



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Entre olhares e combinados:
a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola**

Helma Costa dos Santos

Brasília/DF
2019

Helma Costa dos Santos

**Entre olhares e combinados:
a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Lidia Bueno Fernandes

Brasília/DF

2019

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

SSA237e Santos, Helma Costa dos
Entre Olhares e Combinados: a narrativa de crianças
brincantes no espaço-tempo da escola / Helma Costa dos
Santos; orientador Maria Lidia Bueno Fernandes. -- Brasília,
2019.
150 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2019.

1. Brincar. 2. Brincadeira. 3. Escola. 4. Espaços-tempos.
5. Cultura lúdica . I. Fernandes, Maria Lidia Bueno,
orient. II. Título.

Helma Costa dos Santos

**Entre olhares e combinados:
a narrativa de crianças brincantes no espaço-tempo da escola**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS.

Defendida e aprovada em 18 de junho de 2019.

Banca Examinadora formada por:

Profª Drª. Maria Lidia Bueno Fernandes (FE-UnB) – Orientadora

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes (UFJF) – Examinador Externo

Profª. Drª. Luciana Hartmann (PPG - IdA/UnB) – Examinadora

Profª Drª. Cristina Massot Madeira Coelho (FE-UnB) – Examinadora (Suplente)

Aos meus cúmplices na brincadeira da vida

Antonio Carlos,
Carlos Augusto e Gustavo.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, autor da minha fé e motivador da minha maior esperança.

À Profa. Maria Lidia, pela orientação, desprendimento em me ajudar a ampliar os horizontes e pelo seu compromisso com a educação transformadora.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, seus professores e funcionários, pelo acolhimento nestes dois anos.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento para estudo.

A toda a comunidade escolar da Escola Classe Aspalha, gestoras, professoras, coordenadoras, secretário e estudantes, especialmente às crianças da turma 1º ano A, pela contribuição direta nesta jornada, meu eterno carinho e afeição.

Aos membros da banca professores/as, Luciana Hartmann, Jader Lopes e Cristina Madeira, pela disposição em ler e avaliar o meu trabalho e pelas contribuições desde o projeto de pesquisa.

Aos/às queridos/as colegas, Nayla, Cristian, Andreza, Jaquelina e tantos/as outros/as, pelo apoio mútuo na construção de novos saberes.

Aos meus pais, “Seu João e Dona Marlene”, pelo carinho e simplicidade que me ensinaram desde a mais tenra idade de que as conquistas precisam nos tornar pessoas melhores.

Ao meu esposo, Antonio Carlos, pelo apoio incondicional e aos meus filhos, Carlos Augusto e Gustavo, pelo brilho resplandecente e gigantes sorrisos que impulsionam minha vida na busca de novos conhecimentos.

RESUMO

Esta dissertação sustenta-se no pressuposto de que as ações infantis, especialmente o brincar, dizem muito da vida das crianças em seus espaços vivenciais. Traçou-se, como objetivo geral deste estudo, compreender o brincar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Aspalha a partir da análise de suas ações e narrativas brincantes expressas nos espaços-tempos dessa escola. Investigaram-se os espaços-tempos utilizados pelas crianças nas suas brincadeiras, as peculiaridades envolvidas na formação dos grupos de brincantes e as correlações existentes entre o brincar dentro e fora do ambiente escolar. Foi realizada uma pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica cujas coletas de dados foram feitas em conjunto com as crianças da turma 1ºA, a partir da escuta minuciosa de suas vozes e participação horizontalizada nas suas brincadeiras, tendo como compromisso a ética com os/as narradores/as brincantes. A base teórica foi ancorada nos postulados dos estudos sociais, buscando dialogar com a Geografia (FERNANDES 2016, 2018, 2019; LOPES 2008, 2013, 2019) e Sociologia das infâncias (BROUGÈRE 2000, 2015; CORSARO 2002, 2005; SARMENTO, 2004, 2011). As análises foram construídas com a contribuição de outros campos do conhecimento e com a teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010). Os achados indicam que as crianças, por meio de suas ações brincantes, forjam seus espaços-tempos de brincar algumas vezes enfrentando os limites que lhes são colocados, outras vezes (re)elaborando espaços dados em territórios próprios para brincar. Espera-se que os resultados da pesquisa possam contribuir para modificação do caráter utilitário e desenvolvimentista que tem sequestrado o conceito de ludicidade.

Palavras chave: Brincar. Brincadeira. Escola. Espaço-tempo. Cultura lúdica.

ABSTRACT

This thesis is driven by the assumption that children's actions, especially playing, say much about their lives in their experiential space. The general objective of this study was to understand the playing of the children of Escola Classe Aspalha - 1st year of elementary school, based on the analysis of their actions and narratives, which are expressed in the space-time of this school. Therefore, some factors were investigated: the spaces/times used by the children in their games, the peculiarities involved in the formation of groups of players and the correlations between playing inside and outside the school environment. A qualitative research with ethnographic inspiration has been done; data collection was done together with the children of the 1st grade group, from the close listening of their voices and horizontal participation in their games, with ethical commitment to the children narrators/players. The theoretical basis was anchored in the postulates of the Geography (FERNANDES 2016, 2018, 2019; LOPES 2008, 2013, 2019) and Sociology (BROUGÈRE 2000, 2015; CORSARO 2002, 2005; SARMENTO, 2004, 2011,) with the contribution of other fields of knowledge and with historical-cultural theory (VIGOTSKI, 2009, 2010). The findings, among other elements, indicate that children, through their playful actions, forge their playing spaces/times sometimes facing the limits placed on them; other times they (re) elaborate spaces given in their own territories to play. It is hoped that the results of the research may contribute to a modification of the utilitarian and developmental character that has hijacked the concept of playfulness.

Keywords: Play. Playing. School. Space - time. Playful culture.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações selecionadas a partir dos critérios elencados.....	28
Quadro 2 – Teses selecionadas a partir dos critérios elencados.....	29

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de trabalhos identificados por fase de escolarização	30
Gráfico 2 – Número de trabalhos identificados por assunto.....	31
Gráfico 3 – Atividades prediletas no espaço escolar.....	89
Gráfico 4 – Comparativo do tempo destinado a brincadeira – por referência.....	104
Gráfico 5 – Sobre ir para a Escola Parque no contraturno escolar.....	109
Gráfico 6 – Distribuição do horário das crianças	110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Festival de Pipas -Vila Paranoá.....	17
Figura 2 – Localização da Escola Classe Aspalha.....	72
Figura 3 – Imagem externa da escola	73
Figura 4 – Brincadeiras espaços-tempos	92
Figura 5 – Minhas brincadeiras favoritas (EI)	100
Figura 6 – "Nossos lugares preferidos na Escola Parque"	101
Figura 7 – Minhas brincadeiras preferidas (AI.).....	115
Figura 8 – Compartilhando desejos e segredos	117
Figura 9 – Minhas brincadeiras favoritas (AC.).....	119
Figura 10 – Cultura lúdica, um conjunto vivo!.....	123
Figura 11 – Minhas brincadeiras preferidas (I)	125

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Espaços-tempos do brincar nas Escolas Classe.....	102
Tabela 2 – Espaços-tempos do brincar nas escolas de Educação Infantil	103

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CAIC	Centro de Atendimento Integral da Criança
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Convenção dos Direitos da Criança
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CRE	Coordenação Regional
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EC	Escola Classe
ECs	Escolas Classes
EP	Escola Parque
EEAA	Equipe Especializada de Apoio a Aprendizagem
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RA	Região Administrativa
SAE	Serviço de Atendimento Especializado
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMLN	Setor de Mansões do Lago Norte
UEBA	Universidade do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos

UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INDO EU, INDO EU...A CAMINHO DE VISEU!	16
1 VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA	21
2 INVESTIGANDO A QUESTÃO	27
2.1 Primeiras descobertas	35
3 AS INFÂNCIAS	37
3.1 A construção social da infância	38
3.2 A escola e a institucionalização da infância	41
4 SER E ESTAR NO MUNDO	46
4.1 Espaço e tempo: alguns olhares	46
4.2 Geografia da Infância: pensando espaços-tempos da criança	49
5 O BRINCAR	53
5.1 Brincadeira: diferentes olhares	54
5.2 Brincar, espaço e cultura: contributos da teoria histórico-cultural	61
6 CAVANDO AS BÚLICAS	70
6.1 A escolha do campo de estudos	71
6.2 O contexto e os narradores brincantes	72
6.3 Ética na pesquisa com crianças	75
6.3.1 As tessituras do encontro com as crianças	78
6.3.2 Desafios de pesquisar o brincar com crianças	80
6.4 Procedimentos e definição dos instrumentos de recolha de dados	82
6.4.1 A observação brincante	82
6.4.2 Narrativas e desenhos	84
6.4.3 Caderno de campo, fotografia e áudio	85
6.4.4 Conversações com a direção das escolas, pais e professores	86
6.5 Peculiaridade: uma questão de pertencimento	86
7 BRINCADEIRA NA ESCOLA: SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS	88
7.1 Melhor aproveitar! Do instituído ao construído	90
7.2 Meu lugar preferido da escola? Hum... A mudança de etapa escolar ..	99
7.3 Lá não tem recreação! A jornada escolar	107
8 AS AÇÕES BRINCANTES NO CONTEXTO ESCOLAR	114
8.1 Pedem para brincar e a gente deixa! Marcas geracionais e paritárias ..	115
8.2 Na brinca ou na veras? As lógicas infantis: aprendizagem e cultura ..	121
9 VAMOS BRINCAR DE OUTRA COISA!	127

REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	144
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM.....	145
APÊNDICE C – CARTA DE REVISÃO ÉTICA	146
APÊNDICE D – ACEITE INSTITUCIONAL	147
APÊNDICE E – FORMULÁRIOS	148
.....	150
ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO.....	151

INDO EU, INDO EU...A CAMINHO DE VISEU!

BRINCAR NA RUA¹

Tarde?
 O dia dura menos que um dia.
 O corpo ainda não parou de brincar
 e já estão chamando da janela:
 É tarde.

Ouçõ sempre este som: é tarde, tarde.
 A noite chega de manhã?
 Só existe a noite e seu sereno?

O mundo não é mais, depois das cinco?
 É tarde.
 A sombra me proíbe.
 Amanhã, mesma coisa.
 Sempre tarde antes de ser tarde.

A letra da poesia fala um pouco da minha infância, da minha história de vida, o que me constitui como pessoa, dos dias passados na rua brincando com os vizinhos e demais crianças que ali estavam. Não importava se eram colegas da escola, amigos dos amigos, primos dos vizinhos. O dia era interrompido pelas mães chamando na janela ao cair do sol. Era hora de entrar. A brincadeira interrompida, certamente, continuaria no dia seguinte, mas não do ponto que parara e isso, embora me deixasse com uma chateação momentânea, não me trazia sofrimento, pois sabia que, no dia seguinte, haveria mais.

¹ Carlos Drummond de Andrade

Figura 1 – Festival de Pipas -Vila Paranoá



Fonte: Gerson de Castro (2009)

Esta história tem início na “Vila Paranoá”. Lá minha família viveu por muitos anos, até a transferência imposta pelo governo na década de 1990, período em que nos mudamos para a atual Região Administrativa (RA) VII – Paranoá, onde meus pais residem até os dias de hoje. Na Vila Paranoá, passei minha infância construindo minhas brincadeiras com outras crianças, construindo as percepções sobre escola e formando os vínculos com esse espaço.

Existiam muitas brincadeiras prediletas de rua, mas o “brincar de escolinha” sempre estava presente. Nesses momentos, experimentei minhas primeiras ações, enquanto “docente” da minha classe de crianças poucos anos mais novas que eu. Lembro-me de um aluno “Wesley”, filho da vizinha, em cuja companhia protagonizava minha infância, reproduzindo o que mais tarde faria na minha vida profissional.

Por protagonismo infantil entendo a criança como alguém capaz, que possui autonomia de construir e significar sua própria história a partir da imaginação. Por meio de maneiras simbólicas próprias de se comunicar e de se relacionar com o mundo, a criança é capaz de produzir suas aprendizagens de forma significativa e criativa. Conquanto o universo ao seu redor sirva como referência, é ela que, de forma criativa, interpreta-o, (re)significando-o.

Era ali na rua que eu significava meu protagonismo infantil e fortalecia meu vínculo com o espaço que mais tarde seria o lugar de minha trajetória profissional: “o chão da escola”. A turma da rua tinha uma relação diferenciada com esse lugar. Gostávamos de escola, ali corríamos, brincávamos no parque. Nos fins de semana, usávamos o parque com a anuência do guarda, andávamos nos corredores e imitávamos a professora.

O “*modus operandi*” dessa infância tomou outras proporções: fixou-se em outros espaços sem perder de vista a importância da brincadeira como expressão e apropriação dos espaços e como ela se expressa no protagonismo da criança. Isso me constituiu e por isso busco respostas, uma vez que a vida me traz, hoje, oportunidades de ter contato com o mundo infantil de diferentes formas, espaços e contextos, como mãe e como profissional da Psicopedagogia.

A profissão docente nasceu após a conclusão do Ensino Fundamental. Naquela ocasião, fiz a seleção para cursar o antigo magistério. Foram três anos de curso normal, com 30 horas de aulas semanais, intercaladas com as aulas de reforço que eu ministrava para ajudar meus pais a custear os materiais necessários ao curso normal.

Em 1997, quando cursava o 2º ano do magistério, fui aprovada no concurso público da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), como professora. A posse correu quase dois anos depois, em abril de 1999. Logo no início de carreira, fui lotada no Centro de Atendimento Integral da Criança (CAIC) Santa Paulina, escola situada na Região Administrativa do Paranoá, onde permaneci exercendo a docência por 12 anos. Essa escolha se deu por vislumbrar ali a oportunidade de trabalhar junto à comunidade à que, de alguma maneira, me sentia pertencente.

Ao longo daqueles anos de docência, convivendo com as contradições vivenciadas pela comunidade local, as músicas e as brincadeiras foram se incorporando à minha maneira de ministrar aulas. Era, em grande parte, inspirada em colegas com mais experiência, mas também trazia memórias da minha infância, das brincadeiras que praticávamos na rua e também na escola, quando isso era possível. Era uma escola com muitas árvores, quadra coberta, campo e bosques. Ali brincamos, dançamos e cantamos.

Considero os anos de trabalho vivenciados no CAIC Santa Paulina como fundamentais na minha formação continuada enquanto docente. Naquela escola fui apresentada à pedagogia de projetos, participava de reuniões de aprofundamento

pedagógico nas quais trocávamos experiências exitosas. Foi nesse período também, que, inquietada pelos desafios vividos no chão da escola e impulsionada pela sede de entender as complexidades que envolvem sociedade, educação e espacialidade, graduei-me em Pedagogia e em Estudos Sociais (habilitação em Geografia).

Minha trajetória profissional continuou e, em 2010, fui trabalhar em uma escola da zona rural do Paranoá, denominada Escola Classe Sobradinho dos Melos. Foi em Sobradinho dos Melos que passei a olhar as crianças com um olhar mais intimista. Ao longo das aulas, existiam muitas propostas de brincadeira. Durante o recreio, muitas vezes, eu participava das brincadeiras propostas pelas crianças. Naquele espaço, a professora compunha com seus alunos. Eu me sentia submersa no universo deles e conseguia perceber a sofisticação que suas brincadeiras tinham. Nesse mesmo ano, visitei a casa de cada estudante, conheci suas famílias, como viviam, onde realizavam suas tarefas e eles, por sua vez, conheceram minha vida, foram à minha casa, passaram uma manhã comigo e com minha família, cantamos, gargalhamos, comemos e fizemos muitas brincadeiras juntos. Essas experiências enriqueceram minha alma e alargaram minhas concepções de educação e infância.

Contudo, chegou a hora de mudar e, após um rápido retorno ao CAIC, em 2013, encarei o desafio de compor, como pedagoga, a Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Escola Classe 02 do Itapoã. Aquele espaço era diferente dos outros pelos quais havia passado. Confesso ter passado por muitas contrariedades, mas acredito que a gestação do meu mestrado começou ali. Tive clareza das fragilidades da escola e observei crianças que, ingenuamente, pensei não terem espaço de protagonizar suas aprendizagens por meio de brincadeiras.

Durante minha atuação naquela escola, participei de um curso de formação em educação musical ofertado pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE). Ao longo desse curso, a música era trabalhada de forma dinâmica e divertida: brincando. Os conhecimentos brincantes aprendidos ali foram incorporados à minha prática pedagógica. Mesmo sendo vista como a pedagoga que avaliaria as dificuldades da criança, durante duas aulas por semana, abria um espaço em sala para que as crianças pudessem protagonizar suas aprendizagens musicais por meio de diversas brincadeiras, tendo, como isso, resultados muito positivos.

A partir das experiências que tive naquela escola, ao longo de dois anos, passei a observar com afinco as práticas e as expressões das crianças brincantes.

Foi quando, na prática da Psicopedagogia, percebi que testes padronizados não respondiam às diversas questões que me inquietavam sobre a infância.

