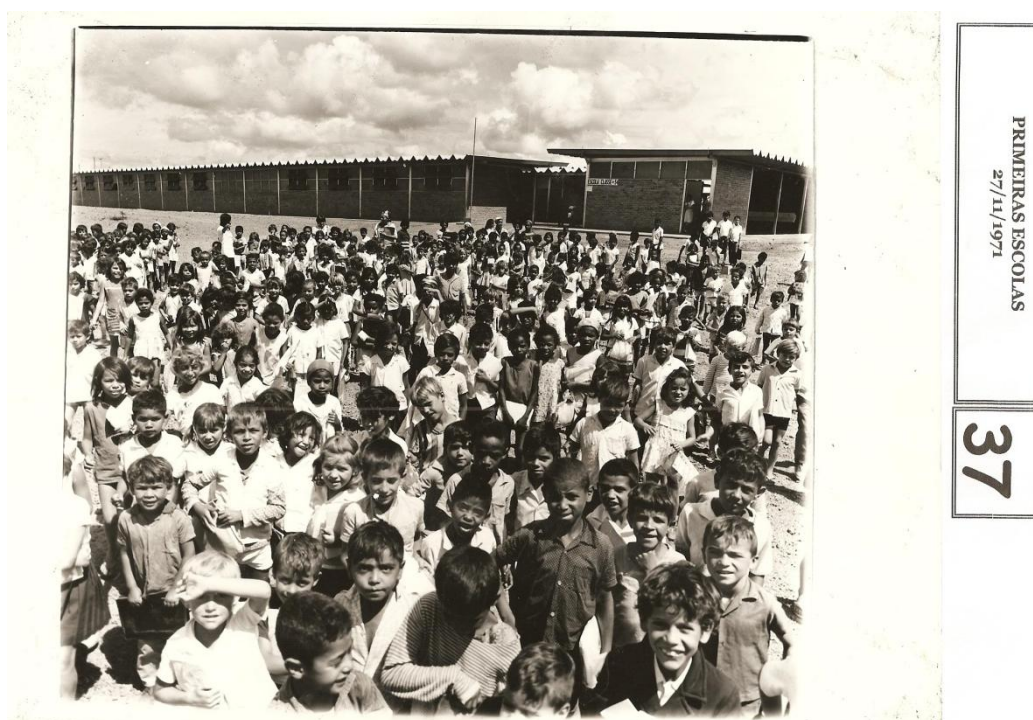


FIGURA 10 – Primeira Colônia de férias com estudantes da USP em Ceilândia-1971
(Fonte: Arquivo público da Administração Regional de Ceilândia)



3.1.2 O sonho e o despertar de uma “Escola Colorida”: uma visão do campo da pesquisa

A instituição de ensino elencada em nosso estudo atende a crianças desde a educação infantil até os primeiros anos do ensino fundamental. Fundada em agosto de 1978, a escola fora, inicialmente, idealizada para ser uma “Escola Colorida”, ou seja, voltada exclusivamente para a Educação Infantil. Porém, devido às necessidades da comunidade local, após alguns anos tornou-se uma “Escola Classe”. Entretanto, a estrutura física que caracteriza uma instituição de educação infantil foi mantida, com poucas adaptações.

Atualmente a escola atende da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, em turno matutino e vespertino, totalizando quatrocentos e setenta e duas crianças matriculadas. Destes, alguns com Necessidades Educacionais Especiais que também são atendidas pela instituição, por meio do projeto de inclusão do Governo do Distrito Federal.

É uma Instituição de Ensino Pública pertencente à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), encontra-se vinculada a Diretoria Regional de Ensino de Ceilândia (DREC). Mantida por verbas do Governo Federal–FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e do Governo do Distrito Federal (GDF), através do PDRF (Programa de Descentralização dos Recursos Financeiros). A escola conta também com o Conselho Escolar, que é formado por pais e/ou responsáveis dos estudantes, representante de auxiliares da educação e professores. É este grupo que assume o papel de tomada de decisões quanto à captação de recursos financeiros, bem como o destino do mesmo.

A equipe de funcionários envolvida no processo abrange Diretor, Vice-Diretor, Chefe de Secretaria, Supervisor Administrativo, Supervisor Pedagógico, três Coordenadores Pedagógicos, vinte Professores Regentes, uma Orientadora

Educacional, um Professor que atende na sala de recursos, uma Assistente de Secretaria, seis Auxiliares de Educação, um Porteiro, três Vigias e quatro Funcionários readaptados.

Esta Instituição de Ensino abriga hoje a Educação básica, sendo dividida em: Educação Infantil - uma turma do Primeiro Período (quatro anos) e três turmas do Segundo Período (cinco anos); no Ensino Fundamental de nove anos são - três turmas do primeiro ano, três turmas do segundo ano, quatro turmas do terceiro ano, três turmas do quarto ano e três turmas do quinto ano.

Com turmas inclusivas de alunos com Necessidades Educacionais Especiais - ANEEs, atendidos pelo Serviço de Orientação Educacional - SOE e sala de recursos; a adaptação curricular e avaliativa deve ser garantida aos ANEEs e será feita conforme orientação da Equipe de Apoio Psicopedagógico - EAP, previsto na LDB 9394/96 no cap. V, art. 59 inciso I.

A escola inicia o turno matutino às 7h30min e seu término é 12h30min, já o turno vespertino tem sua entrada às 13h e saída às 18h, sendo que os dois turnos apresentam um intervalo (recreio) de 15 minutos.

De acordo com algumas normas da escola, só é permitida a entrada do estudante com até quinze minutos de atraso, caso este tempo exceda ou os atrasos sejam frequentes, o responsável será chamado para esclarecimentos ou será acionado o Conselho Tutelar. Afirma, neste sentido, Müller (2008, p. 07).

A organização sistemática de instituições, regras e instrumentos contribuiu para a institucionalização da infância e para a emergência do ofício de aluno (PERRENOUD,1995; SARMENTO, 2000, 2002; SACRISTÁN, 2005), exprimindo, assim, as expectativas dos adultos de que a criança se comporte conforme a norma.

Apresenta ainda, o tema *Educar para Transformar* em seu *Projeto Político Pedagógico* (PPP), que visa expor as normas e condutas que as crianças e seus responsáveis devem seguir, bem como alguns projetos que procuram atender as necessidades das crianças e suas peculiaridades, tais como:

Projeto Hora Cívica:

- O momento cívico é importante porque desenvolve nas pessoas um sentimento de “pertencimento” à nação brasileira. Desde o ano de 2009, o Governo Federal instituiu a lei que obriga a execução do hino nacional em escolas.

Família e Escola, parceria de sucesso:

- Não há como negar a necessidade de haver uma parceria entre escola e comunidade, para que o trabalho pedagógico e a aprendizagem obtenham sucesso. A importância da adoção de medidas educativas e parceiras trouxeram a necessidade da criação deste projeto.

Sala de recursos – Vivendo a Diversidade:

- Motivar e incentivar os alunos, professores, funcionários e comunidade a atuarem de forma intensa na implementação de uma rede de serviços que possibilitem aos alunos com deficiência sua plena inclusão na rede de ensino, promovendo-os para o exercício da cidadania, criando instrumentos de apoio, acessibilidade comunicação de informação, locomoção que facilitem seu acesso ao conhecimento.

Projeto Recreio animado sem machucado:

- O presente Projeto é uma parceria das Escolas Classes e Ensino Especial de Ceilândia, elaborado como projeto do Curso Juventude, Diversidade e Convivência Escolar, ministrado pela Rede de Informações Tecnológica Latino-Americana (RITLA) e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) no ano de 2009.

Este projeto visa a organização de um recreio com brincadeiras direcionadas e utilização de brinquedos diversificados (bambolês, quebra-cabeça, pebolim, cama elástica, entre outros), sendo que as atividades, arrumação e cuidado neste momento das crianças, são orientadas pelos meninos e meninas do quinto ano. Cada dia é escolhido um grupo para liderar este tempo, eles utilizam coletes durante o horário para a identificação dos mesmos. Observa-se uma certa autonomia destas crianças organizadoras do recreio, os responsáveis por esse horário apresentam gostar de participar⁶, assim como as crianças de outras turmas já os têm como referência para eventuais problemas que possam ocorrer. Contudo, mesmo com a aprovação das crianças e dados positivos descritos pelos professores e direção em (2012) o projeto não estava mais em andamento, de acordo com a coordenadora por motivos de saúde da professora responsável.

Projeto Interventivo:

- Um dos principais problemas do Ensino Fundamental é a distorção idade/ano, agravada pela evasão e repetência escolar.
- Após sondagem inicial, verificou-se um total de onze alunos defasados em idade/ano nos 3º, 4º e 5º anos.
- Para sanar este problema, foi implantado o Projeto Interventivo específico para este grupo de alunos, onde os mesmos receberam atendimento individualizado pela equipe pedagógica, com atividades planejadas semanalmente e direcionadas às dificuldades.

⁶ Dados estes observados pela pesquisadora durante o curso de Especialização em Educação Física Escolar da Universidade de Brasília-UnB, no decorrer da pesquisa de campo por meio das anotações em diário de campo e conversas com as crianças, no ano de 2010. Resultando assim o artigo intitulado "Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis". (disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/15819>).

Projeto Consciência Negra – Educação não tem cor:

- Historicamente, o Brasil, no aspecto legal, teve uma postura ativa e permissiva diante da discriminação e do racismo que atinge a população afrodescendente brasileira até hoje. Nesse sentido, ao analisar os dados que apontam as desigualdades entre brancos e negros, constatou-se a necessidade de políticas específicas que revertam o atual quadro.
- No campo da educação, promover uma educação ética, voltada para o respeito e convívio harmônico com a diversidade deve-se partir de temáticas significativas dos pontos de vista ético, propiciando condições desde a mais tenra idade, para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de nossas próprias raízes históricas que ajudaram a constituir a cultura e formar a nação brasileira, pois, o preconceito e o racismo são uma das formas de violência, diante disso, quais as situações que temos possibilidades de mudar? Qual seria a nossa contribuição concreta para viabilizar a conscientização das pessoas?
- Comemorar o dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra, dedicando o mês de novembro, para debater e refletir sobre as diferenças raciais e a importância de cada um no processo de construção de nosso país, estado e comunidade. Com este trabalho espera-se que a consciência de valorização do ser humano ultrapasse as fronteiras da violência, do preconceito e do racismo.

Pode-se identificar no PPP da escola, que esta busca a emancipação de suas crianças por meio de projetos formulados com o grupo de professores, coordenação e direção. Tendo como base os estudos de Freire (1996) e Torres Santomé (1998), percebemos o esforço da instituição em trazer um trabalho interdisciplinar que pretende não fragmentar os saberes.

Mapear sua estrutura física também demonstra relevância para o estudo (Figura 11), pois objetivamos analisar o olhar das crianças tanto nos tempos quanto nos espaços escolares. Assim configura-se a organização do espaço físico da escola e materiais disponíveis para uso dos professores e estudantes:

FIGURA 11- Planta baixa da escola

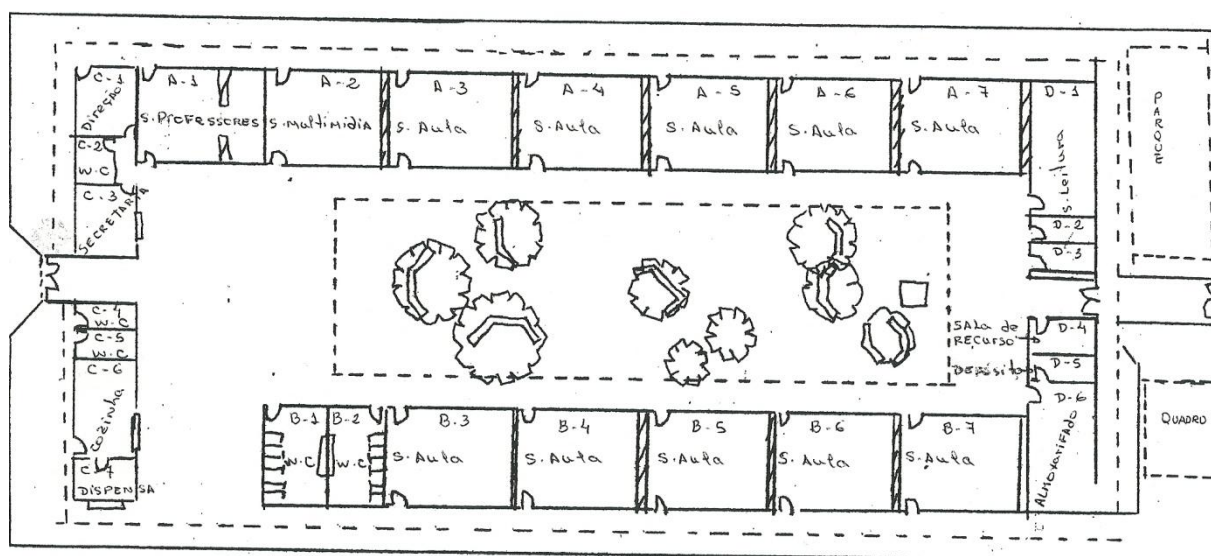


TABELA 1 – Estrutura física da escola

Dez salas de aula	Um pátio interno coberto
Uma biblioteca	Uma cantina
Uma sala de vídeo com data show	Doas salas do setor administrativo
Uma sala de professores	Uma sala de recursos (para acompanhar crianças com necessidades especiais)
Um laboratório de informática	Um banheiro feminino e um masculino (para uso das crianças)
Um parquinho/quadra	Um banheiro para os professores
Depósito geral	Um banheiro para os auxiliares

TABELA 2 – Relação dos equipamentos e materiais didático-pedagógicos

Dez quadros brancos;	Um DVD;
Duas máquinas de xérox;	Três mimeógrafos;
Um duplicador;	Dez rádios gravadores com CD;
Sete computadores;	Um data show
Uma televisão de 29 polegadas;	Uma televisão de 20 polegadas;

TABELA 3 – Jogos pedagógicos que a escola dispõe

Seis Quebra-cabeças;	Um Rumikubi
Dois Jogos de encaixe;	Jogos de raciocínio lógico;
Dez Alinhavos;	Três jogos de palavras.

TABELA 4 – Materiais utilizados no recreio pelas crianças

Cordas;	Duas mesas de ping-pong;
Oito damas;	Um pebolim;
Dez bambolês;	Uma cama elástica;
Seis petecas;	Outros jogos e brinquedos.

No Currículo de Educação Básica do GDF (2009) permeia esta concepção de infância e de corpo mais crítica e contextualizada socialmente, que encontra-se no estudo detalhado do PPP da escola pesquisada. Contudo, nossa busca é analisar o olhar dos pequenos em relação a estes fenômenos, assim será que a percepção de infância e de corpo é o mesmo da criança e o da escola?

Em busca de encontrar estas e outras respostas, se deu a inserção em campo de pesquisa, e este primeiro encontro da pesquisadora com a direção, secretaria, professores e coordenação aconteceu de forma receptiva.

Desta forma, optar em realizar o estudo nesta escola ocorreu pela demonstração de interesse da comunidade escolar em participar de pesquisas, além de apresentar em seu Projeto Político Pedagógico atividades voltadas para a educação do corpo em seu ambiente, trazendo a criança como protagonista destes projetos. Vale ressaltar ainda, que este campo apresenta uma estrutura física e curricular de acordo com as Escolas Classe das regiões administrativas de Brasília-DF, exceto algumas situadas nas áreas nobres que além de atenderem as crianças em seu ambiente estas são oportunizadas a participar de aulas de Educação Física, Música, Arte e Teatro no contraturno pela Escola Parque⁷.

Afim de pesquisar uma escola que retrata uma maior aproximação da realidade das instituições escolares de nossa região, elencamos este campo. Pois, as instituições de ensino do Distrito Federal, nos primeiros anos do ensino fundamental, conta com um professor generalista, este que deve atuar nas áreas de Arte, Educação Física, Português, Matemática, Ciências entre as outras disciplinas. Tema este ainda polêmico nas escolas, nos debates com professores, pais e Secretaria de Estado de Educação, questão esta importante, contudo limitada pelo escopo de nossa pesquisa.

Ademais estas particularidades, nossa relação com a escola e a empatia durante estudo anterior nos motivou a retornar, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) esta relação harmoniosa entre sujeitos do campo com a pesquisadora se torna peça fundamental ao processo do estudo, pois havendo um diálogo entre as

⁷ Em Brasília, o currículo obrigatório do ensino fundamental desenrola-se em instituições denominadas de Escolas-Classe, que são responsáveis pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Complementarmente, em turno contrário e por uma única vez na semana, as crianças frequentam a Escola-Parque, um edifício preparado para atender às demandas de espaço e equipamento das aulas de Educação Física e de Educação Artística. A Escola-Parque, ressalve-se, atende a diversas Escolas-Classe localizadas no Plano Piloto. (RIBEIRO, 2012)

partes pode-se ter um maior acesso as informações que enriquecem o mesmo. Com o aceite da escola, deu-se entrada com o Projeto de Pesquisa em Comitê de Ética da Faculdade de Saúde da Universidade de Brasília-UnB. Destaca-se que tal pesquisa foi aprovada no início do segundo semestre do ano de 2012.

Para além da autorização da escola, o acolhimento dos sujeitos para a realização da pesquisa apresentou-se essencial. Assim sendo, tomamos todo o cuidado ético com as crianças durante a entrada e permanência em campo como explicamos posteriormente.

3.2 Princípios éticos na investigação com crianças: inserção e permanência no campo

Para a realização de qualquer pesquisa deve-se haver a observação de princípios éticos que assegurem a conjugação dos seus interesses com os dos participantes, deve-se estabelecer relação de confiança e apresentar privacidade e segurança para todos os envolvidos, principalmente em pesquisas com crianças.

Portanto, "[...] agir eticamente é agir da forma que agimos com as pessoas que respeitamos" (GRAUE e WALSH, 2003, p. 75). Um investigador humilde que respeite as crianças e suas culturas possivelmente será recebido por elas de forma mais harmoniosa. Contudo, ainda estamos muito distantes deste grupo em termos de relações de poder, culturais, sociais e principalmente de tamanho físico.

Neste sentido, Delgado e Müller (2005) expõem alguns cuidados que devemos ter em pesquisas que as trazem como protagonistas, pois em primeiro plano faz-se necessário abandonar uma visão adulta e procurar entendê-las pelas

suas próprias percepções. Em segundo, a aceitação das crianças é de fundamental importância para o início da pesquisa o que as garante o direito de consentir ou não em participar do estudo. Deste modo, é preciso ter o cuidado e o respeito na interação com os sujeitos, procurando não excluí-los e nem intimidá-los a participação.

Dada esta importância do aceite das crianças e após a permissão da direção da escola em realizarmos a pesquisa neste local, se deu a escolha dos meninos e meninas. Procurou-se selecionar uma turma do quinto ano por dois motivos:

Primeiro, por esta já ter passado por todo o processo de escolarização desde a Educação Infantil (o primeiro dia de aula) até o último ano do Ensino Fundamental dos anos iniciais (quinto ano) assim tendo a probabilidade de um olhar mais detalhado deste processo. Segundo pelos sujeitos já constituírem maior facilidade com a oralidade, pois temos nas produções dos desenhos um instrumento importante que, ao ser conjugados com as "falas" das crianças podemos captar mais informações sobre como esses meninos e meninas estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridos (GOBBI, 2009, p. 80). Desta forma, facilita integrar elementos para a análise das relações entre a criança e a escola.

Na instituição de ensino escolhida, as turmas dos quintos anos são atendidas no turno matutino, por esta razão estivemos em campo neste horário. Das três turmas que fazem parte do quinto ano, duas têm como professoras regentes contratos temporários e somente um é efetivo. Este se colocou a disposição da pesquisa e demonstrou interesse em participar.

Após o consentimento da escola e do professor regente, fez-se necessário realizar um encontro com os pais ou responsáveis legais pelas crianças para esclarecimentos com relação ao tema, os objetivos e a metodologia adotada na

pesquisa. Lembrou-se ainda que poderiam autorizar ou não a participação das crianças, logo após disponibilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice II) para a efetivação da participação. Vale ressaltar que todos consentiram.

Depois desta trajetória chegamos enfim às crianças e visto as diferenças citadas acima entre elas e nós (investigadores adultos), necessitou-se uma aproximação entre as partes. Assim decidimos realizar a entrada em campo de acordo com Corsaro (2005) o qual adotou de "entrada reativa". O pesquisador passou a ocupar as áreas dominadas pelas crianças e esperar que elas reagissem à sua presença. Foi se valendo deste adulto atípico que o permitiu a autorização para entrar em atividades das crianças nas quais dificilmente circulam os professores, pais e mães.

Com o intuito de sermos aceitos pelas crianças, apropriamos desta inserção em campo do autor supracitado e ao chegar a escola pedimos uma lista com os nomes dos participantes da turma para a coordenadora. Observamos durante cinco dias as crianças no recreio e fomos associando o nome a sua imagem, deste modo aguardávamos a aproximação dos mesmos, procurando identificá-los pelo seu próprio nome e eles demonstraram sentir mais próximos e seguros.

Outro fator que demonstrou relevância para o estabelecimento de relações entre investigador e investigados, foi a realização de uma pesquisa no ano de 2010 nesta escola, como já citado anteriormente, com isso algumas crianças que participaram da produção dos dados nos reconheceram e se aproximaram. Diante desta relação estabelecida a princípio, conversamos sobre o recreio, as apresentações que estavam ensaiando para a hora cívica, o que nos ajudou a consolidar a aceitação e entrar no novo grupo. Pois estas crianças estavam em uma turma também do quinto ano, porém em outra sala, mas eram amigas e

instituíram a apresentação. Uma menina de dez anos falou para um grupo com seis crianças:

-Essa aqui é a Sheila! Ela veio quando eu estudava no terceiro ano, ficou com a gente quase todos os dias, brincou de queimada e perdeu!

A criança sorriu por achar que por ser "grande" não iria perder, e ainda continuou:

-Você é muito grande, grande mesmo, imagina de salto!

Assim, um menino de nove anos complementou:

-A gente desenhou pra ela e depois ela trouxe um caderno bem bonito com os desenhos até disse que tava lá na revista, depois vai lá na direção ver.

Dada esta primeira aproximação durante as observações no recreio, nossa aceitação foi gradual. Após esse contato inicial, nos inserimos em sala de aula e no decorrer da primeira semana, as crianças eram curiosas a nosso respeito e queriam saber por quê e para quê estávamos lá todos os dias. Faziam muitas perguntas e as respondemos de forma sincera e respeitosa, Rebeca (11 anos) questionou:

-Você está aqui para ajudar o professor olhar a gente quando ele não está?

Então, respondemos que estar ali era necessário para conhecê-los melhor e saber quais eram seus olhares em relação a escola, não era nosso papel ficar controlando seus comportamentos. Ela respirou e disse:

-Ainda bem!

Portanto, não tentávamos controlar seus comportamentos e menos ainda demonstrar autoridade. Outro fato importante e que nos aproximou da turma foi o lugar que ocupávamos em sala, sentávamos na cadeira como eles e utilizávamos a mesa para colocar alguns objetos. Sempre procurávamos sentar

ao fundo para ter uma visão mais ampla de todos. Assim tornamos parte da escola, participávamos dos passeios, festas e exposições realizadas pelas crianças e professores.

Logo, a entrada em campo foi fundamental para pesquisa, pois com a proximidade e aceitação das crianças pode-se realizar um estudo o qual apresenta mais riquezas de detalhes contadas e expressas por meio dos desenhos produzidos por elas. Após estabelecida esta relação, apresentar esses atores é de grande valia.

3.3 Sujeitos da pesquisa: em busca do protagonismo infantil

Observa-se o crescente número de pesquisas e avanços conceituais sobre a infância. Contudo, tais estudos ainda privilegiam o adulto como produtor de dados. Desse modo, "esta conjuntura reforça o preconceito de que as crianças são imaturas, frágeis e totalmente dependentes dos adultos" (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p. 67). Os autores ainda resgatam o estudo de Sacristán (2005, p.14) o qual afirma que as pesquisas voltadas para a área da educação tem os professores como principais sujeitos e não os alunos (crianças). Reforçam também esta reflexão com Martins (1993, p. 53) que faz críticas a esta postura adultocêntrica, diz ainda que tais pesquisas descartam os seres humanos silenciosos, que não falam, em contrapartida o autor privilegia as crianças enquanto testemunhas.

Coadunam com Martins (1993), as pesquisas de Delgado e Müller (2005), Wiggers (2005), Corsaro (2011) e Müller (2012), pois estas apresentam estudos com e sobre as crianças e vem propagar novos olhares acerca da infância em seus diversos espaços sociais. Reconhece assim a importância de irmos ao encontro das crianças, seja a sua escuta, por meio de desenhos, fotografias ou

observações, pois estudos da infância requerem abordagens teórico-metodológicas diversificadas.

Por outro lado, os estudos de Müller (2010), Lee (2010) e Prout (2010) acreditam e sustentam o protagonismo das crianças nas pesquisas, principalmente nas que se ocupam da infância, asseveram que se faz emergente ouvir o que estes atores tem para nos contar.

E foi em busca deste protagonismo e escuta das crianças que pautamos esta pesquisa. Após os diversos caminhos já transpostos como: o aceite da direção da escola, do professor e dos responsáveis legais pelas crianças como já descritos anteriormente, chega a vez da caracterização dos atores principais do estudo. Assim, constam na lista da turma vinte e cinco matriculados, sendo dois destes infrequentes, por conseguinte, houve contato com vinte e três crianças.

Dentre estes estudantes ativos são treze meninos e dez meninas, em sua maioria entre dez e onze anos de idade⁸. Em relação as crianças que apresentam distorção idade/ ano de escolaridade, estão cinco meninos (entre os treze), por motivos distintos: um por apresentar *déficit* de atenção, foi diagnosticado e é atendido pela sala de recursos e pelo projeto interventivo⁹ e quatro por não terem alcançado as competências e habilidades necessárias para progressão dos anos, desses, três vieram de outros estados.

Destas, vinte estão imersas nesta instituição desde a Educação Infantil, apenas três meninos foram matriculados posteriormente provenientes de cidades nordestinas. Um dos meninos matriculados recentemente na escola é oriundo da cidade de Aracaju-SE e veio morar em Brasília - DF com seus familiares por oferta de emprego a seu responsável. Os demais são do estado da Bahia, sendo

⁸ Dados retirados do "formulário de práticas culturais e de consumo de mídias" aplicado e preenchido pela pesquisadora nas casas das crianças.

⁹ Tais projetos estão descritos no capítulo da metodologia em *O sonho e o despertar de uma Escola Colorida: Uma visão do campo da pesquisa*.

que um veio por motivo de separação dos pais e o outro com seus responsáveis e três irmãos em busca também de emprego. Este estudante, logo ao chegar, conseguiu inserir-se no mercado de trabalho no contraturno de sua aula em uma rede de supermercados¹⁰, fato este não isolado conforme já exposto no capítulo da metodologia intitulado *Ceilândia, o recomeço de uma história* o qual apresenta dados que confirmam tal situação.

Vale acrescentar ainda, que em relação as vinte e três crianças da turma 85,7% nasceram nas regiões administrativas do Distrito Federal, 9,5% no nordeste e 4,7% na cidade do entorno¹¹ de Brasília. Residem em Ceilândia 95,23% e 4,76% em Águas Lindas (cidade do entorno)¹². A pesquisa agregou, portanto, crianças com níveis socioculturais aproximados e estas, por residirem perto uma das outras, apresentaram relações fora do ambiente escolar.

Após a caracterização dos sujeitos é importante salientar que os nomes expostos durante o texto são fictícios, estes escolhidos pelas próprias crianças. Porém, esta não foi uma decisão arbitrária e sim uma oportunidade que tivemos em colocar mais uma vez as crianças como parte ativa de nossa pesquisa. Perguntamos individualmente qual nome gostariam que utilizássemos para identificá-las e os escolheram. Dentre as vinte e três crianças participantes, vinte e duas optaram por nomes que gostam e/ou acham bonitos e apenas uma escolheu seu nome ligado a um personagem da mídia.

Para além das caracterizações das crianças e visando reforçar a concepção de infância enquanto construção social, procurou-se coesão entre as partes

¹⁰ Fato relatado pelo próprio estudante durante conversa com a pesquisadora em sala de aula e registrado em diário de campo.

¹¹ Quando falamos de entorno de Brasília - DF estamos nos referindo as cidades que ficam em suas proximidades, exemplos: Águas Lindas de Goiás, Valparaíso, entre outras.