No final de 2016, eu já somava quase 18 (dezoito) anos de trabalho efetivo na Secretaria de Educação. Passei a fazer uma reflexão sobre esses anos de carreira profissional imbricada na comunidade do Paranoá e Itapoã. Com maior clareza, percebi que, embora eu houvesse feito um “pacto” interno de contribuir com a educação das crianças daquelas cidades, era hora de alçar outros voos, experienciar outras realidades, agregar outras experiências pessoais e profissionais, ampliar os horizontes para, quem sabe, anos depois, voltar para encerrar a carreira onde eu começara.

Iniciei o ano de 2017 em uma nova escola. Após tantos anos de trajetória profissional em escolas das cidades circunvizinhas de Brasília, começava a descobrir novos lugares. Novamente temi o novo, fiquei receosa. Contudo, o contato com as crianças e suas brincadeiras descortinaram o meu olhar, fazendo com que me deparasse com um novo espaço escolar em que as crianças também brincavam, mas estabeleciam outras dinâmicas. Com isso, as perguntas relacionadas à minha temática voltaram a aflorar.

Essas situações imbricadas, que constituem parte das minhas vivências, deram origem ao meu projeto de pesquisa do mestrado, cujas reflexões centram-se nas brincadeiras infantis que acontecem no espaço da escola e, não raro, ultrapassam esses muros, contando-nos muitas coisas das crianças.

1 VAI COMEÇAR A BRINCADEIRA²

*“Quando as crianças brincam
E eu as “oiço” brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei visão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.”*

Fernando Pessoa.

Esta epígrafe remete às emoções que foram despertadas no poeta no tocante à observação sensível das brincadeiras infantis. A ação potente de brincar durante a infância vem acompanhada da singular maneira que a criança tem de compreender, significar, criar e agregar conhecimento sobre o mundo que a cerca.

Combinar, balançar, fantasiar, tecar, chutar, driblar, correr, pular, gargalhar, rolar e inventar são algumas, dentre tantas ações propiciadas pelo brincar. Na atividade brincante, a imaginação torna-se livre, podendo levar a criança a qualquer lugar, assumir papéis diversos, ligar-se aos parceiros de aventura, criando elementos que garantam tanto o início, quanto a continuidade do brincar. Todavia, nas sociedades ocidentais contemporâneas, com suas acepções utilitaristas do saber e das experiências, imputa-se valorização diferenciada entre atividades intituladas de ‘caráter intelectual’ e as ações brincantes.

Nesse sentido, no contexto escolar, existe certa tendência de valorização das práticas de educação formal centradas no currículo institucionalmente prescrito em detrimento das brincadeiras diretamente ligadas às culturas lúdicas infantis. Refiro-me aqui à primazia das atividades de leitura, escrita e cálculo, centrais na organização cotidiana dos espaços-tempos escolares no primeiro segmento do Ensino Fundamental e que, por vezes, impõem-se e/ou sobrepõem-se à multiplicidade dos aspectos experienciais da infância. Isso não quer dizer que os conhecimentos sistematizados enfatizados pelo currículo são dispensáveis, mas sim

² A opção pela fonte ‘arial’ fundamentou-se nos postulados de Capellini, Smythe e Silva (2012) que apresentam esse tipo de letra como a mais adequada para leitura de pessoas disléxicas ou com dificuldades de discriminação visual. Não foi possível utilizar os outros apontamentos das autoras concernentes a formatações que facilitam a leitura, especialmente para disléxicos, devido às regras institucionais para produção de textos acadêmicos.

que eles deveriam, entre outras coisas, legitimar o direito e a necessidade de brincar, reafirmando a relevância da brincadeira como uma ação responsiva de experiências espaciais, socioculturais, criativas e (re)elaboradoras de aprendizagem.

Por um lado, existem pesquisas sobre o brincar que se debruçam sobre estímulos relevantes do lúdico concernentes ao desenvolvimento de habilidades corporais, cognitivas, identitárias e/ou incentivando o uso da brincadeira com intencionalidade pedagógica para que a criança atinja o chamado “sucesso escolar” (FERREIRA, 2013; FREITAS, 2015; WENETZ, 2012).

Por outro lado, pesquisadores de variados campos do conhecimento, referendados por autores importantes, tais como Vigotski, Kishimoto, Brougère e Sarmiento, bem como a legislação em nível mundial, que indica o brincar como um direito da criança, em todos os espaços educativos, têm discutido a ação brincante³ como indispensável ao desenvolvimento infantil, apontando os ambientes escolares como um desses campos educativos nos quais o ato de brincar precisa ser enaltecido (FRANCO, 2008; PONTE, 2014).

As brincadeiras infantis, como já foi dito, são objeto de estudo de diversas áreas. A Psicologia, por exemplo, versa sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento cognitivo, intelectual, afetivo e enraizamento cultural (VIGOTSKI, 2009, 2010, 2018; WINNICOTT, 1985). A Sociologia da Infância ocupa-se das brincadeiras infantis, relacionando-as a diversos aspectos da cultura da humanidade, apontando a ação de brincar como importante estrutura para a produção das culturas da infância, além de considerá-la como um de seus principais elementos de aprendizagem, de inserção e de trocas socioculturais (BROUGÈRE 2000, 2015, 2016; HUIZINGA, 2000; SARMENTO, 2004, 2011). A Geografia da Infância, por sua vez, dada a caracterização do seu objeto de estudo – a investigação das experiências infantis ancoradas em seus espaços vividos - analisa o brincar relacionando as materialidades espaciais, temporais e sociais engendradas nesse processo (FERNANDES, 2016, 2018, 2019; LOPES, 2008, 2013, 2018).

Do ponto de vista da legislação, tem-se uma fundamentação jurídica do direito ao brincar, expressa de forma nacional e internacional. A relevância do brincar já foi

³ Na cultura popular brasileira, o termo brincante é muito utilizado. Ligado ao brincar, jogar, subverter, esse vocábulo é compreendido na interface arte, cultura e educação. Como o termo não seja aprofundado neste trabalho, indica-se consultar a dissertação “Brincante É Um Estado de Graça”: sentidos do brincar na cultura popular. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19128> para obtenção de maiores esclarecimentos.

reconhecida na Convenção dos Direitos da Criança (CDC), em seu artigo 31, sendo, na legislação brasileira, referendada tanto na Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 227, como no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 –, em seus artigos 4 e 16.

O ato de pesquisar as brincadeiras das crianças em seus contextos escolares abriga duas questões importantes de prática vivencial. A primeira está relacionada à própria infância da pesquisadora, quando, na década de 1980, na prática, com o seu grupo brincante, agiu na organização e na reorganização de espaços e tempos, protagonizando, por meio da ação infantil de brincar, muitas vezes apoiada e, outras vezes, sancionada pelos adultos. Tal ação deixou lembranças que são partes constitutivas do sujeito, capazes também de compor, no futuro, a sua prática pedagógica enquanto docente e pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF).

A segunda questão está no âmbito profissional, ou seja, a pesquisadora, como pedagoga especialista, cuja observação dos estudantes em suas situações de brincadeiras faz confrontar diversas informações obtidas por docentes e familiares.

Ainda no âmbito profissional, com a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a partir da implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, estabelecendo, até o ano de 2010, que todos os Estados, Municípios e o Distrito Federal implementassem a política obrigatória em suas instituições de ensino, novas questões passaram a fazer parte dos espaços das Escolas Classes (ECs) do Distrito Federal, passando a acolher crianças a partir de seis anos de idade.

Os documentos oficiais norteadores dos espaços escolares também trazem a importância das brincadeiras infantis associadas à nomenclatura ludicidade. O *Currículo em Movimento*, que baliza a SEEDF, expressa a ludicidade como um eixo integrador do processo de alfabetização e letramento. Contudo, mesmo anunciando-se como um documento construído em consonância com a teoria histórico-cultural, apresenta o lúdico como um recurso pedagógico, deixando de apresentar a brincadeira como indispensável ao desenvolvimento infantil.

Como visto até aqui, o brincar infantil é um elemento de discussão importante, investigado nas mais diversas áreas ligadas ao estudo da infância, ressaltado na

legislação brasileira e destacado nos documentos que regem a Educação Básica. Nesse sentido, algumas indagações se manifestaram para esta pesquisa: O que as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental nos indicam das suas espacialidades a partir de ações e narrativas brincantes que acontecem no contexto escolar? A partir daí outras questões se colocam: As crianças são agentes na produção espacial? Alteram as paisagens? Quais ações nos permitem entender suas espacialidades? Que espaços-tempos utilizam nas suas práticas brincantes? Partilham suas brincadeiras? Com quem? Como partilham? Existe relação da espacialidade e a formação de vínculos a partir da ação brincante?

Em suma, a análise proposta teve como foco as brincadeiras infantis no espaço escolar, sob a ótica da ação brincante como linguagem da infância que configura e reconfigura, de maneira socioespacial, os espaços vividos. Teve-se assim, como objetivo central da pesquisa: compreender o brincar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Aspalha a partir da investigação de suas ações e narrativas brincantes expressas no espaço-tempo dessa escola.

As questões norteadoras auxiliaram na produção dos seguintes objetivos específicos:

- Analisar os espaços-tempos utilizados pelas crianças em suas brincadeiras;
- Investigar se as crianças do grupo brincante integram outros sujeitos às suas brincadeiras e as peculiaridades engendradas em tal processo;
- Investigar os vínculos estabelecidos pelas crianças com os diferentes espaços-tempos da escola;
- Conhecer sobre as correlações extramuros escolares estabelecidas pelas crianças no que diz respeito às suas ações brincantes.

Diante do exposto, a pesquisa ora apresentada, construída na interface dos campos da Sociologia e Geografia da Infância, com contributos de outros campos do conhecimento, envolve sete capítulos além do memorial, da presente introdução e das considerações finais, apêndices⁴ e anexo. Antes, porém, de apresentar a

⁴ Esclareço que o título do trabalho sofreu alterações no decorrer do estudo, fato que foi informado ao comitê de ética, via relatório. Contudo, mantivemos o nome anterior nos documentos deste

estrutura desta dissertação de mestrado, esclareço que alguns trocadilhos apresentados nos títulos dos capítulos e seções advêm das aprendizagens do campo de investigação. As epígrafes – poesias, reflexões, tirinhas e charges, que aparecerão ao longo do texto foram cuidadosamente selecionadas a fim de provocar no leitor a reflexão sobre o tema tratado, sem, no entanto, apresentar a discussão no corpo do texto. Desse modo, convida-se a uma brincadeira: criar as próprias conexões entre o texto e as imagens apresentadas.

Dito isso, no capítulo 1 - *Investigando a questão*, apresenta-se o estado do conhecimento do tema resultado do levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília (UnB), Capes e *SciELO*. Esse capítulo contém uma seção – *Primeiras descobertas* - que traz considerações sobre os achados.

Os capítulos 2, 3 e 4 formam a base teórica de sustentação da pesquisa. No capítulo 2 - *As infâncias* -. apresento o sentido moderno da infância em duas seções - *A construção social da infância* e *A escola e a institucionalização da infância*. O capítulo 3 – *Ser e estar no mundo* - em que são apresentados argumentos sobre a materialidade espaço-temporal ligada aos conceitos basilares do estudo, encontra-se dividido em duas seções - *Espaço e tempos: alguns olhares* e *Geografia da Infância: pensando espaços-tempos da criança*. No capítulo 4, intitulado *O brincar*, anuncia-se a brincadeira ao logo dos tempos, entrelaçando-a ao conceito de infância, como a questão espacial. Para tanto, estabeleceram-se duas seções – *Brincadeira: diferentes olhares* e *Brincar, espaço e cultura: contribuições da teoria histórico-cultural*.

No capítulo 5, *Cavando as búlicas*⁵, apresenta-se o percurso metodológico trilhado no decorrer da pesquisa. Esse é o capítulo mais longo do estudo, dadas as particularidades de se pesquisar com (não sobre) crianças, com propostas de coleta de dados feitas em conjunto, escuta minuciosa das suas vozes e compromisso ético com as crianças. Desse modo, o capítulo foi dividido em cinco seções, sendo elas: *A escolha do campo de estudos; O contexto e os narradores brincantes; Ética na*

apêndice, uma vez que, quando de sua aplicação, o título da pesquisa ainda não havia sido modificado.

⁵ Búlica é o nome dado pelas crianças aos orifícios feitos por elas no chão para iniciar um dos tipos de brincadeira de biloca. Nesse sentido, refere-se à preparação do local para iniciar a ação brincante, nesses momentos várias escolhas são feitas para garantir o início e a continuação desta brincadeira.

pesquisa com crianças, Procedimentos e definição dos instrumentos de recolha de dados; Peculiaridades: uma questão de pertencimento.

Os capítulos 6 e 7 correspondem à análise dos dados a partir das categorias que emergiram ao longo da pesquisa. No capítulo 6 – *Brincadeira na escola: sobre espaços e tempos* - relatam-se as relações existentes entre a ação brincante das crianças dentro dos construtos espaços-temporais. A análise apresentada no capítulo está distribuída em três seções - *É Melhor aproveitar! Do instituído ao construído; Meu lugar preferido da escola? Hum... A mudança de etapa escolar e Lá não tem recreação! A jornada escolar.* O capítulo 7 – *As ações brincantes no contexto escolar* - que retrata aspectos socioculturais da brincadeira no contexto escolar, está dividido em duas seções: *Pedem para brincar e a gente deixa! Marcas geracionais e paritárias e Na brinca ou na vera? Lógicas infantis: aprendizagem e cultura.*

Por fim, na última parte – *Vamos brincar de outra coisa!*, apresentam-se as considerações finais como sistematização da pesquisa, enfatizando-se as contribuições do estudo na reflexão sobre as brincadeiras infantis materializadas nos espaços e tempos da escola.

Vamos começar? Primeirinha!

2 INVESTIGANDO A QUESTÃO

O processo de revisão de literatura constitui-se na investigação de fontes primárias ou secundárias que mostram a situação atual de certo assunto, apontando também informações, conceitos importantes e arcabouço teórico sobre as variáveis do problema investigado.

Um dos caminhos para o desenvolvimento da revisão de literatura é a pesquisa a partir do estado do conhecimento. Entende-se, como Pereira (2013, p. 222), que, ao analisar a temática que se vai investigar, é necessário que o pesquisador conheça outros estudos já desenvolvidos sobre aquele assunto. Isso porque, “[...] baseado na compreensão do estado do conhecimento produzido sobre o assunto em pauta é que o pesquisador poderá identificar as lacunas, aspectos ainda por explorar ou modos diferentes de abordá-lo”.

Tais ideias discutidas por Pereira (2013, p. 223), ao tratar o “estado do conhecimento” como uma pesquisa bibliográfica, “de caráter exploratório, que se organiza como parte do processo de investigação empreendido por um pesquisador”, auxiliaram na compreensão inicial da investigação sobre o tema, a fim de conhecer outros estudos desenvolvidos sobre o assunto, objetivando o delineamento e a delimitação das questões.

A pesquisa apresentada neste trabalho teve como objetivo iniciar a revisão bibliográfica partindo da perspectiva sobre o “estado do conhecimento” pensando em como a temática do brincar na escola de anos iniciais do Ensino Fundamental vem sendo abordada nas pesquisas acadêmicas de pós-graduação, principalmente em dissertações, mas incluindo, também, teses.

No que se refere à necessidade de aprofundamento do tema e ao possível recorte das múltiplas fontes de pesquisa sobre o assunto, devido ao próprio caráter do estudo proposto, faz-se necessário esclarecer que as fontes de pesquisa adotadas foram: o banco de teses da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o acervo digital da Universidade de Brasília, o banco eletrônico de teses e dissertações da Biblioteca Eletrônica *SciELO* e das principais universidades brasileiras. A escolha da BDTD deu-se por esse banco sediar 105 instituições e compartilhar seus bancos de dados. A Capes, pela sua relevância nacional e internacional, e o *SciELO*, pelo seu destaque como fonte no âmbito acadêmico da educação e, ainda, pelos seus contributos dados à reflexão, tanto

sobre a escola, quanto sobre as infâncias e suas brincadeiras, colocando-se como um dos principais divulgadores de teses e dissertações produzidas nas principais universidades do país.

O recorte metodológico de pesquisa foi norteado pela questão: Que aspectos das brincadeiras infantis nos espaços escolares vêm sendo discutidas nos estudos acadêmicos no nível de mestrado e doutorado? Para tanto, foram elencados, como descritores de busca, as seguintes expressões: “brincar na escola” e “brincadeira na escola”, da maneira como está escrito aqui entre aspas. Ao serem lançados como objeto de busca no conteúdo dos bancos selecionados, considerou-se, inicialmente, o aparecimento das obras apontadas pelos bancos pesquisados com o recorte temporal de 2012 a 2017.

Feito isso, partiu-se para a seleção dos trabalhos que comporiam a análise. Os critérios dessa seleção se deram por duas estratégias: a primeira refere-se à organização da busca por relevância, fato que permitiu manter um olhar mais atento às primeiras obras de cada banco; a segunda estratégia utilizada foi a leitura dos títulos e subtítulos das obras. A etapa seguinte consistiu-se na releitura dos títulos para exclusão das repetições, trabalhos que apareceram nas buscas simultaneamente nos dois descritores escolhidos e/ou que se repetiram nos bancos utilizados.

Por fim, apresentam-se, nos quadros 1 e 2, os trabalhos selecionados que formaram a base de dados dessa análise de estado do conhecimento e serviram de levantamento inicial dos estudos existentes sobre a temática, possibilitando identificar as lacunas para propor outras análises.

Quadro 1 – Dissertações selecionadas a partir dos critérios elencados

Dissertações que abordam a temática brincadeira na escola, produzidas nas instituições de ensino superior brasileiras (2012 - 2017)			
Ano		Autor/título	Instituição
1	2013	LIMA, João Alberto Chagas. Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro.	UnB
2	2013	FERREIRA, Ana Tereza. O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem.	UnB
3	2013	MACHADO, Sheila da Silva. Vivo ou morto? O corpo na escola sob olhares de crianças.	UnB
4	2013	RODRIGUES, Lúcia da Silva. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na	UnB

		alfabetização.	
5	2014	SILVA, Américo Junior Nunes da. Formação lúdica do futuro professor de matemática por meio do laboratório de ensino.	UnB
6	2015	DUARTE, Camila Tanure. Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças.	UFSCAR
7	2015	FREITAS, Tayanne da Costa. A criança e a escola: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados.	UnB
8	2015	MASSAESI, Maylane. O brincar nas escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de Juiz de Fora: contribuição da gestão escolar.	UFF
9	2015	OLIVEIRA, Alessandra Guerra da Silva. Educação das relações étnico-raciais: processos educativos do brincar na educação infantil.	UFSCAR
10	2015	PACHECO, Marina de Noronha. O brincar na escola: possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos.	UnB
11	2015	SILVA, Eliane Nicolau da. Aprendizagens nas brincadeiras de crianças de 2 anos na educação infantil: análise dos processos de desenvolvimento cultural.	UFSCAR
12	2016	BARROSO, Ana Brauna. Jogos Cooperativos na Educação Infantil e suas implicações para o espaço de sala de aula.	UnB
13	2016	COUTO, Gustavo Belisario D'Araujo. Brincando na terra: tempo, política e faz de conta no acampamento Canaã (MST - DF).	UnB
14	2016	FARIAS, Mayrhon José Abrantes. "Não é briga não - é só brincadeira de lulinha": cotidiano e práticas corporais infantis.	UnB
15	2016	OLIVEIRA, Rita de Cassia. A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da educação infantil.	PUC CAMPINAS
16	2016	SILVEIRA, Mateus Rego. Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do ensino fundamental.	USP
17	2017	FERREIRA, Ivan Vilela. Brincadeiras infantis: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte	UnB
18	2017	LEITE, Cristina Aparecida. Rodas de Brincar: uma experiência com atividades lúdico-corporais junto aos professores-formadores das Oficinas Pedagógicas do DF.	UnB
19	2017	OLIVEIRA, Denise Soares. O brincar e as concepções de conceitos matemáticos de crianças de 5 anos.	UnB
20	2017	SILVA, Maria Angélica da. O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural.	UnB

Fonte: Dados obtidos pela autora.

Quadro 2 – Teses selecionadas a partir dos critérios elencados

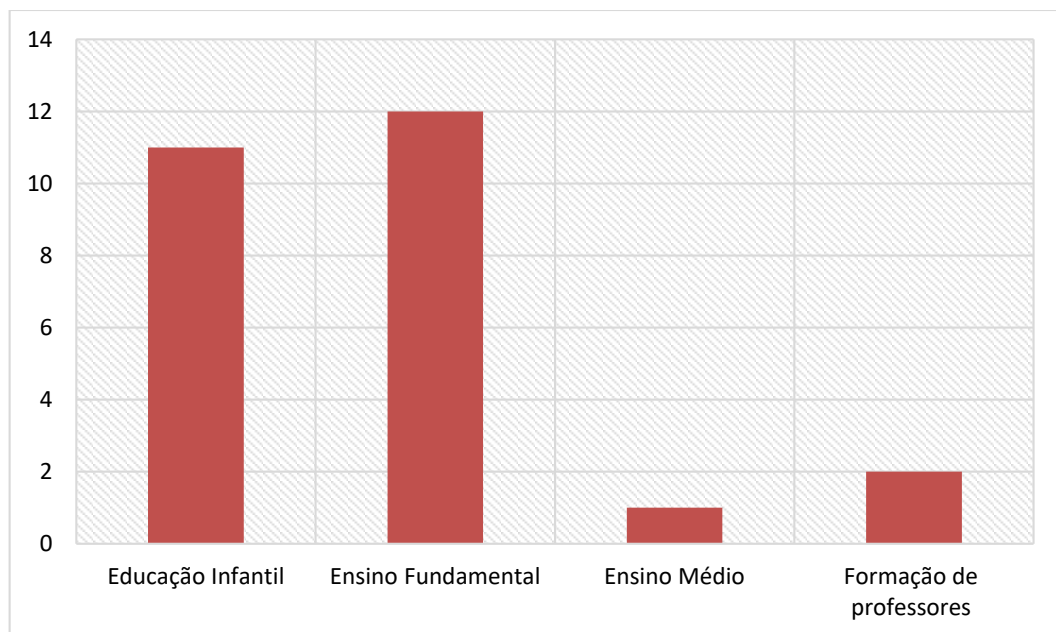
Teses que abordam a temática brincadeira na escola, produzidas nas instituições de ensino superior brasileiras (2012 - 2017)			
Ano		Autor/título	Instituição
1	2012	WENETZ, Ilana. Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeira de criança corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade.	UFRGS
2	2013	GOMES, Sabrina Torres. Lá no parque tem uma casinha:	UFBA

		diálogos com crianças sobre a brincadeira na educação infantil.	
3	2014	PONTE, Adriana Eugenia de Souza. O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental.	UEBA
4	2016	RIBEIRO, Alan Augusto Moraes. Jogos de ofensas: epítetos verbais entre estudantes de uma escola na Amazônia.	USP
5	2016	SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes. Formação Continuada em Serviço para professores de educação infantil sobre o brincar.	UNESP

Fonte: Dados obtidos pela autora.

O estudo do material selecionado foi iniciado pela leitura dos resumos para identificação dos objetivos de pesquisa, metodologia e *locus* de desenvolvimento das pesquisas encontradas. O gráfico a seguir apresenta esse levantamento:

Gráfico 1 – Número de trabalhos identificados por fase de escolarização



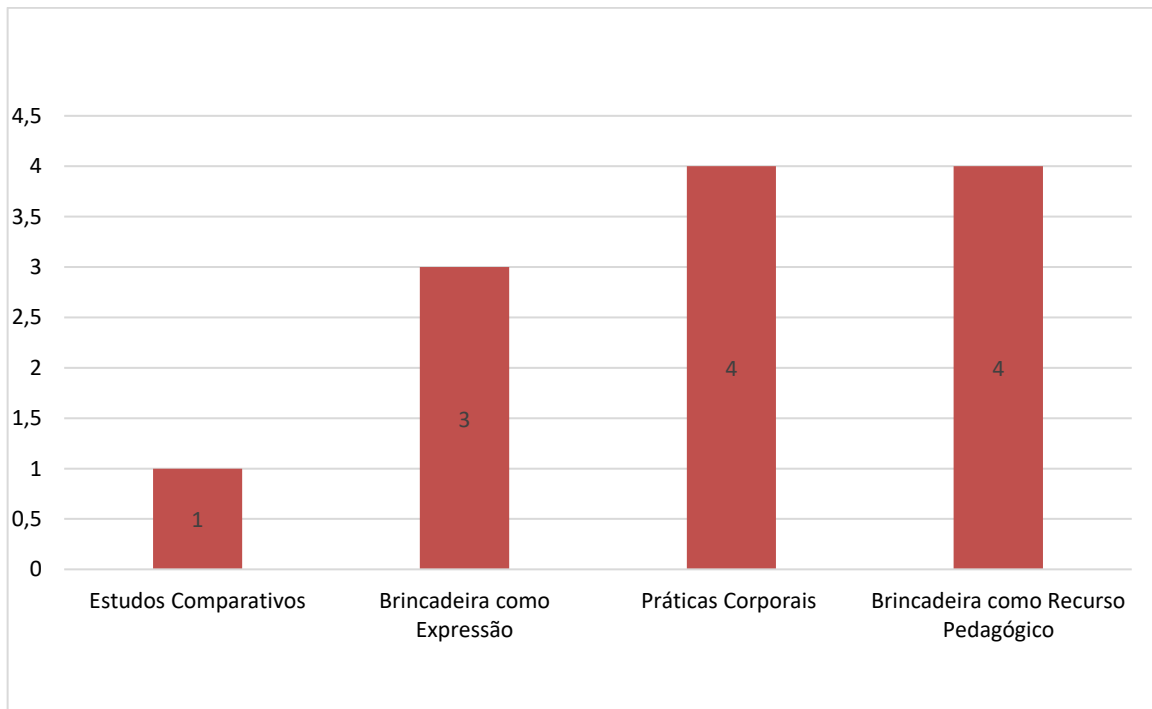
Fonte: Dados da autora. Pesquisa realizada em maio de 2018.

Ponte (2014), na sua pesquisa de levantamento, identificou que, embora o brincar na escola seja objeto de investigação de múltiplas áreas do conhecimento, fato que contribui para a multiplicidade dos estudos sobre a brincadeira, ainda existem lacunas que precisam ser investigadas. Uma dessas lacunas que aquela autora abordou relacionava-se à identificação de que a maioria das pesquisas, até aquele momento, fora desenvolvida em espaços de Educação Infantil.

A partir da pesquisa realizada, levando em consideração os descritores e o tempo cronológico dos últimos cinco anos, pôde-se identificar que os estudos

realizados nas universidades, em nível de mestrado e doutorado, a brincadeira, ou ato de brincar no espaço escolar, é uma temática que vem sendo discutida por diferentes campos do conhecimento e em diferentes etapas de ensino, tornando-se, assim, relevante no Ensino Fundamental. Essa relevância está concentrada em uma das categorias de análise como nos mostra o gráfico 2:

Gráfico 2 – Número de trabalhos identificados por assunto



Fonte: Dados da autora.

As categorias dispostas no gráfico 2 - Estudos comparativos, Brincadeira e como expressão, Práticas corporais e Brincadeira como recurso pedagógico - foram organizadas em ordem crescente de número de trabalhos encontrados nos bancos selecionados. A primeira categoria, que trata dos estudos comparativos sobre o brincar em diferentes espaços escolares, elencou um único trabalho a partir dos critérios previamente estabelecidos.

O estudo comparativo realizado por Ferreira (2017) teve como *locus* uma Escola Classe do Distrito Federal e a Escola da Ponte em Portugal. O autor buscou analisar as percepções de crianças que frequentavam esses espaços escolares distintos sobre a brincadeira. Utilizando como ferramenta de coleta de dados desenhos, relatos dos sujeitos e observação participante, Ferreira (2017) concluiu que, na Escola Classe, as percepções das crianças sobre suas brincadeiras estavam relacionadas a uma prática autônoma, à fuga do ambiente de sala de aula

e a aspectos relacionados à socialização. Já na Escola da Ponte, as brincadeiras favoritas das crianças relacionavam-se aos seus aspectos sociais. A pesquisa ainda aponta que, dependendo dos contextos escolares, pode haver elementos que restringem ou promovem diferentes enfoques da brincadeira e que, de diferentes maneiras, as crianças apresentam mecanismos de ressignificação dos espaços institucionais, mecanismos esses que podem ser confundidos como subversão.

A segunda categoria de análise disposta do gráfico, intitulada “Brincadeira como Expressão”, buscou analisar os trabalhos da investigação do ato de brincar, a partir de uma expressão infantil, para compreensão de um determinado tema. Essa categoria englobou três pesquisas. Na primeira delas, Lima (2013) procurou investigar as representações de educação integral e lazer, tanto de crianças quanto de professores envolvidos em contexto de escola em tempo integral. O resultado apontado pelo autor reflete que o lazer, entendido pelos alunos, está ligado ao brincar em família, enquanto esse mesmo tema, na visão dos professores, está relacionado a direitos artísticos e sociais dos sujeitos. Portanto, o estudo feito por esse autor no Centro Integrado de Educação Pública (CIEP) da Comunidade do Morro do Borel, no Rio de Janeiro, aponta que as práticas de lazer daquele espaço aproximam-se de atividades de educação física e arte, assinalando-se, assim, a necessidade de melhor relacionar os conteúdos escolares com as práticas sociais dos alunos.

Em outra perspectiva, Duarte (2015) teve como objetivo analisar, por meio das brincadeiras infantis em uma turma de Educação Infantil e em outra de 1º ano do Ensino Fundamental, a relação criança-criança e criança-professor, intentando verificar como essas relações, no decorrer das brincadeiras, influenciavam na construção da identidade e autonomia dos sujeitos. O resultado do estudo aponta que as relações estabelecidas a partir das brincadeiras, além de contribuírem para a construção da identidade, favoreceram o protagonismo infantil e a autonomia das crianças.

Para a construção de sua tese, Ponte (2014) se propôs a analisar o que as crianças de 1º ano de uma escola municipal de Salvador expressavam sobre a brincadeira no espaço escolar. Os resultados alcançados pela pesquisadora denotam que, apesar de o ato de brincar não ser proibido na escola, ainda não alcançou reconhecimento de ser uma ação tão importante quanto as demais rotinas pedagógicas, o que acarreta em diminuição dos tempos e espaços para esse fim.

A terceira categoria de análise, neste estudo denominada “Brincadeiras e Práticas Corporais”, agrupou as pesquisas que discutem as brincadeiras infantis no espaço escolar e a relação que elas têm com o corpo físico. Sobre essa grande temática, Farias (2016) investigou os sentidos e os significados das brincadeiras de lutas como práticas corporais no ambiente de uma escola pública em São Luiz do Maranhão. Essa pesquisa, ancorada na perspectiva da fenomenologia, apontou que os discursos que têm como finalidade as brincadeiras de luta fundamentam-se em diversos aspectos, quais sejam: a violência forjada do cotidiano e as reproduções midiáticas que, como práticas recriadas e interpretadas pelas crianças, compartilham, no lúdico, suas vivências, evidenciando a participação infantil ativa no seu jogo social.

No segundo trabalho analisado dessa categoria, Machado (2013) procurou investigar as percepções das crianças acerca dos seus corpos no espaço escolar. O estudo se estruturou por meio do sentido conferido ao corpo que os sujeitos se davam a partir de elementos de educação do corpo construído no processo de escolarização. Os resultados desse estudo assinalam que a escola valoriza e apregoa uma cultura de corpo físico passivo, disciplinado e obediente, sendo que as crianças se contrapõem a essa cultura escolar à medida que reinventam tempos e espaços instituídos para elas. Nesse sentido, o estudo aponta para a necessidade de que as crianças sejam ouvidas, que seus tempos e espaços de brincadeiras sejam respeitados.

A pesquisa realizada por Freitas (2015) encontra-se na interface dos dois trabalhos anteriormente apresentados, uma vez que relaciona as práticas corporais de brincadeiras e os tempos e espaços no ambiente escolar que são movimentados com essas brincadeiras. Com a pesquisa, a autora concluiu que, embora as crianças brinquem o tempo todo na escola, existem tempos e espaços de referência do brincar autorizado e outros nos quais elas circulam sem autorização. Frente a tal constatação, a autora aponta para a necessidade de tempos e espaços escolares nos quais as práticas corporais assumam a centralidade.

O trabalho desenvolvido por Wenez (2012) buscou mapear e problematizar diferentes representações presentes na constituição de brincadeiras de crianças do Ensino Fundamental, atravessadas pela corporeidade, sexualidade e/ou diferenças entre gêneros. A partir de metodologia do tipo etnográfico, a autora trabalhou com grupos focais na tentativa de perceber como esses discursos constituem, modificam

ou atravessam o corpo das crianças. Uma das questões verificadas diz respeito ao fato de que as crianças não têm tido liberdade de brincar nas ruas das cidades. Mediante isso, a escola aparece como principal espaço de brincadeira. A partir da análise das brincadeiras desenvolvidas no pátio do seu *locus* de pesquisa, a autora identificou as brincadeiras ditas como de meninas e a de meninos. Contudo, observou que, a despeito do fato de que as crianças que optam por uma brincadeira diferente do seu gênero sejam consideradas desviantes, estas aprendem, em via dupla, a segregar e a aproximar-se, ressignificando gênero e sexualidade em forma de brincadeira.