¹²Dados retirados do "formulário de práticas culturais e de consumo de mídias" aplicado e preenchido pela pesquisadora nas casas das crianças.

teóricas e metodológicas da presente pesquisa. Sendo assim, buscou-se instrumentos que vão ao encontro de um estudo com orientação etnográfica os quais trazem as crianças enquanto produtoras das informações da pesquisa, explicitados a seguir.

3.4 Produção das informações da pesquisa

Ideias sobre infância e crianças podem ocorrer-nos a qualquer momento. Crianças grandes, pequenas, negras, brancas, japonesas, indígenas, portadoras de necessidades especiais, brasileiras; singulares, porém plurais nas suas mais diversas produções, fizeram e fazem parte da História e de nossas histórias individuais de diferentes maneiras. (GOBBI, 2009, p. 70)

Na busca por responder as perguntas iniciais as quais se pauta nossa pesquisa: *Quais as concepções de corpo e de infância, construídos pelas crianças em sua relação com a escola e como se dá a recriação dos tempos e espaços escolares no campo pesquisado?*, necessitamos ir a campo, mas esta inserção para apresentar coesão com os conceitos de infância e corpo os quais abordamos e acreditamos, foi preciso criar estratégias e escolher instrumentos que possibilitassem e viabilizassem nosso estudo.

Assim, com o intuito de realizar uma descrição a partir das perspectivas das crianças utilizamos procedimentos metodológicos oriundos da etnografia, abaixo relacionados.

3.4.1. Observação participante

Observar é ver e ouvir os fatos do cotidiano construindo significações. Apresenta-se assim, como parte essencial para as pesquisas qualitativas, pois é

nesta etapa que há aproximação com o objeto de estudo e por meio deste contato podemos desvelar os pormenores das questões norteadoras da pesquisa. De forma geral, a observação participante proporciona um relacionamento direto com a comunidade e com os sujeitos, e é esta relação com o grupo no interior de seu contexto que possibilita a apreensão das situações habituais.

Busca-se esta retenção por meio do registro das observações, este é geralmente acompanhado de anotações reflexivas em diários de campo que priorizam aspectos como: descrição do espaço físico; dos sujeitos e do cotidiano. Na mesma direção, Grawe e Walsh (2009, p.129) diz que o primeiro passo é registrar tudo aquilo que se observa, pois as observações que não são registradas não constituem dados e cada detalhe pode apresentar-se importante no decorrer das análises.

Com intento de registrar o máximo possível dos acontecimentos em campo, as anotações foram realizadas em tempo real, utilizando um computador portátil. Um dos autores supracitados expõe sua preferência em utilizar esta forma de anotação, pois facilita a organização e o desenvolvimento dos dados posteriormente. Contudo houve momentos como em passeios e festas, que se fez necessário o uso de um caderno pequeno.

Os encontros com as crianças aconteceram num recorte temporal de quatro meses, abrangendo o início do mês de setembro ao fim do mês de dezembro do ano de dois mil e doze. Acompanhamos as rotinas das crianças de segunda-feira a sexta-feira das 07h30min até as 12h30min, em diversos momentos e espaços da escola: no contexto do recreio; em sala de aula; entrada e saída do turno; hora do lanche, nas aulas de Educação Física, Arte; sala de vídeo e passeios. De acordo com os dias e horários feitos pelo professor e seguidos pelas crianças, em detalhe abaixo.

TABELA 5 – Horário das aulas da turma

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Português 7h30min as 10h	Matemática	Português	Sala de vídeo/ Matemática	Recreação/ Arte
Intervalo 10h às 10h15min	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
Matemática 10h15 min as 12h30 min	História	Ciências	Geografia	Português

Tais observações foram expressas em registros e diário de campo que assumiram diversas configurações. Além da mera função de registrar os acontecimentos, espaços e crianças, inventariar o que de significativo se observou, as particularidades e os significados que os sujeitos permitiram compreender no contexto em observação, bem como as falas das crianças em diversos contextos foram enriquecedores para posterior análise. Para se obter uma coleta de dados eficaz, seja ela durante as observações ou utilizando-se de outros instrumentos, devemos ter um cronograma claro e planejado.

Os próximos instrumentos de pesquisa visam trazer as crianças como produtoras dos dados. Estes instrumentos pautados na produção com crianças demonstram tamanha importância, pois no

[...] discurso moderno caracteriza-se pela universalidade e generalização, ou seja, nossos referenciais de análise contemplam uma voz racional, branca, masculina, ocidental, heterossexual, civilizada, “normal e adulta” nas análises “sobre” e não “com” as crianças. Os autores convidam-nos a desconfiar desses discursos que pretendem construir verdades absolutas sobre as infâncias e reivindicam a alteridade, que significa ouvir e respeitar as outras vozes, entre elas, as vozes das crianças. (DELGADO e MÜLLER, 2005, p. 167)

E é nesta escuta das crianças e sua valorização enquanto seres capazes de produzir e construir sua história pautada na ruptura deste discurso moderno de infância, que construímos os instrumentos da pesquisa. Desta forma, outro caminho para desvendar os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, com fundamento nos elementos da educação do corpo, construídos pelo processo de escolarização foi a produção dos desenhos e conversas, justificado a seguir.

3.4.2 Produções de desenhos e conversas

O desenho corresponde a um dos mais importantes e significativos meios que a criança tem de se comunicar com o mundo, mostra-se assim um instrumento de grande valia para os pesquisadores com crianças.

Desde a idade mais tenra, os pequenos se expressam por meio de seus "rabiscos" que iniciam em casa. Pegar um papel qualquer, lápis coloridos, canetas, tintas ou outro tipo de material e começar o seu desenho mostra ser uma vontade de exprimir algo ou apenas o de fazer por prazer. Por conseguinte, os primeiros traços começam a aparecer, neste momento inicial as crianças desenham sem se preocuparem com o espaço e sim apresentam contudo uma

história, figurando-a com conjuntos de sinais imaginários (WIDLÖCHER, 1971, p. 8).

Para Vigotski (2009), a medida que a criança cresce, a frieza e o desapontamento em desenhar aparece e a ruptura ocorre entre os treze e quatorze anos de idade¹³. Por outro lado, comenta que se a escola ou em casa este sujeito receber estímulos adequados ou até mesmo apresentar dom especial para este campo, continua a produzir. Alerta ainda que, as crianças maiores apresentam em suas obras uma aproximação maior com a realidade.

Assim, cabe a escola de modo especial, incentivar estas crianças a serem produtoras e criadoras de suas histórias também por meio das iconografias. Enfatiza-se ainda que, por meio destas podemos apreender mais sobre o mundo da criança, pois eles perpassam pela imaginação e adentram a realidade. Gobbi (2009, p. 76) defende os desenhos desses sujeitos enquanto documentos, compreendidos como textos visuais que podem ser olhados, sentidos, lidos. A autora expõe que, os desenhos infantis podem evidenciar a perspectiva das crianças cuja análise supera a observação, estes conjugados com a oralidade auxilia no entendimento das concepções dos pequenos e pequenas sobre seu contexto histórico, social e cultural.

Ademais corroborando com a autora supracitada, Wiggers (2005), Lee (2010) e Carvalho e Müller (2010) fortalecem esta ideia de que por meio das conversas com crianças podem-se obter informações peculiares sob os fenômenos estudados. Contudo, não se torna tarefa fácil, pois o pesquisador deve apresentar sensibilidade e cuidado para aprender a ouvir as crianças em sua singularidade e procurar não ceder lugar à tentação de querer ouvir o que se pretende ouvir (CARVALHO e MÜLLER, 2010, p. 167).

¹³ Vigotski utiliza-se dos estudos de Barnes para tal afirmação, pois este autor averiguou mais de 15 mil desenhos e constatou esta ruptura.

Dada a importância aos desenhos conjugados com a oralidade infantil, reconhecendo-o como documento imprescindível ao nosso estudo e com o propósito de captarmos as percepções das crianças em relação ao contexto histórico e social no qual estão inseridas, efetivou-se as produções. Portanto, elas foram realizadas depois de sessenta dias que adentramos em campo, com a finalidade de adquirirmos confiança e proximidade com os participantes da pesquisa, e na perspectiva de alcançar maior liberdade de expressão na produção gráfica. Estas aconteceram em dias alternados e em combinação aos planos de aula do professor regente, junto à autorização dos responsáveis e a cada desenho pedido o assentimento da criança.

Foi solicitada à turma do quinto ano composta por vinte e três crianças, que produzissem os desenhos. Estes foram realizados em contexto de sala de aula. Antes da aplicação dos desenhos, houve orientações acerca dos temas os quais deveriam desenhar, contudo tivemos o cuidado de não apresentar detalhes e conceitos pré-determinados afim de que a pesquisa não se tornasse tendenciosa. A cada menino e menina foi entregue uma folha A4 branca, onde foi executada a produção gráfica acompanhada pela pesquisadora. Materiais como lápis HB preto, canetinhas, lápis de cor e giz de cera também foram utilizados, a escolha do material se deu conforme o corriqueiro empregado pela instituição elencada, para não interferir nesta realidade neste primeiro momento. Por outro lado, houve uma produção com material diversificado para transpor e oportunizar estas crianças a novas práticas.

À medida que houve a conclusão e conforme a entrega das produções, ocorreram conversas informais e individuais visando à interpretação por meio da identificação dos conteúdos e significados que cada criança lhe atribuiu como complemento da análise dessa produção, que foram transcritas na medida em que as crianças entregavam. Vale ressaltar que os títulos das quatro produções

foram escolhidos com o intuito de apresentar categorias de análises de acordo com os objetivos da pesquisa.

O primeiro desenho pedido foi intitulado *Minha brincadeira preferida*, neste caso as crianças deveriam expor a(s) brincadeira(s) que mais gosta(m), com a intenção de identificar os tempos e espaços acessíveis às práticas corporais desses sujeitos, bem como as culturas infantis e influências da escola nestas preferências. Após a explicação do desenho, o ajudante do dia entregou as folhas conforme habitualmente acontece com o professor regente, mas deixamos claro que elas fariam somente se quisessem, apenas um se recusou a realizar à princípio, porém ao ver seus amigos conversando sobre suas escolhas e trocando experiências pediu para fazer. Ao término das produções e ao relatar o que havia esboçado em seus traçados as meninas e meninos apresentaram euforia e gosto pelo desenho e afirmam que quase não fazem. A troca entre os pares durante as conversas e empréstimos de materiais formou um clima harmonioso e prazeroso nesta etapa. Foi recolhido vinte e dois desenhos, pois um dos meninos havia faltado à aula.

O segundo foi a figura humana *Eu sou assim!* (figura 12) executado após três dias do anterior. Esta produção gráfica objetivou apontar as percepções da imagem corporal construídas pela criança e os sentidos conferidos ao corpo em sua relação com a escola. A proposta foi que desenhassem primeiro no papel e em seguida criassem a mesma figura em três dimensões, utilizando como suporte material o biscuit¹⁴ (figura 13). Disponibilizou-se assim, diversas cores da massa, todas ficaram ao alcance das crianças que pegavam a quantidade e a cor que queriam. Algumas meninas tinham espelhos e cederam para os colegas. neste dia estavam presentes dezenove crianças e houve unanimidade em sua

¹⁴ Biscuit ou Porcelana Fria é a massa de modelar produzida a partir da mistura de amido de milho, cola branca para porcelana fria, conservantes como limão ou vinagre e vaselina. O Biscuit é uma massa de fácil modelagem, aceitando tingimento e pintura com diversos tipos de tintas e corantes.(fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biscuit> acesso em 12/08/2013)

realização. No decorrer da concretização destas atividades a turma demonstrou interesse, mostravam seus "bonecos" umas para as outras e buscavam modelar com capricho.

O terceiro tema foi, *Atividade que mais gosto de fazer na escola e a que menos gosto*, buscou reconhecer as atividades, os tempos e espaços que são oferecidos e também negados para as crianças durante o período que estão neste ambiente, bem como suas preferências. Partiu-se do pressuposto que tais ações refletem na construção da imagem corporal desses sujeitos. Esta produção foi a mais rápida a ser finalizada. Ao iniciar, a turma apresentou segurança e certeza no que iria fazer, houve conversa e muitos sorrisos durante a confecção. Duas crianças faltaram, com isso foram vinte e um desenhos coletados e sua realização se deu após quatro dias da segunda produção.

O quarto foi *Meu primeiro dia/ano na escola* (figura 14), a fim de identificar como foi o primeiro dia de aula da criança e/ou o primeiro ano na escola, quais os sentidos construídos por elas em relação a este momento e quais as principais mudanças que ocorreram principalmente em relação a educação do corpo após este processo de escolarização, o quinto ano. Fizemos uma rodinha no pátio da escola e observamos as turmas do jardim passando e cantando, assim perguntamos:

- Observando esta turminha quais recordações vocês têm do primeiro ano ou do primeiro dia na escola?

Deste modo começaram a falar e conversar uns com os outros do que lembravam, muitos estudaram juntos, recordaram dos choros, das brincadeiras, das mordidas que davam e recebiam. Uma menina se emocionou, chorou e disse sentir saudade daquele tempo que podia brincar, também gostava dos colegas e da professora. Neste momento, retornamos para sala e me pediram para sentar em grupos, pois o professor se ausentou durante esta produção, consenti e apresentaram satisfação; a troca entre eles foi mais rica com esta proximidade,

pois puderam conversar mais. Observou-se durante essa produção que as crianças utilizaram mais cores em seus desenhos e levantaram menos das cadeiras. Creio que deva ser por estar ao lado do colega os quais escolheram para sentar juntos. Foi recolhido neste dia vinte e uma iconografias.

Ao final, as produções resultaram em oitenta e três desenhos e dezenove figuras humanas em *biscuit*, constitui-se um total de cento e duas produções. Infelizmente os meninos e meninas que estiveram ausentes durante alguma produção não puderam fazer em outro dia pelo decorrer do processo escolar.

FIGURA 12 - Produção do desenho "Eu sou assim"



FIGURA 13 - Produção em biscuit (três dimensões) "Eu sou assim"



FIGURA 14 - Produção do desenho "Meu primeiro dia na escola"



Buscou-se assim trazer as crianças pequenas como portadoras e criadoras de cultura, desenhistas, falantes, sujeitos de sua história e cujas produções devem ser conhecidas, valorizadas, respeitadas (GOBBI, 2009). Vale ressaltar que o presente estudo reportou aos desenhos produzidos como este sendo instrumento principal da pesquisa, com o intento de encontrarmos elementos que apresentam as concepções de infância e corpo construídos pelas crianças em sua relação com a escola. Portanto, procurou-se ao máximo destacá-los no decorrer das análises, contudo impossível esgotá-los em sua totalidade.

3.4.3 Formulário de práticas culturais e consumo de mídias

No início de nossa pesquisa não tínhamos a intenção de aplicar tal instrumento (apêndice III), contudo durante a permanência em campo houve necessidade de conhecer e caracterizar melhor as crianças participantes.

Conforme as autoras correlatas Kosminsky (1992 e 1998), Gobbi (2002) e Wiggers (2003) conhecer as realidades sociais, históricas e culturais dos sujeitos pesquisados, bem como associá-los a outros materiais faz-se necessário para compreendermos com mais clareza o fenômeno pesquisado, principalmente quando se trata de crianças. Deste modo, agregou-se aos instrumentos de produção das informações da pesquisa, os formulários. Estes foram aplicados e preenchidos pela pesquisadora na casa das crianças no período do mês de novembro e dezembro de 2012, totalizando vinte e um respondidos. Estes forneceram informações sobre a ordem familiar, condições sociais, aparelhos de mídias acessíveis em casa, espaços acessíveis a práticas corporais neste ambiente, percepções acerca da escola que frequentam, entre outros que se fizeram imprescindíveis no decorrer da pesquisa.

Todavia, durante as observações e após as produções, conversas e coletas dos desenhos, a presença da mídia também apareceu de forma significativa no

cotidiano das crianças. Outro motivo relevante o qual optou-se por mais este instrumento, que nos ofereceu dados que auxiliaram na caracterização da relação entre os sujeitos da pesquisa e as mídias.

Porém, faz-se necessário, considerar as proporções dadas aos instrumentos no momento da construção do trabalho. Durante as análises, buscamos contemplar os objetivos da pesquisa dando ênfase às informações obtidas pelos desenhos produzidos pelas crianças e conversas, sendo estes nosso principal objeto de análise. Deste modo, as notas de campo e os formulários foram necessários para fornecer informações complementares de contexto e/ou aprofundamento das questões evidenciadas na análise dos mesmos.

3.5 Procedimentos para análise de dados

A análise dos dados perpassou pela necessidade de organizar e transcrever sistematicamente as informações obtidas em campo, com o objetivo de acrescentar a compreensão do próprio pesquisador em relação aos materiais produzidos e com isso permitir apresentar os achados de seu estudo, conforme Bogdan e Biklen, (1994, p. 205).

Acredita-se ainda, que as análises geram um conhecimento que é incerto e mutável, contudo gera algum conhecimento. Tais descobertas não são universais e certas, assim "a construção do conhecimento é fruto do esforço humano. Nunca será uma certeza" (GRAUE e WALSH, 2003, p. 10). Na mesma direção, os autores afirmam que descobrir é muito dispendioso, ainda requer muito trabalho de campo, olhos e ouvidos bem abertos, apreender, assimilar, esquadrihar, uma e outra e outra vez.

Nesse contexto, no sentido de ampliar e detalhar de forma fidedigna os resultados encontrados, realizou-se uma pré-análise dos dados, o qual implicou

na construção de um quadro com as informações e produções em campo (apêndice IV). Para tanto fez-se a leitura e releitura atenta de todos os materiais produzidos afim de, obtermos uma visão da sua totalidade.

Posterior as decorrentes leituras dos dados e relações percebidas baseadas nos procedimentos de Bogdan e Biklen (1994), foi elaborada uma lista de categorias preliminares. Vale ressaltar que os desenhos produzidos pelas crianças os quais deram início a estas categorias, foram interpretados e selecionados a partir das características predominantes evidenciadas. Outro fator importante a ser considerado de acordo com Gobbi (2005 e 2009) é se a produção foi de menino ou menina, com o intuito de fornecer dados relevantes para afirmações sobre concepções e preferências segundo o sexo, assim podem criar desenhos diferenciados e optar por assuntos e traçados diversos. Ainda se fez necessário acentuar os detalhes e explicações fornecidas pelas crianças durante as conversas. Estas foram transcritas e coladas ao desenho¹⁵ pela pesquisadora para maior compreensão e interpretação dos sentidos conferidos a eles pelas crianças.

Por fim, realizou-se a relação dos desenhos produzidos pelas crianças, suas falas e observações com a caracterização feita do *locus* da pesquisa e formulários. Assevera Gobbi (2009), em seu discurso, como sendo esta ligação imprescindível para maior aprofundamento do tema, o que nos leva para um olhar das entrelinhas dos desenhos e das falas dos meninos e meninas. Após percorrido todas estas etapas chegamos enfim as categorias definitivas de acordo com a relevância, frequência e similaridade apresentadas nos materiais produzidos que se fizeram significativas, tanto em relação ao referencial teórico quanto a partir do trabalho empírico, esmiuçados a seguir:

¹⁵ Para termos um olhar mais amplo das produções gráficas das crianças fez-se imprescindível a união do desenho com a explicação dada pelos seus autores. Assim xerocamos todos os desenhos, transcrevemos, imprimimos e colamos nestas cópias as falas das crianças, com o intuito de preservar os originais, e deste modo conseguir uma visão de sua totalidade e facilitar na catalogação dos dados e elaboração das categorias.

4 "VIVO OU MORTO?" O CORPO NA ESCOLA SOB OLHARES DE CRIANÇAS

O convívio com as crianças da escola se deu no período de quatro meses no campo de pesquisa. As acompanhamos por meio do desenho, brincadeiras e conversas individuais e em pequenos grupos durante os diversos tempos e espaços escolares, a fim de subsidiar a apreciação das obras infantis, conforme a recomendação de diversas pesquisas correlatas (Widlöcher, 1971; Kosminsky, 1998; Gobbi, 2002 e Wiggers, 2003). Essas conversas demonstraram a relevância da complementação da linguagem oral durante o processo de investigação com as crianças, pois tiveram um papel essencial no sentido de facilitar o reconhecimento e a identificação das formas do desenho (WIGGERS, 2003). Por meio desse diálogo foi possível perceber maior riqueza dos detalhes e interpretação da realidade do campo investigado. As conversas com as crianças trouxeram acima de tudo oportunidade para elas apresentarem suas obras e serem intérpretes de suas criações.

Enfatiza-se ainda que, os desenhos infantis são instrumentos de grande valia nas mãos dos pesquisadores e dos professores, eles são documentos que podem expressar a realidade vivida, bem como serve para reflexão e transformação desta, Gobbi (2002). Ainda neste sentido, é preciso considerar no desenho de uma criança é o que ela pretende fazer, ou seja, contar-nos uma história, mas devemos também reconhecer nesta intenção, os múltiplos caminhos de que ela se serve para exprimir aos outros a marcha de seus desejos, de seus conflitos e receios (WIDLÖCHER, 1971).

No que concerne essas expressões, desejos e conflitos é que nos pautamos neste instrumento, com a intenção de compreendermos as visões das crianças em relação ao seu corpo na escola, assim elas apresentam e expressam um corpo vivo, participativo ou um corpo morto, sem movimento, passivo e obediente, e

ainda, quais os significados atribuídos a este corpo na escola e como as crianças criam, recriam, inventam e reinventam os tempos e espaços destinados às práticas corporais neste ambiente? Com o intento de alcançarmos algumas respostas a estes questionamentos solicitamos aos sujeitos quatro desenhos intitulados: *Minha brincadeira preferida*; *Eu sou assim*; *Atividade que mais gosto e menos gosto na escola* e *Meu primeiro dia/ano na escola*. Os quais resultaram categorias que foram significativas tanto aos objetivos da pesquisa quanto a realidade que estávamos inseridos. Vale acrescentar que as crianças também não hesitaram em colocar legendas em seus desenhos, por isso em algumas produções gráficas, utilizadas neste estudo, apresentam frases ou até mesmo pequenos textos construídos por elas, contudo as fizeram livremente. As análises desses desenhos foram realizadas prioritariamente nos aspectos socioculturais identificadas.

Do ponto de vista teórico-metodológico, destaca-se ainda a convergência epistemológica entre objeto e método de investigação, considerando as percepções de corpo e infância construídas pelas crianças em sua relação com a escola. A partir desse parâmetro geral, apresentamos a seguir as linguagens mais significativas pelas quais as crianças nos falaram e apresentaram neste contexto.

4.1 As práticas corporais infantis nos tempos e espaços da escola

Partindo do pressuposto que as práticas corporais as quais as crianças têm acesso no ambiente escolar favorecem as percepções de corpo construídas por elas neste ambiente, optou-se em investigá-las.

Entende-se aqui por práticas corporais todos os gestos, expressões e o modo de comportar-se corporalmente, ainda como fenômenos que se mostram, prioritariamente, em âmbito corporal e que se constituem como manifestações

culturais. Essas manifestações são compostas por técnicas corporais e é uma forma de linguagem, como expressão corporal (SILVA *et al*, 2009).

De acordo com Mauss (2003) cada cultura constrói seus corpos, diz também que são os hábitos, costumes, crenças e as tradições que caracterizam uma cultura e são elas que formam as técnicas corporais aprendidas, o autor reporta-se a técnicas corporais como sendo a expressão pelas quais o ser humano de sociedade em sociedade de forma tradicional utiliza-se de seu corpo. Deste modo, a cultura escolar promove a assimilação de hábitos, crenças por meio dos corpos, construindo técnicas corporais, também é difusora de concepções de imagens corporais das crianças.

Assim no que se refere aos tempos e espaços da escola e a interação das crianças com seus pares¹⁶, pode-se constituir corporeidades dos sujeitos escolares, estabelecendo aprendizagens sensoriais, motoras, bem como disseminar valores estéticos, culturais e ideológicos. Cabe salientar aqui considerando a limitação de nosso trabalho, algumas considerações sobre as concepções de tempo e espaço escolar, contudo sabe-se que tanto o termo “tempo” quanto “espaço” apresentam diversas definições e estudiosos de várias áreas, como: historiadores; pedagogos; sociólogos; entre outros, ocuparam-se em conceituar e dar-lhes sentido.

Esse estudo considera tais conceitos como construções sociais, históricas e culturais da atividade humana. Reputa-se o espaço como lugar e o tempo como um símbolo social resultante de um longo processo da aprendizagem humana. O que qualifica o espaço físico e o constitui como lugar é a sua ocupação, sua

¹⁶ Reporta-se neste estudo como pares os seres "iguais" que interagem sob mesma forma de linguagem (criança com criança), bem como o termo "cultura de pares" definida como sendo um conjunto estável das atividades ou rotinas, assim como os artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (Corsaro, 2011).

utilização, pois os tempos e espaços da infância não se limitam somente à forma pela qual os adultos os organizam à elas. Conforme Vinhão Frago (1998, p.61),

A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O “salto qualitativo” que leva do espaço ao lugar é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. Constrói-se “a partir do fluir da vida” e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído.

Portanto no decorrer das análises nos reportaremos em alguns momentos ao espaço enquanto lugar e ademais para Elias (1998), o tempo e o espaço devem ser estudados conjuntamente porque estão interligados. De acordo com o autor estes são símbolos conceituais de certos tipos de atividades e instituições sociais, portanto, se a proposta é compreender o tempo no contexto onde esse é produzido, deve-se considerar o espaço como relevante na configuração das relações sociais. Similarmente, o espaço, assim como o tempo, não pode ser entendido como neutro pois, sendo uma construção social expressa as relações sociais que nele se desenvolvem.

É nesta perspectiva, do tempo e do espaço como construção social onde as infâncias são vividas de modos diferentes, e ainda resistem e reinterpretam a realidade para garantir suas infâncias. Considera-se assim, este tempo e espaço escolar como momentos de encontros, desencontros, descobertas e trocas entre os pares, conforme Delgado e Müller (2006). Tais valores iniciam-se desde a inserção desta criança no ambiente escolar e se constroem durante todo o processo de escolarização como vemos a seguir.

4.1.1 Ritual de passagem: os corpos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental

Para identificarmos os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, desde esse seu primeiro contato com a escola e os demais rituais de passagens os quais

participam em sua vida escolar, foi solicitado aos meninos e meninas que desenhassem o primeiro dia/ano na escola. Obteve-se com o resultado vinte e uma produções. Essas foram agrupadas por similaridade da seguinte maneira: as crianças que choraram ou sentiram medo; as que gostaram do primeiro dia e outros sentimentos como ansiedade.

Entre o grupo que sentiu medo e chorou aparecem 47,6% do total dos desenhos, sendo 23,8% meninas e 23,8% meninos. Imputam este medo inicial por ser um lugar novo e desconhecido, por não conhecerem ninguém e principalmente pela separação da mãe, figura que aparece em 47,6% entre os vinte e um desenhos coletados, sendo o único responsável representado pelas crianças as acompanhando neste primeiro dia. Não é retratada a figura masculina em nenhuma produção e o sentimento ruim ocasionado por esse desprendimento da mãe fica explícito na fala abaixo:

- No primeiro dia eu chorei muito porque não conhecia ninguém, minha mãe me levou e eu fiquei com medo dela ir embora e me deixar, aí ela ficou um tempo comigo até me acostumar. Depois me acostumei com a escola porque a gente brincava de corda, escorregador, boneca e pega-pega, cantava a música do sapo não lava o pé e a professora passava continhas fáceis. Agora a gente brinca pouco na escola porque a gente cresceu e tem mais atividades, mas ainda gosto de brincar. Clara (10 anos; diário de campo, 2012)

Em sua produção (figura 15) Clara desenhou o primeiro dia de aula que para muitas crianças significa a ruptura dos laços familiares. A criança apresentou em seu desenho esse medo ao chegar à escola. Ao lado da mãe, chorou e temeu ser abandonada, mas ao chegar à sala de aula, percebeu que tinha algo também interessante. Seu desenho mostra a sala de aula: cadeiras e mesas colocadas em grupos com papéis e lápis coloridos, lousa com tarefas e a mesa do professor no canto. São traços simples, com cores vibrantes, sem a

pretensão de retratar com fidelidade os espaços escolares apresentados. Tanto em sua fala como no desenho a menina demonstra ter aprendido a gostar da escola por causa das brincadeiras e músicas, contudo ao passar os anos essas brincadeiras diminuíram, porém expressou ainda o gosto por tal atividade.