A última categoria de análise elencada no gráfico – “Brincadeira como ferramenta pedagógica” - refere-se às pesquisas que investigaram o ato de brincar como recurso de aprendizagem das crianças. Foi nesse contexto que Rodrigues (2013) analisou a utilização de jogos e brincadeiras como ferramenta significativa do trabalho pedagógico em turmas do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Com seu trabalho, a autora concluiu que existem caminhos para se pensar a alfabetização vinculada à ludicidade, a fim de que as ações educativas sejam mais prazerosas.

Já Silveira (2016) buscou descrever como o brinquedo era utilizado nas estratégias de ensino-aprendizagem na sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental. Os resultados alcançados pela autora revelaram que são múltiplas as formas pelas quais as brincadeiras se configuram no espaço escolar, dentre estas, o recurso pedagógico utilizado no processo de alfabetização, o que contribui e facilita o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Na pesquisa realizada por Ferreira (2013), as palavras brincadeira, brincar e jogos, que aparecem como sinônimas, são consideradas ferramentas que permitem que professores e alunos entrem em diálogo, o que possibilita ao docente o conhecimento mais aprofundado dos processos de aprendizagem dos estudantes, conhecimento este que pode ser utilizado nas suas propostas de intervenção pedagógica. Utilizando como aporte teórico a teoria histórico-cultural, os resultados apontados pela autora demonstram que, por meio do ato de brincar, a comunicação entre professores e alunos mostra-se mais assertiva, o que facilita conhecer o processo de aprendizagem das crianças.

Dentro de uma perspectiva semelhante, Pacheco (2015) investigou o papel do brincar no desenvolvimento das crianças com deficiência e que frequentam as salas de recursos. Embasado na teoria psicanalítica, o trabalho da pesquisadora

preocupou-se com a valorização das formas de atuação das crianças, identificando o ato de brincar das crianças que frequentam esse espaço como um processo simbólico e criativo, que possibilita, além da construção da autonomia, a legitimação da aprendizagem.

2.1 Primeiras descobertas

Como já mencionado, apesar de se observar um crescente interesse de se pesquisarem as brincadeiras no Ensino Fundamental, quando essa investigação é feita a partir da perspectiva da criança, dissociando-se de objetivos de aprendizagem sistematizada do currículo prescrito, essa temática ainda é pouco abordada, haja vista que a maioria dos estudos encontrados, que tratam da brincadeira nos espaços escolares do Ensino Fundamental, ainda está focalizada na lógica do recurso pedagógico. Nota-se, também, que, como as brincadeiras ocupam interesse de pesquisadores de diversas áreas, os trabalhos selecionados nesta análise advêm de diferentes campos do conhecimento, tais como: Psicologia, Educação Física, Educação Matemática e Pedagogia.

Observa-se que as brincadeiras infantis, no espaço escolar, conquanto estejam sendo um tema investigado em diversas universidades do país, a partir dos descritores utilizados e dos critérios de seleção estabelecidos para este estudo, descritos nas linhas anteriores, identificou-se maior concentração das pesquisas na região centro-oeste, especificamente na Universidade de Brasília que concentrou 45% dos trabalhos encontrados, denotando interesse dos sujeitos da instituição pela temática.

Conforme visto, as pesquisas produzidas em torno da brincadeira no espaço escolar apresentaram diferentes enfoques. Dentre as dissertações e teses selecionadas, não foi identificada pesquisa que focalizasse as vivências infantis expressadas nas brincadeiras que as crianças desenvolvem no espaço escolar, ou seja, a materialidade que existe em suas vivências, expressas em lugares institucionalizados.

Nesse sentido, os questionamentos ligados à atuação das crianças por meio das brincadeiras em seus espaços institucionalizados, alinhados a outros, como a espacialidade e as temporalidades do brincar e suas relações com o cotidiano infantil, foram alimentados, durante as buscas das produções acadêmicas sobre o

brincar na escola, sendo classificados como as primeiras inquietações que justificaram a relevância desta pesquisa.

Após a breve apresentação do panorama das produções acadêmicas em torno da temática “brincadeira na escola”, observou-se que poucos estudos analisam esse “brincar” na perspectiva da criança, sendo a brincadeira, na maioria das vezes, vista como recurso pedagógico.

A exemplo disso, pode-se constatar que tempos e espaços do brincar foram abordados em dois trabalhos. Quando se pensa especificamente na faixa etária de 6 anos, os temas em estudo reduziram-se mais ainda. É nessa idade que as crianças no Brasil passam a cursar o Ensino Fundamental, ou seja, aqui, no Distrito Federal, passam das escolas de Educação Infantil para serem alunos das Escolas Classes. Somam-se, às mudanças de ambientes escolares, diversas outras transições referentes a paisagens, currículo prescrito, tempo destinado às brincadeiras e à percepção de infância dos adultos que convivem e interagem com as crianças.

Apesar das várias áreas envolvidas nas pesquisas, não foram encontrados trabalhos que estivessem na interface com a Geografia da Infância. Dessa forma, referendou-se a importância da pesquisa aqui apresentada, pois se entendeu que as brincadeiras infantis não são desterritorializadas, visto que acontecem em contextos diversos e trazem deles (e com eles) aspectos das suas vivências e experiências das crianças. Nos próximos capítulos do trabalho em tela, serão apresentados os principais conceitos e bases teórico-metodológicas que sustentaram o estudo.

3 AS INFÂNCIAS



Fonte: <https://www.contioutra.com/a-perfeicao-sob-a-otica-dos-adultos-bruna-barievillo>⁶

Seja na literatura, nas revisões teóricas ou na vida cotidiana, existem muitas vozes adultas ecoando na tentativa de definir a criança e a infância. Algumas são padronizadas, outras são completamente divergentes, ao passo que se abrem trilhas que nem sempre convergem em um objetivo comum: entender as complexidades envolvidas em todas as múltiplas formas de ação humana desde a mais tenra idade.

Neste capítulo, dialogo com algumas dessas vozes na tentativa de analisar a infância enquanto uma categoria geracional socialmente construída, sem pretender encontrar ou apresentar respostas fixas e definitivas com relação à conceituação de infância, mas buscando salientar as bases teóricas que sustentaram a investigação a partir da ancoragem nos estudos sociais da infância que consideram as crianças em sua pluralidade.

⁶ Mafalda foi uma tira escrita e desenhada pelo cartunista argentino Quino.

3.1 A construção social da infância

*Saiba: todo mundo foi neném
Einstein, Freud e Platão também
Hitler, Bush e Sadam Hussein
Quem tem grana e que não tem.
Maomé já foi criança
Arquimedes, Buda, Galileu
E também você e eu.
(Arnaldo Antunes, 2004) ⁷*

No decorrer da história da humanidade, muitos foram os modos de se compreender a infância. Nesse sentido, “[...] não há somente uma concepção de infância, mas muitas, construídas ao longo do tempo [...]” (QVORTRUP, 2011, p. 205), de diferentes formas e com diferentes olhares. Variadas também são as formas com que as crianças exercem suas infâncias diante do mundo do qual fazem parte.

Pluralizar a palavra “infância” está longe de trazer a ideia de grupos de crianças ou apenas destacar a infância em diferentes temporalidades, mas aproxima-se, de modo singular, da compreensão de que existe uma vastidão de realidades, possibilidades históricas e geográficas, contextos, tempos e espaços, ações e reflexões, recursos e faltas destes. Dialogando com tal diversidade, há sujeitos potentes, que, até pouco tempo, eram tidos como repetidores ou receptores passivos de uma cultura adulta.

Qvortrup (2011, p. 206) ajuda a pensar a infância como uma categoria social, portanto, permanente, e não apenas uma fase da vida de uma pessoa, ou seja, “[...] independentemente do número de crianças que entram ou saem dela, a infância está ali”.

As mudanças que ocorrem na ordem social impactam diretamente as concepções de infância e expressam um olhar mais sensível sobre a criança. Para o autor, a criança não será incluída na sociedade ao crescer, ela faz parte dela. Assim, “todas as vezes que as crianças interagem e se comunicam com a natureza, com a sociedade e com outras pessoas, tanto adultos quanto pares, elas estão contribuindo para a formação quer da infância quer da sociedade” (QVORTRUP, 2011, p. 206).

⁷ Trecho da música “Saiba”, composição de Arnaldo Antunes e parte do CD “Saiba” (2004).

Os estudos de Philippe Ariès (1981) sobre a criança, sugerem que a melhor compreensão sobre esse tema tem sua origem na Idade Média, no continente europeu, quando se passou a refletir sobre a incompletude do ser infantil que, considerado um “adulto em miniatura”, ou seja, como um ser que viria a ser um adulto e como tal era tratado. Apesar de os estudos desse pesquisador serem considerados importantes ferramentas para se pensar a infância em diferentes épocas e contextos, as conclusões e as metodologias de análise receberam, e ainda recebem, diversas críticas por apresentar a infância de um grupo de crianças da Europa como uma infância universal e desconsiderar as peculiaridades e pluralidades das infâncias. Nas palavras de Lopes (2018):

Podemos dizer que as condições materiais e simbólicas de produção e existência das crianças são bastante diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas, sim, de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhe é inerente. A pretensa universalidade proposta pelo pensamento de Ariès para o ser criança no mundo ocidental na verdade esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais (LOPES, 2018, p. 32).

Desde os estudos de Ariès tem-se que, pouco a pouco, a história galga outros caminhos. Apesar de extensa, tal trajetória posiciona a infância no centro de estudos de diversos campos do conhecimento. Desde a década de 1960, os estudos sobre a criança foram se multiplicando, a partir de trabalhos variados que buscam compreender o mundo infantil, alguns deles a partir de uma ótica “adultocêntrica”, outros buscando aproximações mais horizontais com as crianças.

Mesmo diante das novas perspectivas de estudo sobre a infância contemporânea, para Qvortrup (2011, p. 208), a marca mais expressiva da criança na modernidade é a sua escolarização, ou, em suas palavras, “a institucionalização das crianças”. Sobre a questão, Sarmiento e Pinto (2004) apontam que as complexas mudanças sociais que marcam a contemporaneidade posicionam a infância em uma reinstitucionalização, ou seja, colocam a criança em lugares definidos e exclusivos para elas. Contudo, o peso social atribuído pelo adulto à criança é marcado por uma experiência dialógica muito diferente do que se pensava posteriormente; ou seja, é “[...] um lugar, um entre-lugar, socialmente construído, mas existencialmente renovado pela ação coletiva da criança” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 139).

Nesse sentido, esse entre-lugar deve ser aqui compreendido enquanto uma construção da criança frente ao que é instituído pelos adultos, de maneira que nasce no cruzamento dos espaços destinados socialmente ao mundo infantil e a (re) elaboração operada pela ação e modo de vida das crianças. Embora possa parecer abstrato, esse construto é culturalmente materializado pelas crianças de diversas formas.

Em que pese o fato de as ideias de Sarmiento e Pinto (2004) e Qvortrup (2011) apresentarem diferença em relação à existência⁸ da infância, uma vez que, para os primeiros, a ideia de infância é uma construção social moderna, é possível compreender que “[...] apesar de ter havido sempre criança, nem sempre houve infância [...]” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 10), tendo em vista que a ‘consciência social’ sobre a infância somente se deu no Renascimento com base em um complexo processo de representação sobre a criança. Aqueles autores são unânimes ao afirmarem que a institucionalização da infância que se deu na modernidade tem como principal expoente a criação de instâncias públicas, principalmente, a institucionalização da escola e sua universalização para as massas.

Finalmente, a modernidade operou também a elaboração de um conjunto de procedimentos configuradores da administração simbólica da infância. Referimo-nos aqui a um certo número de normas, atitudes procedimentais e prescrições nem sempre tomadas expressamente por escrito ou formalizadas, mas que condicionam e constroem a vida das crianças na sociedade. Referimo-nos a atitudes esperáveis sobre a frequência ou não frequência de certos lugares por crianças, tipo de alimentação promovido e proibido, horas de admissibilidade ou de recusa de participação na vida coletiva (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 11).

Todavia, Sarmiento e Pinto (2004, p. 15) não tratam somente da institucionalização da infância, mas também de uma reinstitucionalização que se dá com a segunda modernidade, caracterizada por um complexo conjunto de mudanças sociais, econômicas e políticas que, ao mesmo tempo em que impactam, estabilizam a modernidade e suas fundamentações. Entre essas mudanças, pode-se elencar: “[...] a crença na razão, o sentido do progresso, a hegemonia dos

⁸ As diferenças relacionadas à existência da infância presentes na abordagem dos dois autores estão relacionadas à abordagem metodológica, não a uma divergência teórica, uma vez que Sarmiento e Pinto (2004) se ocupam da análise da infância enquanto uma construção social e Qvortrup (2011) investiga a infância enquanto categoria estrutural.

valores ocidentais, a ideia do trabalho como base social”. Frente a essa concepção, tem-se um processo de reinstitucionalização, isto é, “[...] o lugar social imputado às crianças não é já idêntico ao de outrora” (SARMENTO; PINTO, 2004, p. 15).

Outra questão apontada diferentemente por Sarmiento e Pinto (2004) e Qvortrup (2011), que se complementam, é de cunho econômico, que, para os autores, exerce forte influência na infância. Aqui não se tem passividade, mas, sim, como a economia é influenciada pelas percepções de infância e como essas compreensões influenciam as crianças e suas infâncias.

Para os autores, a própria escola, enquanto instituição, serve ao capital, uma vez que essa instituição, em muitos casos, é submissa à lógica de mercado e, consciente ou inconscientemente, faz do cotidiano escolar um meio de reafirmar os modismos e os incentivos ao consumo enquanto um desdobramento da lógica capitalista contemporânea. Nesse contexto, embora o propósito da escola seja criar as primeiras bases para a posterior emancipação dos indivíduos, quando ela não está alerta ao risco de sua submissão à lógica capitalista, torna-se um meio de reafirmar a passividade dos indivíduos em relação às formas de dominação social.

3.2 A escola e a institucionalização da infância

*(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. 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 nossa língua.
(LARROSA, 2004, p. 184)*

A naturalidade com que a maioria das pessoas caracteriza as crianças dentro do núcleo social da infância não é algo inerente à sociedade, tendo sido uma construção paulatina que ocorreu no decorrer dos séculos e que teve como desdobramento o estabelecimento dos direitos das crianças. Compreender esse

percurso nos ajuda a entender como as crianças, a partir da complexa trajetória da história, tornaram-se sujeitos de direitos e tiveram suas infâncias institucionalizadas.

Se, a partir dos estudos da historiografia europeia, era no seio da família interagindo com adultos e com outras crianças que a educação das crianças ocorria e elas se apropriavam da cultura e tradições da sociedade, segundo Paschoal e Machado (2009), foi a partir da revolução industrial, com a mudança no modo de produção e a entrada da mulher no mercado de trabalho que se operaram transformações no modo de organização das famílias ocidentais e na forma de educação das crianças.

O impacto do processo de industrialização logo foi absorvido pela organização social da época e muitas mães que “não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias, mulheres que, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 80).

Rizzo (2003, p. 31) destaca que, no contexto conturbado da revolução industrial, atividades de canto, hábitos de comportamento e regras morais eram os principais elementos reforçados nesses espaços concernentes à educação das crianças e que devido ao grande número de crianças deixado aos cuidados de uma única mulher, sem recursos financeiros, os castigos físicos eram amplamente utilizados no intuito de que os pequenos se mantivessem sossegados e pacíficos.

O surgimento, na Europa e nos Estados Unidos, das primeiras instituições educativas especializadas que tinham como objetivo tutelar as crianças enquanto suas mães trabalhavam, dividindo seus cuidados entre higiene pessoal e alimentação, de acordo com Paschoal e Machado (2009, p. 81), aconteceram concomitantemente com a aparição de instituições e grupos comunitários que, para além de questões assistencialistas, preocupavam-se com questões de cunho pedagógico, como trabalhos manuais e identificação de letras do alfabeto.

Para Saviani (2007), o carácter institucional da escola se dá em sua própria constituição, uma vez que esta surge do desejo humano de institucionalizar aquilo que antes era feito de forma não institucionalizada; nasce incluindo estigmas de controle social dos indivíduos e controle sobre suas aprendizagens. Com base na raiz histórica de tutela, a escola nasce, tornando-se um espaço institucional com dispositivos de autoridade para poder guiar a crianças por caminhos que a levassem ‘onde deveriam chegar.’

Com o surgimento e a posterior obrigatoriedade de frequência e permanência da criança na escola, a responsabilidade pelo cuidado e pela educação das crianças, que antes era designo da família, passa a ser compartilhada em um lugar de convivência comum: o espaço escolar, nos quais professores/as, por meio de atividades dirigidas (pedagógicas), deveriam ensinar às crianças habilidades que lhes servissem à vida e ao futuro. Sendo assim, é possível observar que a concepção da escola na modernidade traz em suas marcas o propósito de uma instituição responsável para a formação dos sujeitos que irão integrar a sociedade no contexto de um projeto civilizatório pautado no progresso e no desenvolvimento socioeconômico.

Para Veiga-Neto (2006), as novas maneiras de organização da família, aliadas à gradativa institucionalização do processo educativo e a crescente ampliação das correntes filosóficas da reforma e contrarreforma, resultaram na construção da infância como período psicologicamente distinto da “adulterez”, uma vez que a criança, ‘ser incompleto e frágil’, passou a ser vista como sujeito que precisava de cuidados especiais para se tornar um adulto competente.

O autor ainda destaca que a clareza na delimitação dos estágios criança/adulto ocorreu com a separação do convívio que se materializou em um espaço físico para o isolamento da criança. “E porque a criança passou a ser vista como algo a ser completado, fez-se necessário que, nesse e para esse novo espaço físico, se criassem novos saberes — agrupados sob a denominação de Pedagogia moderna” (VEIGA-NETO, 2006, p. [s.i.]).

Quanto à distribuição espaço-temporal nessa nova forma de pensar a criança e suas infâncias, Veiga-Neto (2006), apoiado nas ideias de Foucault (1989), aponta que, além do isolamento infantil que se deu com a separação entre crianças e adultos, esse ‘novo plano espacial’ esteve a serviço da estratificação social. Nas palavras do autor, como nos “[...] mostrou Foucault (1989), a clausura não é, por si só, suficiente para marcar as diferenças. A separação era muito mais sutil e profunda, na medida em que eram as próprias práticas que aconteciam em cada um desses espaços que também os diferenciavam (VEIGA-NETO, 2006, p. [s.i.])”.

É nesse contexto que, paulatinamente, a criança passa a assumir um novo papel, o de aluno. Sobre isso, Sarmiento (2011, p. 588) destaca a influência da escola pública moderna como eixo de configuração das concepções de infância, uma vez que, a partir do surgimento da escola, a criança “assume o estatuto de ser

social, objeto de processo intencional de transmissão de valores e saberes comuns, politicamente definidos, e destinatário objetivo de políticas públicas”. Para o autor, na instituição, a criança, enquanto ser individual constituído de “saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias”, sai do cenário e outro o assume, o aprendiz/aluno, que tem como ‘ofício’ adquirir/adequar-se à cultura escolar ajustando-se, condicionando o corpo às regras da escola que frequenta. Embora essa explanação histórico-crítica da escola pareça rígida, fornece indícios importantes para compreendermos as polifonias que se materializam nos contextos escolares.

Se, por um lado, a instituição escolar, historicamente inspirada em modelos industriais/fabris, prescreve “o aprendente como aprendiz, a aprendizagem como trabalho e a condição do aluno como um ofício (SARMENTO, 2011, p. 598), por outro lado, antagonicamente às organizações oficiais do sistema escolar, “existem os sujeitos - alunos, professores, funcionários, que criam uma trama própria de interrelações, fazendo da escola um processo permanente de construção social” (DAYRELL, 2001, p. 2).

Entender a escola como espaço, um lugar sociocultural, pressupõe adentrar os entrelaçamentos construídos socialmente, por indivíduos que espacialmente opõem-se, negociam, não são passivos diante das estruturas, nem mesmo diante de situações pré-determinadas.

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (DAYRELL, 2001, p. 2).”

A instituição escolar na dimensão apresentada por Dayrell (2001) aproxima-se da complexidade que envolve a escola como um espaço-lugar de encontro (MASSEY, 2008), onde se materializam territorialidades infantis (LOPES, 2006), frequentado por sujeitos sociais, históricos e geográficos, que culturalmente se apropriam e modificam os espaços onde atuam.

As ações materializadas no contexto escolar são complexas, permeadas pelas singularidades dos sujeitos. Ao mesmo tempo em que agregam questões estruturais já postas, tensionam e agregam saberes, relações e conflitos experienciados extramuros institucionais, o que promove as riquezas das trocas culturais expressas nas diferentes formas de resistência e apropriação espacial, dentre elas, a ação brincante.

4 SER E ESTAR NO MUNDO

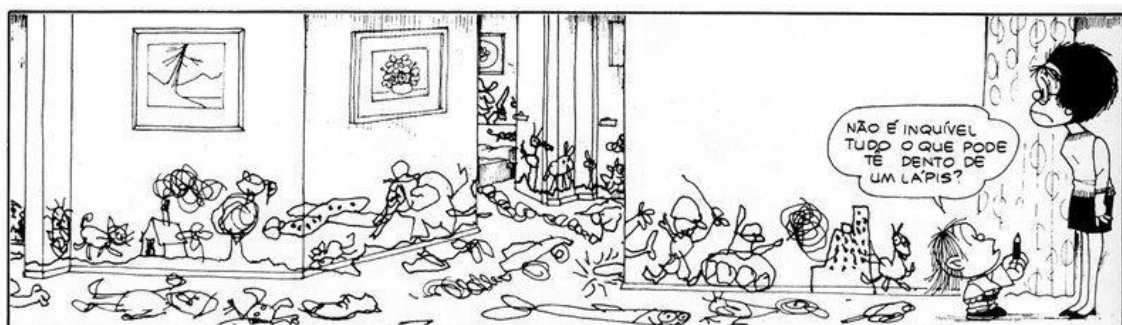


Fonte: O menino que colecionava lugares (JANER, 2013).

Não existe criança ‘desespacializada’, assim como não existe adulto, criança, ou relações humanas que não tragam alguma marca da espacialidade que constitui os sujeitos.

Neste capítulo, adentro a questão da espacialidade apresentando, inicialmente, os conceitos da Geografia que tratam do espaço no seu caráter social, acrescento a discussão de tempos-espacos, outras, como território, paisagem e lugar, a fim de apontar a relação entre conceitos da Geografia que fundamentam a Geografia da Infância e nos ajudam a pensar as crianças em seus espaços vivenciais.

4.1 Espaço e tempo: alguns olhares



Fonte: <http://www.cafeliteral.com.br/2014/08/tudo-o-que-ha-em-um-lapis.html>⁹

A vida humana atravessa é atravessada pelas tradições, transformações e inovações, exprimindo, assim, complexidades materializadas espacialmente e que se refletem nos âmbitos políticos, relacionais, culturais, permeados pela relação de poder. Compreender essa teia enigmática suscita uma ancoragem espaço-temporal que tem sido um desafio posto às Ciências Humanas.

Para Foucault (1989, p. 90), a abordagem das complexidades envolvidas nas manifestações humanas pode tomar duas direções: a análise das modificações em um discurso partindo dos recortes temporais, que possibilita identificar as individualidades das consciências, e a análise de metáforas espaciais estratégicas, o que permitiria “perceber exatamente os pontos pelos quais os discursos se transformam em, através de e a partir das relações de poder.”

De acordo com o autor citado, as sutilezas das relações de poder vão muito além das relações de produção. Suas sutilezas interferem nas relações humanas, de maneira geral, e na própria formação da identidade individual, que, para Foucault (1989), não retrata um isolamento do ser humano, mas se configura pela própria formação do ser como fruto das relações de poder que são exercidas sobre os corpos no controle dos movimentos, das multiplicidades e dos desejos, sendo essas relações materializadas e percebidas no espaço.

Milton Santos (2006) acrescenta que situar periodicidade, frequência, regularidades não é suficiente para pensar o espaço em termos de tempo, vez que a materialidade do espaço vem do reconhecimento de um encontro real de tempo e espaço¹⁰ relacionado à sociedade humana construindo-se.

Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições. Assim empirizamos o tempo, tornando-o material, e desse modo o assimilamos ao espaço, que não existe sem a materialidade (SANTOS, 2006, p. 33).

Para Santos (2006), a atividade humana, denominada por ele de técnica, é o que possibilita a materialidade do tempo no espaço ou do espaço no tempo. Nesse sentido, o espaço resulta da inseparabilidade entre sistemas de ações e objetos.

⁹ A tirinha traz como protagonista o personagem "Gui", irmão caçula da Mafalda, do cartunista Quino.

¹⁰ O espaço, objeto de estudo da Geografia, não compreende um suporte ou substrato, é um elemento social, produção humana (MOREIRA, 2007).

É a compreensão do conceito de espaço geográfico que possibilita o entendimento de que as relações do universo humano, sejam elas econômicas, sociais, culturais e/ou comportamentais, regidas pelas interações das decisões tomadas, estão representadas, ou seja, materializadas no espaço (ALMEIDA, 1982).

Segundo Sposito (2004), as propriedades fundamentais da Geografia: 'homem'¹¹, espaço e suas relações, sobretudo na atualidade, trazem consigo complexidades que são marcadas pelas continuidades e discontinuidades. Isso porque, com o advento científico e o aumento da velocidade na circulação e na comunicação deflagram-se novos paradigmas para compreensão das escalas que afetam espaço e tempo.

Apoio-me nas ideias de Moreira (1992) para apresentar o conceito 'espaço-tempo' como um contraponto ao espaço restrito, ao físico, concêntrico, do perto e do longe, da localização cartográfica, e ao tempo como sucessão de datas, dos movimentos da terra, das estações do ano ou da folha de calendário. Entender 'espaço-tempo' ou 'tempo-espaço' como únicos e indissociáveis não significa negar as tradições da Geografia ou da História, mas avançar na compreensão do ser humano enquanto sujeito espacial que desenha sua história nesse espaço.

Ao entender o espaço como dimensão física (espaço e tempo físico-geométricos), como dimensão perceptiva (espaço e tempo percebido-vividos) e como dimensão histórico-social do homem (espaço simbólico e construído), a noção de coabitação permite que se combine o espaço e o tempo enquanto algo que se encontra do lado de fora (espaço físico, matemático e geométrico) e enquanto algo que se encontra no interior (fruto da criação do homem) das relações humanas, abrindo para a compreensão simultânea do espaço como físico, topológico e histórico (MOREIRA, 1992, p. 77-78)."

A noção de coabitação apresentada pelo autor, que inclui a dimensão física, topológica e histórico-social do espaço, contribui para a compreensão do conceito de espaço e de tempo como indissociáveis, portanto, unidos a uma só palavra, conforme está sendo apresentado nesta investigação: espaço-tempo.

¹¹ Utilizo o termo 'homem', com aspas, para me referir a espécie humana *Homo sapiens*, que inclui mulheres e homens. A opção por essa nomenclatura fundamenta-se na escolha estilística e gramatical.

4.2 Geografia da Infância: pensando espaços-tempos da criança



Fonte: <https://milc.net.br/2014/07/tempo-de-crianca/#.XOvcwYhKg2w>¹²

A Geografia da Infância tem estudado o fenômeno do lugar social imputado à infância, como destaca Lopes (2018), com o intuito de compreender as crianças nos seus espaços vividos a partir da investigação das lógicas estabelecida por elas. Na ótica iluminada por esse campo do conhecimento, as crianças são potentes e protagonistas, deixam suas marcas nas construções de paisagens, territórios e lugares, utilizando, nas suas múltiplas linguagens, um discurso-ação espaço-temporal, dialógico e criativo.

Com influências da Geografia Humanista e Cultural, o estudo das crianças e suas infâncias, a partir da década de 1970, passa a investigar as percepções e as representações dos indivíduos no espaço levando em consideração o compartilhamento vivenciado nos núcleos grupais dos quais o sujeito faz parte, o que denota uma experiência cultural arraigada no espaço.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, dessa forma, com interfaces nesses postulados, por onde se entrecruzam outros recortes, como o de gênero, o de idade e condição econômica, perguntam-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais concebem, percebem e representam seus espaços (LOPES, 2013, p. 89).

A Geografia das Infâncias também está ancorada nos temas e nas perspectivas teóricas da Geografia no que diz respeito aos conceitos de território, paisagem, lugar, espaço-tempo, que, ao incorporar a investigação das circunstâncias dos encontros humanos no espaço geográfico, espacializam essas infâncias e as contextualizam na diversidade social, política, econômica, cultural, enfim, geografaram-nas e as temporalizaram.

¹² Armandinho é um personagem criado pelo ilustrador Alexandre Beck.

Embora reconheça as riquezas universais das percepções humanas, a Geografia das Infâncias ocupa-se da investigação das experiências vivenciadas e compartilhadas por grupos de crianças em um dado lugar. Isso porque

toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 39)

Entendendo a complexidade da análise em torno da materialização das infâncias em locais distintos e de distintas formas, articula-se a teoria histórico-cultural opondo-se “ao olhar as narrativas infantis com teorias predeterminadas, fixas e imutáveis que negam a contribuição das crianças em outras formas de ler e entender os eventos que fazem parte da existência humana” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 16).

Conquanto a infância seja “um artefato social, uma concepção, uma forma de ver, olhar, compreender e localizar as crianças, uma constituição presente nas diferentes localidades e sociedades” (LOPES, 2009, p. 59), as vivências infantis não se resumem aos lugares socialmente construídos para as crianças, mas têm uma materialidade engendrada na incorporação de novos espaços vivenciais, o que denota sua capacidade de reelaboração desses espaços a elas destinados.

Por meio de ações concretas e simbólicas compartilhadas, as crianças materializam as ‘coisas de criança’ em ‘lugares de criança’, modificando paisagens e construindo espaços relacionais. Ao buscar “compreender as crianças, suas infâncias através do espaço geográfico e das expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar,” deseja-se também “compreender as geografias das crianças” (LOPES, 2013, p. 17).

Vasconcellos (2006) aponta para a construção simbólica envolvida na experiência espaço e lugar. De acordo com a autora, esses dois elementos, que não são sinônimos, também podem sofrer variações de pessoa para pessoa. Isso porque o lugar resulta da realidade impressa em espaços em que se fizeram pausas efetivas que configuram uma ocupação material e simbólica. Nesse sentido, os lugares também “são suportes de memória, são cenários onde o tempo se constrói e reconstrói em diferentes narrativas” (VASCONCELLOS, 2006, p. 7). Ao mesmo

tempo em que são relacionais, formados por redes, por conexões, são, portanto, “espaços de encontros” (MASSEY, 2008).

Fernandes (2017) acrescenta que são as vivências¹³ infantis em contextos culturais que possibilitam identificar o protagonismo infantil na produção espacial dos lugares. A autora aponta que é possível perceber que, por meio da vivência no território, circulação livre, das práticas cotidianas, “a vivência constrói um sentido de pertencimento” da criança com sua localidade (FERNANDES; LOPES, 2018, p. 141).

Por sua vez, de acordo com Santos (2006, p. 36), o conceito de paisagem diz respeito a um “conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza” Lopes e Fernandes (2018) asseveram que essas paisagens estão além das formas, uma vez que envolvem a inserção social de cada pessoa e, também, outros sentidos humanos.

Sendo possível identificar nas paisagens características marcantes da relação que se estabelece entre os grupos infantis e o espaço, “as paisagens são também expressões da linguagem e, como tal, constitui-nos, não em meros processos de internalização, mas em arranjos criadores de nós mesmos e da nossa presença, forjando-nos como seres culturais (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 215).

Nessa seara conceitual acerca dos elementos espaciais que proporcionam o sentimento de pertencimento à criança, também é importante adentrarmos no conceito de território que, para Santos (2006, p. 39), é “uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais”. Lopes (2006), ancorado nas acepções de identidade e opondo-se às concepções tradicionais, geralmente materialistas, que tratam o conceito de território, aponta para a existência de diferentes processos de inserção da criança no espaço, o que denota diferentes produções territoriais, sejam elas materiais, simbólicas e/ou subjetivas.

Corroborando com as ideias de Lopes, Tunes (2018) argumenta que território e territorialidade não podem ser reduzidos a uma dimensão material concreta, estando ambos ligados ao social, no que diz respeito a um conjunto de força que

¹³ O que Vigotski (2009, 2010) denominou *perejivanie*, Prestes, em português, traduziu como vivência, qual seja: a unidade fundada entre pessoa-meio. Para a autora, “desde o seu nascimento a criança está mergulhada na cultura, neste sentido, o meio social é constitutivo da pessoa”. (PRESTES, 2013, p. 303)

rege as relações projetadas no espaço. Sendo assim, esses dois elementos fundamentam-se numa rede de comportamentos que se compõem pela relação dos indivíduos com/nos grupos sociais materializadas no espaço.

Lopes (2015, 2017, 2018) e Fernandes (2016, 2017 e 2018) têm apontado os contributos da teoria-histórico cultural e os postulados de Vigotski para os trabalhos com a Geografia, especialmente a infantil, na compreensão do processo de enraizamento da criança na cultura. Partindo dessa análise, os conceitos de territorialidade, espacialidade, lugar e paisagem, caros à Geografia, são ligados aos conceitos de meio, vivência e reelaboração criadora, apresentados por Vigotski (obras diversas).

Vigotski (obras diversas) sempre marcou a necessidade de entender a ontogênese (desenvolvimento do indivíduo dentro da espécie) a partir do encontro entre e filogênese (história de uma espécie animal) e a sociogênese (o social e o cultural de um grupo humano). O tornar-se humano se confluiria nessa interface, mas sem a condição determinista que marcou (e ainda marca), muitos discursos geográficos (e diríamos também pedagógico), pois todo ser humano tem em si a capacidade criadora, o que nos torna singular e autoral em nossa existência sempre situada em um espaço e tempo. (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 213-214).