FIGURA 15 - Meu primeiro dia na escola: o choro



Outro desenho, agora de um menino que expôs o medo neste primeiro momento na escola foi do Cris (figura 16) que falou dos seus sentimentos.

- Eu tava indo pra escola, mas não queria ir aí ficava parando no meio do caminho, quando cheguei não queria ficar lá dentro queria ficar com minha mãe, gritei pra minha mãe me ouvi e chorei muito. Mandaram eu sentar aí comecei ficar em pé aí os meninos falaram pra eu sentar porque queriam brincar. A gente sentava em grupo, brincava de ciranda e cantava as música da aranha e do lanchinho e agora eu faço mais dever na escola. Cris (10 anos; diário de campo, 2012)

O garoto retratou o evento em três partes: ida à escola, reação e o que aconteceu. Nota-se na primeira cena a presença da mãe em tamanho maior e a criança chorando. A cena mostra as árvores que são presentes nos arredores da escola e um caminho de terra vermelha que as crianças passam para chegar à mesma. A segunda cena, num plano maior, a criança mostrou sua entrada na sala de aula, suas lágrimas, a mochila em suas costas e o medo. Ao fundo a professora chamou por seu nome, percebe-se isso por meio de um balão com seu nome próximo a uma pessoa. Por fim, a última cena retratada é a turma de crianças sentadas em grupos, pedindo a ele que se sente, para não ficarem sem brincar. O excesso de lágrimas aqui apresentados, demonstra o quanto a criança chorou no primeiro dia de aula. É importante ressaltar que, o mesmo apresentou noção de profundidade e volume e faz uso de cores em seus traços, além de detalhar as cenas com elementos presentes na natureza e no cotidiano escolar.

FIGURA 16 - Meu primeiro dia na escola: a resistência



Esse medo relatado pelas crianças e o receio da mãe abandoná-los neste novo lugar foi identificado em vários momentos e obras feitas pelos meninos e meninas, bem como a passagem do medo para o gostar da escola.

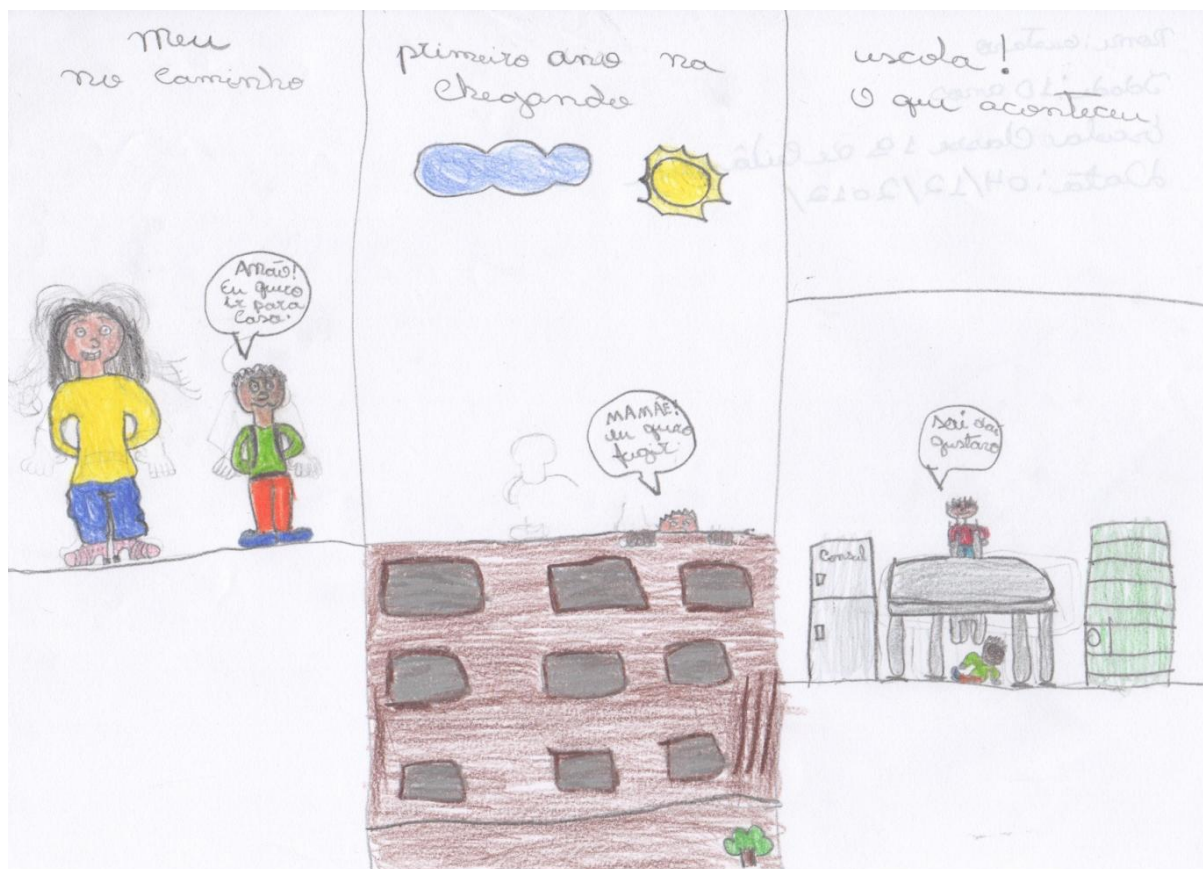
- Eu não queria ir pra escola ficava com medo dela me deixar lá aí eu tentei fugir da escola mas nunca conseguia, aí coloquei essa geladeira aí porque a professora levou a gente pra fazer uma experiência com papel higiênico molhado aí ele saiu gelado e duro, comecei a gostar da escola. Puxei o pé do I... em baixo da carteira e ele ficou com raiva, ele falou: Sai daí G...! Felipe (10anos; diário de campo, 2012)

Assim Felipe fez um desenho (figura 17) dividindo-o em três cenas (no caminho, chegando e o que aconteceu). A primeira cena mostra uma mãe aparentemente assustada com o medo demonstrado pelo filho, ambos com as mãos para trás. Na segunda, temos a representação dos muros da escola e uma tentativa de fuga. Nessa representação a criança apresentou uma visão extrema do muro em relação ao seu tamanho real, percebe-se esse fato pelo registro de uma árvore bem menor do lado de fora, assim como também a presença de elementos da natureza e na última cena o menino embaixo da mesa, participando de um evento marcante do projeto Ciência em Foco, isto é, um experimento de solidificação da água.

O projeto Ciência em foco foi a concretização de uma das Políticas Setoriais de Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF) e tinha como objetivo a promoção da inclusão científica e tecnológica de crianças e jovens. Apresentava uma metodologia atualizada do ensino de ciências que era para aliar aulas teóricas e práticas em um único ambiente: a sala de aula. Organizado em temas que contemplam as diversas áreas das Ciências Naturais.

Ou seja, em vez da dissociação entre o que se ensina na sala de aula e experimentos realizados em laboratórios, comum nas metodologias tradicionais de ensino de ciências, as crianças dispunham de laboratórios individuais, para colocarem em prática o que aprendessem na teoria, com isso poderiam assumir papel de protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A escola pesquisada, de acordo com uma das coordenadoras, recebeu os kits de materiais didáticos no ano de 2008, estes incluíam livros e equipamentos necessários para realização das experiências. Porém, estas aulas não acontecem mais por problemas políticos e denúncias de corrupção na escolha do Instituto Sangari, este responsável pelo material do projeto¹⁷. Privando assim as crianças de um dos momentos preferidos por elas na escola.

FIGURA 17 - Meu primeiro dia na escola: a experiência



¹⁷ Informações retiradas em: http://antigo.se.df.gov.br/300/30001007.asp?ttCD_CHAVE=13390 acesso em 24.06.2013 as 19h10min

Dentre o universo de contribuições que levam as crianças a gostarem da escola além do projeto mencionado, estão as brincadeiras, músicas e disposição da sala (sentar em grupos). No que se refere as crianças que gostaram do primeiro contato escolar estão 42,8% dos desenhos produzidos, afirmados nas falas a seguir.

- Foi muito legal, eu pintava, cantava e brincava. Núbia (10 anos; diário de campo, 2012)

- Fiquei muito ansiosa pra ir pra escola, mas eu não chorei quem acabou chorando foi minha mãe aí ela falou que olhava no relógio toda hora e a hora não passava e ficava nervosa, depois ela foi se acostumando. Eu brincava de pular corda amarelinha, ia pro parque, desenhava gostava muito desta época, gostava mais do que agora. Luíza (11 anos; diário de campo, 2012)

Luíza desenhou o primeiro dia na escola (figura 18), mostrando a área externa, com a mãe em lágrimas se despedindo. Ao contrário das demais, não chorou e demonstrou alegria ao entrar. No desenho, uma lembrança que aparece é um brinquedo de girar presente no parquinho. Há em seus traços a presença de elementos naturais, como plantas, sol, matos, assim como a intenção ao desenhar uma boneca na mão, de demonstrar as fantasias e brincadeiras, típicas no início da vida escolar.

Dentro das categorias elencadas no desenho *O primeiro dia/ano na escola* as crianças foram enfáticas ao afirmar que durante a Educação Infantil brincavam, pintavam e sentavam em grupo e ao passar para o Ensino Fundamental não fazem mais. Afirmam ainda que gostam destas atividades e sentem falta.

FIGURA 18 - Meu primeiro dia/ano na escola: O choro da mãe



É válido afirmar que entre estes 42,8% das crianças que gostaram deste primeiro dia, 23,8% são meninas e 19% são meninos, entre esses garotos um expõe:

- Foi bom, eu brincava de guerra com meus colegas, subia na mesa e era o rei. A professora era ótima deixava a gente brincar de um monte de coisa. Daniel (11 anos; diário de campo, 2012)

Em sua obra Daniel desenhou alguns alunos que são companheiros de sala até hoje e a professora em tamanho maior (figura 19). Utilizou cores para o fundo da cena e para os demais detalhes. É interessante observar o formato da mesa, dos corpos, roupas e sapatos, assim como brinquedos e movimentos que lembram uma aula bem divertida. As crianças demonstram por meio do sorriso,

satisfação nesse contato inicial com a escola e a professora, também se mostrou feliz com as crianças. Outro fator que chama a atenção no desenho é a "espada" na mão do menino que está em cima da mesa, durante uma conversa com o autor do desenho ele relatou que fazia espadas com folhas de jornais ou mesmo papel. Para Vygotsky (2003) esta brincadeira de faz-de-conta, independente dos objetos que as crianças tem elas perdem a sua força determinadora sobre o comportamento da criança, que começa a agir livre daquilo que ela vê. Uma colher se transforma em um aviãozinho, um cabo de vassoura em um cavalo e porque não uma folha em uma espada. Na brincadeira, a criança aprende a se comportar não somente pela percepção imediata dos objetos, ou pela situação que a afeta de imediato, mas pelo significado desta ação.

FIGURA 19 - Meu primeiro ano na escola: as brincadeiras



No sentido de ampliar essas percepções de corpo formados tanto pelas brincadeiras, quanto em seus diversos tempos e espaços na escola desde o primeiro dia de aula e as mudanças que ocorrem principalmente nas práticas corporais desses pequenos no decorrer do processo de escolarização, Samanta (10 anos) relata:

- Foi muito estranho o primeiro dia porque a escola era ruim, nunca tinha vindo aqui então fiquei com medo. Não sei de quê, aí chorei muito, eu chorei, minha mãe chorou todo mundo chorou. Depois de uns três meses fui me acostumando, começou a ser tudo normal. Eu brincava de massinha, enchia o saco de todo mundo e mordida o Daniel. Agora faço muito dever e quase não brinco na escola. (Diário de Campo, 2012)

O desenho apresentado pela menina está dividido por cenas (figura 20), como numa história em quadrinho na tentativa de representar o primeiro ano na escola. Ao invés de falar de um dia de forma específica, ela traçou uma linha do tempo, mostrando alguns momentos interessantes vividos na escola. A figura da mãe no primeiro momento é primordial assim como cadeiras, mesas, livros permeiam seu universo. A descrição de cada quadro é bem rica e permite entendimento dos fatos de forma isolada. Apresenta na terceira e quarta cena o quanto se acostumou com o ambiente até subia em cima da mesa e batia em seu colega. Na quinta cena, a menina, compara seu tempo escolar a uma corrida, onde o vencedor é aquele que consegue superar todas as adversidades. A última é redigida por meio da escrita, onde ocorre o desfecho do período escolar, vitórias, dificuldades e lembranças.

Quanto a este rito de passagem Sacristán (2005) salienta:

Estar um tempo nas escolas é um rito de passagem naturalizado na vida dos indivíduos, cujos fins são aparentemente óbvios, ocupando um lugar central na experiência das pessoas, tendo se transformado em um marco de referência que introjetamos e que projetamos quando o percebemos e valorizamos. (p.102)

FIGURA 20 - Meu primeiro dia/ano na escola: o processo de escolarização



Conforme a produção de Samanta que descreve com clareza o ritual de passagem e sentimentos como medo, o estranhamento inicial, bem como de alguns colegas que representaram outros sentimentos como ansiedade, angústia que obteve 9,5% do total deste grupo de iconografias, apresentam ainda sentimentos diversos em comum durante estas passagens: da família para a escola e da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, presentes primordialmente em suas falas e observações em campo.

As crianças menores ao ouvirem o sinal correm para suas salas, já as do quinto ano continuam brincando durante o recreio e só vão para sala quando veem o professor. Retornam tranquilos para sala e continuam realizando atividades. Coluna por coluna vão ao banheiro e o professor pede para que eles não baguncem, fala: *Vocês são os maiores da escola tem que impor respeito, são exemplos.* Enquanto as

crianças vão ao banheiro percebem que os pequenos (da Educação Infantil) podem correr, brincar, cantar e ainda vão à sala de vídeo, parquinho. Uma menina da turma indaga: - *Professor porque os pequeninhos não podem perder o vídeo e a gente pode?* E outro menino fala: - *Professor e amanhã a gente vai perder a quadra também? Os meninos pequenos vão sempre e a gente nunca pode!* E o professor diz: - *Acabou o assunto!* (Diário de Campo, novembro de 2012)

Constata-se essa separação radical, de corpo e mente durante a transição da Educação Infantil para os anos iniciais do ensino fundamental. As crianças demonstram nos próprios desenhos e reafirmam em suas interpretações que sentem falta do tempo que podiam brincar, cantar, pintar e desenhar, pois vivenciam no próprio corpo essa exclusão sem sentido aparente. É notória essa divisão corpo/mente imposta a partir do primeiro ano do Ensino Fundamental e no avançar dos anos de escolaridade essa subvalorização de atividades lúdicas aumentam.

Repara-se tal afirmação principalmente nesse momento que começa, institucionalmente, a disciplinarização dos corpos dos sujeitos. Podemos então considerar o começo da disciplina corporal que parte acima de tudo da supremacia do cognitivo, ler/escrever, tão difundido e importante, para a domesticação do corpo/sujeito, tornando-os corpos dóceis. "Os professores sentem-se compelidos a sujeitar o corpo para que a mente aprenda, como se só desta forma pudesse haver crescimento cognitivo" (LUZ, 1998, p. 28-29).

Nesse sentido os pequenos devem aprender a ser aluno, de acordo com Chamboredon & Prévot (1986) e Sacristán (2005) a criança ao entrar na escola começa a se revestir dos *ofícios de aluno* e aprender as regras a ela imputada. Os autores afirmam que este ofício é um "processo de invenção" como sendo uma construção social. Entretanto, a escola por vezes desconsidera o ser criança e

privilegia somente este ser aluno, esquecendo que tais ofícios são indissociáveis e estão inseridos em um mesmo ambiente, a instituição educacional.

Diante disso, no decorrer das análises destas obras identificou-se em comum o interesse das crianças em sentar em grupos, as salas de aula coloridas e principalmente as músicas e brincadeiras presentes na Educação Infantil e que fazem parte dos *ofícios de criança*.

Segundo Oliveira (2000) o brincar não significa apenas recrear, é muito mais, caracterizando-se como uma das formas mais complexas que a criança tem de comunicar-se com o mundo, ou seja, o desenvolvimento acontece através de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda sua vida. Assim, por meio da brincadeira a criança pode desenvolver capacidades importantes como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade.

Para Vygotsky (2003), o brincar é a atividade própria da infância, o meio de estar diante do mundo social e físico, a maneira como a criança interage com objetos e pessoas, lida com seus conflitos e questionamentos: ela tem direito de brincar enquanto o educador tem o dever de possibilitar o exercício desse direito, assegurando seus sonhos e o prazer de conviver com pessoas. A brincadeira serve para provar experiências, múltiplos movimentos e sensações, que viabilizam a vivência de determinadas situações com segurança, sendo um simulacro da realidade.

Segundo Kishimoto (2010) a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade. Brincando, a criança lança mão de variadas formas de expressão: faz gestos, fala, desenha, constrói, imita, brinca com sons, canta. É consenso que brincar é a palavra-chave subjacente a qualquer proposta para a

Educação Infantil e é importante que o seja em toda a infância, portanto, ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental ela se faz imprescindível as crianças.

Visto a importância do brincar para as meninas e meninos e após constatado seus interesses pelas brincadeiras durante as observações em campo e mais ao ressaltar que elas fazem parte de uma cultura e segundo Mauss (2003) os corpos possuem plasticidade, os quais assumem várias formas a depender do seu contexto, assim para investigar essas culturas que se formam também entre os pares e as percepções, sentidos dados a estes corpos no decorrer das brincadeiras, solicitamos a produção do desenho *Minha(s) brincadeira(s) preferida(s)* a fim de atingir respostas as perguntas iniciais deste estudo: *Quais as concepções de corpo e de infância, construídos pelas crianças em sua relação com a escola e como se dá a recriação dos tempos e espaços escolares no campo pesquisado?* Destas, derivou um total de vinte e duas obras, pois um menino não compareceu a aula neste dia, não havendo possibilidade de realizá-lo posteriormente por motivos de organização do tempo da escola.

Ademais, para complementar tais respostas, a produção *Atividade que mais gosto e menos gosto na escola* também contribuiu para identificarmos os tempos e espaços em que os sujeitos tem acesso no contexto escolar e que são ofertados e também negados a eles durante o período que estão neste ambiente, bem como suas preferências. Partiu-se do pressuposto que tais ações refletem na construção da imagem corporal dessas crianças, dessa forma foram realizados vinte e um desenhos neste dia.

Ao unir estas duas produções encontramos alguns espaços que se destacam dentro da escola a partir dos olhares das crianças, são eles: o pátio; a quadra; a sala de vídeo e de informática e sala de aula. Deste modo organizamos as seguintes categorias: recreio animado sem machucado; ser criança de corpo

inteiro: a quadra; crianças na era das mídias: sala de informática e sala de vídeo e por fim corpos invisíveis: a supremacia do cognitivo em ambiente escolar. Tais categorias foram analisadas abaixo.

4.1.2 Recreio animado sem machucado

A escola pesquisada apresenta em seu Projeto Político Pedagógico atividades e brinquedos direcionados às crianças durante o recreio. Contudo, no ano de 2012 que estivemos presente, ele não aconteceu por problemas de saúde da organizadora. Entretanto, este tempo e espaço institucional mesmo sem oferecer os atrativos habituais organizados pelos grupos de crianças e professora, aparece tanto no desenho *minhas brincadeiras preferidas*, quanto no que mais gosto e menos gosto na escola de forma relevante.

Ao bater o sinal para ir ao recreio,

os meninos da turma correm para brincar no Totó, as meninas tiram fotos pelo celular e ficam conversando e fazendo poses. As crianças menores brincam de pique-alto e correm muito. Meninos e meninas da turma andam em grupos separados. Os meninos mais velhos da turma brincam de “lutas”, tomam o tênis do Pablo e saem correndo jogando um para o outro. (nota de campo, novembro de 2012)

O recreio na escola é muito esperado pelas crianças, neste espaço elas podem brincar, correr e gritar. O gosto e a preferência por esse momento, o qual acontece na área do pátio, como um dos espaços importantes para elas foi constatado com 28,5% do total das produções no que tange o que mais gostam na escola, fica empatado com a quadra que ocupa também 28,5%, sendo estes que aparecem em primeiro lugar. Ainda em relação ao intervalo, as principais

brincadeiras citadas nos desenhos também acontecem aqui, como relatado em nota de campo, nas obras de arte. Logo uma menina confirma:

- Gosto de brincar de pique-alto na escola, estou no recreio com minhas amigas. Ludimilla (10 anos)

Ludimilla refere-se à brincadeira preferida (figura 21), que é o pique alto. Utiliza o espaço delimitado para retratar ela e algumas colegas nesta atividade. Não detalha a cena e colore apenas roupas, o "pique" e elementos da natureza: sol sorridente e nuvens azuis. Não utiliza cores nos rostos nem no espaço. Dentre os vinte e dois desenhos das brincadeiras preferidas, 31,8% são as tradicionais como pique-alto; pique-pegas, pular-corda e soltar pipa. Os meninos representam 18,2% e as meninas 13,6% dessas produções, observa-se que não há discrepância entre os gêneros.

FIGURA 21 - Minhas brincadeiras preferidas: pique-alto



As brincadeiras tradicionais estão presentes na escola constatado pelas pesquisas de Machado e Wiggers (2012) e Passos (2013), estas se apresentam de forma significativa durante os momentos livres das crianças. Corsaro (2011) afirma que a reprodução interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, defende a ideia de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares, por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. Em consonância a esta afirmativa pode-se observar o repasse destas brincadeiras de geração em geração e mais as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança, assim durante as observações em campo no horário do intervalo as crianças brincam de menina pega menino, uma variação do pique-pega, pois

os meninos brincam de lutas, tiram o tênis de um para brincarem. Um menino cai (Iago) estava brincando de menina pega menino, machuca o rosto e a direção coloca gelo, conversa com ele e liga para o responsável buscá-lo. Em relação ao que aconteceu Rebeca, 11 anos diz:

-Porque os meninos são mais valentões batem na gente, são mais fortes, quando são eles que vão pegar a gente machuca por isso a gente que pega eles. (nota de campo, dezembro de 2012)

Esta explicação de Rebeca mostra a necessidade de mudar as regras do pique-pega na escola, conversaram e interagiram chegando a um consenso. No que se refere a estas variações, Kishimoto (2011) reforça ainda que as atividades lúdicas tradicionais por serem passadas e repassadas oralmente, sofrem mudanças frequentes no decorrer da história. Por outro lado, o pique-pega tradicional também é apreciado pelas crianças, um menino durante a explicação de sua obra diz:

Ainda no âmbito deste espaço e convívio com as crianças, participando de conversas em grupos, no corre-corre do intervalo, avistamos uma rodinha com quatro meninos confeccionando uma pipa, brinquedo que esteve presente em cinco desenhos entre os treze meninos da turma.

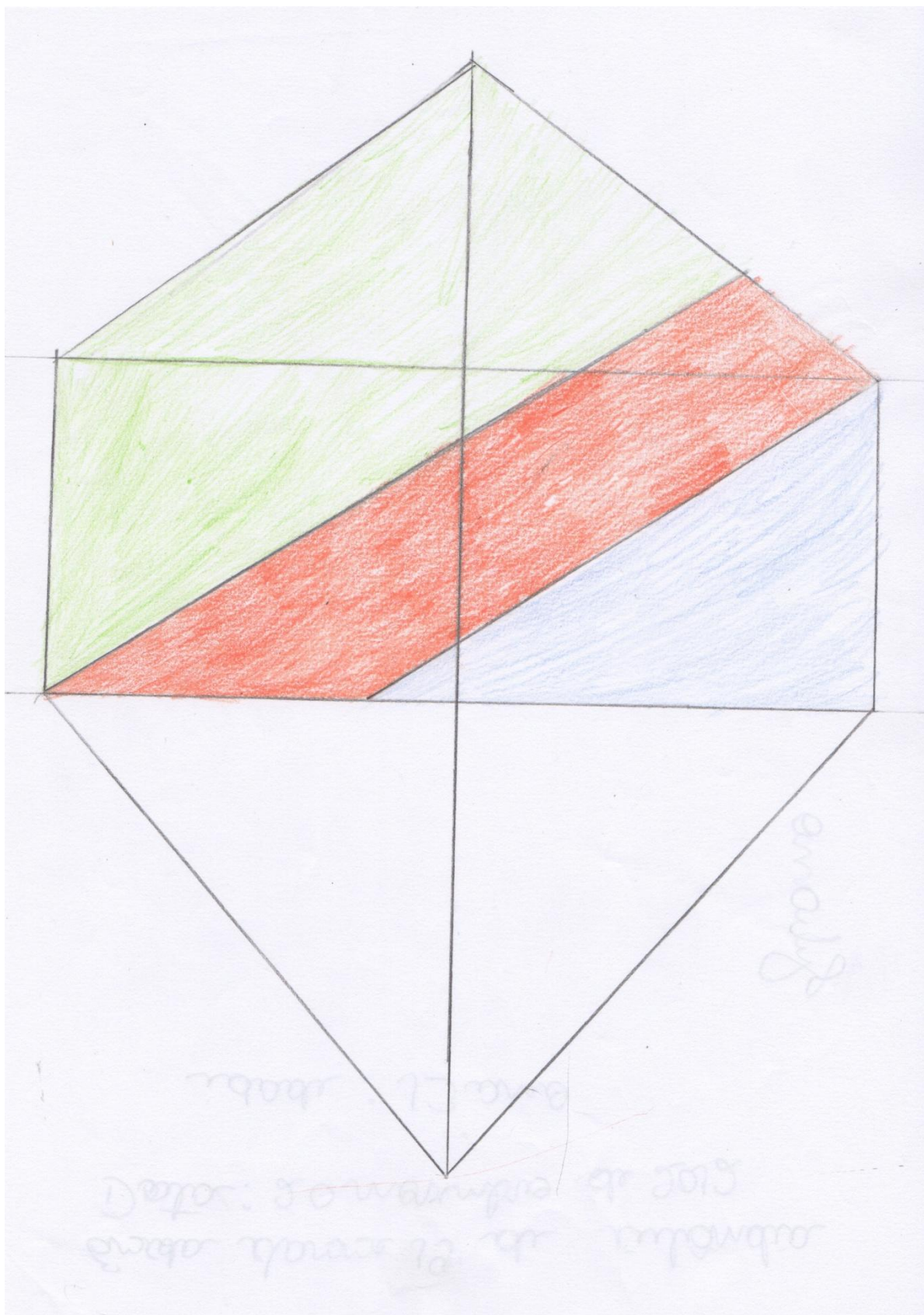
- Gosto de soltar pipa. Pablo (13 anos)

Diferentemente dos demais colegas, Pablo representa seu brinquedo de forma bem sutil (figura 23). Vale ressaltar que "o brinquedo é aquilo que é utilizado como suporte numa brincadeira; pode ser um objeto manufaturado, um objeto fabricado por aquele que brinca [...]" (BROUGÈRE, 2010, p.66-67). Esse menino costuma confeccionar suas pipas, como relatou, após a entrega de seu desenho. Ele traça uma pipa em todo espaço do papel, com contornos bem delimitados e simétricos. A pintura é bem retilínea, com tons claros numa referência ao papel de seda, que é um material fibroso. Nota-se o despojamento na escolha, bem como a clareza no propósito de definir seus gostos e preferências.

As demais produções gráficas dos meninos deste grupo de desenhos, representaram esta brincadeira em contextos externos da escola e com a participação de outros colegas da comunidade e da turma, visto que as crianças desta sala moram próximas e costumam brincar juntas¹⁸. Em Ceilândia, cidade que reside estes garotos, a brincadeira de soltar pipa ainda é bem difundida, dado este que pode levar as crianças a escolherem tal brincadeira. Assim confirma-se os estudos de Mauss (2003) que nos remete ao que é proporcionado pela cultura, desta forma somos influenciados e influenciados nosso meio numa relação interpessoal no cotidiano.

¹⁸ Esta afirmação se dá a partir dos endereços e conversas com as crianças no decorrer da aplicação do "formulário de práticas culturais e de consumo de mídia".

FIGURA 23 - Minhas brincadeiras preferidas: a pipa



Contudo, no pátio onde ocorre o recreio também está o palco que acontecem as apresentações de teatro e danças para além das brincadeiras. No grupo destes desenhos, destacado como este sendo um local que as crianças mais gostam, uma figura ganha evidência por ser a única a exibir o palco com uma apresentação de dança, sendo esta a atividade que desagrada o autor. Uma vez que tais apresentações também foram motivos de debates em sala de aula entre o professor e a turma, certifica-se assim sua relevância nas conversas e corpos dos indivíduos.