Essa ancoragem tem possibilitado uma reflexão ampliada das ações das crianças, vez que oportuniza a compreensão destas como sujeitos que combinam e (re)elaboram elementos de experiências anteriores, produzindo situações materializados espacialmente. Essa reflexão abre caminho para muitas outras, entre as quais se destacam: Seriam as crianças produtoras de territórios, espaços e lugares? Modificam as paisagens? Quais ações nos permitem entender suas espacialidades?

5 O BRINCAR



Fonte: <https://jarbas.wordpress.com/2009/11/28/brinquedo-e-desenvolvimento-infantil/>

Neste capítulo, busco contextualizar o brincar ao longo dos tempos, entrelaçando as concepções de infância. O objetivo é apresentar diferentes perspectivas da brincadeira, dialogando com alguns dos pressupostos sociológicos e com regulamentações legais, até adentrar a temática na perspectiva da teoria histórico-cultural, com a qual dialogo com o intuito de apresentar interfaces concernentes à brincadeira, ao espaço e à cultura lúdica.

5.1 Brincadeira: diferentes olhares

*“Naquele dia, assim que a chuva passou, fui
como sempre brincar no quintal.
Descalço, pouco me incomodando com a lama
em que meus pés se afundavam,
gostava de abrir regos para que as poças
d’água, como pequeninos lagos, escorressem
pelo declive do terreiro, formando o que para
mim era um caudaloso rio. E me distraía fazendo
descer por ele barquinho de papel,
que eram grandes caravelas de piratas.”
(O Menino no Espelho – Fernando Sabino)*

Na historiografia europeia¹⁴, a brincadeira assumiu conotações diferenciadas devido aos inúmeros modos de compreensão das crianças e de suas infâncias. Retomando um pouco as diferentes concepções da brincadeira ao longo da história, Brougère (2000) destaca que, na Antiguidade, o jogo, também denominado brincadeira, estava limitado à recreação, passando a ideia de futilidade e, na “[...] pior das hipóteses, julgavam-na nefasta” (BROUGÈRE, 2000, p. 90).

Para Kishimoto (1999), na Idade Média, muitas vezes associada aos jogos de azar – que eram bastante praticados na época –, a brincadeira ou o jogo assumiu uma posição de baixa credibilidade, sendo considerada algo ‘não sério’. Sobre a questão, Brougère (2000) argumenta que aquela baixa credibilidade se atrelava ao conceito da época da própria criança, sendo algo que tinha origem na infância e, em sua espontaneidade, não teria um valor positivo na época.

Contudo, aqueles autores destacam que, no Renascimento, o jogo assume um lugar positivo como conduta livre, seja de caráter educativo, ou porque, a partir de Rousseau, a valorização da espontaneidade posiciona a criança e sua infância na vertente de potencialidade interior.

Com a ‘corrente romancista’, a brincadeira assume um lugar de destaque. Assim, “o Romantismo, com sua consciência poética do mundo, reconhece na

¹⁴ A perspectiva histórica apresentada nas linhas desta seção tomou como referência a historiografia europeia. Essa escolha se deu devido à existência de trabalhos validados cientificamente que nos permitem adentrar a perspectiva histórica. Contudo, vale destacar que as lacunas existentes nos documentos e estudos oficiais no que se refere à pluralidade da vida humana e da historiografia de diversos povos e grupos, como, por exemplo, os indígenas brasileiros, por vezes tornam-se um fator dificultador para abordarmos outras concepções com relação a temas socioculturais, como a brincadeira.

criança uma natureza boa, semelhante à alma do poeta, considerando o jogo uma forma de expressão” (KISHIMOTO, 2002, p. 63).

Ao suscitar reflexões e análises relacionadas à infância na contemporaneidade, a brincadeira surge como elemento quase que indissociável dessa etapa da vida. Quando tais discussões ocorrem em espaços institucionalizados, como, por exemplo, na escola, o termo “brincadeira” pode ser substituído pelos termos “atividade lúdica”, “ludicidade” ou “jogo”. Devido às diferenças nestes, vale esclarecer as similaridades e diferenças existentes.

Se “brincar” e “jogar” são termos únicos na língua inglesa (*play*), na francesa (*jouer*) e na espanhola (*jugar*), na língua portuguesa, embora assumam caráter distintos, não são antagônicos. Sobre a questão, Dantas (2015, p.111) define que “[...] brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre e individual” Já o termo “ludicidade”, que deriva do lúdico, apresenta caráter mais abrangente, uma vez que engloba tanto a atividade individual e livre, quanto as atividades em grupo e com regras.

Nos diferentes campos de estudo que se interessam pela infância, os termos “brincadeira” e “jogo” também podem ser tratados como sinônimos, como nas abordagens filosóficas de Froebel e de Dewey, ou tratados como componentes de uma mesma unidade, como ocorre nas correntes socioantropológicas, em que aqueles termos estão intimamente relacionados à cultura.

Na Sociologia, autores importantes como, por exemplo, Brougère (2000, 2015) e Sarmiento e Pinto (2004), discorrem sobre a questão incluindo a brincadeira como um importante fenômeno cultural. Assim, nas atividades lúdicas, a criança compreende e estabelece uma relação livre com a cultura, mas ligada à realidade por apresentar caráter social. Nesse sentido, Brougère (2015, p. 20) afirma: “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”.

Ao trabalhar com os termos “brincar” e “lúdico”, Brougère (2015) esclarece que a escolha pela terminologia em questão não é neutra, pois traz consigo uma historicidade, ou seja, o brincar passou de uma futilidade que se opunha ao sério a uma conotação positiva dada pela revolução romântica que inverte os valores atribuídos aos termos.

Para aquele autor, o caráter lúdico de uma atividade vem da forma como o indivíduo percebe e estrutura-se ao longo de uma brincadeira. Tal significação, que

se insere na cultura, necessita ser interpretada pelos sujeitos participantes. Assim, para Brougère, a cultura lúdica representa um conjunto de regras da própria brincadeira, do próprio jogo, em que as significações ali existentes implicam que o sujeito necessita partilhar para que possa participar. Nesse sentido, não se pode pensar em uma cultura lúdica estagnada e única, “um bloco monolítico” (BROUGÈRE, 2015, p. 25), mas diversificada, conforme diversos fatores, sejam eles condições climáticas e até mesmo espaciais.

Os aspectos socioantropológicos discutidos por Brougère (2015) apresentam semelhanças àqueles de Sarmiento e Pinto (2004), uma vez que a criança desenvolve sua cultura lúdica brincando. Esta, por sua vez, é composta de várias regras e brincadeiras que exigem uma observação atenta da realidade social, vez que a cultura lúdica se apodera de elementos do meio pelos quais se insere, sofrendo, por sua vez, influência de elementos que compõem o seu derredor. Portanto, é possível afirmar que a cultura lúdica é dinâmica, portanto, não estática.

Partindo dos argumentos apresentados pelos autores citados e por outros, como Vigotski (2009, 2010) e Huizinga (2000), destaco que tanto a brincadeira quanto o jogo possuem regras socialmente construídas por fazerem parte de um conjunto construído: a cultura lúdica.

Nos postulados de Brougère (2015), tem-se uma singular interpretação em torno do processo de construção da cultura lúdica, mostrando que, se existe, de um lado, inventividade, criatividade e interação, por outro, existe um condicionamento de materiais e imagens adultas no que se refere a disponibilizar às crianças aquilo que os adultos consideram adequado a sua manipulação.

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vai pesar sobre a experiência lúdica (BROUGÈRE, 2015, p. 27).

As ações brincantes fazem parte de uma construção social, são fomentadas nas interações sociais produzidas e coproduzidas desde a mais tenra idade da criança, desde o seio materno até a formação de grupos brincantes. Trata-se de uma relação social, ao passo que dialoga com a cultura geral sofrendo influência e afetando diferentes contextos, afetando-os, à medida em que com eles dialoga.

Outro campo de conhecimento que já se debruçou sobre o tema “brincadeira na infância” é a Filosofia. Froebel, filósofo do período romântico, “[...] acreditou na criança, enalteceu sua perfeição, valorizou sua liberdade e desejou a expressão da natureza infantil por meio de brincadeiras livres e espontâneas” (KISHIMOTO, 2015, p. 57). A partir das representações simbólicas como eixo do trabalho educativo, foi reconhecido como psicólogo infantil e criador do *Kindergarten* (Jardim de Infância).

A autora destaca que Froebel foi o precursor do uso de jogos e brinquedos como parte essencial do trabalho pedagógico. Influenciado pelo Romantismo, partiu para uma filosofia educacional com base em jogos, conforme o que se segue:

Froebel delineia a metodologia dos dons e ocupação, dos brinquedos e jogos propondo: 1 dons, materiais como bola, cubo, varetas, anéis etc., que permitem a realização de atividades denominadas ocupações, sob orientação da jardineira, e 2 brinquedos e jogos, atividades simbólicas, livres, acompanhadas de música e movimentos corporais destinados a libertar a criança a para a expressão das relações que estabelece sobre objetos e situações do seu cotidiano” (KISHIMOTO, 2015, p. 64).

Para Froebel, por meio das brincadeiras, as crianças podem, além de compreender o mundo, relacionar sons e ideias, o que caracteriza a aprendizagem da linguagem, valorizando também as descobertas das regras. Contudo, sua pedagogia foi pouco compreendida pelas professoras chamadas por ele de jardineiras: “[...] jardineiras que preferem o uso dos dons e ocupações na forma convencional, que prevalece, na prática pedagógica, com a direção do professor” (KISHIMOTO, 2015, p. 75).

Sobre a questão, é possível salientar dois itens destacados por Kishimoto (2015, p. 75) e casualmente observados em ambientes educativos institucionalizados (a escola, por exemplo). O primeiro refere-se ao fato de que a valorização e o incentivo à ação livre das crianças suscitam a adoção de um modelo de educação centrado nelas próprias. O segundo é que, mesmo diante das críticas recebidas por Froebel por suas práticas pedagógicas serem consideradas demasiadamente intuitivas e filosóficas, oriundas da observação sistemática das brincadeiras maternas, muitas de suas ideias são próximas de pesquisadores e teóricos dos tempos atuais, entre as quais, o fato de que brincar não é algo trivial; é altamente sério e de profunda significação e importância ao desenvolvimento infantil.

Embora existam as críticas coerentes relacionadas às correntes ‘utilitaristas’, que disseminam a ‘pedagogização’ da brincadeira, que se contrapõem ao brincar na

significação das emoções, criatividade e cultura, a ação brincante, como elemento indispensável ao desenvolvimento infantil, apresentada nas ideias de Froebel, Vigotski, Winnicott, dentre outros autores, ganhou força nas últimas décadas aliada ao reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de direito, o que inclui o direito de brincar.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, em seu artigo 227, lista como direitos fundamentais da criança, *in verbis*: “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária.”

Em novembro de 2019, a Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) terá completado 30 anos. Mesmo diante das críticas apresentadas às pretensões da convenção de estabelecer uma unanimidade absoluta concernente às crianças e seus direitos, tema já discutido por diversos autores dentre os quais destaco Aitken (2001) e Tomás (2014), essa mobilização internacional foi e tem sido considerada uma importante ferramenta política na visibilidade da criança frente às políticas públicas. O direito de brincar está explicitamente evidenciado no documento gerado na convenção – Declaração dos Direitos das Crianças - DDC de 1989, no artigo 31, *in verbis*:

Os Estados Membros reconhecem o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística. Os Estados Membros respeitarão e promoverão o direito da criança de participar plenamente da vida cultural e artística e encorajarão a criação de oportunidades adequadas, em condições de igualdade, para que participem da vida cultural, artística, recreativa e de lazer.

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), alguns princípios elencados guardam direta relação com o brincar, dentre os quais se destacam o direito ao lazer (art. 4º), o direito à liberdade e à participação (art. 16), a peculiar condição de pessoa em desenvolvimento (art. 71).

O brincar, enquanto direito, como aponta Franco (2018, p. 148), abarca o reconhecimento da brincadeira como condição indispensável para que a criança usufrua de liberdade em termos de “agilidade, faz-de-conta, imaginação. Pelo fato de se reconhecer a criança como um sujeito de direitos e de liberdades, destina-se a ela o reconhecimento de todas as suas manifestações primordiais, como o próprio brincar”.

Ainda que a ação brincante seja uma expressão de liberdade, a brincadeira não se relaciona apenas ao prazer, reprodução, criação e cultura. Existe uma dimensão política envolvida no processo, expressa nas atitudes dos sujeitos que brincam em atos de resistência e controle que são manifestados por meio de atitudes prazerosas (WOODYER, 2012).

Woodyer (2012) argumenta que os entendimentos do brincar, nos diversos campos do conhecimento, têm assumido duas posições que, à primeira vista, são antagônicas: utilitarista e não instrumental. A primeira delas, utilitarista, concebe a ação de brincar como uma ferramenta de desenvolvimento infantil, seja ligada à apropriação das regras sociais e culturais, seja ligada ao desenvolvimento cognitivo, emocional, físico ou afetivo. Nessa perspectiva, o brincar está a serviço de algo que não é a própria brincadeira, coloca as crianças em uma escala linear, observando o que lhes falta, para 'vir a ser' adultos.

A segunda maneira de ver o brincar, apontada por Woodyer (2012), é a visão não instrumental, que se opõe à primeira, uma vez que classifica a brincadeira como elemento oposto ao trabalho e, portanto, desvalido de seriedade, de racionalidade e pouco útil.

Diante das dificuldades de classificar o brincar, a autora aponta para sua ambiguidade, defendendo que "a definição da brincadeira depende do contexto" sendo uma atividade empreendida não apenas pelas crianças, mas fundamental para a "experiência humana ao longo da vida", tendo um significado nela mesma, que está expresso no potencial transformador do brincar (WOODYER, 2012, p. 322).

Brincando, ressalta Woodyer (2012), é possível descobrir o prazer de ser ou de se passar por outro, momento que impulsiona a invenção entrelaçada de poder e de controle de símbolos, gestos e rotinas. Por meio da brincadeira, as identidades sociais, os relacionamentos e as concepções materiais são observadas com profundidade, ao mesmo tempo em que são modificadas ou descontroladamente (re)imaginadas. Seguindo esse entendimento, é possível reiterar que, nos roteiros das brincadeiras, identificam-se similaridades e rupturas com a vida cotidiana, mas não reprodução, pois a atividade brincante está imbuída de originalidade que transita tanto no ritual, quanto na inovação.

Desse modo, vimos que o brincar gera possibilidades tanto de diálogo, como de ruptura com o que está estabelecido, fundamentado em uma experiência empírica de outras formas de ser e de fazer o que está posto. Essa ideia é defendida

por Aitken (2001), quando, apoiando-se nas ideias de Winnicott, destaca que o brincar é um argumento legítimo para manter a abertura às políticas de diferença, direitos e justiça no que se refere à garantia de espaços que sejam úteis a crianças e jovens, ao mesmo tempo em que é uma maneira de resistência ao monitoramento adulto que “pode encontrar forma em novos espaços e comunidades de brincadeiras criativas” (AITKEN, 2001, p. 177).

Para Winnicott (1975, p. 80), a brincadeira age como uma forma libertadora da fruição da criatividade e no encontro com a personalidade. Sendo assim, “no brincar e somente no brincar que o indivíduo adulto ou criança pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (*self*)”.

Ainda de acordo com o autor, a brincadeira não se resume a uma realidade psíquica interna ou a questões externas ao indivíduo, mas, ancorada num espaço-tempo, trata das experiências culturais humanas, entendendo que o termo cultura¹⁵ refere-se ao que pertence “ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, se tivermos um lugar para guardar o que encontramos (WINNICOTT, 1975, p. 138).”

De acordo com Winnicott (1975), são as experiências vividas no seio da cultura que permitem a continuidade da humanidade como transcendência à existência pessoal. Essas experiências se localizam no espaço potencial – entendido como *locus* de origem do brincar infantil, bem como da cultura em geral por se dar a superposição entre a tradição e a novidade. Sendo assim, não se trata de herdado ou inventado, constituindo-se a brincadeira infantil uma manifestação cultural dessa conjunção de elementos.

¹⁵ Dada a complexidade da definição do termo cultura, já que toda atividade humana é “ao mesmo tempo material e simbólica, produção e comunicação”, apoio-me nas reflexões de Cosgrove (1983, p. 1), para apontar que não é possível buscar uma definição exata desse termo. Nesse sentido, é suficiente esclarecer que “a cultura é um termo central do humanismo, incapaz de definição clara como um conceito objetivo, mensurável, e compreensivo apenas através da prática.”

5.2 Brincar, espaço e cultura: contributos da teoria histórico-cultural



Fonte: <https://www.qportugues.com.br/questoes/10-assinale-a-alternativa-correta-em-relacao-ao-texto-2/2480>¹⁶

A teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, ao apresentar um novo olhar para o desenvolvimento humano a partir da filosofia marxista, passa a explicitar a relação dialética existente entre o ser humano e o meio, apontando para a vivência como um dos principais fatores precursores de desenvolvimento. Desse modo, rompe, de modo revolucionário, com teorias estabelecidas na época, que sustentavam a concepção de desenvolvimento linear com supremacia biológica, atribuindo novos significados e significantes a esse processo (VIGOTSKI, 2009, 2010).

Com intuito de construir elementos para dialogar com a ação de brincar como “uma grandiosa escola de experiência social” (VIGOTSKI, 2016), que possibilita a materialização do enraizamento cultural por meio de um comportamento racional e consciente da criança, destacam-se os conceitos de meio (*sredá*), vivência (*perejivanie*) e reelaboração criadora (*tvortcheskaia pererabotka*) tratados por Vigotski (2009, 2010).

Para Vigotski (2010), o meio, nas suas dimensões sociais e culturais, é, em grande parte, responsável pelo desenvolvimento psicológico (funções superiores) do “homem”, que ocorre porque os fenômenos externos passam, paulatinamente, a fazer parte do interior do sujeito.

O conceito de meio discutido na obra do autor não se refere ao meio natural, que poderia ser definido simplesmente como meio ambiente. O termo “meio” retrata as condições culturais nas quais vivem os indivíduos, que são um conjunto de elementos materiais e circunstâncias que acabam por influenciar o sujeito. Assim,

¹⁶ Autoria do cartunista argentino Quino.

este tem um papel, uma participação, uma influência direta no desenvolvimento infantil.

Então o meio, a situação de alguma forma influenciam a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia. (VIGOTSKI, 2010, p. 691).

Vigotski (2010) aponta que tal influência não se dá de modo determinante, mas a partir de uma relação existente entre a criança e o meio em uma determinada etapa do desenvolvimento (faixa etária). Sobre a questão, ainda acrescenta que essa relação não é estática, pois a própria criança atribui significados diferentes para os elementos do meio que estão à sua volta, compreendendo-o de diferentes maneiras nas diferentes faixas etárias, sendo assim, variável e dinâmico. Logo, o papel do meio no desenvolvimento da criança somente pode ser explicado a partir da vivência.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 684).

O termo “vivência”, um elemento importante na teoria histórico-cultural, foi definido por Vigotski (2010) a partir do seu método científico, no qual as unidades estudadas fundiam-se em um todo complexo. Assim, o conceito de vivência está ligado a uma unidade caracterizada pela “união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada” ou, em outras palavras, “uma unidade de elementos do meio e de elementos da personalidade” (VIGOTSKI, 2010, p. 686-687).

Para Vigotski (2009, 2016), a brincadeira (*igrá*) assume centralidade no desenvolvimento humano, já que “quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo de brincar” (VIGOTSKI, 2016, p. 120).

O processo de enraizamento no ambiente sociocultural se dá, inicialmente, a partir de elementos de imitação que são inseridos no brincar. Esses elementos

“contribuem para que a criança assimile ativamente esses ou aqueles aspectos da vida e organize sua experiência interior no mesmo sentido” (VIGOTSKI, 2016, p. 121). Nas experiências exteriores, envolvem-se as demandas internas do sujeito permitindo que, por meio da imaginação, enraíze-se, crie, reelabore e desenvolva-se. Por isso, nas palavras do autor, “a brincadeira é a escola da vida para a criança, educa-a espiritual e fisicamente. Seu significado é enorme para formação do caráter e da visão de mundo do futuro ‘homem’” (VIGOTSKI, 2009, p. 99).

Dentro da teoria histórico-cultural, a atividade de brincar rompe com a ideia de simples fonte de satisfação, mostrando-se central na percepção de regras e educação da vontade e, portanto, precursora do desenvolvimento das funções psicológicas infantis, bem como dá pistas concretas da existência e relações históricas de cada época, uma vez que nenhuma ação humana pode ser analisada de forma isolada.

Embora, nos postulados de Vigotski (2009, 2010), a brincadeira seja vista como elemento necessário ao desenvolvimento infantil, um vez que regula o interesse, a ação da criança, o autor lança luz às experiências infantis e ao processo de enraizamento na cultura, esclarecendo que o aprofundamento teórico do tema brincadeira não deve estar necessariamente relacionado aos aspectos cognitivos da criança, mas deve ser entendido como fonte de compreensão das reais necessidades e impulsos que acabam dirigindo a criança à própria atividade de brincar. Em suma, apresenta a brincadeira com sua importância em si mesma e não a serviço da ‘cognição’ (VIGOTSKI, 2009).

Durante a brincadeira, as crianças se submetem a regras, mas não às regras sociais e, sim, às regras da brincadeira, da situação imaginária em si. Portanto, “na brincadeira a criança é livre, mas essa liberdade é ilusória” (VIGOTSKI, 2009, p. 28), já que estão diante de regras que precisam ser cumpridas. Estas, postas nas situações imaginárias, também estão postas nas brincadeiras, sendo que tal fato ocorre porque as brincadeiras contêm elementos imaginativos.

A atividade de brincar mostra-se como elemento do entendimento de regra-base para a posterior compreensão e introjeção das regras sociais, vez que, ao vivenciar um acontecimento no campo imaginário, a criança pode compreender o significado da situação vivenciada de maneira menos resistente:

O segundo é que a criança age na brincadeira pela linha da menor resistência, ou seja, ela faz o que mais deseja, pois, a brincadeira está ligada à satisfação. Ao mesmo tempo, aprende a agir pela linha de maior resistência: submetendo-se às regras, as crianças recusam aquilo que desejam, pois, a submissão às regras e a recusa à ação impulsiva imediata, na brincadeira, é o caminho para a satisfação máxima. (VIGOTSKI, 2009, p. 32).

A brincadeira torna-se, para a criança, uma forma de se realizar. Mesmo que esteja ciente de que está fazendo algo com o propósito de atender a uma determinada regra, é fonte de satisfação às regras, ou seja, também se encontra realização quando se cumpre com as regras que foram estabelecidas. Isso porque, ao mesmo tempo em que age contra seu desejo natural, a criança encontra maior satisfação em seguir as regras daquela brincadeira do que em seguir seus impulsos imediatos.

Assim, segundo Vigotski (2009, p. 35), as diversas possibilidades de significar e (re)significar os objetos, no campo imaginário, durante a atividade de brincar, tornam “a brincadeira uma fonte de desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente”, sendo a atividade principal no desenvolvimento da criança, pois atua movendo-a, impulsionando sua ação; a “relação entre brincadeira e desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre instrução e desenvolvimento”.

Ao observar a teia de construção simbólica, que ocorre a partir das brincadeiras protagonizadas, encontrar-se-ão elementos importantes do universo infantil que serão expressos pelas crianças em diversos espaços e tempos e de múltiplas formas. As crianças brincam de diversas maneiras e em diferentes espaços. Muitas vezes, significam para si conceitos, por meio do ato de brincar, além de expressarem como percebem o mundo e que construções simbólicas e afetivas estão desenvolvendo com este.

Pensar a infância a partir das considerações da teoria histórico-cultural implica perceber a criança como um ser potente, ativo, protagonista, em que os elementos biológicos e psíquicos integram outras relações estabelecidas na singularidade de cada sujeito e nas relações que estabelece ao seu redor.

É nessa perspectiva que Lopes (2018) aponta para os contributos da teoria histórico-cultural para o trabalho com crianças e suas geografias, entendendo o caráter social indispensável ao desenvolvimento humano.

Ao discutir a conexão entre os elementos, meio, tempo histórico e cultura, apontados na teoria vigotskiana como fundamentos construtivos de cada ser humano, Lopes (2018) indica o espaço geográfico como um desses elementos que nos constitui. O ponto de vista apresentado pelo autor fundamenta-se na compreensão ampla do caráter social do espaço geográfico, haja vista que este não pode ser reduzido a suas estruturas físicas, visto que compreende as marcas vivenciais do homem ao longo de sua existência. Nas palavras de Moreira:

[...] a formação espacial deriva de um duplo conjunto de interações, que existem de forma necessariamente articulada: a) o conjunto das interações homem-meio; e b) o conjunto das interações homem-homem. Tais interações ocorrem simultaneamente e articuladamente, sendo na verdade, duas faces de um mesmo processo (MOREIRA, 2007, p. 65).

Nessa conotação, entende-se que as crianças se encontram com a história da humanidade ancorada em um espaço geográfico que, ao produzir e reproduzir a “história humana, constitui também o homem” apresentando, assim, dimensão “geo-histórica” que constitui cada sujeito (LOPES, 2018, p. 51).

A dimensão “geo-histórica” agrega-se ao protagonismo infantil. A criança configura e reconfigura os processos historicamente pensados, encontrando possibilidades de criação e invenção do novo a partir das suas vivências. A brincadeira, por exemplo, não é uma lembrança de processos que a criança vivenciou, mas uma reelaboração criativa de suas experiências (VIGOTSKI, 2009).

Fundamentado nesse postulado teórico, Lopes (2018, p. 53) assevera que o ato de brincar permite que a criança se transporte da realidade em que vive, transcendendo, dessa forma, tanto o espaço, quanto o tempo. Isso se torna possível, pois a brincadeira permite atribuir “outras significações ao mundo, aos objetos, as relações socioculturais, pela criação e imaginação”, traduzindo a ação brincante como uma atividade libertadora que é fomentada pela autoria infantil. Para o autor, isso ocorre por meio dos “sítios geográficos criados pelas crianças ao brincar, na ocupação da fronteira entre si e o outro, entre a criação e o vivido, a própria criança tem possibilidade de ser protagonista” dos e nos seus entrelugares (LOPES, 2018, p. 53).

As brincadeiras protagonizadas pelas crianças estão submersas em uma cultura lúdica que não é estática e, sim, dinamiza-se nas diferentes faixas etárias e “sítios geográficos”.

Para Carvalho (2008, p. 3), “as culturas infantis são constituídas por um conjunto de formas, significados, objetos, artefatos que conferem modos de compreensão simbólica sobre o mundo”, isto é, brinquedos, brincadeiras, músicas e histórias que exprimem a percepção, que sofrem modificações históricas e, acrescenta-se, espaciais. Logo, é possível pensar que uma canção de ninar recitada por uma mãe ao seu bebê, durante uma mamada no seio materno, posteriormente poderá ser reelaborada por essa criança nas suas ações brincantes.

Reportando ainda à cultura infantil, dentro de um dos elementos da influência do meio, tanto as canções de ninar quanto outras brincadeiras cantantes, brinquedos e jogos, historicamente, representam formas de compreender e aprender sobre o mundo, em especial, na infância. Nas palavras de Lopes (2018, p. 59): “Espaço-tempos herdados das gerações anteriores, prenes de um passado, mas também do momento atual, de forma que a coetaneidade entre os povos e as localidades garantem a nossa condição não só histórica do humano, mas também geográfica.”

Vale esclarecer que coetaneidade, termo utilizado por Fabian (2013, p. 10) para designar a conjunção intensa das palavras “contemporaneidade e simultaneidade/ sincronicidade”, “está relacionado a uma postura de reconhecimento de implicações mútuas no que se refere ao “encontro real com o tempo do outro” (FABIAN, 2002, p. 153).

Nesse sentido, mesmo não sendo objetivo discutir, por razões de escopo e de tempo, as recíprocas existentes entre brincadeiras infantis do passado e do presente, considero importante refutar a ideia propagada em conversações cotidianas, bem como em textos jornalísticos e estudos acadêmicos de que as crianças perderam sua identidade brincante criativa devido ao uso de jogos eletrônicos e brinquedos estruturados. A percepção das “multiplicidades efetivamente existentes” (MASSEY, 2008, p. 109), com relação ao espaço-tempo do brincar, ficará mais notória nos capítulos posteriores.

Ao observar as ações brincantes das crianças, é possível ressaltar que as brincadeiras desenvolvidas singularizam tanto a atuação delas no espaço, quanto as características e as representações que imputam a esse contexto. Nessa perspectiva, pensar espaço-tempos, a partir das brincadeiras infantis, intenta compreender as modificações e as reconfigurações que as crianças atribuem aos espaços alicerçados em uma sociogênese, entendida como a cultura de um grupo.

Para pensar a relação espaço-temporal a partir das brincadeiras infantis, recorre-se aos estudos da Geografia, não ao arcabouço da Geografia Clássica, mas às concepções da Geografia Cultural, ora em vertente humanista, ora cultural, em diálogo com a Geografia Crítica, que apresenta o espaço aliado às suas concepções sociais, ou seja, o espaço vivido. Sobre a questão, Vasconcellos (2005, p. 7) delinea:

O espaço vivido é parte constitucional, elemento determinante na estrutura da personalidade e na formação da mentalidade de grupos e indivíduos. Não é uma realidade pronta ou apenas externa ao indivíduo. É uma realidade psicológica viva. Algo que não está lá fora e sim aqui dentro na forma de signo carregado de valor. Essa condição cria um mútuo pertencimento entre indivíduos, grupos e lugar. Constituímos o lugar e somos por ele constituídos. A ele pertencemos e em nós ele está para sempre inscrito.

Nesse contexto, Lopes (2018, p. 67) aponta, como um dos principais contributos da teoria histórico-cultural para as reflexões da Geografia da Infância, a compreensão das crianças “nos espaços vividos, buscando suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas” e, acrescenta, refletindo que as manifestações culturais ocorrem de modo diferenciado em múltiplos contextos, tendo os espaços um papel importante nisso.

Tomando a questão da importância singular da brincadeira na infância, há de se pensar nos espaços que são ocupados pelas crianças durante suas práticas brincantes. Espaços esses múltiplos que, muitas vezes, são limitados àqueles considerados permitidos. Um exemplo claro dessa ótica é que, ao perceber uma criança desacompanhada nas ruas de uma cidade qualquer, é comum pensar que ela deveria estar na escola, sendo comum a aplicação do jargão popular: “Lugar de criança é na escola”.

O fato é que a contemporaneidade demarca, partindo de uma lógica ‘adultocêntrica’, espaços, lugares e territórios da infância. Paradoxalmente, as crianças, a partir de suas experiências no meio, constroem múltiplas vivências. Dessa forma, pensar o desenvolvimento integral das crianças vai além de pensar o que ocorre entre os muros da escola, uma vez que suas vivências são construídas nos mais diversos locais (SARMENTO; PINTO, 2004).

Debruçados sob o estudo das infâncias em seus diferentes contextos, pesquisadores de diversos campos do conhecimento têm investigado a maneira

como as crianças, por meio de suas ludicidades, adentram e utilizam os espaços apropriando-se deles e transformando-os em suas práticas brincantes. Nesse contexto, a escola, instituição idealizada, organizada e gerenciada para que as crianças permaneçam por horas do seu dia, tem sido considerada um espaço importante de investigação. Assim, não se trata de se proceder a um diagnóstico das falhas do sistema educacional, mas da exploração das suas possibilidades. Como apontado por Fernandes (2019),

[...] trata-se de pensar a escola como instituição que oferece a possibilidade do convívio, da troca, do encontro, onde se pode “olhar para o futuro com esperança”, já que se assume o compromisso geracional de oferecer o acesso às gerações vindouras ao conhecimento socialmente construído. Aliás, acesso aos diferentes saberes, que deveriam ser igualmente valorizados. Pensar a escola, sobretudo, em seu papel de abrir as comportas do pensamento construído coletivamente, em especial, de abrir as portas da imaginação para que se imagine e crie o que ainda não se imaginou e criou, como local da reflexão e não da reprodução. (FERNANDES, 2019, no prelo)

A chance de pensar a escola como espaço sociocultural apresentada por Fernandes (2019), obviamente, não apaga suas lacunas, mas suscita a necessidade de compreender que o espaço não é pronto/acabado e, portanto, nas múltiplas relações, pode ser modificado. Massey lembra que não se pode perder “[...] a esperança num mundo em que os lugares sejam efetivamente de encontros, lugares do convívio da multiplicidade” (MASSEY, 2008, p. 11).

O espaço não é estático, é uma concepção dinâmica de encontro, não apenas de indivíduos, mas de histórias ou, nas palavras de Massey,

[...]o espaço como produto de inter-relações nunca está acabado, é construído através de interações, desde a imensidão global até o intimamente pequeno, sendo uma esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, da pluralidade onde, coexistem trajetórias[...]. (MASSEY, 2008, p. 29)

No que se refere a essa coexistência de histórias e de inter-relações, pode-se acrescentar a ação brincante como recurso intimista de diferentes possibilidades de configuração do espaço, do aprofundamento tanto na cultura lúdica, como da cultura em geral, uma vez que as duas não se encontram dissociadas.

Mesmo diante das multiplicidades de espaços/lugares e contextos em que as brincadeiras ocorrem, a reflexão sobre o brincar na (re)configuração do ambiente escolar, possibilita pensar a escola como um lugar das materializações das

territorialidades infantis, das modificações das paisagens, das apropriações de espaço-tempos por meio dos encontros e das ações brincantes da construção de entrelugares.