[...] o professor aproveita para conversar sobre as apresentações do final do ano: Formatura do PROERD¹⁹; Feira cultural e Hora Cívica. Um menino (10 anos) diz: *Que chato! Não gosto!* e o professor pede para ele que se cale. Um menino brinca e diz: *Professor vamos dançar gangnam style²⁰!*” as crianças sorriem e o professor repreende o comentário. (notas de campo, novembro de 2012)

Como instância de mobilidade, a escola em datas comemorativas utiliza-se do corpo como espetáculo, realizando apresentações de dança e teatro. Estes momentos que são poucos durante o ano letivo e nos traz contos de fadas, literatura infantil que por vezes nos revelam rainhas e reis sempre belos, havendo uma valorização de um determinado corpo, assim Detrez (2002) faz a relação de beleza e bondade, o bandido/ ruim é feio e mal vestido e os mocinhos são belos e bem vestidos. Para haver um contraponto a esta imagem ideal de

¹⁹ O Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD é a adaptação brasileira do programa norte-americano Drug Abuse Resistance Education - D.A.R.E., surgido em 1983. No Brasil, o programa foi implantado em 1992, pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, e hoje é adotado em todo o Brasil. (fonte: <http://www.proerdbrasil.com.br/oproerd/oprograma.htm>, acesso em 03/08/2013)

²⁰ É um *single* de K-pop do *rapper* sul-coreano PSY. A canção é amplamente elogiada por seu humor, ritmo cativante, bem como movimentos incomuns de dança. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Gangnam_Stylehttp://pt.wikipedia.org/wiki/Gangnam_Style, acesso em 01/08/2013)

corpo e beleza ligados aos heróis, novos filmes como *Shrek*²¹ trazem os mocinhos dentro de novos estereótipos e as escolas começam a ressignificar junto às crianças estes recentes olhares. Durante conversa com o professor em sala, ficou claro que as crianças têm autonomia para a decisão de participar ou não das apresentações de teatro e danças. Dessa forma de acordo com a nota de campo a qual Felipe (10 anos) aponta não gostar desse tipo de atividade, o professor diz que o mesmo não precisa participar.

Ainda dentro desta perspectiva, o corpo deve estar sempre alinhado obedecendo a uma ordem das apresentações, impondo as crianças normas de disciplina e controle. Essas práticas corporais permitidas limitam-se as técnicas e coreografias. Por outro lado, as meninas demonstram gostar destas apresentações, o que ficou claro durante o convívio e participação na feira cultural da escola. Em nota de campo uma menina de 11 anos nos fala que este é um momento que podem se divertir e mostrar aos seus pais algo diferente e que eles gostam de assistir.

Em virtude de tais fatos Michael, em seu desenho (figura 24), retrata dois momentos distintos: o recreio como preferência e uma atividade em que os estudantes apresentam no palco algum tipo de dança. A criança declara não gostar de atividades de danças e apresentações neste local. Embora não tenha adquirido habilidades referentes à profundidade e volume, retrata com certa propriedade o espaço escolar destinado ao recreio: paredes externas das salas, piso do pátio, que é composto por placas de concretos, árvores, banquinhos. Utiliza cores que realçam a figura. Faz uso de elementos da natureza, preocupando-se com detalhes dos corpos e pintura de todo espaço representado. Em relação ao que desenhou explica:

²¹*Shrek* é um filme norte-americano de 2001, do gênero animação computadorizada, o personagem principal é um ogro que vivia feliz e sozinho num pântano, em meio à floresta. (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Shrek>, acesso em 03/08/2013)

- O que eu mais gosto é correr no intervalo, no pátio da escola porque é onde fico calmo, posso conversar com meus amigos, brincar e o que menos gosto é de apresentar na dança quando tem apresentações na escola porque é chato. Michael (12 anos)

FIGURA 24 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o corpo espetáculo



Em suma, as brincadeiras preferidas da turma que acontecem neste lugar (recreio/pátio) são as tradicionais, como pique-alto; pique-pega e a pipa (confeção e conversas em grupo), estas presentes nos desenhos e relatos. Outrossim, diversas brincadeiras e atividades preferidas das crianças se realizam em outro espaço; a quadra.

4.1.3 Ser criança de corpo inteiro: a quadra

A quadra é apontada pelas crianças como um dos locais prediletos, esta aparece com 28,5% no total da produção *o que mais gosto na escola*. Em pesquisa anterior Machado, Freitas e Wiggers (2010) afirmam que o dia do parque/quadra é o dia mais esperado pelas crianças do terceiro ano, fato este que se repete com a turma do quinto ano como denota abaixo:

Hoje as crianças chegaram animadas, os meninos trouxeram bola, pois o primeiro horário será em quadra. As meninas estão mais contidas, porém, conversam mais. Iniciam a aula perguntando ao professor se ele assistiu à novela. Após a ajudante do dia buscar a chave da quadra e todos fazerem fila para participarem da recreação. As meninas se organizam no parquinho, brincam no balanço e conversam ao lado da casinha ouvindo músicas no celular estilo *funk*, seis meninas dançam, seguram no telhado da casinha de boneca e descem até o chão; outras quatro meninas conversam no balanço.(notas de campo, outubro de 2012).

Em nota de campo percebe-se a euforia e organização das crianças para este tempo em quadra, sexta-feira de 7h30min as 10h seria o horário de recreação e arte como visto no quadro da observação participante. Embora esteja presente no horário feito pelo professor, no decorrer das observações as crianças não foram todas as sextas para a quadra. Ele diz que essas aulas são meramente recreativas, poucas vezes fez atividades dirigidas. Expõe que não tem formação para trabalhar a Educação Física por isso as aulas são assim. Diz ainda:

- As aulas de recreação são realizadas neste espaço porque no início até levava as crianças para brincarem no espaço de fora, mas ali ficam pessoas não confiáveis e é perigoso.

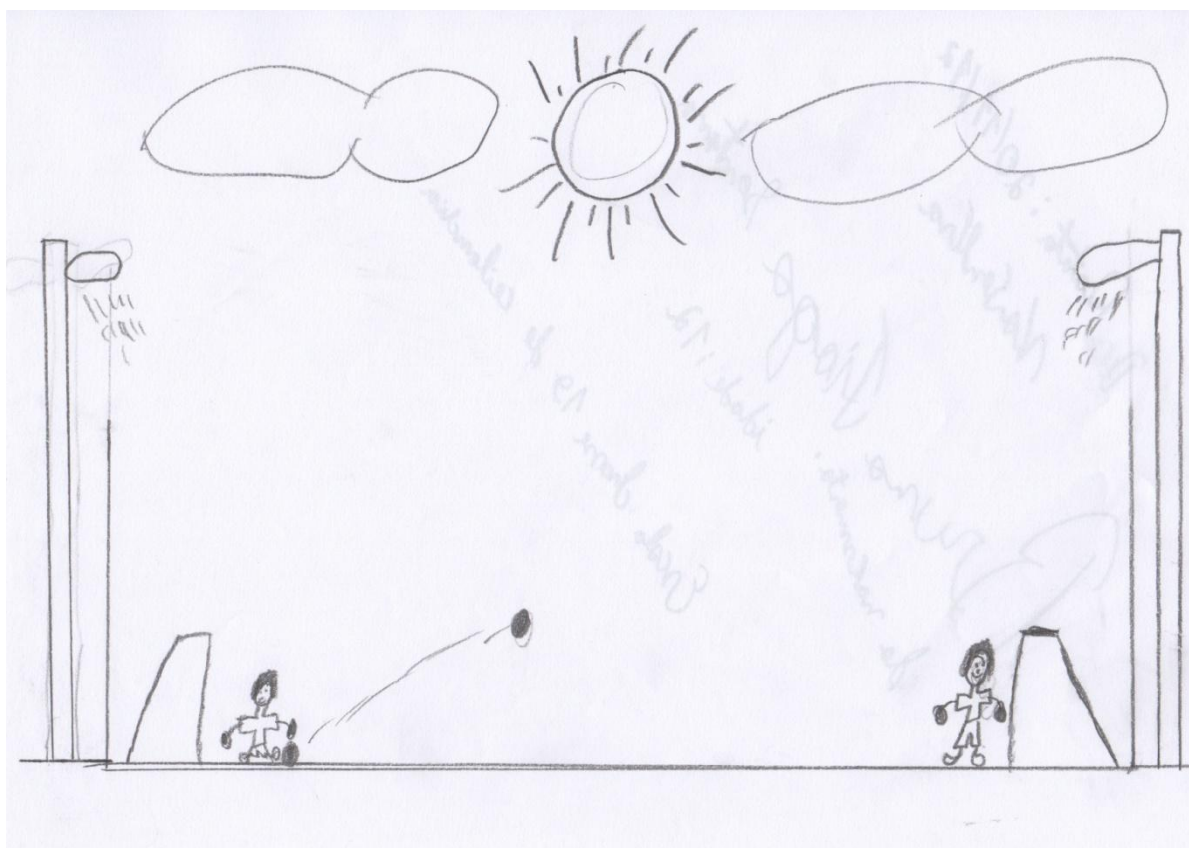
A respeito de um parque e uma quadra que há em frente da escola, este espaço é maior e teria mais opções de atividades para as crianças brincarem,

porém é de acesso também da comunidade. Este local é representado por um menino no desenho minha brincadeira preferida, a criança fala:

- Gosto de jogar bola aqui na quadra em frente a escola, jogo com meu irmão fico de olho porque é mais ou menos violento de vez em quando tem tiroteio, os polícia chega aí e faz bacu. Matheus (12 anos)

Matheus mostra o futebol na quadra fora da escola (figura 25), como brincadeira preferida. Detalha o espaço físico com muita riqueza: postes de iluminação, piso, duas traves e os limites que demarcam uma quadra poliesportiva. Embora tenha representado a iluminação pública com linhas pontilhadas. Acrescentou no desenho, um sol e algumas nuvens, marcas imprescindíveis em desenhos infantis. A criança joga com o irmão e o percurso da bola é marcado por uma linha. Evidencia-se no desenho um gosto pessoal, com traços infantilizados. A ausência de cor denota a rebeldia típica do início da adolescência.

FIGURA 25 - Minhas brincadeiras preferidas: o futebol



Sobre os espaços aos quais as crianças têm acesso para brincar, a quadra em frente a escola foi a resposta mais citada no “formulário de práticas culturais e consumo de mídias”, tendo sido mencionada por 23,8% dos participantes. Ressalve-se que, embora comporte um parquinho e se localize em frente à escola, entre as quadras residenciais do bairro, muitas crianças destacaram os perigos da praça conforme a fala do autor do desenho. Em conformidade, Tonucci (2005) afirma, em seus estudos com crianças europeias, os perigos existentes nas ruas, o trânsito, falta de espaço para as brincadeiras e pessoas estranhas e perigosas, o que ocasiona um "aprisionamento" destas em casa e na escola.

Deste modo, outro espaço importante para as brincadeiras das crianças é a própria escola, que obteve 19,4% das respostas ao formulário. De acordo com Behmoiras (2011), a escola representa um “porto seguro” para a população jovem no DF, pois nas ruas da cidade está sujeita às rivalidades entre gangues e à violência.

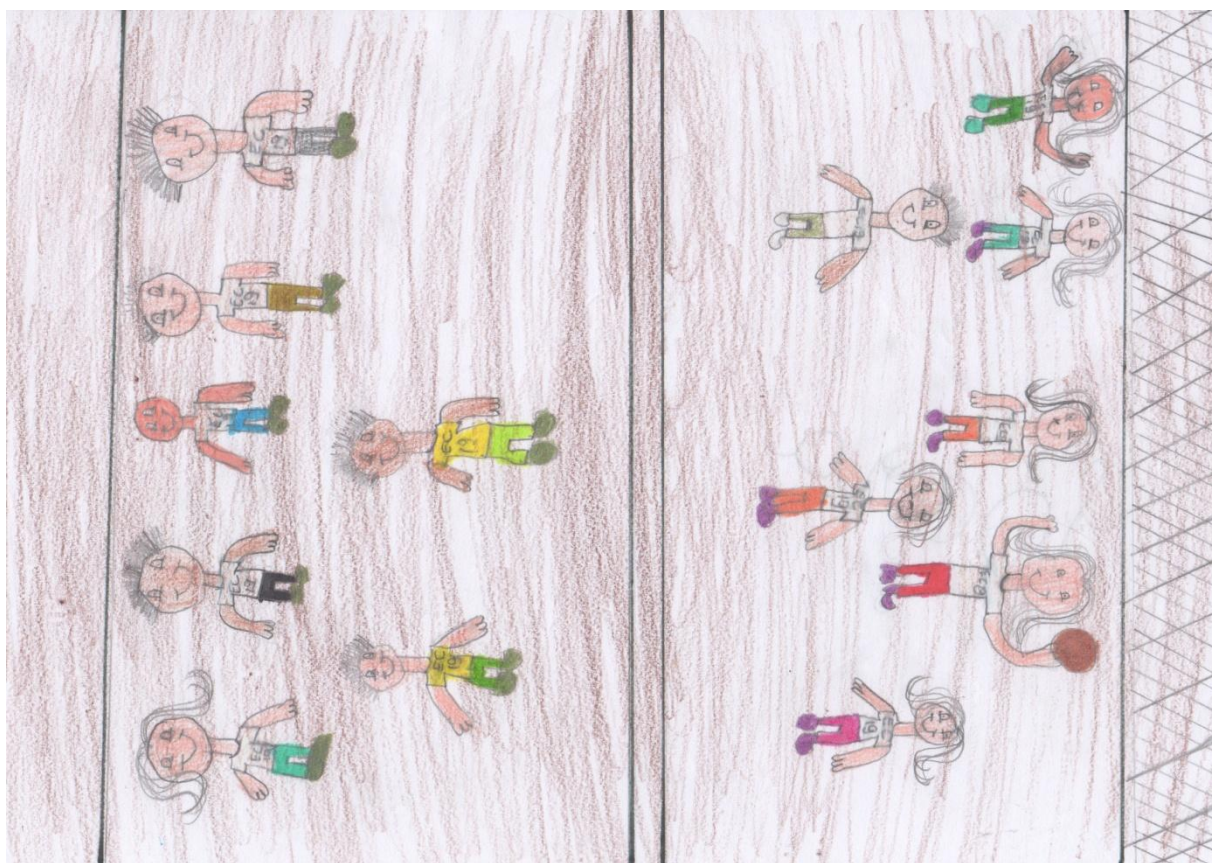
E é na escola no espaço da quadra que as brincadeiras preferidas ganham maior expressividade nesta categoria, os jogos coletivos configuram 40,9% das produções gráficas, sendo 18,2% das meninas que desenharam a queimada (figura 26) e o vôlei (figura 27), já os meninos com 22,7% representam o futebol (figura 25), destes apenas um cita a queimada e a pipa. Em relação a estas preferências Kosminsky (1998) aponta o ambiente social como o maior influenciador das crianças, pois os papéis sociais atribuídos ao sexo em cada sociedade pode ser visto em seus desenhos.

À vista disso, uma garota dispõe em seu desenho, os amigos que costumam participar com ela do jogo "queimada" (figura 26), o qual elege como sua brincadeira preferida na escola. Utiliza ainda em sua representação, formatos de corpos bem semelhantes, traços físicos como cabelos "espetados" para representar os meninos e cabelos longos, para as meninas. É interessante ressaltar que um dos alunos aparece sem cabelos, como ele realmente é (figura

62). Outra marca importante é o uniforme escolar, que é um acessório pertinente à cena, para definir o espaço acadêmico. Na apresentação por meio do desenho, a criança não separa os meninos das meninas, mostrando assim, que o jogo ocorre sem essa rivalidade. Mônica acrescenta explicações sobre sua produção em sua fala:

- Gosto de jogar queimada e fazer balé, estou jogando com os meninos na escola. As meninas brincam junto com os meninos, estão todos da sala. Mônica (11 anos)

FIGURA 26 - Minhas brincadeiras preferidas: a queimada



Outro jogo coletivo representativo é o vôlei conforme menciona Hadassa:

- Gosto de brincar de vôlei, porque exercito meu corpo, corro, pulo estamos brincando na quadra da escola. É um campeonato e estamos de uniforme. As meninas ganharam, a quadra é boa gosto de ir pra lá. Hadassa (10 anos)

A criança apresenta em seu desenho uma disputa entre meninos e meninas em uma partida de voleibol (figura 27) e no canto superior rascunha a frase "vôlei porque eu exercito meu corpo", já demonstra a importância em se movimentar. O espaço foi todo preenchido e o percurso da bola é representado por linhas pontilhadas. Marca os meninos com uniforme preto e vermelho, cabelos espetados e boné. As meninas aparecem com uniformes azuis, em duas tonalidades. A feminilidade é expressa por laços no cabelo, saias e alças nas blusas o que diferem das vestimentas utilizadas na escola. A noção da perspectiva ainda não se faz presente e nota-se que "nuvens" aparecem, numa alusão à natureza. É interessante que alguns movimentos aparecem na cena, como braço esticado em posição de sacar, braços para cima, na rebatida e braços em forma de receber a bola. O colorido do desenho é outro ponto forte, denotando a infância.

FIGURA 27 - Minhas brincadeiras preferidas: o vôlei



Sendo a quadra um espaço importante para as crianças como exposto nas falas e produções gráficas neste grupo de desenhos, elas criticam e apresentam suas opiniões em relação a este lugar.

- Podia ir mais para a quadra, a gente quase não vai porque os meninos bagunçam e a gente fica sem. No ano passado fomos só umas três vezes, porque seria divertido ir pra quadra, podia ter Educação Física, porque não tem, queria aprender a jogar e brincar. (Rebeca, 11 anos)

Logo, percebe-se a importância deste espaço e tempo das aulas de Educação Física para elas, assim cabe a escola permitir o acesso às práticas corporais, colaborando para que cada um construa seu estilo pessoal de participação nestas aulas que são garantidas por lei, mas não são oferecidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1.4 Crianças na era das mídias²²!: sala de informática e sala de vídeo

Ao analisar o desenho *o que mais gosto e menos gosto na escola* é possível perceber o destaque dado aos espaços e tempos que as crianças têm na sala de informática e sala de vídeo, os quais representam 19% e 14,3% respectivamente das produções nesta categoria. Dados também constatados no decorrer das observações em campo.

As crianças se dirigem à sala de vídeo, pega os colchonetes e sentam-se no chão. O professor acessa a internet e inicia a aula sobre folclore enfatizando a região Norte e a dança Carimbó, dois meninos

²²No âmbito desse trabalho considera-se como mídia os meios de comunicação, como, internet, rádio, revistas, televisão, entre outros. Acrescente-se que mídia significa literalmente meios. De acordo com Belloni (2001, p. 45), mídia “[...] é a grafia brasileira da pronúncia inglesa da palavra latina ‘media’, plural de ‘medium’ que quer dizer meio”.

aproveitam e deitam no chão, as crianças neste momento ficam mais “livres”. Não gostam da música que deverão dançar, uma menina (Rebeca, 11 anos) diz: “*Eu não vou dançar é muito, muito feia essa música!*” e o professor explica que é uma música folclórica e a menina reforça “*Que breguice é essa professor?*.” E quando a música vai passando as crianças começam acompanhar a letra e bater as mãos e os pés, menina (Luíza, 11 anos) diz: “*Professor vamos ficar em pé, é melhor para dançar!*” e o professor autoriza e as crianças se soltam mais, dançam, batem os pés e as mãos. Pablo (13 anos) fala: - *Ah não professor coloca aí – eu quero thu, eu quero tha...* E começa a dançar esta música e o professor fica indiferente a colocação, um outro menino Bruno (13 anos) o acompanha nos passos.

Após o ensaio o professor coloca um aplicativo do *tablet* e mostra os planetas por meio de satélite, Felipe (10 anos) diz: - *Que doido professor!* Toda a turma fica impressionada e atentos a aula, fazem várias perguntas ao professor. Gustavo (14 anos) em relação à proporção do tamanho do sol em relação aos planetas diz: - *Eita poxa! Caramba professor!* Abre o aplicativo *Google earth* a pedido das crianças para localizarem a escola, elas ficam eufóricas ao verem a escola em uma imagem tão próxima. Daniel (11 anos) exclama: - *Que massa véi, é muito louco isso!* Acaba a aula na sala de vídeo e pergunto para Rebeca se gostou da aula e responde: -*Eu gosto muito de ir para sala de vídeo, foi legal a aula hoje.* (notas de campo, outubro de 2012)

Em consonância as respostas dadas pelas crianças nas produções gráficas a essa predileção pela sala de vídeo, esta nota de campo reafirma este gosto e ainda expõe os motivos pelos quais levam a este favoritismo. Pois a descontração e o aprendizado acontecem de forma paralela, ficam mais livres neste lugar, seus corpos podem se movimentar, deitam no colchonete e dançam a música mesmo apresentando resistência inicial a escolha do professor. Neste momento percebe-se a influência da mídia na preferência das crianças em relação a música citada por Pablo, porém de acordo com Siqueira, Wiggers e Souza (2012); Machado e Wiggers (2012) e Passos (2013) a mídia influencia mas não determina as escolhas e as práticas corporais infantis. Neste sentido

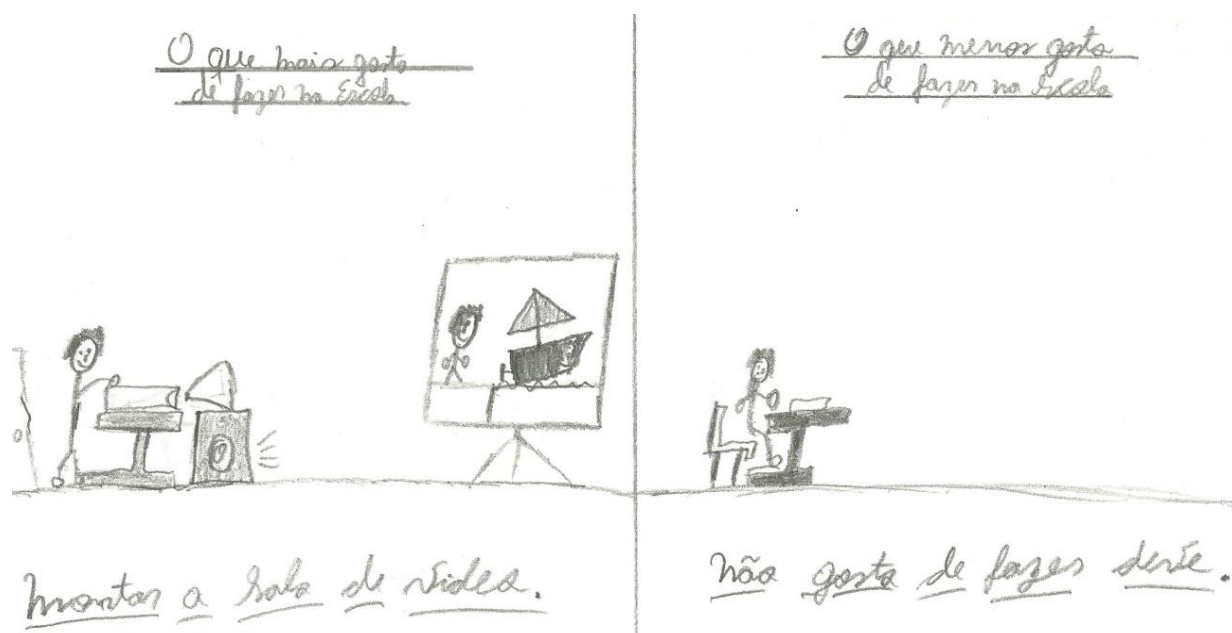
observou-se que após ouvir, acompanhar a coreografia e a letra da canção demonstraram gostar dessa nova experiência.

Enfatiza-se, ainda, que Felipe, Gustavo e Daniel exclamam e apresentam surpresa no decorrer da aula, por meio de gírias utilizadas habitualmente por eles, o que torna essa interessante e um dos espaços preferidos da turma como afirma Rebeca em sua fala. Outro fato que faz este local ser importante é a certa autonomia que as crianças apresentam com as novas tecnologias. Em consonância está o desenho de Matheus (12 anos).

A criança mostra em seu desenho o que gosta de fazer no espaço escolar, que é auxiliar o professor durante a organização da sala de vídeo (figura 28), na montagem do data show, para a projeção dos filmes. Em contrapartida, desenha o que não gosta, ou seja, ficar sentado numa cadeira fazendo atividades. Embora os traços da criança sejam infantilizados, é possível perceber os sentimentos de alegria e tristeza. Não utiliza cores, como se quisesse reagir às imposições e rotinas da escola.

- O que mais gosto é montar a sala de vídeo e assistir filme o que menos gosto é ficar na sala fazendo dever. Matheus (12 anos)

FIGURA 28 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: sala de vídeo



Dentre o universo de contribuições em relação as novas tecnologias, Buckingham (2010) evoca que crianças bem jovens apresentam maior facilidade com a utilização destes meios, pois elas têm acesso às tecnologias em suas casas. Com esta interação desde a tenra idade o domínio destas pelos meninos e meninas se dá de forma cultural. Apresentam assim maior autonomia em relação a estes aparelhos do que os adultos, as crianças nasceram e estão na era das mídias. Em conformidade a afirmação do autor supracitado, 80,95% da turma pesquisada tem computador em casa, destes 76,19% com internet, de acordo com o *formulário de práticas culturais e consumo de mídias* aplicados.

Demonstra-se com tais resultados a relevância das novas tecnologias tanto em casa quanto na escola na vida desses meninos e meninas. Vale ressaltar que o computador foi apontado pelas crianças como a atividade que mais gostam em casa com 52,38% das respostas obtidas no formulário. Neste processo a sala de informática foi também citada como um espaço escolar importante na visão da turma, assim Joyce (11 anos) realiza a reprodução desta em seu desenho.

A menina retrata a sala de informática (figura 29) como sua preferência na escola e o que não gosta é de ficar sem intervalo. Seus traços são retilíneos, sem perspectiva, apenas retrata as duas salas, em uma visão superior, na intenção de mostrar que o espaço destinado à aprendizagem formal, é representado por cadeiras enfileiradas, que segue uma regra previsível, enquanto na sala de informática, o espaço é mais democrático, onde podem escolher a cadeira que querem se sentar.

- O que mais gosto é ir para sala de informática, de vez em quando a gente vai, porque as vezes não dá tempo por causa que a gente tem que fazer dever na sala ou então a turma faz bagunça, também gosto de ir pra quadra. Mas eu não gosto de ficar sem intervalo, porque a gente não faz dever e conversa. Joyce (11 anos)

FIGURA 29 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: aula de informática



A menina fez críticas ao pouco tempo que tem acesso a este espaço e quando é dia de aula de informática podem ficar sem, por motivo de castigo. No ano de 2012 que foi realizada a pesquisa de campo não foi possível acompanhar a turma em nenhuma aula nesta sala, pois não estava em funcionamento por falta de monitor, deste modo esta preferência deve ser decorrente dos anos anteriores.

Ainda de acordo com o formulário aplicado, quando perguntamos a respeito do brinquedo favorito o vídeo game aparece com 28,57% da frequência das respostas, perde somente para o computador. O que foi constatado também na produção *minha brincadeira preferida*. A presença de brincadeiras e brinquedos ligados as novas tecnologias ocorreram com 18,1% das produções, destas são 13,6% dos meninos e 4,5% das meninas o que afirma a predileção dos

garotos por atividades lúdicas ligadas as mídias, sendo constatado do mesmo modo na pesquisa de Passos (2013). Destas brincadeiras os jogos de vídeo game apresentam número significativo, como na fala abaixo:

- Eu jogando GTA²³; deitado em cima do colchão, porque não tem nada pra fazer na rua, só posso sair a tarde porque fico arrumando a casa lavando louça e arrumo meu quarto. Carlos (10 anos)

Carlos, ao desenhar uma cena de seu cotidiano em casa (figura 30), retrata a sala de estar, já com certa noção de proporção e volume. A brincadeira aqui apresentada é um jogo típico da geração atual: *GTA*, que é um jogo que retrata a violência, proibido para menores de 18 anos, mas a criança tem acesso a tal. Retrata detalhes da cena com muita fidelidade, mas o espaço entre a tomada e o plugue, denotam a ingenuidade e distração típica dessa fase em que se encontra. Outra marca interessante na cena é a presença de elementos da natureza, numa referência à infância. Algumas habilidades referentes ao desenho ainda não foram trabalhadas, daí a ausência de paredes, separando o ambiente retratado, da natureza.

Vale acrescentar o detalhe na fala do menino ao afirmar que não há nada para fazer na rua e que fica arrumando a casa. Durante a visita em sua residência confirmamos a responsabilidade dada a ele como forma de ensinar a organização e valor aos seus pais, conforme ele e seu pai nos disse. Outro fato interessante que seu responsável relatou foi a brincadeira na rua que só acontece a noite quando ele ou a mãe estão presentes, devido aos perigos que lá se apresentam, como já citado na análise da figura 25 deste mesmo grupo de produções.

²³*Grand Theft Auto: San Andreas* (também conhecido como *GTA: San Andreas* ou *GTA: SA*) é um jogo eletrônico *sandbox* de ação-aventura, para computador e video-game, desenvolvido pela Rockstar North. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Grand_Theft_Auto:_San_Andreas, acesso em 06/08/2013)

FIGURA 30 - Minhas brincadeiras preferidas: o vídeo game



Decerto após as análises dos desenhos os quais estes fazem parte, observou-se a relevância tanto dos espaços escolares quanto das brincadeiras/brinquedos preferidos pelas crianças relacionados as novas tecnologias como: o computador e o vídeo game.

Todavia, tendo confirmado o papel cada vez mais significativo que a mídia passou a desempenhar na vida das novas gerações, cabe ressaltar que à escola, por ser instância privilegiada de socialização, se impõe o desafio de oferecer mediações pedagógicas relacionadas às mídias. Segundo Belloni (2010), caberia ao professor, por meio da sua prática pedagógica, interferir criticamente nos efeitos pedagógicos das mídias, de modo que suas mensagens sejam questionadas e refletidas pelas crianças. Faz-se mister que a escola ofereça instrumentos para que as crianças façam escolhas e apropriações dos

discursos midiáticos de forma crítica e autônoma, completam Fantin e Girardello (2008). Nota-se ainda necessário acrescentar, a importância da utilização da sala de informática e sala de vídeo, de forma planejada para que a escola torne-se mais atrativa para as crianças.

Portanto é no recreio, na quadra, na sala de vídeo e de informática que as crianças apresentam um corpo *vivo*, participativo e ativo. Acrescenta-se a autonomia delas em momentos pontuais nestes tempos e espaços o que os fazem preferidos pela turma.

4.1.5 Corpos invisíveis: a supremacia do cognitivo em ambiente escolar

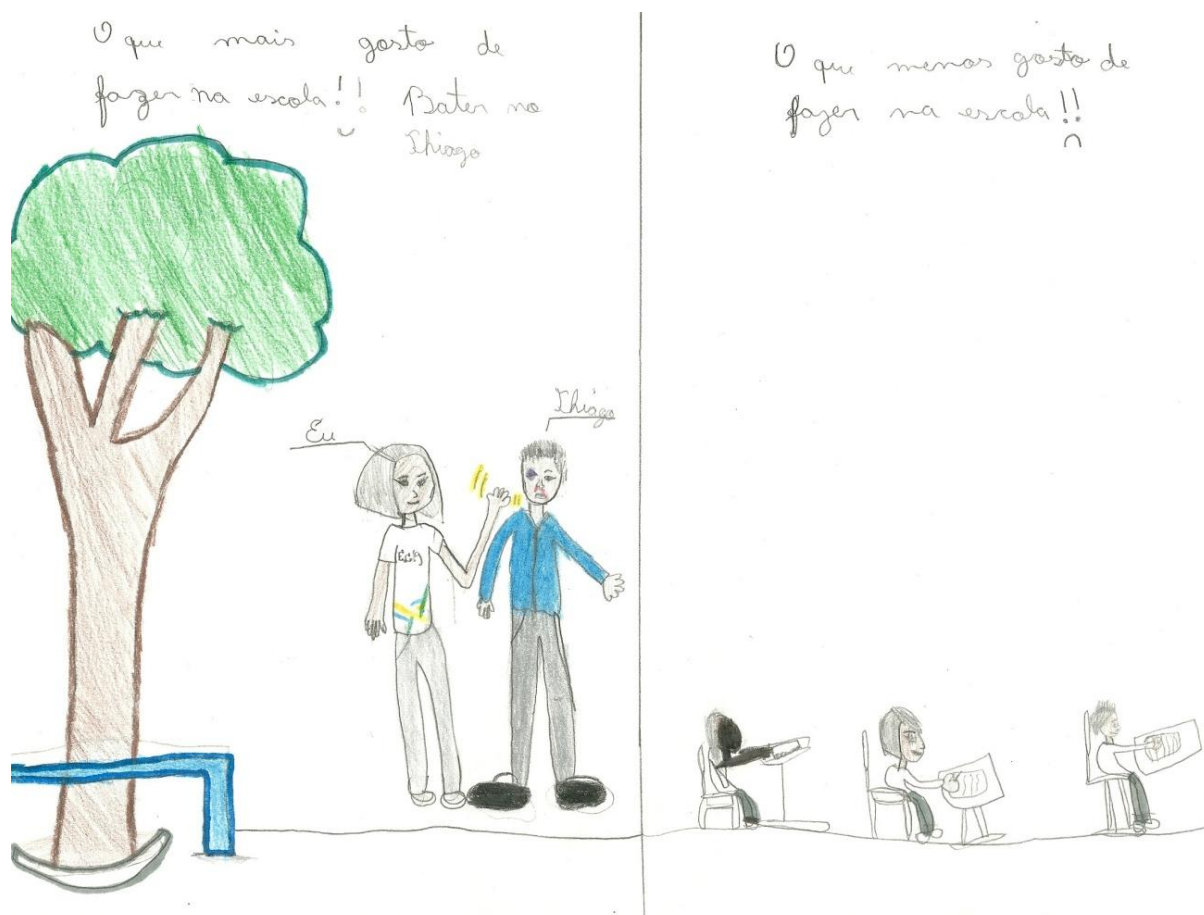
A análise da produção gráfica *o que mais gosto e menos gosto na escola* que teve como objetivo reconhecer as atividades, os tempos e espaços que são oferecidos e também negados para as crianças durante o período que estão neste ambiente, resultou em vinte e um desenhos. Dentre estes 71,42% da turma dizem não gostar de fazer dever em sala de aula, sendo 38,09% dos desenhos feitos por meninos e 33,33% por meninas, não havendo disparidade entre os gêneros. Deste modo uma menina afirma:

- Eu mais gosto é de bater no Iago. no intervalo e o que menos gosto é fazer dever porque o professor passa até a mão doer. Samanta (10 anos)

Samanta retratou o espaço escolar em dois momentos (figura 31): no recreio e em sala de aula. Gosta de brincar e salienta uma brincadeira típica da idade, que é brincar de bater no "colega", assim como em sua outra produção, meu primeiro dia/ano na escola (figura 20), diz ainda que é só brincadeira e que

não há intenção de machucar o outro. Usa em seu desenho cores, o uniforme, árvores e banquinhos do pátio. Em sala retrata a disposição das mesas e a forma dos alunos ficarem sentados. Apresenta certa noção de movimentos e ao retratar o "tapa", utiliza pequenos "riscos" em torno do rosto. Retrata ainda os colegas enfileirados e representa a diversidade das características físicas entre seus pares, como cor de pele, cabelos, sexo e altura.

FIGURA 31 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o recreio e a sala de aula



Conforme este desenho, a imposição pelo professor de sentarem em colunas é afirmado, bem como aparece em todas as produções feitas pelas crianças neste grupo das obras artísticas que aparecem a sala de aula, visto

também na figura 29 no item 4.1.4 *crianças na era da mídias: sala de informática e sala de vídeo*.

Em relação a esta organização espacial observa-se o conservadorismo da arquitetura escolar adotada por essa instituição, em especial esta sala/turma pesquisada. Os tempos e espaços são organizados pelos adultos de modo a priorizar a disciplina das crianças. Estes desfavorecem as interações e a criatividade das mesmas, pois devem se sentar uma atrás da outra mantendo-se em colunas, para dificultar as conversas e contatos entre os estudantes. Deste modo, quanto mais distantes os sujeitos há menos contato e "desordem" dentro da sala.

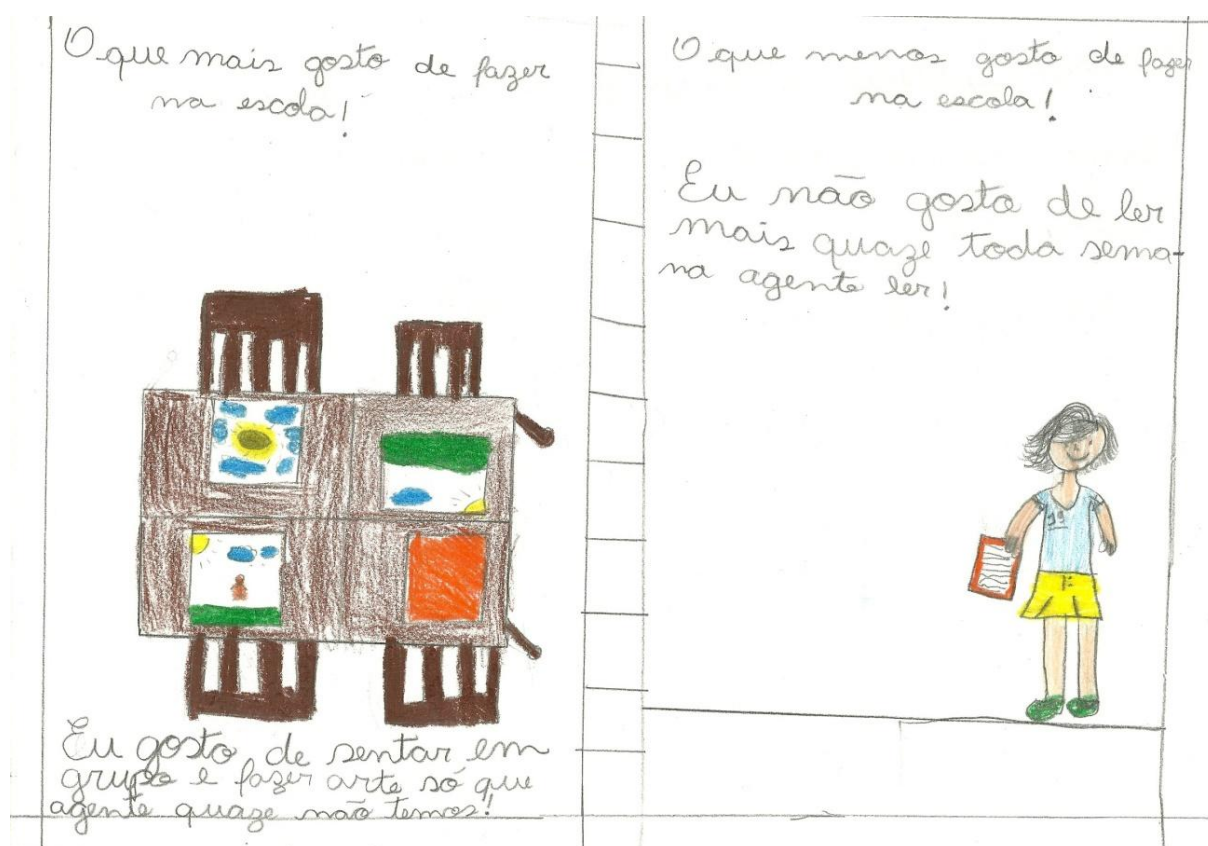
Segundo Sacristán (2005, p. 70) o corpo das crianças na escola foi e é objeto de disciplinamento prioritário, desde o controle dos esfínteres dos mais novos até a imposição do aluno permanecer quieto amarrado à carteira. Corroborando com esta afirmação, Foucault (1987) evoca que neste ambiente há que organizar e disciplinar a grande heterogeneidade, pôr o espaço escolar a funcionar como uma máquina de ensinar, organizando uma nova economia do tempo de aprendizagem. Deste modo para organizar o que é múltiplo, dominá-lo e impor-lhe ordem a escola organiza seu espaço para conseguir dominar e controlar seus estudantes e seus corpos.

Contrapondo a organização dos tempos e espaços feitos pelos adultos, as crianças apresentam necessidade de trocar experiências e o desejo de se disporem em grupos o que não fazem mais no quinto ano, fato este diferenciado principalmente da Educação Infantil presentes nos desenhos do subcapítulo 4.1.1 *ritual de passagem: os corpos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (figura 15). Esta vontade de sentar em grupo está retratado na figura (34), o qual a criança expressa o desejo e a vontade de realizar atividades artísticas na escola, representado nas folhas expostas sob as mesas desenhado

por Rebeca. Deste modo podemos confirmar que as crianças ainda demonstram o gosto pelas produções gráficas, os quais não realizam normalmente pois o cognitivo é mais evidenciado principalmente neste ano. Nesse sentido ela expõe:

- Eu desenhei a gente sentado em grupo fazendo trabalho de Artes, é uma coisa que a gente não faz, gosto de sentar em grupo porque a gente fica junto e se reúne com quem a gente gosta. Rebeca (11 anos)

FIGURA 32 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: Atividades em grupo e leitura



Mais uma vez indo ao encontro dos estudos de Vigotski (2009) observa-se que não é somente a criança após seus dez anos que perde o interesse pelo desenhar, elas os deixam por motivos ímpares como a supervalorização do aprender a ler/escrever; as operações matemáticas; o ensino da Geografia; da

História; da Ciências entre outras, e por vezes há falta do ensino de Artes e Educação Física para as crianças na escola. Vale ressaltar que concordamos com a necessidade do saber sistemático destas disciplinas, contudo não é negando um que os outros se farão mais eficazes para a formação integral dos estudantes deste nível de ensino.

Neste processo de ensino-aprendizagem encontrada em nosso campo de pesquisa observou-se uma educação tradicional, sendo este um dos motivos que levam as crianças a não gostar do espaço da sala de aula e menos ainda de fazer dever. Pois, elas devem sempre sentar no mesmo lugar e de acordo com a crítica de Samanta (figura 31) o professor passa dever até a mão doer e acrescenta Rebeca o seu desgosto de ler toda semana. Dentre esta realidade e em conformidade com as observações em campo, estas leituras ocorrem sempre da mesma forma, assim o desinteresse e a monotonia toma o espaço da sala de aula. Em nota, confirma-se o desânimo neste ambiente.

Uma menina debruçou na carteira e dormiu. Após a explicação o professor foi passar mais atividade no quadro e as crianças reclamam muito. - *Ah professor mais atividade, ah não!* Hadassa fala: - *Professor passa depois do recreio.* Durante a correção Pablo diz: - *Professor, vou dormir.* Já com a cabeça deitada na carteira. Professor responde: - *Pode dormir lá na direção!* O estudante então demonstra total desinteresse durante a correção, esta tradicional, então passa cola nas pontas dos dedos e brinca sozinho. Bate o sino e saem para o tão esperado recreio. Voltam para a sala e realizam atividade no quadro “tempos verbais”, estão sentados em coluna, todos nos seus lugares. De coluna em coluna vão beber água, mais uma vez as crianças ficam enrolando para voltar para sala. Atividades para copiar do quadro, até as 11h 20min assim um menino diz: - *Vou trazer na próxima aula um colchão, meu travesseiro e minha coberta para eu dormir. Já tô cansado!* Outro menino (10 anos) acrescenta: - *Oh professor o senhor está explicando demais, já tá bom!* E o professor responde: - *O conteúdo está atrasado, temos que terminar.* (notas de campo, dezembro de 2012)

No que concerne a nota de campo, é possível perceber que com raras exceções, os pequenos são divididos e se privilegia a parte intelectual, porém é difícil à criança separar corpo e mente em sala de aula e ficar disposta a só aprender como se naquele momento, fosse somente um ser pensante/cognitivo este separado do todo corpóreo. Como se a mente não fosse parte desse mesmo corpo (LUZ, 1998, p.28).

Durante os quatro meses que estivemos presentes na escola, evidenciamos as excessivas preocupações com caráter desenvolvimentista e cognitivista ostentado pelo professor como comprova a nota de campo. Para alcançar, trabalhar e finalizar todo o conteúdo do quinto ano, teve que sacrificar algumas aulas em quadra e vídeo. Mas há também certa cobrança por parte dos pais e responsáveis em relação a estas aulas, para eles quanto mais dever, tarefa e menos filme, quadra e brincadeiras melhor será para seu filho. Assim alcançarão melhores oportunidades no futuro, contudo esquecem que estes alunos são crianças e necessitam brincar, interagir e mover-se. Para tanto,

Refletir sobre o tempo na educação de crianças é confirmar que a pressa pode comprometer a busca de uma educação equilibrada. Alguns processos não podem seguir a lógica do culto à velocidade. Cada criança tem seu tempo, e tentar não submeter o tempo subjetivo do indivíduo a um tempo homogêneo da sociedade é uma maneira de encontrar a criança na sua luta pela sobrevivência e de sermos facilitadores para que esta tenha o seu tempo de ser criança respeitado. STAVISKI, SURDI e KUNZ (2013, p.14)

Os autores lembram ainda que devemos respeitar a criança no que ela é e deseja no presente de sua vida, afirmam que a lógica do apressamento do tempo faz sucumbir à quantidade em detrimento da qualidade. Nesta lógica, o corpo é colocado num sistema de privação, de obrigações e de interdições e quando estes não obedecem tais sistemas, são aplicados os castigos como forma de repressão, apontados na nota de campo abaixo.

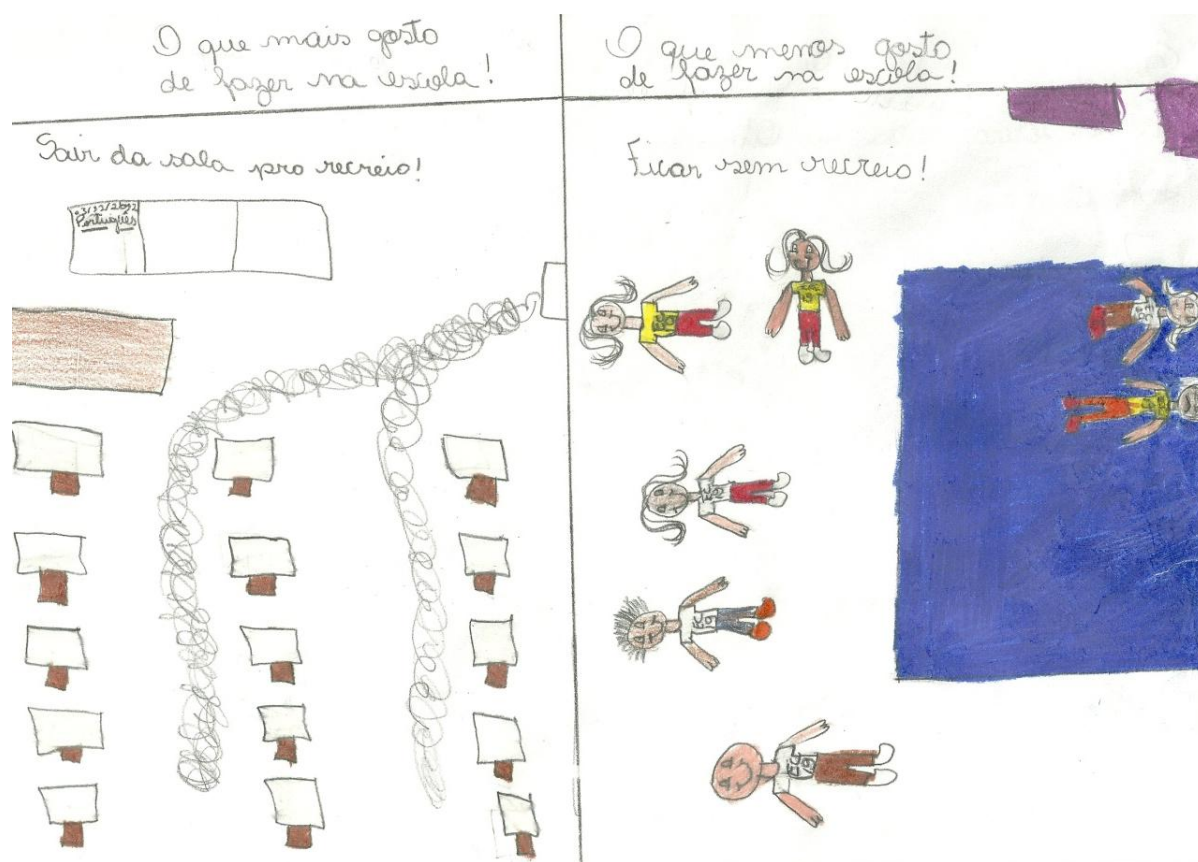
A turma do quinto ano aguarda o professor chegar, em coluna, próximos a porta. As crianças aproveitam para conversar, entram e cada estudante vai para seu lugar, este marcado pelo professor, a turma está disposta em cinco colunas, um atrás do outro. Durante a aula o professor corrige a postura dos meninos e diz: - *Matheus senta direito, arruma os pés para debaixo da mesa! Arruma a cadeira e faz silêncio, presta atenção na aula se não vão ficar um tempo sem intervalo.* Assim as crianças reclamam com o menino que está sentado “incorretamente”. Um menino pede para falar e o professor diz: - *Fala direito! Senta direito!* (notas de campo, novembro de 2012)

Em meio as reclamações das crianças pela privação do tempo e espaço que elas mais gostam na escola, o castigo figurou como elemento de maior representatividade nas produções gráficas deste grupo. Assim, o apontam como sendo o que menos gostam no ambiente escolar. Este aparece em 28,57% do total das obras feitas. Em conformidade ao exposto Mônica (11 anos) fala:

- Eu desenhei a hora da saída para o intervalo, todo mundo sai correndo porque a gente cansa de ficar sentado na sala. O que mais gosto é ir para o recreio brincar de menina pega menino, aqui os meninos que estão sem recreio e os outros estão brincando.

Um ponto em comum entre as crianças é o recreio (figura 33). A cena retrata o momento em que as crianças saem da sala de aula correndo como habitualmente acontece, os rabiscos juntinhos fazem essa representação em meio à disposição das cadeiras. É como enxerga a saída tumultuada dos alunos quando o sinal toca. Este fato pode ser observado todos os dias as 10h, quando o sinal é acionado as crianças da turma e das salas vizinhas saem com muita pressa para aproveitar o tempo livre (nota de campo, novembro de 2012). Ao lado, apresenta alguns colegas brincando e outros de castigo no palco. Faz uso de cores, detalhes como cabelos espetados, o uniforme.

FIGURA 33 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: o castigo



Observou-se durante a permanência em campo que os castigos eram dados quase sempre para as mesmas crianças, pois estas deixavam corriqueiramente as atividades de casa sem fazer. Desta forma ao aplicarmos o *formulário de práticas culturais e de consumo mídia* e durante as conversas na residência dos mesmos, percebemos que duas destas crianças apresentavam problemas familiares como: necessidade de cuidar dos irmãos mais novos; obrigações com limpeza e alimentação; falta de estrutura física e más condições de higiene. Assim perguntamos: Será que ao privar estes meninos talvez do único momento livre e de brincadeira é a solução?

De acordo com as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (2013), é dever do estado e da escola garantir as aprendizagens, a partir da democratização dos saberes, em uma perspectiva de inclusão de todos,

respeitando e valorizando as diferenças socioculturais, afetivas, subjetivas, físicas, cognitivas, entre outras (p. 51). O que não acontece na maioria das instituições, como constatado em nossa pesquisa, pois estas diferenças não foram levadas em consideração no momento em que os pequenos ficaram de castigo, assim os professores quase sempre não conhecem a realidade na qual a criança está inserida. Cris (10 anos) em sua fala reforça a presença desses castigos:

- O que eu menos gosto é ficar sem recreio, aqui a turma toda está sem recreio, porque os meninos bagunçaram aqui é o Gustavo que trouxe o baygon²⁴; pra matar os mosquitinhos e o que eu mais gosto é brincar no recreio estamos brincando de pique-pega. Cris (10 anos)

A representação feita pela criança a respeito de um acontecimento em sala de aula chama atenção pela riqueza de detalhes “*aqui a turma toda está sem recreio, porque o P. trouxe um baygon para matar uns mosquitinhos*” (figura 34), sendo este o motivo que levou os meninos e meninas a ficarem sem recreio que para o autor da obra, é muito triste. A cena é retratada de acordo com o fato ocorrido no dia que culminou com a suspensão do recreio para toda a turma. A criança desenha com certa noção de profundidade e volume. Ao fundo, mostra a lousa cheia de atividades, o que confirma mais uma vez a supremacia do cognitivo em sala, bem como as três divisões habitualmente feita pelo professor.

Mais à frente, o professor num plano maior e as crianças sentadas, ouvindo a bronca. Aqui pode ser evidenciado a punição e o castigo como forma de manter a ordem. Percebe-se que a criança inicia o desenho mostrando o momento do recreio, que é o que mais gosta. Com ele e um colega mais à frente e brincando. Ao fundo, as portas de duas salas, o sino acima, com traços

²⁴Baygon é uma marca de pesticida produzido pela S. C. Johnson & Son. É um inseticida usado para o controle e extermínio de muitas pragas domésticas, é muito eficaz para grilos, baratas, formigas, formigas carpinteiras, aranhas, tisanuro, etc. Em 1975, a Baygon introduziu a primeira superfície *spray* feita na Austrália para matar baratas e outros insetos. (fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Baygon>, acesso em 08/08/2013)

representando o som, além de uma árvore, presentes no pátio. As cenas são coloridas e os personagens apresentam contornos para definir os limites de cada um.

FIGURA 34 - Atividades que mais gosto e menos gosto na escola: a turma sem recreio



Para Foucault (1987) essa penalidade hierarquizante na escola tem como objetivo classificar os alunos segundo as suas aptidões e o seu comportamento, ainda exercer sobre eles uma pressão constante para que sigam todos o mesmo modelo, se sujeitem à subordinação, sejam dóceis e disciplinados. Do mesmo modo, Elias (1994) afirma que o processo educador ocorre por meio dos seguintes elementos: pressão e coação; transferência de pressão dos adultos para as crianças; repressão dos sentimentos desde a tenra idade e o amoldamento de comportamento pela imitação.

E em nome desse processo educador a criança de agora é negada, inexistente e transparente, pois o que tem maior valor é a preparação para o futuro. Como se a criança fosse apenas um vir a ser que necessita ser preparada para algo que ela é incapaz de realizar, assim afirma Tonucci (2005, p.198),

a criança é considerada pelos pais, pelos professores, pelos instrutores, como um sujeito a ser educado, que tem valor por aquilo que será amanhã. Educar significa extrair alguma coisa que ainda não existe e que amanhã existirá: a futura mulher, o futuro homem, o futuro cidadão. Significa preparar para o futuro. A verdadeira criança, a criança de hoje, é continuamente negada. É inexistente, é transparente.

Sob o mesmo ponto de vista Kramer (2003), afirma que é preciso que os adultos entendam que as crianças são sujeitos sociais inseridos em uma cultura e portadores de direitos agora, neste momento. Considera dentre os direitos desses meninos e meninas o brincar como elemento fundamental do ser criança, pois é também por meio dele que elas se constituem enquanto construtoras de culturas. Assim, para os pequenos o brincar é o que fazem de mais sério. A autora acrescenta ainda que toda criança, inclusive as que frequentam a escola, têm direito à brincadeira, bem como um espaço digno e sadio ao conhecimento.

No âmbito desta concepção de infância, buscamos as respostas das crianças ao tratamento que é reservado ao seu corpo na escola. Encontramos neste grupo de desenhos o corpo que é negado, *morto*, a criança ao chegar na sala de aula não pode levantar, não pode conversa e não pode brincar, mais uma vez indo ao encontro com a pesquisa de Richter e Vaz (2005) que expõem uma regulação corporal exacerbada neste ambiente.

A criança quanto mais estática e passiva, é considerada boa estudante, deste modo Le Breton nos lembra que “ao dicotomizar assim o corpo, projetando-lhe a dualidade da estrutura social, a sociedade faz reconhecer nele uma natureza dupla: pura e digna, quando controlada, e impura e degradante quando desviante e rebelde” (2010, p.149).

O simples fato de existir significa mover-se em um determinado tempo e espaço, pois a criança se desenvolve também por meio da relação com o outro. A escola desta forma deveria perceber o corpo e “torná-lo não um lugar da exclusão, mas o da inclusão, que não seja mais o que interrompe, distinguindo o indivíduo e separando-o dos outros, mas o conector que o une aos outros.” (LE BRETON, 2010, p. 11).

Então cabe-nos perguntar: Quem consegue ficar muito tempo parado? Atualmente as crianças devem permanecer na escola durante cinco horas por dia e ficar todo este tempo em sala, aparenta ser sacrificante. Creio que nem brincando de estátua conseguimos ficar totalmente imóveis, desta forma buscamos outras possibilidades de vivência e experiências corporais no ambiente escolar. Sabemos que há necessidade do controle, assim também afirma Rodrigues (2006), porém o autor quase sempre é excessivo na escola, em vários momentos a educação do corpo é repressora. Temos clareza que as regras são necessárias para o convívio do indivíduo na sociedade, mas são exacerbadas em algumas escolas e salas de aulas.

Reconhecemos aqui que as crianças precisam, além de adquirir os conteúdos programáticos da escola, estes importantes para a participação plena e ativa em sociedade, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões criadoras, lúdica e afetiva os quais apresentaram sendo estes os prediletos em sua produções gráficas. É importante que a instituição de ensino garanta o tempo e o espaço para que as crianças possam viver suas infâncias, de modos diferentes.

Considera-se assim que são igualmente nestes tempos e espaços da escola e interação dos pares neste momento, que se constituem as imagens corporais dos sujeitos, pois estes locais os quais as crianças tem acesso para brincar não são neutros, como da mesma forma os métodos educacionais utilizados na aprendizagem também colaboram para a construção das percepções sobre si.

4.2 Imagens corporais

Enfim, a figura humana. Neste instante a criança teve a oportunidade de se desenhar. Por meio dessa atividade, ela pode compreender-se como um ser singular e ao mesmo tempo integrante de um grupo na qual está inserida, "[...] ou seja, a construir sua identidade como elemento estruturador da sua relação como ser social no tempo e espaço culturais que a cercam" (WIGGERS, 2003, p. 122). Para tanto o corpo apresenta-se como elemento prioritário da criança em busca da sua identidade.

Para além do desenho da figura humana realizada no papel como nas outras iconografias, realizou-se nesta etapa a produção da imagem corporal em três dimensões, feitas em biscuit (figuras 35 e 36). Assim procurou-se de acordo com Vigotski (2009) propor o uso de materiais novos e tarefas diferentes, com isso pode-se dar um novo impulso para as criações das crianças.

Hoje será a coleta do desenho *eu sou assim!* A proposta é que se desenhem no papel primeiro e após façam o seu corpo em biscuit. Uma menina fala: *Professora hoje não vai ter aula?* E a coordenadora responde: *Isso é aula!* (nota de campo, novembro de 2012)

FIGURA 35 - Eu sou assim: biscuit/início **FIGURA 36 - Eu sou assim: biscuit/início 1**



Esta colocação das crianças em nota de campo demonstra conformidade ao desenho *o que mais gosto e menos gosto na escola* exposto por uma menina na figura (32, p. 127), nas duas expressões observa-se o desejo, a satisfação e o interesse por aulas diferentes. Fizemos deste modo o convite para que participassem de duas produções, assim demonstraram disposição e euforia perante a proposta com material diversificado, após a realização desta produção 100% da turma diz ter gostado da aula, de acordo com os relatos durante a entrega dos "bonecos (as)". Obtivemos como resultado dezenove desenhos da figura humana em papel e o mesmo modelado em massa de *biscuit*. Todas as crianças presentes neste dia quiseram executar. Vale lembrar que a proposta em realizar estas produções teve como objetivo apontar as percepções da imagem corporal construída pela criança e os sentidos conferidos ao corpo em sua relação com a escola, não desconsiderando outros contextos que se fizeram relevantes.

Para tanto, organizamos as duas produções em congruência com as interpretações relatadas pelas crianças durante as conversas logo após a entrega das mesmas, por similaridades. Decorreram, deste modo, duas categorias: *Culto ao corpo na infância: influências da escola e da mídia* e *Crianças transgressoras: a fuga do caos da imobilidade na escola*.

Faz-se necessário antes das apresentações deste grupo de análises, abordar de forma resumida por limitações do trabalho, o que entendemos por imagem corporal. Em seus estudos Barros (2005) realiza um breve levantamento histórico sobre o surgimento dos estudos da imagem corporal como: algumas considerações sobre a fisiologia; a psicologia; os aspectos sociais e ainda quais as suas influências na imagem de corpo. A autora finaliza expondo sua visão, "que a todo instante construímos nossas próprias imagens corpóreas, uma vez que cada imagem construída influencia quem está ao nosso redor e vice-versa." (p. 547).

Em sua definição de imagem corporal, apresenta tal conceito como amplo, contudo, reporta-se como seus constituintes os processos fisiológicos, psicológicos e sociais, num intercâmbio contínuo entre eles. Afirma ainda que esta construção se dá por meio da experiência que vivemos a cada instante, por isso está em constante transformação e nunca é verdadeiramente unilateral. Destarte essa imagem corporal se compõe pelo que foi construído no passado, funde-se com o presente e transcende para o futuro, ultrapassando as fronteiras do imaginário humano (Barros, 2001).

Confirma assim a construção da imagem corporal em sua totalidade. Desta maneira é imprescindível perceber que somos resultados de nossas atitudes físicas, mentais e emocionais e, por conseguinte, as imagens do corpo formam-se a partir delas (BARROS, 2001). Dentre esta perspectiva de formação vale destacar esta nota de campo:

Um menino estava com odor forte, as crianças reclamam e o professor o retira da sala sem que os outros percebam. A equipe pedagógica da escola o leva para tomar banho e trocar de roupa, a criança mora com a mãe, o padrasto e os irmãos, uma irmã é deficiente e dorme junto com os outros. Ela faz "xixi" nos meninos e os mesmos vão para a escola sem tomar banho. Um irmão, o padrasto e a mãe são usuários de drogas (crack), encontram-se em vulnerabilidade social. A equipe da escola ajuda com cestas básicas, roupa, gás, fralda. Já foi acionado o conselho tutelar, pois o estudante falta muito. Ele se sente acanhado, vai tomar banho por sentir vergonha das outras crianças. Após o intervalo, o estudante voltou para a sala de banho tomado e roupas limpas, deste modo participou mais da aula e brincou com os outros estudantes. (notas de campo, novembro de 2012)

Este fato ocorreu no dia da produção do desenho *Minha(s) brincadeira(s) preferida(s)*, no momento em que o estudante fez a distribuição das folhas para a produção gráfica, pois como rotina o professor escolhe um ajudante por dia para

auxiliá-lo. Ao entregar as folhas, os colegas reclamaram do odor e o hostilizaram. Então com discrição o professor o retirou da sala e a equipe da escola procurou solucionar o problema. O menino retornou mais participativo e passou a interagir com a turma.

Considerando os hábitos de higiene como construção social, observou-se neste caso a importância dada pelas crianças a este aspecto e o quanto tal fato é relevante na idade que se encontram. Deste modo, constatamos a mudança do comportamento do menino após o banho, bem como a reação da turma. Assim é possível afirmar que atitudes físicas, emocionais e sociais são determinantes na construção da imagem corporal e que o convívio com o outro se dá por meio dessa interação.

Após apontamento desses diversos corpos na escola, percebe-se ainda o quanto diferente estes se apresentam em uma sala de aula. E esta diversidade dos corpos dos sujeitos, seja biológica, psicológica ou social deve ser respeitada e trabalhada de forma consciente neste ambiente.

4.2.1 Culto ao corpo na infância: influências da escola e da mídia

Não,
não é vergonha, não.
Você não ser o melhor
da escola, campeão de skate,
o bom de bola ou de natação.
Não,
não é vergonha, não.
Ser da turma toda
o mais gordinho,
ter pernas tortas, ser
bem baixinho ou grandalhão.
(Errar é humano, Toquinho)

Ao iniciarmos as análises dos desenhos *Eu sou assim* concomitante a figura humana moldada em *biscuit*, constatamos de forma significativa a influência da escola e da mídia na construção da imagem corporal das meninas e meninos da turma, presentes também nos desenhos *Minha(s) brincadeira(s) preferida(s)*.

As crianças durante as conversas após a realização de suas produções apresentaram detalhes minuciosos do que fizeram. Desta maneira ressaltaram em suas falas a preocupação com suas características físicas como: altura, cor dos olhos, cabelos, corpo esbelto ou musculoso no caso dos meninos. Destacaram também o uso de acessórios como brincos, bolsas, colares, pulseiras, anéis, laços nos cabelos, especificamente nos desenhos femininos.

Tais características estiveram presentes na figura humana em *biscuit*, os acessórios foram ressaltados pelas garotas, bem como a preocupação com mechas nos cabelos e os topetes pelos meninos. Dentre estas figuras todas foram vestidas, meninas com saias ou vestidos e apenas uma estava com calça comprida. Já os meninos apresentam-se prioritariamente com calças tipo *jeans* e blusa, o cuidado em expressar o uso da meia foi constatado. Durante esta produção observou-se a modelagem dos órgãos internos pelas crianças, em detalhe figuras (35 e 36), os seios proeminentes, o glúteo e os órgãos genitais estavam por baixo das roupas. Percebe-se assim a noção mais complexa de corpo por esta turma.

Em um total de dezenove produções realizadas, 78,9% fazem referência a beleza física, destes sendo 47,3% meninas e 31,6% dos meninos. Esta preocupação tão cedo pela aparência física, são tributos da sociedade contemporânea, difundido principalmente pelos veículos midiáticos adentrando os espaços escolares. E é na escola que acontecem as conversas a respeito dos conteúdos expostos pelos veículos midiáticos, como em nota de campo abaixo:

[...] durante a leitura as crianças trazem a discussão da Anorexia, expondo a questão que toda mulher não está feliz com seu corpo uma menina (10 anos) diz: - *Professor mais de 80% das mulheres não estão felizes com seu corpo.* Outra (11 anos) expõe que viu na internet uma reportagem sobre anorexia e viu uma foto da *Beyonce*²⁵ coloca que ela também tem. Um menino (13 anos) acrescenta que já viu na televisão que homem também tem este transtorno. (nota de campo, dezembro de 2012)

Em busca desse corpo ideal aparecem os transtornos alimentares, deste modo, as crianças em debate em sala de aula apresentam certo domínio sobre este assunto, contudo em seus desenhos e falas reproduzem esta imagem. Percepções de corpo perfeito que nos são passadas pelo processo de interação entre os pares principalmente no espaço escolar, bem como a própria mídia auxiliam na representação de corpo dessas crianças, os quais expressaram em suas iconografias valores morais e padrões sociais presentes em nossa sociedade.

Diante das afirmações e preocupações principalmente com a aparência física Gabrielle (10 anos) expõe:

– *Sou bonita, inteligente. Estou de maquiagem e batom pra ficar mais bonita.*

Em seu desenho retratou uma menina com características infantis, mas com a sutileza de uma pré-adolescente (figura 37). A menina se projetou como menina mulher, onde a maquiagem e os acessórios definem a passagem para a idade adulta. Mas, nessa fase, o conflito se dá por meio de detalhes típicos do cenário infantil; a presença da natureza e a falta de proporção nos detalhes. O vestuário colorido se faz necessário para caracterizar uma criança que tem responsabilidade de cuidar das irmãs e dos afazeres domésticos.

²⁵Beyoncé, é uma cantora, compositora, atriz, dançarina, coreógrafa, arranjadora vocal, produtora, diretora de vídeo e empresária americana nascida e criada em Houston, no Texas. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Beyonc%C3%A9_Knowles, acesso em 08/08/2013)

Ao visitarmos Gabrielle em sua residência para a aplicação do *formulário de práticas culturais e de consumo de mídias*, nos deparamos com ela no portão segurando um bebê no colo. A menina explicou que cuida dos seus irmãos quando não está na escola e arruma a casa. Esta tarefa não é apenas um auxílio ao responsável e sim uma obrigação. A incumbência destinada a uma criança de dez anos a faz apresentar uma visão corporal de uma mulher com mais idade como identificamos na representação de sua imagem (figuras 38, 39, 40 e 41).

A expressão séria em seu desenho (figura 37), o detalhe da bolsa em sua mão, a camisa de botão, o salto e a saia mais comprida retratado em sua figura moldado em *biscuit*, denotam uma mulher madura, em contraste faz um laço grande em seus cabelos um acessório mais infantil. Essa incoerência pode ser explicada pelos papéis distintos que a menina ocupa, ser criança e a de ser mulher.

Assim percebe-se que pela manhã a menina está na escola e a tarde é a responsável pelos irmãos e organização de sua casa, perguntamos então: Quando há tempo para ser criança? Seu *ofício de aluno* está sendo cumprido por meio da realização de tarefas escolares e frequência em aula, conforme o convívio em campo de pesquisa, porém o *ofício de criança* está deixado de lado. Kishimoto (2010; 2011) afirma que brincar é coisa séria e necessária na infância. Contudo Gabrielle acrescenta:

- Brinco no recreio da escola não tenho muito tempo, mas já sou moça e preciso ajudar em casa.

A conformação da criança está clara em sua fala, porém para Vygotsky (2003), o brincar é a atividade própria da infância e primordial para o desenvolvimento físico e mental da criança.

FIGURA 37 - Eu sou assim: Menina ou mulher?



FIGURA 38 - Eu sou assim: biscoit 1



FIGURA 39 - Eu sou assim: biscoit 2



FIGURA 40 - Eu sou assim: biscoit 3



FIGURA 41 - Eu sou assim: biscoit 4



Dentre os desenhos desta categoria destaca-se o uso de maquiagens pelas garotas e a necessidade de se arrumar para ir a escola. Conforme as explicações dadas pelas meninas em relação aos seus desenhos:

*– Me desenhei no jardim da minha casa, sou bonita, gosto de maquiagem, me maqueio mais ou menos, pra sair e pra ir pra escola..
Jasmim (10 anos)*

*– Acho legal meu cabelo e o aparelho, estou de sombra, uso na escola às vezes e quando vou sair com meu pai. Também gosto de salto.
Rebeca (11 anos)*

– Gosto de mim, sou alta. Esse é meu batom, gosto dele e uso todo dia maquiagem desde que acordo até dormir, porque meu rosto sem maquiagem é o Ó. Samanta (10 anos)

A menina se retrata tal como é (figura 42). Adepta de maquiagens carregadas e tons vibrantes nas roupas e nos acessórios. Apresenta maturidade em seus traços e consegue definir o cenário que está por trás de seu corpo, ou seja, o limite entre céu e terra. Retrata as mudanças físicas em seu corpo, cintura marcada e seios, presentes também nas figuras (45, 46 e 47), que mostram a postura curvilínea dos ombros, como marca da transição e conflito dessas mudanças físicas comuns em meninas dessa idade. Um dos motivos observados com relação ao fato, é que os meninos em sala de aula e no recreio fazem "piadinhas" com essa mudança corporal das meninas. Seus traços não tem características infantilizadas.

Apesar de não apresentar marcas infantis em seu corpo desenhado, no decorrer da aplicação do formulário em sua casa, logo uma amiga aparece e diz brincar com ela todos os dias. As duas brincam na rua, no computador e com a cachorrinha de estimação. Samanta ainda assevera ser os desenhos animados o programa de televisão preferido, mesmo auxiliando sua mãe nas tarefas de casa tem o seu tempo de brincar garantido.

FIGURA 42 - Eu sou assim: a produção



FIGURA 43 - Eu sou assim: biscoit 5



FIGURA 44 - Eu sou assim: biscoit 6



FIGURA 45 - Eu sou assim: biscoit 7



Ainda sobre a aparência física, 10,6% das crianças dizem estar insatisfeitas com seu corpo, seja simplesmente por se achar feio sem detalhes maiores ou por não gostar da cor de seus cabelos, sendo 5,3% menino e 5,3% menina. Bia (10 anos) reclama:

– Eu me acho pequena, meu olho é bonito só isso que eu acho bonito no meu corpo e o cabelo. Eu sou feia, queria ser grande e morena de cabelo preto, gosto de usar brinco porque é acessório e não gosto de colar grande. Bia (10 anos)

A menina se retrata de acordo com suas características particulares, cabelos loiros e longos, pele clara, olhos verdes, blusa com marcas da modernidade, assim como tênis combinando, está de calça o que difere de sua outra produção onde aparece com saia curta (figuras 46, 47,48 e 49). Os detalhes mostram o quanto a criança aprecia objetos de consumo da moda, como os brincos, também presentes na cena. A criança diz que preferia ser mais alta e morena. Mais está satisfeita com a cor dos olhos.

Em contradição aos estudos de Wiggers (2003) e Machado e Wiggers (2012) os quais em seus resultados encontraram figuras femininas morenas e negras porém as desenhavam loiras por influências midiáticas. Bia apresenta o desejo de ser morena. Após a entrega de sua produção, explicou que há na escola e na sala de aula muitas meninas loiras ou com cabelos tingidos e ela gostaria de ser diferente. Apresenta-se crítica aos padrões corporais impostos.

Na figura humana moldada em *biscuit* percebe-se a cor natural de seus cabelos e algumas mechas escuras imaginárias que gostaria de ter. A transformação corporal também é evidenciada pelos seios robustos (figuras 47,48 e 49).

FIGURA 46 - Eu sou assim: a insatisfação da imagem corporal



FIGURA 47 - Eu sou assim: biscoit 8



FIGURA 48 - Eu sou assim: biscoit 9



FIGURA 49 - Eu sou assim: biscoit 10



Diante desta categoria uma menina nos chama atenção por apenas fazer referência a sua altura. Expõe em conversas em campo ser uma característica física que gosta, como se fosse uma jogadora de vôlei. Porém o uso de saias, vestidos e acessórios se fizeram ausentes em sua linguagem gráfica, destoando dos desenhos femininos do grupo. Dentre o universo destas produções foi o único a não mencionar ou utilizar cores fazendo alusão ao uso de maquiagens, fato este por sua mãe não autorizar, acrescenta ser criança e respeita a opinião da responsável (nota de campo, dezembro de 2012). Em relação ao seu desenho diz:

– *Sou alta, estou com a roupa que eu vim hoje. Joyce (11 anos)*

Vale destacar a presença de elementos da natureza como árvores, gramados, nuvens e sol bem visíveis no desenho da criança (figura 50), tais elementos se fizeram presentes em 84,2% no total dos desenhos *Eu sou assim*. Segundo Vigotski (2009) a figura humana e os animais são os dois objetos que as crianças mais gostam de desenhar, todavia Mèredieu (2006) imputa a essas preferências principalmente o seu ensino desde cedo a elas, sendo os primeiros grafismos infantis: a árvore, o sol e a figura humana.

Joyce se coloca nesse ambiente para retratar como é e como se vê (figura 50). Utiliza a camiseta do uniforme escolar, blusa azul, calça escura e sapatos fechados para mostrar como se traja na escola, porém está em um contexto externo de sua instituição. Os detalhes enriquecem o desenho. Segundo a mãe da menina, não há permissão para usar "modismos", por ela ainda ser criança²⁶.

Confirma-se assim que para além da escola e da mídia, a família desempenha papel fundamental para a construção de concepções na infância, segundo Corsaro (2011).

²⁶Dado relatado pela mãe da menina durante visita em sua casa para a aplicação do formulário de práticas corporais e de consumo de mídias.

FIGURA 50 - Eu sou assim: a estudante



FIGURA 51 - - Eu sou assim: biscoit 11



FIGURA 52 - - Eu sou assim: biscoit 12



FIGURA 53 - Eu sou assim: biscoit 13



De forma geral, com rara exceção, como já visto em falas anteriores, tanto as meninas quanto os meninos mencionam a escola durante a interpretação de seus desenhos, seja em relação a sua apresentação física (vestimentas, maquiagens) ou por comportamentos, tais como expõe Cris (10 anos):

– *Sou bonito, sou baixo e estou com a roupa que eu vim hoje. Sou esperto e quieto na escola, porque senão não dá pra ouvir o dever.*

Sua preocupação em afirmar seu comportamento "positivo" na escola vai ao encontro da educação do corpo imposta pela instituição. Ser quieto é uma grande virtude para o aluno segundo uma educação tradicional. Esta concepção de corpo passivo, parado e quieto como o menino apresenta se dá provavelmente por ocasião dos castigos que lhe foi dado o qual representou a turma inteira sem recreio (figura 34), ao afirmar que é esperto perguntamos a ele ao que se referia e respondeu:

- *Sou esperto porque fico quieto pra não ficar de castigo e também tiro boa nota.*

Confrontando sua fala com sua imagem corporal expressa em suas produções, podemos notar que esta criança "quieta" aparece em seus desenhos com *spray* de grafite em sua mão (figuras 22, 55, 56 e 57), expondo sua transgressão e hábitos culturais da comunidade na qual está inserido, outro detalhe é o uso do *walkman* (figuras 55, 56 e 57). A criança procura seguir suas características físicas no desenho *Eu sou assim*, bem como suas preferências com relação às roupas e acessórios como o boné com a aba virada para trás (figura 54). Desenha o rosto bem semelhante ao seu, destaque para a cor de sua pele e traços marcantes: lábios, nariz, olhos grandes, sobrancelhas espessas e cabelos crespos. Esta semelhança e proximidade de sua figura real, se reafirma

no desenho meu primeiro dia/ano na escola, categoria 4.1.1 *Ritual de passagem: os corpos da Educação Infantil para o Ensino Fundamental* (figura 16).

A blusa mostra o Bob Esponja, que é um personagem de desenho infantil e a calça, com recortes e tiras típicos de calças *jeans*. Os tênis também marcam por suas cores. Na cena aparece um sol com olhar triste e uma nuvem com que lembra "raiva", pelo olhar e pelos raios que saem dela. Observa-se que a criança prepara-se para adolescência, no entanto ainda tem a ingenuidade típica da infância. O estudante acrescenta a seguinte frase entre o espaço destinado ao chão e o próprio corpo: "Eu não sou "Feio" Eu sou "Bonito", essas qualidades denotam sua forma de se evidenciar esteticamente, comprovado em seu corpo musculoso. Do mesmo modo em sua pesquisa Wiggers (2003) aponta exemplos típicos de alterações na morfologia corporal, principalmente nas grafias dos meninos os quais apresentam destaque ao bíceps volumoso.

Outro fato que nos chama a atenção é a escolha do nome para ser utilizado na pesquisa, ao fazer esta sugestão o menino não hesita e logo responde:

- *O meu vai ser Cris.*

Perguntamos o motivo desta escolha e explica por ser um personagem da televisão que gosta. Esta preferência certifica-se também na resposta do formulário quando o mesmo diz ser *Todo mundo odeia o Chris*²⁷ seu programa predileto, ainda percebe-se a semelhança física entre os dois.

²⁷Seriado de humor inspirado nas experiências pessoais de Chris Rock, conta a vida da família Rock entre os anos de 1982 a 1987, focando em um membro em especial, Chris. No ano de 1982, Chris completa 13 anos e muda-se com sua família para o Brooklyn, em Nova Iorque. Lá, Chris vive situações corriqueiras da vida de um adolescente, tanto em ações em que a história realmente acontece quanto em pensamentos e conclusões expostas de forma humorística e muitas vezes exageradas. Chris passa a estudar no Corleone Junior High School, colégio que, com exceção dele, só possui alunos brancos, situação que está sempre a implicitamente o vitimizar durante esse período do programa. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Everybody_Hates_Chris, acesso em 15/08/2013)

FIGURA 54 - Eu sou assim: o quietinho



FIGURA 55 - Eu sou assim: biscoit 14



FIGURA 56 -- Eu sou assim: biscoit 15



FIGURA 57 - Eu sou assim: biscoit 16



Nesta mesma direção, um menino apresentou seu corpo por meio de um desenho onde a presença de elementos da mídia e da moda (bens de consumo) são visíveis (figura 58): uma camiseta do flamengo, os cabelos arrepiados, no estilo moicano, mãos nos bolsos da calça colorida e tênis de marca prestigiada. Embora ilustre seu porte como de um pré-adolescente, traços da infância são ainda presentes em seu desenho, como o sol no canto superior direito e uma espessa nuvem. Aqui ainda pode-se observar que a criança está num conflito entre o modismo, o seu crescimento físico, suas predileções e a infância que vai sendo deixada para trás. Explica o seu desenho:

– Eu me vejo bonito, meu corpo é ótimo. Eu e meu timão, Flamengo até morrer. Meu cabelo é moicano não vivo sem ele. Meu tênis é Olympikus porque é confortável e bonito. Daniel (11 anos)

Em relação a marca do tênis exposta e preferida de Daniel vale ressaltar que é uma das parceiras comerciais do seu time de futebol, seu cabelo moicano lembra o jogador Léo Moura²⁸. Deste modo, as informações que nos são transmitidas por meio das "novas tecnologias, a mídia e seu ávido poder consumista são apreendidas por nós como uma parte de nosso corpo unindo-se com nossa imagem corporal" (BARROS, 2005, p.552).

A tendência ao consumismo de produtos veiculados por propagandas da mídia, seja em programas de esportes ou outro tipo de programação, também foi identificada durante as observações de campo. Tais produtos se evidenciaram em trajes, acessórios, brinquedos, objetos pessoais, bem como nas próprias falas das crianças. Siqueira, Wiggers e Souza (2012), examinaram relações entre cultura corporal infantil e a presença das mídias em uma escola da região central de Brasília e verificaram, igualmente, a perspectiva do consumismo entre as crianças.

²⁸ Um dos principais jogadores titulares do time de futebol do Clube de Regatas Flamengo, atua na posição de lateral direito.

FIGURA 58 - Eu sou assim: o torcedor



FIGURA 59 - Eu sou assim: biscoit 17



FIGURA 60 - Eu sou assim: biscoit 18



FIGURA 61 - Eu sou assim: biscoit 19



Ao analisar sua figura humana em *biscuit* (figuras 59, 60 e 61) observou-se o detalhe do cabelo moicano como em seu desenho anterior. Daniel faz a roupa somente na parte da frente, pois está condicionado ao desenho plano, assim fez o "boneco" do mesmo modo. Seus ombros caídos lateralmente evoca o andar dos meninos de idade superior, nessa região administrativa onde reside é comum ver grupos de jovens nas praças ou nas ruas que apresentam um andar "balançado", calças baixas e camisetas largas. Segundo Mauss (2003, p. 404) "a posição dos braços e das mãos enquanto se anda é uma idiossincrasia social, e não simplesmente um produto de não sei que arranjos e mecanismos puramente individuais, quase inteiramente psíquicos".

Expõe ainda que cada cultura constrói seus corpos a partir do reconhecimento e valorização de alguns atributos corporais e comportamentos em detrimentos de outros. A imitação do outro bem-sucedido, especialmente pelas novas gerações, neste caso o jogador de futebol ou até os grupos de jovens grafiteiros de Ceilândia, faz com que os sujeitos constituem seus corpos e comportamentos, a partir das diferentes técnicas corporais.

É válido afirmar a presença e a influência que a mídia exerce nas representações de corpo da criança, porém ela não é fator determinante. Outros aspectos sociais os quais estes sujeitos estão inseridos transmitem elementos culturais significativos para a construção da imagem corporal, como evidenciamos nesta categoria: a família; a comunidade; a interação entre os pares e a escola. Contudo, as crianças são sujeitos ativos neste processo, pois elas são influenciadas, mas também influenciam as informações do mundo adulto. Assim a cultura de pares das crianças apresenta sua própria autonomia. Nesse contexto, Corsaro (2011) assevera que as crianças apropriam-se criativamente e criticamente de tais informações para produzir sua própria cultura de pares.

4.2.2 Crianças transgressoras: a fuga do caos da imobilidade na escola

E, quando não conseguem lidar com certas imposições, resistem. É ilusão pensar que se pode controlar todas as manifestações infantis.

(MÜLLER, 2006, p.570)

Ao afirmar que as crianças são afetadas mas também afetam o mundo no qual estão imersas, vale aqui acentuar suas respostas em relação as informações que a elas chegam. A sociedade contemporânea imputa tanto a nós adultos quanto às crianças um tempo acelerado, ou podemos dizer que tempo? Se quase não o temos mais, obrigações e mais afazeres se fazem presentes em nosso cotidiano, são inúmeras as responsabilidades e pouco ou quase nenhum tempo livre ou de lazer. Para tanto, não somos passivos a estas imposições, percebe-se que por vezes transgredimos nos tempos e espaços que temos acesso no decorrer do nosso dia.

Tais transgressões são presenciadas também durante a vida escolar das crianças, o que evidenciou-se nesta pesquisa. Portanto, o sentido de transgressão de Gusmão (2003, p. 204) pode ser exemplificado pelo comportamento das crianças, que ao perceberem as coisas que as rodeiam como contraditórias e detentores de regras incompreensíveis na sua lógica de ver o mundo, elas agem, fogem dos deveres e obrigações a elas instituídas. Com intuito de testar assim sua compreensão do mundo, o que não deve significar, necessariamente, desobediência, mas sim a forma pela qual buscam compreender o entorno em que estão envoltos.

Dessa forma, a transgressão passa a ser para a criança um meio dela viver e demonstrar para nós adultos que as ordens ditadas pela sociedade às vezes não tem sentido para elas naquele momento. Deste modo, enquanto a mídia

transmite um corpo perfeito, a escola um corpo passivo e a família um corpo obediente, as crianças nos mostram um corpo rebelde e transgressor. Assim um menino (13 anos) desenha e explica sua imagem corporal daquele instante:

- Eu de tanguinha, porque tô lá no clube jogando futebol. Tô cansado de andar de roupa, todo dia, todo dia tem que vestir! (Pablo)

O menino num ato de rebeldia, se mostra alheio ao ambiente escolar, ao se retratar de "sungá vermelha" (figura 62). Vemos aqui adolescência e a transgressão de regras sociais, ao dizer que está "cansado de andar de roupa". Explica-se ao falar que preferiria estar num clube, jogando futebol, a ter que vestir-se ou estar na escola. Percebe-se, no entanto que seus traços não fidelizam totalmente a imagem real de seu corpo, ausência de orelhas, seios e dedos.

Entretanto ao modelar sua imagem utilizando *biscuit*, exprime mais interesse, assim opera com minúcia seu corpo. Os braços flexionados impõem força e resistência, perceptível neste grupo de produções masculinas, acrescenta uma "boina" e detalhes na calça e blusa, figuras (20, 21 e 22).

Nota-se ainda semelhança do autorretrato feito por Pablo com as produções realizadas pelos colegas os quais a sua imagem aparece (figuras 26, 27 e 33). Por ser um dos meninos com maior idade da turma apresenta liderança, um dos motivos que acarretou sua presença de modo significativo. Outro ponto a se destacar é a falta de cabelo em todos os desenhos, esta é uma característica marcante e chama atenção por ser diferente. O menino fez tratamento contra leucemia²⁹ até os oito anos de idade, assim houve a perda total dos pêlos, atualmente ao treze está curado e demonstra segurança com seu visual, brinca:

- As meninas se amarram na minha careca! Me fiz de boina pra ficar um pouco diferente e divertido.

²⁹ A leucemia refere-se um grupo de cânceres que afetam as células brancas do sangue, se desenvolve na medula óssea. (fonte: <http://www.copacabanarunners.net/leucemia.html> acesso em 17/08/2013)

FIGURA 62 - Eu sou assim: livre



FIGURA 63 - Eu sou assim: biscoit 20



FIGURA 64 - Eu sou assim: biscoit 21



FIGURA 65 - Eu sou assim: biscoit 22



Do mesmo modo que Pablo, Gustavo (14 anos) utiliza expressões de rebeldia típicos dos adolescentes para se retratar (figura 66). O menino desenhou o cabelo espetado por gel, os olhos bem marcados, aparelho nos dentes, camiseta com caveira e dois caixões ao seu lado, denotando um dos estilos do *rock*, o *Heavy Metal*³⁰, que por sua vez, utiliza em seus concertos, caixões e caveiras. Não demonstrou preocupação com a estética do desenho, as cores despretensiosamente na cena. O desenho destoa dos demais, suas atitudes em sala condizem com a forma retratada no desenho, contudo não se apresenta normalmente com esses trajes e pinturas marcando seu rosto. Assim percebemos nas figuras (69, 70 e 71) uma representação mais próxima de sua realidade corporal. Ao entregar a produção comenta:

– Eu me desenhei roqueiro porque acho massa, do lado tem caixão porque estou no cemitério gosto de lá, Estou de aparelho.

O desenho segundo Mèredieu (2006, p.78 e 92) nos instrui sobre a natureza das fantasias e recalques, ainda compara o grafismo com o sonho, pois expõe que eles apresentam dois níveis de expressão um consciente e o outro inconsciente. Portanto para o autor quando a criança representa em seu grafismo fantasmas, sangue, morte entre outras figuras sombrias, explica sendo uma defesa do "eu" por intenção ou não. Nesse sentido, a linguagem gráfica de Gustavo pode exibir um resguardo em relação a disparidade de idade entre ele e os estudantes da escola, sente-se sozinho ou mesmo apenas chamar atenção. O menino ainda realça o uso do aparelho em seus dentes em meio a um semblante imponente.

³⁰ O heavy metal é um gênero do rock que se desenvolveu no fim da década de 1960 e no início da década de 1970, em grande parte, no Reino Unido e nos Estados Unidos. Tendo como raízes o blues-rock e o rock psicodélico, as bandas que criaram o gênero desenvolveram um espesso, maciço som, caracterizado por altas distorções amplificadas, prolongados solos de guitarra e batidas enfáticas. (fonte: http://pt.wikipedia.org/wiki/Heavy_metal acesso em 17/08/2013)

FIGURA 66 - Eu sou assim: o roqueiro



FIGURA 67 - - Eu sou assim: biscoit 23



FIGURA 68 - Eu sou assim: biscoit 24



FIGURA 69 - Eu sou assim: biscoit 25



Os dois garotos autores das figuras humanas expostas, de forma semelhante ao evidenciado em suas falas e grafismo ostentam uma postura de liderança e transgressora na escola. Em adição, conforme verificado durante nosso convívio em campo, observou-se que as outras crianças da turma também diariamente exploravam os diversos ambientes definidos e organizados para elas de uma forma própria, dando novos significados e burlando regras impostas pelos adultos que ali trabalham. Confirma-se tal situação em notas de campo:

07h30min→ Entrada do turno, como habitual as crianças ficam em colunas separadas por turmas. Fazem oração, a diretora e uma servidora realiza a entrada e pedem silêncio. O quinto ano apresenta poucos estudantes no início do turno, a maioria dos meninos ficam próximos ao portão e aguardam o término da oração para entrarem na escola, já as meninas aguardam em coluna. Inicia a aula de Arte, colorir o mapa da região norte. As crianças aproveitam que o mapa está pendurado no quadro e ficam levantando para observar e para se movimentar. As crianças pedem para ir ao banheiro toda hora, pergunto então: - *Por que vocês pedem para sair, ir ao banheiro sempre?* Pablo responde: - *Porque quero beber água!* Ele sorri ironicamente e afirma: - *Na verdade é pra passear, ficar andando na escola.* (nota de campo, novembro de 2012)

08h30min→ Ida ao banheiro, coluna por coluna, cada dia sai uma primeiro. As crianças continuam sentadas, uma menina apaga o quadro para o professor. Um menino aproveita a pausa para se levantar e conversar, pouco a pouco outros também se levantam e conversam, então o professor pede para que eles se sentem. As outras colunas vão em sequência ao banheiro. O professor faz gestos com as mãos e as crianças já fazem silêncio. O menino que se levantou no início da ida ao banheiro continua em pé e o professor chama sua atenção. Enquanto vão ao banheiro ficam “enrolando” o tempo para voltar para sala e aproveitam para conversar durante o percurso. (nota de campo, outubro de 2012)

09:15→ Pausa do conteúdo para o lanche. As crianças se levantam por coluna para receber o lanche, o professor serve (arroz com carne e morango de sobremesa). 17 crianças aceitam o lanche da escola. Ao receberem a fruta as crianças falam que preferem batata frita, sanduíche. Então o professor diz: *Se fosse Mac lanche feliz vocês aceitavam né!* e as crianças sorriem e confirmam. Quando querem

repetir, as crianças que se servem. A ajudante do dia leva os utensílios à cantina. Neste momento aproveitam enquanto o professor se ausenta para buscar água e correm pela sala (os meninos), já as meninas conversam alto e cantam. (nota de campo, outubro de 2012)

De acordo com os registros de campo, pode-se compreender a rotina a qual as meninas e meninos seguiam. Do mesmo modo captar os tempos e alguns espaços acessíveis e organizados nesta instituição. Similarmente estes mesmos locais aparecem nos desenhos *Minha(s) brincadeira(s) preferida(s)* e *O que mais gosto e menos gosta na escola*. Diante as produções observamos por vezes o tempo livre no recreio bem como a negação do corpo da criança, excessivas regras e castigos presentes na escola, afirmadas na pesquisa de Richter e Vaz (2005).

Contrapondo essa perspectiva, faz-se necessário destacar a abstração de Ferreira (2002) e Buss-Simão (2012) que criticam a única visão dos tempos e espaços organizados pelos adultos/professores, pois mesmo diante da imobilidade, previsibilidade e regularidade e exacerbação de regras impostas, as crianças criam e transformam as rotinas de agir, pensar e se comportar nesses mesmos tempos e espaços escolares destinados a elas.

Ademais Ferreira (2002) em sua tese visa defender o lugar e o espaço das crianças pequenas em ambiente escolar, sendo neste mesmo local que os pequenos valem-se de estratégias para transgredir as ordens estabelecidas pelos adultos. A autora expõe que tais espaços se constituem por meio de múltiplas interações com sentidos diversos e confrontos entre as determinações dos adultos e as ordens criadas e recriadas pelas crianças.

O que foi possível constatar na nota de campo anterior, a turma em busca da fuga da imobilidade imposta pela instituição inventam desculpas e aproveitam da ausência do professor para brincar, enquanto um amigo o auxilia. Quantas vezes também não fizemos isso em nossa escola e ainda tínhamos a

sensação de sermos espertos. Mesmo diante de tantas mudanças e avanços principalmente tecnológicos em nossa sociedade, o ensino parece ter estagnado.

Todos voltam para sala de aula para realizar a correção da tarefa de casa de matemática. O professor sai da sala para buscar material e os meninos aproveitam para conversar e brincar de luta. Um menino (Pablo.) bate no Gustavo. (14 anos) e depois bate em uma menina (Luíza) dizem que é apenas brincadeira. Carlos (10 anos) ajuda os meninos que estão brincando enquanto o professor está ausente e fica vigiando para ver se o professor não vem e diz: - *Sujou, sujou! O professor tá vindo, corre, corre!* Ao chegar as crianças estão todas sentadas e quietas. Abrem os cadernos e continuam a correção. Precisam agora do livro de Português para uma leitura, há crianças sem o mesmo, então o professor pede para quem esqueceu sentar com o colega ao lado. Neste momento uma menina (Rebeca, 11 anos) fala baixinho para mim:- *Gosto de conversar mas o professor não deixa aí a gente finge que esquece o livro só pra sentar em dupla. A gente fica muito tempo sentado só estudando.* (nota de campo, dezembro de 2012)

Deste modo as crianças por sua vez inventavam e recriavam em sala. Um mundo da ordem, outra ordem o que é entendida pelo adulto como bagunça, desordem, barulho e assim, Prado (2002) continua:

Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, a brincadeira com um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo escolhidas por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza, porém, num tempo e espaço não definidos por elas. (p.105)

No sentido de colaborar e enriquecer Tonucci (2005), em seu livro expõe que a criança reorganiza o mundo pelo seu olhar, assim ela consegue transpassar da ingenuidade à transgressão, *Quando as crianças dizem: agora chega!*

denuncia urgente a necessidade de ouvir as crianças. E ouvi-las significa dar condições para se expressarem, precisar daquilo que dizem, assim esta foi a nossa proposta inicial.

Ao ouvi-las durante quatro meses, verificamos que são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criar entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão dos significados do mundo. São tentativas intencionais por parte das crianças que visam subverter ou sabotar a instrução dos professores, bem como normas estabelecidas pela direção da escola. Como visto no decorrer da observação, quando os meninos e especialmente as meninas queriam conversar e não era autorizado, aproveitavam momentos em que o professor estava passando atividades no quadro para escrever e enviar bilhetinhos para os colegas (figura 70). Este é um dos meios de comunicação principalmente das meninas, as "cartinhas" eram constantes em sala e ao ver o professor as recolhia e jogava fora (figura 71).

FIGURA 70 - Meio de comunicação entre as crianças

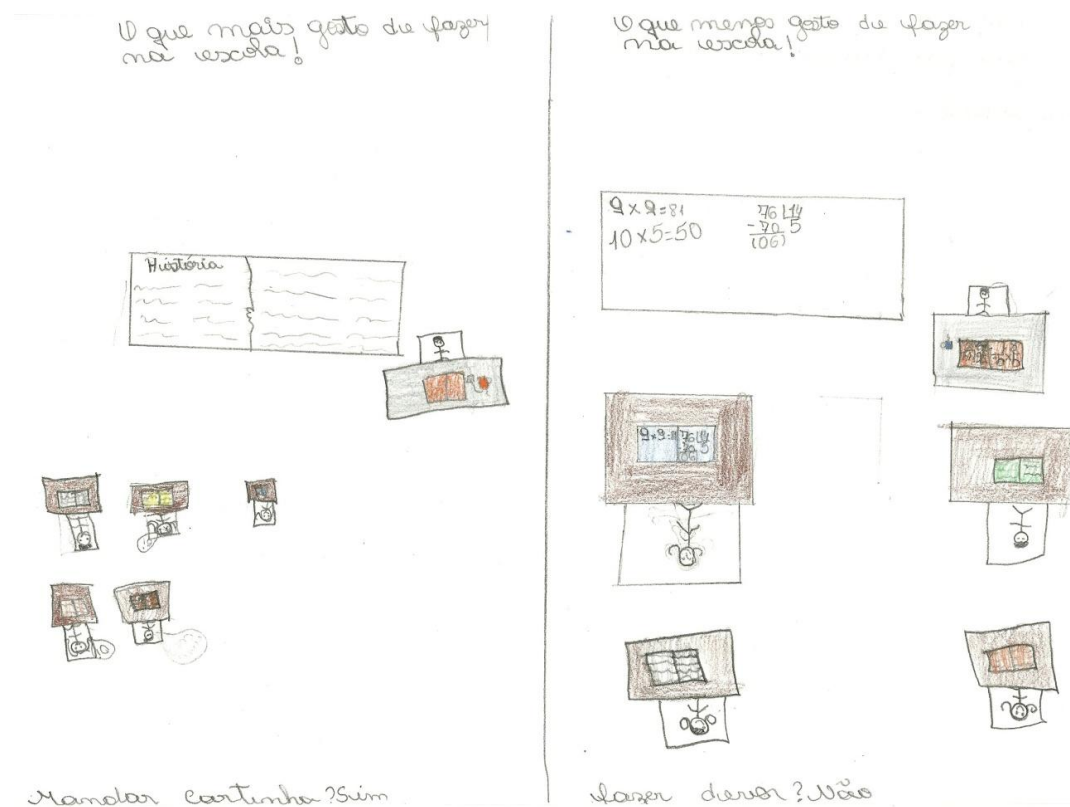


FIGURA 71 - A cartinha

Informamos que na hora do intervalo
haverá uma reunião

Por favor comparecer no fundo da escola
enfrente a quadra e quando chegar lá fazer
silêncio

Obrigado!

Prezados

OK

OK

OK

OK

OK

OK

OK!

OK!

OK!

OK

OK

OK

E! EU TO SEM INTERVALO!

precisamos que façam silêncio
por favor me ^{ajuda} Mary tá bom obrig!

Vale destacar a fala da autora do desenho:

- o que eu mais gosto na escola é mandar cartinha, só assim a gente pode conversar sem o professor ver, mas se ele pega joga fora, não gosto de fazer dever toda hora. Ludimilla (10 anos)

Esta "cartinha"(figura 71) foi resgatada pelo professor e jogada fora, Ludimilla pegou e nos deu³¹, pois estavam organizando uma festa de aniversário para ele e pediram nosso auxílio. Cabe salientar o detalhe na escrita de um menino afirmando não participar da reunião por estar sem intervalo. A capacidade de organização destas crianças e certa autonomia ficou comprovada neste momento. A festa aconteceu no dia previsto e ocorreu de acordo ao combinado entre os colegas.

Entende-se assim que as crianças no decorrer de sua escolarização apreendeu as normas da instituição que fazem parte, bem como as consequências e as reações dos adultos quando não as cumprem, porém, isso não inviabiliza a criação de estratégias para transpô-las. Com isso podemos afirmar que a criança não está totalmente passiva e sujeita ao espaço acadêmico, pois é notório a reinvenção de estratégias capazes de infringir "normas" em nome das vivências infantis.

³¹ Assim solicitamos uma autorização para a menina para expormos seu bilhete em nossa pesquisa e a mesma concedeu.

5 ENFIM O QUINTO ANO: ENTRE A ORDEM E O CAOS

As crianças, ao participarem ativamente com sua dimensão corporal, questionam os *ajustamentos primários*, indicando a necessidade de que as práticas pedagógicas requerem um tempo e um espaço em que a dimensão corporal ganha centralidade. Uma centralidade não para a manutenção de uma ordem e de uma disciplina, mas que permita o instituinte o imprevisto e, porque não, o caos.

(BUSS-SIMÃO, 2012, p. 278)

Após percorrido um caminho cheio de diversidade e intensidade chegamos ao final, ou apenas iniciamos mais um percurso. Algumas inquietações foram amenizadas no decorrer da pesquisa, do mesmo modo outras apareceram, pois as infâncias estão em constante transformação.

Ao iniciarmos a presente pesquisa fizemos um panorama de como seria o primeiro dia de aula, a princípio para destacar as ações e reações das crianças a esta nova experiência. Adentramos desse modo na rotina das meninas e meninos na fase de conclusão do Ensino Fundamental dos anos iniciais afim de consolidar os objetivos aqui propostos.

Para tanto o estudo propôs analisar os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, com fundamento nos elementos da educação do corpo, construídos em meio a um processo de escolarização. Assim as questões a serem respondidas foram: *Quais as concepções de corpo e de infância, construídos pelas crianças em sua relação com a escola e como se dá a recriação dos tempos e espaços escolares no campo pesquisado?*

Com o intuito de alcançar o objetivo, apoiamo-nos em referências teóricas. Para o entendimento de infância utilizamos Pinto e Sarmiento (1997), Wiggers (2003), Corsaro (2011), entre outros. Quanto a concepção de corpo Mauss (2003), Silva *et al.* (2009); corpo e escolarização Sirota (1993) e Sacristán (2003).

Logo após partimos para o trabalho de campo norteado por instrumentos metodológicos em conformidade a concepção de infância enquanto sujeitos de direitos e protagonistas de nossa pesquisa.

Desse modo, nos pautamos em produção de desenhos e conversas com as crianças para analisar as concepções de corpo e infância construídos por elas em sua relação com a escola. Os temas previstos foram: *Minhas brincadeiras preferidas*; *Eu sou assim*; *O que mais gosto e menos gosto na escola* e por fim *Meu primeiro dia/ano na escola*. O uso dos desenhos e conversas pautam-se nas metodologias de Kosminsky (1992, 1998); Gobbi (2002) e Wiggers (2003).

A observação participante se deu no período de quatro meses com presença efetiva em campo, assim realizamos registros em diário conforme Bogdan e Biklen (1994) e Graue e Walsh (2003), complementarmente houve aplicação de “formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídias” de acordo com a necessidade surgida em ambiente da pesquisa.

Evidenciou-se por meio dos desenhos *meu primeiro dia/ano na escola*, *minhas brincadeiras preferidas* e *atividades que mais gosto e menos gosto na escola* que o recreio, a quadra, a sala de vídeo e informática são os tempos e espaços prediletos das crianças. Pois nestes, eles podem brincar sendo um dos ofícios principais do ser criança, ainda interagem e constroem relações de afetividade e trocas de experiências com certa autonomia. Por outro lado, o espaço e atividade que menos gostam, aparece a sala de aula com 71,42% de frequência, explicam como motivo a monotonia e as excessivas cópias, bem como, a imobilidade e castigos.

Quanto ao desenho construído sob o tema *eu sou assim* contatou-se a influência tanto da escola quanto da mídia como relevantes na constituição da imagem corporal das crianças. As meninas e meninos apresentam preocupação excessiva com a estética. Outros contextos importantes para tal construção é a relação entre os pares, a comunidade e o convívio familiar. Para além de tais

influências, duas meninas demonstraram critérios individuais em suas produções.

Constatou-se assim, por meio da permanência em campo, dos desenhos realizados e conversas com as crianças que, se por um lado, a escola limita suas práticas corporais e apresentam regras e punições excessivas, por outro, elas transgridem essa falta de movimento em sala e o silêncio imposto por meio de cartinhas enviadas como forma de comunicação e burlam o tempo que o professor se faz ausente para brincar e levantar de seus devidos lugares, bem como, aproveitam/inventam desculpas para sentar em dupla ou enrolar na hora de ir ao banheiro. As crianças não são totalmente passivas e ingênuas, elas transformam os espaços e se manifestam quando não concordam com certas imposições, decerto é ilusão pensar que se pode controlar suas vontades e expressões (Müller, 2006).

Verificou-se ainda que, tanto os meninos quanto as meninas da turma pesquisada, apresentaram em suas produções gráficas uma concepção de infância crítica ao modelo da educação do corpo imposto pela escola. E ainda, manifestaram o gosto por atividades realizadas em grupos e ligadas as disciplinas de Artes, Educação Física e Informática, expõem também a insatisfação de não haver acesso regular a estas aulas.

Após terem passado pelo primeiro dia de aula e enfim chegado ao quinto ano. As crianças, em seus desenhos, demonstraram que o processo de escolarização apresentou e "inculcou" nelas regras de comportamentos e normas escolares que deveriam ser seguidas. Ainda, conhecem e reconhecem tais regras, mas apesar de já serem conhecidas, dizem não ser apropriadas e justas a elas. Ademais, reafirmam a necessidade do movimento no espaço escolar.

Esta pesquisa não teve o intuito de desqualificar os professores tão pouco os profissionais desta instituição social, não propomos a liberdade total e absoluta dos estudantes. Contudo procurou-se apontar as percepções das

crianças às diversidades corporais, necessidades individuais e olhares das mesmas em relação a escola que por vezes são ignorados. As escolas são consideradas importantes para a sociedade, mas não é reconhecida a contribuição das crianças para a produção do conhecimento.

Embora a escola empregue a cultura de um corpo *morto*, passivo, disciplinado e obediente às regras, as crianças as transgridem, criam e reinventam os tempos e espaços instituídos para elas neste ambiente, afirmando um corpo sempre *vivo*, presente, ativo. Apresentam ainda opiniões e soluções relacionadas aos espaços escolares, bem como a necessidade de serem ouvidas e de participarem dessas discussões.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARROS, D. D. **Da submissão feminina à conquista de uma imagem corporal (ir)real**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. UNICAMP, 2001.

_____. **Imagem corporal: a descoberta de si mesmo**. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro - RJ, v. 12, n.2, p. 547-554, 2005.

BEHMOIRAS, D. C. (2011). **Educação física escolar e sua interface com o esporte e a mídia**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Brasília, Universidade de Brasília.

BELLONI, M. L. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudança**. Campinas: Papirus, 2010.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2002. 119 p.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1997. 335 p.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 218 p.

_____. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110 p.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. In: **Revista Educação e Realidade**. v. 35, n. 03, set./dez. 2010. p. 37-58.

BUSS-SIMÃO, M. ; MEDEIROS, F. E. ; SILVA, A. M.; SILVA FILHO, J. J. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto**. Educação em Revista (UFMG. Impresso), v. 26, p. 151-168, 2010.

CARVALHO, M. J. L. **Do outro lado da cidade**. Crianças, socialização e delinquência em bairros de realojamento. Tese (Doutorado em Sociologia) - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, 2011.

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

CHAMBOREDON, J. C.; PRÉVOT, J. **O ofício de criança**: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 59, p. 32-59, nov. 1986.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005

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

_____. **Apresentação do Dossiê: Tempos e espaços das infâncias**. Currículo sem Fronteiras, Brasil, v. 6, n.1, p. 5-14, 2006.

DETREZ, C. **La construction sociale du corps**. Paris: Seuil, 2002.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (Organizadora). **Pesquisa Social: teoria método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. 108 p.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: Ceilândia**. PDAD 2010/2011. Brasília: Codeplan, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: Uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994, v I.

_____. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Orgs.). **Liga, roda, clica**: estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papyrus, 2008.

FERNANDES, F. As ‘Trocinhas’ do Bom Retiro. In: FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERREIRA, M. **A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!** - as crianças como actores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no quotidiano de um jardim de infância. Tese de Doutorado em

Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, (2002).

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GDF. **Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Brasília: Zippy, 2009.

GOBBI, M. Lápis vermelho é de mulherzinha? Relações de gênero, desenho infantil e crianças pequenas. In: **Revista Pró-posições**, Campinas, v. 10, p. 169-193, 1999.

_____. 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, 2002. p. 69-92.

_____. Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez: Mário de Andrade e os desenhos das crianças pequenas. In: **I Seminário Educação, Imaginação e as Linguagens Artístico-Culturais**, 5 a 7 de setembro de 2005, p. 1-10.

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

IDEB. Disponível em <<http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2012/08/mec-pode-mudar-curriculo-apos-divulgacao-dos-numeros-do-ideb.html>> acesso em 16/08/2012.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo. In: **Revista Pró-Posições**. UNICAMP, Campinas, SP, V.14, n.1(40), jan/abr. 2003.

JAMES, A.; JENKS, C.; PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O. e KENNEDY, D. **Filosofia e infância**: Possibilidades de um encontro. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

JENKS, C. Constituindo a criança. In: **Revista Educação, Sociedade e Culturas** n. 17. Edições Afrontamento, Ltda : Porto, 2002. p.185-216.

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. 15-48 p.

KOSMINSKY, E. V. “**Aqui é uma árvore. Aqui o sol, a lua. Aqui um montão de guerra**”: o uso do desenho infantil na sociologia. In: *Cadernos CERU*. São Paulo: 1998, v. 2, n. 9, p. 83-100.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri e KRAMER, Sônia. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 83-106.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. 258 p.

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

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, F. (Org). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

LUZ, A. A. **Com o bicho carpinteiro no corpo**: a difícil passagem da pré - escola à escola. 1998. 132 f. Dissertação (mestrado). Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ.

MACHADO, S. S.; FREITAS, T. C.; WIGGERS, I. D. . **Educação Física nas séries iniciais**: Uma visão das práticas corporais infantis. In: IV Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte/ I Congresso Distrital de Ciências do Esporte, 2010, Brasília- DF. Sistema Online de Apoio a Congressos do CBCE, 2010. p. 330-343.

MACHADO, S. S.; WIGGERS, I. D. . Imagens da infância: mídias e suas representações em práticas corporais infantis. In: **Pensar a Prática** (Online), v. 15, p. 966-984, 2012.

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

MARTINS FILHO, A. J. **Jeitos de ser criança**: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPEd. 33a Reunião da Anped, 2010.

MAUSS, M. As técnicas do corpo. In:_____ **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p.399-422.

MÈREDIEU, F. **O desenho infantil**. 11. ed. São Paulo: Cutrix, 2006. 116 p.

MÜLLER, F. **Socialização na escola**: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar em Revista*, v. 32, p. 123-141, 2008.

_____. **Infância e Cidade**: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação e Realidade*, v. 37, p. 295-318, 2012.

_____. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 218f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder**: conformação da Pedagogia Moderna (trad. Mustafá Yasbek) Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

OLIVEIRA, L. P. A. Violência, Corpo, Escolarização. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.) **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

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

OLIVEIRA, V. B. (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 4ed. Petrópolis:Vozes, 2002.

PASSOS, E. R. A. P. (2013). **A mídia nas entrelinhas da cultura corporal infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Brasília, Universidade de Brasília.

PAVIANI, A. Brasília: cidade e capital. In: NUNES, B. F. Brasília a construção do cotidiano. **Brasília**: Paralelo 15, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

_____. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINHEIRO, M. C. M. **“Quietinho, sentado obedecendo a professora”** A representação do corpo da criança na pré-escola. Dissertação (mestrado) Faculdade de Educação - Universidade Federal de Goiás – Goiânia, 2000.

PINTO, M. e SARMENTO, M. J. (Coords). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PRADO, P. D. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 93-111.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

RIBEIRO, A. M. M. P. **Produção cultural infantil: práticas corporais sob a ótica de crianças**. 2012. 100 f.: Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, 2012.

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

SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. **Os ofícios da criança**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL “OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA”, 2000, Braga. Anais... Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2000. v. 2 p. 125-145.

SIQUEIRA, I. B.; WIGGERS, I. D.; SOUZA, V. P. O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 34, n. 2, abr./jun. 2012, p. 64-79.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 112, março, 2001 p. 7-31.

SOARES, C. L. Prefácio. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SOARES, J. M.; FIGUEIREDO, M. X. B. **O poder simbólico no cotidiano escolar**: Reflexões sobre o corpo da criança. Ijuí: Unijuí, 2009.

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. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 35, n. 1, jan./mar. 2013, p. 113-128.

SUASSUNA, D. M. F. A.; SAMPAIO, J. O.; AZEVEDO, A; BARROS, J. **A relação corpo-natureza na modernidade**. Sociedade e Estado, Brasília, v. 20, n.1, p. 23-38, 2005.

TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. (Org.). **Educação do Corpo na Escola Brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e Interdisciplinaridade: o Currículo Integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

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

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores/Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

_____. **Psicologia pedagógica** Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

WIGGERS, I. D. **Corpos desenhados**: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia. 2003. 283 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**, v. 26, n. 3, p. 59-78, mai. 2005.

APÊNDICE I Escolas públicas da Região Administrativa IX- Ceilândia



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA DE GESTÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO EDUCACIONAL
DIRETORIA DE ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO

DRE: CEILÂNDIA

RA: CEILÂNDIA

	CÓDIGO	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	ENDEREÇO	CEP	LOCALIDADE		Telefone	FAX	E-MAIL
					URBANA	RURAL			
1	53008138	EC DO SETOR P NORTE	EQNP - R DA CASCALHEIRA	72000000	URBANA		3901-6916		ecpdrec@gmail.com
2	53007255	CAIC BERNARDO SAYAO	QNN 28 - AE "H", "I", "J" e "K"	72220280	URBANA		3901-6896	3901-7663	caicbernardosayao@gmail.com
3	53007263	CAIC PROF ANISIO TEIXEIRA	QNO 10 - AE "A"	72215130	URBANA		3901-6855	3901-6854	caicatcei@gmail.com
4	53007530	CED 06 DE CEILANDIA	QNP 16	72230160	URBANA		3901-6908	3901-6908	ced06dreceilandia@gmail.com
5	53007549	CED 07 DE CEILANDIA	QNN 13 - AE	72225130	URBANA		3901-8205		ced07cei@gmail.com
6	53007921	CED 11 DE CEILANDIA	EQNP 01/05 - AE	72240050	URBANA		3901-6868		ced11cei@gmail.com
7	53003802	CEE 01 DE CEILANDIA	EQNP 10/14 - AE	72230105	URBANA		3901-6871	3901-6870	cee1cei@gmail.com
8	53012771	CEE 02 DE CEILANDIA	QNO 12 - AE "G"	72255200	URBANA		3901-8344	3901-8345	ensinoespecial02@gmail.com
9	53007280	CEF 02 DE CEILANDIA	EQNM 01/03 - AE	72215015	URBANA		3901-3717	3901-3719	cef02cei@gmail.com
10	53007298	CEF 04 DE CEILANDIA	QNM 21	72215210	URBANA		3901-3728	3901-3728	cef04cei@gmail.com
11	53007301	CEF 07 DE CEILANDIA	EQNM 05/07 - AE	72215055	URBANA		3901-7994	3901-3725	cef07cei@gmail.com
12	53007310	CEF 10 DE CEILANDIA	EQNN 23/25 - AE	72225235	URBANA		3901-6817	3901-6816	cef1010@gmail.com
13	53007328	CEF 11 DE CEILANDIA	EQNN 24/26	72220245	URBANA		3901-6818		cef11cei@gmail.com
14	53007336	CEF 12 DE CEILANDIA	EQNO 02/04	72250025	URBANA		3901-6468	3371-3339	cef12.drecei@gmail.com
15	53007344	CEF 13 DE CEILANDIA	EQNP 30/34 - AE	72235305	URBANA		3901-2634		cef13cei@gmail.com
16	53007352	CEF 14 DE CEILANDIA	EQNP 28/32	72235285	URBANA		3901-6883	3901-6883	cef14cei@gmail.com
17	53007360	CEF 15 DE CEILANDIA	EQNO 11/13 - AE	72255115	URBANA		3901-6856	3585-7411	cef15cei@gmail.com
18	53007379	CEF 16 DE CEILANDIA	QNM 22	72210220	URBANA		3901-3718		cef16cei@gmail.com
19	53007387	CEF 17 DE CEILANDIA	EQNO 17	72260180	URBANA		3901-6860	3901-3719	cef17cei@gmail.com
20	53007395	CEF 18 DE CEILANDIA	QNP 10 - AE	72230100	URBANA		3901-6904	3585-7411	cef18.ceilandia@gmail.com
21	53007409	CEF 19 DE CEILANDIA	EQNN 18/20	72220185	URBANA		3901-8320	3901-6908	cef19cei@gmail.com
22	53007417	CEF 20 DE CEILANDIA	EQNM 08/10	72210085	URBANA		3901-3724	3901-3719	cef20cei@gmail.com
23	53012100	CEF 24 DE CEILANDIA	QNQ 03 - AE "B"	72270030	URBANA		3901-6914		fundamental24@gmail.com
24	53007522	CEF 25 DE CEILANDIA	QNP 09	72240090	URBANA		3901-6912	3901-6874	cef25cei@gmail.com
25	53068114	CEF 27 DE CEILANDIA	QNR 01 AREA ESPECIAL Nº 03 DE CEILANDIA	72275150	URBANA		3901-5811	3901-2194	cef271008@gmail.com
26	53068122	CEF 28 DE CEILANDIA	QNP 21 SET.HAB. SOL NASCENTE (PQ DA VAQUEJADA)	72242000	URBANA		3901-2190		cef28deceilandia@gmail.com
27	53007450	CEF PROFª. Mª. DO ROSÁRIO GONI	EQNM 21/23	72225215	URBANA		3901-6813		cefpmrgscei@gmail.com
28	53007492	CEM 02 DE CEILANDIA	EQNM 14	72210140	URBANA		3901-3734	3901-3744	cem02cei@gmail.com
29	53007506	CEM 03 DE CEILANDIA	QNM 13 - AE	72215130	URBANA		3901-3751	3901-3719	cem03dre@gmail.com
30	53007514	CEM 04 DE CEILANDIA	QNN 14	72220140	URBANA		3901-6891	3901-6816	cem04cei@gmail.com
31	53007557	CEM 09 DE CEILANDIA	EQNO 03/05	72250035	URBANA		3901-6865	3901-6874	cem09cei@gmail.com
32	53007565	CEM 10 DE CEILANDIA	QNP 30 - AE 02	72235300	URBANA		3901-6910	3901-3719	cem10cei@gmail.com

RA: CEILÂNDIA

	CÓDIGO	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	ENDEREÇO	CEP	LOCALIDADE		Telefone	FAX	E-MAIL
					URBANA	RURAL			
33	53007425	CEM 12 DE CEILANDIA	QNP 13 - AE	72250025	URBANA		3901-6906	3901-6905	cem12cei@gmail.com
34	53003969	CIL DE CEILANDIA	QNM 13 - AE	72215130	URBANA		3901-3746	3901-4475	cilccei@gmail.com
35	53007646	EC 01 DE CEILANDIA	EQNM 23/25	72215235	URBANA		3901-3735	3901-6905	ec01cei@gmail.com
36	53007654	EC 02 DE CEILANDIA	EQNM 19/21	72215195	URBANA		3901-3736	3371-1522	ec02cei@gmail.com
37	53007662	EC 03 DE CEILANDIA	QNM 18/20 - AE	72210185	URBANA		3901-3720		ec03cei@gmail.com
38	53007670	EC 06 DE CEILANDIA	EQNM 04/06	72210045	URBANA		3901-3722		ec06cei@gmail.com
39	53007689	EC 07 DE CEILANDIA	EQNN 01/03	72225015	URBANA		3901-3748	3901-6905	ec07ceilandia@gmail.com
40	53007697	EC 08 DE CEILANDIA	EQNN 05/07 - AE	7225055	URBANA		3901-3733	3901-6874	ec08ceii@gmail.com
41	53007700	EC 10 DE CEILANDIA	EQNM 02/04	72210025	URBANA		3901-3721	3585-7411	ec10ceilandia@gmail.com
42	53007719	EC 11 DE CEILANDIA	EQNM 06/08	72210065	URBANA		3901-3739		ec11cei@gmail.com
43	53007727	EC 12 DE CEILANDIA	EQNM 20/22	72210205	URBANA		3901-3727	3901-6903	ec12drecei@gmail.com
44	53007735	EC 13 DE CEILANDIA	EQNM 24/26	72210245	URBANA		3901-3726	3901-6908	ec13ceilandia@gmail.com
45	53007743	EC 15 DE CEILANDIA	EQNN 08/10	72220085	URBANA		3901-6851		ec15cei@gmail.com
46	53007751	EC 16 DE CEILANDIA	EQNO 04/06	72250045	URBANA		3901-6866	3901-6866	ec16cei@gmail.com
47	53007760	EC 17 DE CEILANDIA	EQNO 01/03	72250015	URBANA		3901-6853	3901-6853	ec17ceilandia@gmail.com
48	53007778	EC 18 DE CEILANDIA	EQNM 03/05	72215035	URBANA		3901-3732	3585-1457	ec18cei@gmail.com
49	53007786	EC 19 DE CEILANDIA	EQNM 07/09	72225075	URBANA		3901-3740		ec19cei@gmail.com
50	53007794	EC 20 DE CEILANDIA	EQNN 02/04	72220025	URBANA		3901-3738	3585-7411	ec20cei@gmail.com
51	53007808	EC 21 DE CEILANDIA	EQNN 04/06	72220045	URBANA		3901-6919	3901-6908	ec21cei@gmail.com
52	53007816	EC 22 DE CEILANDIA	EQNN 06/08	72220045	URBANA		3901-6819		ec22cei@gmail.com
53	53007824	EC 24 DA CEILANDIA	EQNN 20/22	72220205	URBANA		3901-6812		ec24ceidf@gmail.com
54	53007832	EC 25 DE CEILANDIA	EQNN 22/24 - AE	72220225	URBANA		3901-6814		eccei25@gmail.com
55	53007840	EC 26 DE CEILANDIA	EQNN 03/05	72225035	URBANA		3901-3731	3901-6911	ec26drec@gmail.com
56	53007859	EC 27 DE CEILANDIA	EQNN 07/09	72225075	URBANA		3901-6850	3585-7411	ec27cei@gmail.com
57	53007867	EC 28 DE CEILANDIA	EQNN 17/19 - AE	72225175	URBANA		3901-3745	3901-6867	ec28cei@gmail.com
58	53007875	EC 29 DE CEILANDIA	EQNN 19/21	72225195	URBANA		3901-8256	3585-7411	ec29cei@gmail.com
59	53007883	CEF 26 DE CEILANDIA	EQNO 05/07 (ANTIGA EC 30 DE CEILÂNDIA)	72250050	URBANA		3901-6903	3901-6903	cef26cei@gmail.com
60	53008332	EC 31 DE CEILANDIA	EQNO 09/11	72225050	URBANA		3901-6867	3901-6867	ec31cei@gmail.com
61	53007891	EC 33 DE CEILANDIA	EQNO 13/15	72255135	URBANA		3901-6858		ec33cei@gmail.com
62	53007905	EC 34 DE CEILANDIA	EQNP 13/17 - AE	72240135	URBANA		3901-6874	3901-6874	ec34cei@gmail.com
63	53008340	EC 35 DE CEILANDIA	EQNP 09/13	72240095	URBANA		3901-6888	3901-6888	ec35cei@gmail.com
64	53007913	EC 36 DE CEILANDIA	QNP 05	72240155	URBANA		3901-6911	3901-6911	ec36cei@gmail.com

RA: CEILÂNDIA

	CÓDIGO	INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	ENDEREÇO	CEP	LOCALIDADE		Telefone	FAX	E-MAIL
					URBANA	RURAL			
65	53007930	EC 38 DE CEILANDIA	EQNP 15/19	72240155	URBANA		3901-6877	3585-1457	ec38cei@gmail.com
66	53007948	EC 39 DE CEILANDIA	EQNP 11/15	72240115	URBANA		3901-6872	3901-6866	ec39cei@gmail.com
67	53007956	EC 40 DE CEILANDIA	EQNP 07/11	72240075	URBANA		3901-6886		ec40cei@gmail.com
68	53007964	EC 43 DE CEILANDIA	EQNP 14/18	72230145	URBANA		3901-7682	3901-7682	escolaclasse43cei@gmail.com
69	53007972	EC 44 DE CEILANDIA	EQNP 08/12 - AE	72230085	URBANA		3901-6887	3585-7411	ec44ceilandia@gmail.com
70	53007980	EC 45 DE CEILANDIA	EQNP 12/16 - AE	72230125	URBANA		3901-6873	3901-7663	ec45cei@gmail.com
71	53007999	EC 46 DE CEILANDIA	EQNP 16/20		URBANA		3901-6878	3901-6878	ec46cei@gmail.com
72	53008006	EC 47 DE CEILANDIA	EQNP 22/26	72235225	URBANA		3901-6879	3585-1457	ec47cei@gmail.com
73	53008014	EC 48 DE CEILANDIA	EQNP 26/30 - AE	72235265	URBANA		3901-6881	3376-1855	ec48cei@gmail.com
74	53008022	EC 50 DE CEILANDIA	EQNP 24/28	72235245	URBANA		3901-6880	3585-7411	ec50cei@gmail.com
75	53008030	EC 52 DE CEILANDIA	EQNP 32/36	72235345	URBANA		3901-6884	3901-6903	ec52dreilandia@gmail.com
76	53008049	CEF 31 DE CEILANDIA	EQNO 17/18 (antiga EC 53 DE CEILANDIA)	72260000	URBANA		3901-6859	3901-6859	cef31ceilandia@gmail.com
77	53004353	EC 55 DE CEILANDIA	EQNO 18/20	72260180	URBANA		3901-6803	3901-6863	ec55cei@gmail.com
78	53008057	EC 56 DE CEILANDIA	EQNO 18/19	72260180	URBANA		3901-6862	3901-6862	ec56cei@gmail.com
79	53008065	EC 57 DE CEILANDIA	QNP 14	72230140	URBANA		3901-6907	3901-3719	ec57cei@gmail.com
80	53008073	EC 59 DE CEILANDIA	QNN 36 - AE 02	72220360	URBANA		3901-6897	3901-6897	ec59ceilandia@gmail.com
81	53008081	EC 60 DE CEILANDIA	QNO 19 - CONJ "B"	72260190	URBANA		3901-6901	3585-7411	ec60cei@gmail.com
82	53008090	EC 61 DE CEILANDIA	QNQ 04 - LT "A"	72270040	URBANA		3901-6915	3585-7411	ec61ceilandia@gmail.com
83	53008103	EC 62 DE CEILANDIA	QNQ 01 - AE	72270010	URBANA		3901-6913	3901-6903	ec62cei@gmail.com
84	53011589	CEF 30 DE CEILANDIA (antiga EC 63	COND PRIVE LUCENA RORIZ - MÓDULO 07 AE	72268000	URBANA		3901-6810	3901-6867	cef30cei@gmail.com
85	53008170	EC 64 DE CEILANDIA	EQNM 17/19	72215175	URBANA		3901-3764	3901-3764	ec64cei@gmail.com
86	53014855	EC 65 DE CEILANDIA	QNR 02 - AE 04	72835308	URBANA		3901-7663	3901-7663	ec65drec@gmail.com
87	53068130	EC 66 DE CEILANDIA	AVENIDA CORREGO DAS CORUJAS - SET. HAB. SOL NASCENTE	72236800	URBANA				ec66cei@gmail.com
88	53068149	EC 67 DE CEILANDIA	EQ 501 SET. HAB. POR DO SOL - CEILANDIA	72238000	URBANA		3901-3364		ec67psul@gmail.com

APÊNDICE II Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convite aos pais e ou responsáveis do sujeito da pesquisa:

Você está sendo informado que seu filho está convidado a participar da pesquisa “Vivo ou Morto?” O corpo na escola sob olhares de crianças. O projeto está sendo desenvolvido pela estudante de mestrado Sheila da Silva Machado, sob a orientação da Profa. Dra. Ingrid Dittrich Wiggers, ambos da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como objetivo analisar os sentidos conferidos ao corpo pelas crianças, a partir de elementos da educação do corpo, construídos pelo processo de escolarização, por meio de produções de desenhos das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Os desenhos serão coletados com o objetivo de identificar os tempos e espaços acessíveis às práticas corporais infantis no ambiente escolar. No primeiro instante as crianças irão desenhar “Minha brincadeira preferida na escola”, em um outro momento produzirão o corpo, a figura humana, “Eu sou assim!”, o terceiro desenho será “O que mais gosto de fazer na escola e em que espaço e o que menos gosto de fazer na escola e em que local” e por fim “Minhas recordações”. Este material será utilizado somente para fins

pedagógicos e acadêmicos. A realização dessas etapas acontecerá no segundo semestre de 2012.

Será garantido o sigilo da identidade de todos os participantes envolvidos na pesquisa. Caso a criança (sob sua custódia) sinta-se constrangida em alguma etapa do processo de pesquisa terá todo o direito de não participar. E a qualquer momento a mesma poderá desistir de participar da pesquisa sem quaisquer riscos de ser penalizado (a). Os resultados da pesquisa serão organizados no trabalho de dissertação do mestrado, que será apresentado para uma banca de professores na Faculdade de Educação Física da UnB e possivelmente publicado em sites, como o da UnB e do Domínio Público do Ministério da Educação.

Quaisquer dúvidas decorrentes da pesquisa poderão ser esclarecidas antes, durante e depois da realização da mesma, presencialmente com o pesquisador ou pelos contatos: telefone fixo – 3377-0455, celular – 8443-1403 ou email – sheilamachado14@gmail.com ou ainda no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília, pelo telefone 3107-1947, email: cepfs@unb.br

Mesmo após a assinatura desse termo de consentimento, o menor ficará livre para abandonar a pesquisa a qualquer momento, também sem qualquer prejuízo. Dessa maneira, depois de ter sido devidamente informado, declaro que concordo que meu filho/ e ou dependente participe voluntariamente da pesquisa.

Eu, _____
_____ autorizo
aluno(a) _____
_____ a
participar da pesquisa.

Assinatura do pai e/ao responsável

Rubrica do sujeito da pesquisa

Sheila da Silva Machado
Pesquisadora Responsável

Brasília,.....de2012.

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

Pesquisadora: Sheila da Silva Machado (61) 3377-0455/ (61) 8443-1403

Orientadora: Prof^a Dra. Ingrid Dittrich Wiggers

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

APÊNDICE III Formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídia

Formulário sobre práticas culturais e de consumo de mídia

Nome: _____ Data: _____

Escola: _____

Ano: _____ Turma: _____

Sexo: masculino () feminino ()

Idade: _____ Onde Nasceu: _____

Onde a mãe nasceu: _____ Onde o pai nasceu: _____

Com quem mora (mãe/pai/irmãos e idades) _____ outros(): _____

Casa () Apto () Própria () Alugada () Não sabe ()

Número de quartos: _____

Em que lugar da casa se diverte? _____

Que lugar fora da casa tem para se divertir: parque, pátio, outros: _____

Equipamentos de mídia:

Telefone fixo ()

Telefone celular () com câmera ()

Televisão () Se mais de uma, quantas () Colorida() PB ()

Parabólica () TV por assinatura () Qual _____

Vídeocassete () DVD () BluRay ()

Videogame () Qual _____

Rádio () Se mais de um, quantos? _____

MP3 player () Ipod () Se mais de um, quantos () _____

Aparelho de CD () Se mais de um, quantos? () _____

Computador () Se mais de um, quantos? _____ () Desktop () Laptop ()

Internet () Discada () Banda Larga ()

Que outros equipamentos você tem em casa?

Alguns estão quebrados? _____

Do que você gosta mais? _____

Ouvir música () Ver TV () Ler revista () Ler livro ()

Ler revista () Ver filmes () videogame () Computador ()

Quais os tipos de jogos você brinca? _____

A que horas acorda: _____ O que faz a seguir? (descrição) _____

O que faz depois que volta da escola? _____

Enquanto brinca, a TV está ligada? () O rádio ou o som? ()

Quando almoça ou janta a TV está ligada? () O rádio ou o som? ()

Programa de TV favorito: _____

Por quê? _____

Em segundo lugar: _____

Em terceiro lugar: _____

Outros programas que gosta de ver? _____

Programas que menos gosta? _____

Por quê? _____

Assiste algum programa junto com alguém? _____

Quais os programas favoritos dos adultos da família? _____

E das outras crianças? _____

Costuma ouvir música? ()

Em que situação? _____

Quais são suas músicas preferidas? _____

Alguém lê histórias pra você? S () N () Às vezes ()

Quem? _____

Qual o livro favorito? _____

Alguém lhe conta histórias sem ser de livro? S () N () Às vezes ()

Quem? _____

Qual a história que você mais gosta? _____

Alguém na família costuma ler livros? Quem? _____

Que tipo de livros? _____

Por que acha que essas pessoas lêem livros? _____

Alguém na família compra jornais? Quem? _____

Sabe o nome do jornal? _____

Em caso afirmativo, o que acha que essas pessoas lêem no jornal? _____

Já foi alguma vez no cinema? S () N () Quantas vezes ()

Qual o filme que mais gostou? _____

Por quê? _____

Já viu alguma peça de teatro? S () N () Quantas vezes ()

Lembra qual peça mais gostou? _____

Por quê? _____

Qual o brinquedo que mais gosta? _____

O que faz para se divertir? _____

Se pudesse escolher, em que lugar gostaria de morar e por quê? _____

O que quer ser quando crescer? _____

Por quê? _____

Se pudesse fazer três pedidos a uma lâmpada maravilhosa, quais seriam eles?

O que você mais gosta em sua escola? Por quê?

O que você menos gosta em sua escola? Por quê?

Se você pudesse mudar alguma coisa em sua escola o que mudaria? Por quê?

Como seria a escola ideal para você?

APÊNDICE IV Quadro de dados coletados utilizados para análise³²

Quadro 1- A caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação e registros
23 crianças do quinto ano do Ensino Fundamental	Observação e acompanhamento das crianças no cotidiano escolar: Entrada e saída da escola; aulas em sala; sala de vídeo; recreação; hora do lanche; intervalo e momentos culturais/ festas.		Notas de campo
21 crianças	Conversas com as crianças. Aplicação do formulário de práticas culturais de consumo de mídia.	Perguntas: 1. Vocês estudam desde a Educação Infantil nesta escola? 2. Moram nesta cidade? 3. Qual a sua idade? 4. O que vocês fazem durante o dia na escola? 5. Quais os momentos que vocês mais gostam na escola? 6. Vocês moram com quem? 7. Quantos irmãos têm?	As conversas aconteceram durante o intervalo, no segundo semestre de 2012 e registradas em notas de campo. Após houve a aplicação do formulário na casa das crianças.

³² Quadro adaptado da Tese de doutorado da professora doutora Ingrid Dittrich Wiggers no ano de 2003, intitulada *Corpos desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*.

23 crianças	Feira cultural (conversas com as crianças)	Perguntas: 1. Quem veio participar da feira com você? 2. Você ajuda nas tarefas domésticas? 3. Você gosta dessas atividades que acontecem aqui na escola? 4. Você lancha antes de vir à escola?	Realizaram-se as conversas no decorrer da feira cultural (das 8 horas às 11 horas), enquanto visitavam os <i>stands</i> e após as apresentações. As crianças estavam com seus responsáveis. As conversas foram registradas em notas de campo.
-------------	--	---	---

Quadro 2- Categorias de análise

Categorias	Aspectos a serem analisados
Quadro 3 – A criança e a escola	Hábitos e práticas corporais na escola; Tempos e espaços acessíveis a práticas corporais; Práticas disciplinares; Conceitos sobre a escola; Preferências por atividades, tempos e espaços na escola; Frequência em relação ao conjunto de dados.
Quadro 4 – Imagem corporal	Hábitos de higiene corporal; Regras sociais sobre os corpos; Influências culturais, com destaque para a escola; Trajes e acessórios; Características físicas.
Quadro 5 – Brincadeiras e brinquedos	Tipos de brincadeiras e brinquedos preferidos (levar em consideração gênero); Influências culturais, com destaque a escola; Tipo de socialização; Frequência em relação ao conjunto de dados.

Quadro 3 – A criança e a escola

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
21 crianças	“O que mais gosto e menos gosto de fazer na escola”	Desenho feito com “lápiz de escrever” e pintura com lápis de cor e hidrocor (opcional). Folha A4 representando em uma metade da folha o que mais gosta de fazer na escola e em que local e na outra metade o que menos gosta de fazer e em que local.	O desenho foi realizado com a turma no início da aula até o horário do intervalo, crianças dispostas em colunas de acordo com o habitual. Conversamos com as crianças após a realização do mesmo para esclarecimentos necessários e entendimentos das representações infantis. Registros por meio de fotografias durante a produção gráfica.
21 crianças	“Meu primeiro dia/ano na escola”	Produziram um desenho com “lápiz de escrever” e pintura com lápis de cor e hidrocor (opcional). Folha A4 representando sua primeira experiência na escola.	Formamos um círculo fora da sala de aula (pátio) e ficamos observando as turmas da Educação Infantil em seu cotidiano por alguns minutos, após conversamos, relembremos e trocamos experiência de como foi o seu primeiro dia ou ano na escola, para quem não se recordasse do

			<p>dia. Ao término de nossa conversa voltamos para sala e as mesmas pediram para formar grupos e assim ocorreu.</p> <p>O desenho foi realizado com a turma no início da aula até o horário do intervalo.</p> <p>Conversamos com as crianças após a realização do mesmo para esclarecimentos necessários e entendimentos das representações infantis.</p> <p>Registros por meio de fotografias durante a produção gráfica.</p>
21 crianças	<p>Conversas com as crianças (formulário de práticas culturais e de consumo de mídias).</p>	<p>Perguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você mais gosta em sua escola? -O que você menos gosta em sua escola? -Se pudesse mudar algo em sua escola o que mudaria? Por quê? - Como seria a escola ideal para você? 	<p>As conversas aconteceram durante o intervalo, no segundo semestre de 2012 e registradas em notas de campo.</p>
23 crianças	<p>Observação e acompanhamento das crianças no cotidiano escolar: Entrada e saída da escola; aulas em sala; sala de</p>		<p>Notas de campo.</p>

	vídeo; recreação; hora do lanche; intervalo e momentos culturais/ festas.		
--	--	--	--

Quadro 4 – Imagem corporal

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
19 crianças	“Eu sou assim”	Produção do autorretrato com “lápiz de escrever” e pintura com lápis de cor e hidrocor (opcional). Folha A4 representando sua figura. Produção de sua figura em massa de biscuit.	Atividade desenvolvida durante uma aula. Primeiro as crianças se observam no espelho e após realiza a produção gráfica. São dispostos materiais como: massa de biscuit de diversas cores, sendo as crianças livres para escolher, palitos de dentes e glíter. Sala disposta em colunas como habitual. Conversas com as crianças após a realização das atividades para esclarecimentos necessários e entendimentos das representações infantis. Registros por meio de fotografias e gravação de vídeo durante as produções.
23 crianças	Observação e acompanhamento das crianças no cotidiano escolar: Entrada e		Notas de campo.

	saída da escola; aulas em sala; sala de vídeo; recreação; hora do lanche; intervalo e momentos culturais/ festas.		
--	---	--	--

Quadro 5 – Brincadeiras e brinquedos

Sujeitos	Instrumentos	Descrição dos instrumentos	Condições de aplicação, registro e variações
22 crianças	“Minha brincadeira preferida”	Desenho feito com “lápiz de escrever” e pintura com lápis de cor, giz de cera e hidrocor (opcional). Folha A4 representando suas brincadeiras preferidas.	O desenho foi realizado com a turma no início da aula até o horário do intervalo, crianças dispostas em colunas de acordo com o habitual. Conversamos com as crianças após a realização do mesmo para esclarecimentos necessários e entendimentos das representações infantis. Registros por meio de fotografias durante a produção gráfica.
21 crianças	Conversas com as crianças (formulário de práticas culturais e de consumo de mídias)	Perguntas: - O que faz para se divertir? -Qual o brinquedo que mais gosta? - Qual lugar costuma se divertir?	As conversas aconteceram durante o intervalo, no segundo semestre de 2012 e registradas em notas de campo.
23 crianças	Observação e acompanhamento das crianças no cotidiano		Notas de campo.

	escolar: Entrada e saída da escola; aulas em sala; sala de vídeo; recreação; hora do lanche; intervalo e momentos culturais/ festas.		
--	--	--	--