6 CAVANDO AS BÚLICAS

*Somos todos exploradores.
Seria capaz de passar a vida toda
a olhar para uma porta e não a abrir?
Robert D. Ballard*

Neste capítulo apresento um relato etnográfico do percurso metodológico construído no campo no decorrer da pesquisa. Para tanto, as linhas que se seguem foram organizadas de forma a fundamentar a opção metodológica, relatar o processo de escolha do campo de estudos e descrever o contexto, seguindo pelos princípios éticos que nortearam os movimentos em campo, finalizando com os procedimentos e as ferramentas que foram adotados para a coleta de dados, com a preocupação de que estivessem em consonância com a perspectiva da ação brincante em uma infância protagonista e potente.

A ideia de pesquisar as brincadeiras das crianças de perto, de dentro, a partir de relações horizontalizadas, definiu este estudo, em termos metodológicos, como de cunho etnográfico. Segundo Mattos (2011), isso implica a análise dialética da cultura, a introdução dos atores sociais como agentes ativos, dinâmicos e modificadores das estruturas sociais e a preocupação com a transparência das relações entre pesquisadores e pesquisados, de modo reflexivo e horizontal.

Ainda para Mattos (2011), a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos promove uma flexibilidade comprometida com o campo e com os sujeitos da pesquisa, fazendo com que os próprios instrumentos de coleta e análise de dados sejam reformulados e/ou recriados para atender à realidade do campo.

Estar em campo atendendo à perspectiva apresentada lançou-me o desafio de (re) aprender a estar no ambiente escolar, em um lugar diferente, o de pesquisadora com “olhar de lince” para o objeto da pesquisa, as brincadeiras infantis, devendo, para isso, “[...] tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos” (GEERTZ, 2008, p. 7). Isso, para mim, significaria olhar com estranheza o espaço escolar e buscar uma descrição pormenorizada do brincar das crianças incorporado a ele.

Embora a etnografia, constituída no campo da Antropologia, requeira do pesquisador que permaneça no campo de estudo por longos períodos a fim de que possa compreender as lógicas que fundamentam os modos de vida dos sujeitos em

estudo na relação direta com eles, estudos inspirados na etnografia têm sido considerados favoráveis para aquelas pesquisas que pretendem, assim como aqui se propôs, partir da observação e participação no cotidiano dos grupos para interpretar suas práticas (ANDRÉ, 1995; GEERTZ, 2008).

O desafio de entrada em campo com o intuito de estar em um grupo de brincadeiras como parte integrante deste justifica, em larga medida, o estudo de caso do tipo etnográfico, que pressupõe que “[...] os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem [...]” (CORSARO, 2005, p. 466), implicando também a participação de suas brincadeiras cotidianas, nesta pesquisa, no contexto escolar.

Inspirada nos métodos de coleta de dados abertos, compostos pela contribuição direta das crianças, que foram descritos nos estudos apresentados por Corsaro (2005), e que vêm sendo assumidos como prerrogativa nos estudos contemporâneos sobre infância, especialmente no campo da Sociologia da Infância, toma-se, como princípio estabelecido para este estudo, a criança como sujeito participante (ARENHART, 2016).

6.1 A escolha do campo de estudos

Para a escolha do campo de pesquisa, foi necessário o estabelecimento de critérios de seleção para definir uma entre as 523¹⁷ unidades de ensino do Ensino Fundamental, que recebem 1.249 turmas do 1º ano, qual seria o campo para o estudo. Aqui se definiu que a Coordenação Regional escolhida seria a de Brasília – CRE Plano Piloto.

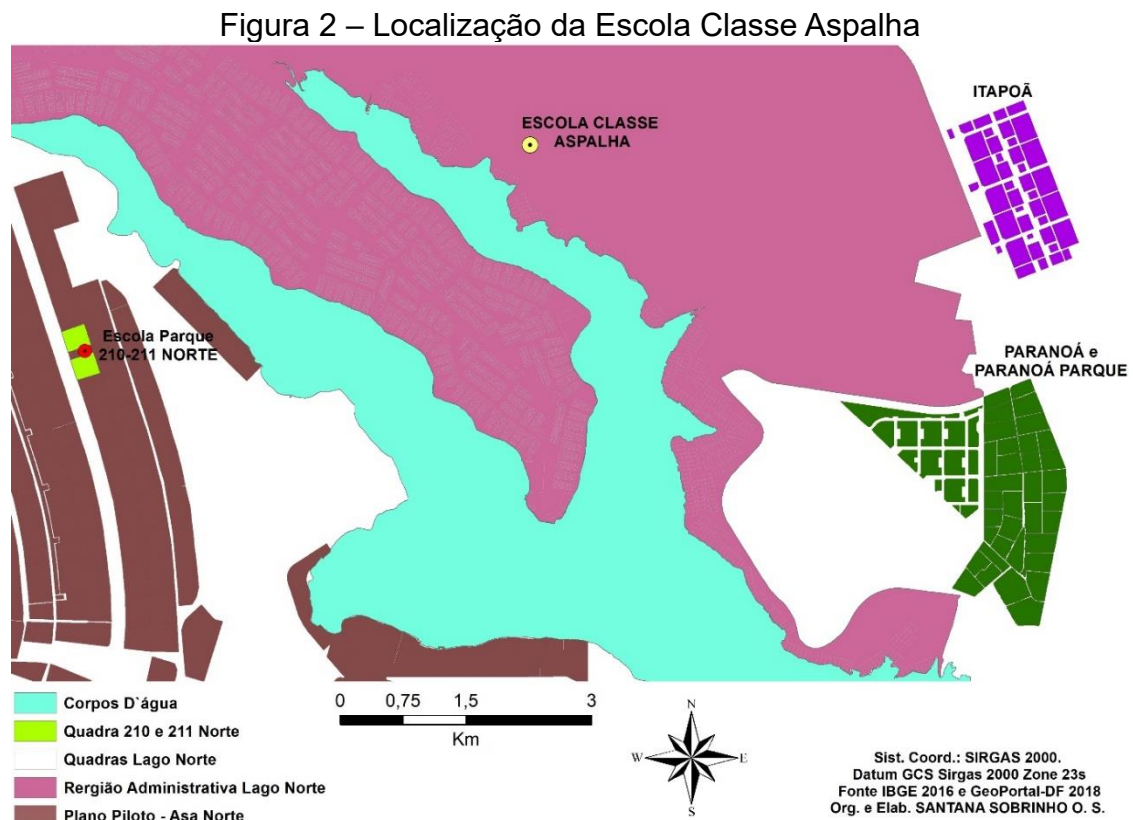
Outro aspecto relevante para a definição do campo foi a localização e a categorização das unidades escolares (rural/ urbana), bem como o público atendido. Aqui, a CRE Plano Piloto contava apenas com uma escola rural entre as 30 que poderiam se apresentar como campo para o estudo.

A classificação da escola enquanto unidade escolar rural, a possibilidade de flexibilizar as interações no decorrer da pesquisa e a boa aceitação da gestão escolar em receber pesquisadores se mostraram como elementos decisivos para considerar a Escola Classe Aspalha - EC Aspalha - como local indicado para a realização desta pesquisa.

¹⁷ Dados do censo escolar de 2017 do Distrito Federal.

6.2 O contexto e os narradores brincantes

A presente pesquisa foi realizada na Escola Classe Aspalha – pertencente à rede pública de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – localizada na comunidade rural Córrego do Palha, no Setor de Mansões do Lago Norte (SMLN), trecho 4, chácara 60. As crianças participantes da pesquisa são, em grande parte, residentes na cidade¹⁸ do Itapoã (12), seguidas dos trechos 4, 5 e 7 do Lago Norte e cidade do Paranoá. Quanto à escola de origem, cabe salientar que as crianças vieram de diferentes escolas da Asa Norte, Varjão, Lago Norte, Asa Sul, Paranoá e que três estudantes não cursaram a Educação Infantil, o que caracteriza sua vinda como “Do lar”.



Fonte: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Bases Cartográficas. Disponível em: https://downloads.ibge.gov.br/downloads_geociencias.htm

GeoPortal-DF. Bases Cartográficas Distrito Federal. Disponível em: <https://www.geoportal.seduh.df.gov.br/mapa/#>

¹⁸ Opto pelo termo cidade ao me referir ao local de moradia das crianças em oposição à nomenclatura oficial utilizada no Distrito Federal: região administrativa - RA, apoiando-me nas reflexões apontadas por Tonucci (2016) sobre o potencial educativo das cidades, em Fernandes e Sobrinho (2016) no que se refere às memórias dos saberes/fazeres aprendidos na localidade de experiência dos sujeitos e em Paviani (2001), quando aponta para a mobilização social para oficialização das cidades satélites do DF.

O prédio da escola é em formato retangular. No centro da construção, existe um pátio central, onde são distribuídas as cinco salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala de leitura, sala de direção/coordenação, banheiros, cozinha e, ainda, a sala do Serviço de Atendimento Especializado (SAE), localizada atrás da secretaria escolar, com entrada pela sala de leitura.

Figura 3 – Imagem externa da escola



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Na área externa há um banheiro e dois depósitos (que alojam materiais de limpeza e material escolar). As áreas externas possuem uma área destinada à horta, uma lateral cimentada, uma quadra aberta, um parquinho com área verde frontal e um estacionamento.

A sala de aula das crianças participantes da pesquisa está localizada no canto esquerdo do pátio, entre as salas de aula dos alunos do 4º ano e do 5º ano. Possui janelas altas, o que impede as crianças de avistar a área externa - área verde que circunda a escola e faz a fronteira com a chácara vizinha.

As áreas que crianças consideram como espaço permitido para brincadeira são: pátio frontal – com a cobertura de uma tenda; quadra aberta; lateral da quadra; e, estacionamento, bem como as áreas de espaço de convivência reformuladas – bancos, central de hastear bandeiras e calçada de entrada da escola, ou seja, os espaços externos.

Esta pesquisa deu-se com a anuência da direção da escola a partir da tramitação exigida pela Secretara de Educação do Distrito Federal¹⁹ e autorização²⁰ das famílias, bem como das próprias crianças, conforme será apresentado em item posterior.

Durante o segundo semestre de 2018, o acompanhamento das brincadeiras das crianças da turma 1ºA da Escola Classe Aspalha aconteceu semanalmente, com frequência variada, sempre no período matutino, com exceção dos dias em que acompanhamos as atividades das crianças na Escola Parque²¹.

Ainda no período em questão, foi possível acompanhar a turma – composta por 16 meninos e 9 meninas, com idade entre 6 e 7 anos²² –, além da professora regente e uma monitora que acompanhava a turma durante quatro dias por semana, sendo auxiliar de sala.

A partir das informações colhidas na secretaria escolar e em documentos da escola, é possível afirmar que o perfil da comunidade escolar vem se alterando ao longo dos anos. Se, há algum tempo, a escola atendia, em sua maioria, às crianças da comunidade que residem nos trechos do Lago Norte, vimos, nos dados do censo, que as crianças da turma estudada residem, em sua maioria (16), em cidades próximas (Paranoá e Itapoã). Tal fato se dá por dois fatores principais: o primeiro relaciona-se à falta de vagas nas escolas daquelas localidades e o segundo, pela baixa demanda por vagas dos chacareiros da localidade. Destaca-se também que muitas crianças que residem relativamente próximas à Escola Classe Aspalha, ou seja, na Região Administrativa do Lago Norte, ou estudam em escolas particulares, ou em escolas do Plano Piloto.

Com base nas informações colhidas no PPP da escola, a Comunidade do Palha – local onde se insere a EC Aspalha – teve seu processo de formação no ano de 1957, ainda no período da construção da nova capital, quando um dos trabalhadores – senhor Enéias – ali fixou moradia, junto com sua família, plantando alimentos para sua subsistência e, posteriormente, cedendo partes da terra para amigos e parentes.

¹⁹ Documento de aceite no apêndice.

²⁰ Idem

²¹ As crianças frequentam a EC Aspalha no turno matutino; e a EP, no turno vespertino.

²² Observando as regras de matrícula da SEEDF as crianças que completam 6 anos de idade até 30 de março do ano corrente são matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. Sendo assim, 5 (cinco) crianças da turma finalizaram o ano letivo ainda com 6 anos de idade.

Alguns anos depois, a comunidade já contava com cerca de 300 moradores que identificaram a necessidade de uma escola. No ano de 1995, em um galpão cedido por moradores, foram iniciadas as atividades escolares, regulamentadas no ano de 1998, com a publicação, no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), da criação da EC Aspalha. Contudo, o prédio definitivo para abrigar a escola somente foi entregue à população no segundo semestre do ano 2000.

A escola que, anteriormente, havia participado do projeto Mais Educação, o qual atendia aos alunos em período estendido de nove horas, devido à falta de estrutura, não continuou no projeto. Atualmente, ela aderiu ao projeto Rede Integradora: modelo educativo que conta com carga horária de dez horas/aula diárias, de segunda-feira a sexta-feira, sendo sua organização assim contemplada:

No matutino, os estudantes matriculados neste turno, estarão em um tempo de 5 (cinco) horas com atividades oferecidas na e por essa unidade de ensino/UE, estando no vespertino na Escola Parque 210/211 Norte, acrescendo mais 5 (cinco) horas com atividades curriculares nas oficinas nas áreas de conhecimento de Artes Cênicas e Visuais, Educação Física e Música. Os estudantes matriculados no turno vespertino, estarão em um tempo de 5 (cinco) horas, com atividades oferecidas na e por essa unidade de ensino/UE no turno vespertino estando no turno matutino na Escola Parque 210/211 Norte acrescendo mais 5 (cinco) horas com atividades curriculares nas oficinas nas áreas de conhecimento de Artes Cênicas e Visuais, Educação Física e Música. (PPP, 2018, p. 12)

6.3 Ética na pesquisa com crianças

A participação de crianças em pesquisa, fato crescente na última década, carrega consigo novo olhar para os estudos da infância na medida que pesquisar com crianças e não sobre crianças entrelaça-se à concepção que se tem sobre a própria infância, entendendo seus sujeitos como atores sociais (FERNANDES, 2016; MARCHI, 2018). Neste estudo, a participação das crianças, além de tornar a metodologia coerente com o referencial teórico adotado, traz também implicações éticas que precisam ser abordadas.

O estabelecimento da criança, enquanto sujeito de direitos, abre novos caminhos de discussões que passam pelo caráter da vulnerabilidade, que lhe é atribuído, e chega ao campo acadêmico pela necessidade de que as pesquisas com crianças respeitem protocolos éticos e, por conseguinte, sejam submetidas a comitês para verificação.

Há uma série de contradições e críticas em torno da obrigatoriedade legal e, entre as tensões, duas parecem centrais. A primeira relaciona-se à dificuldade de submissão dos trabalhos a comitês éticos que, em geral, ligados ao campo da saúde, muitas vezes, não têm condições de compreender as singularidades das metodologias que estão sendo empregadas, em especial, a etnografia, pelo caráter participativo e imersivo com o grupo em que se pesquisa. Outra questão é o silenciamento das crianças nas pesquisas. Isso porque, muitas vezes, em nome da “ética”, suas contribuições são subordinadas e as riquezas das suas colaborações são inviabilizadas.

Os esforços empregados na presente pesquisa, enquanto estudo de caso do tipo etnográfico, foram coordenados a partir do compromisso ético com as crianças. O engajamento ético com os princípios da pesquisa pressupôs, entre outras coisas, entender que as crianças precisavam ser “encaradas enquanto sujeitos significativos pelo/com os quais se pode construir conhecimento científico relevante” (FERNANDES, 2016, p. 763).

O compromisso em escutar a voz dessas crianças, apoiado em uma oitiva sensível desde o início das etapas do processo, não rejeitou as normas ditas “tradicionais”, de preservação da individualidade, identidade e vulnerabilidade dos sujeitos, mas impulsionou refletir sobre os princípios norteadores da ética naquele ambiente de estudo específico.

As palavras de Fernandes (2016, p. 763) corroboram a necessidade de reflexão acerca dos aspectos éticos a partir do contexto da pesquisa:

Significa, finalmente, que não há uma ética à la carte passível de ser replicada em cada contexto, mas sim que as relações éticas são portadoras de diversidade e complexidade e exigem um cuidado ontológico permanente de construção e reconstrução, porque a ética está ligada à construção ativa de relações de investigação e não pode ser baseada em pressupostos ou estereótipos acerca das crianças e da infância – depende, afinal, da consideração da alteridade que configura a infância.

Tendo em vista o compromisso ético com as crianças e as particularidades da pesquisa, optou-se pela recolha do consentimento informado das crianças, entendendo que estaria ali uma forma de protegê-las tanto das investigações invasivas, bem como uma possibilidade de que suas opiniões e apontamentos fossem vistas como expressão da competência infantil (MARCHI, 2018, p. 737).

Assim, entendendo a necessidade da honestidade junto aos estudantes e considerando o compromisso com a ética na pesquisa com estes, as crianças assentiram participar do estudo em uma conversa informal, que será descrita adiante. Quanto ao uso de suas imagens, acordou-se que a seleção seria em conjunto, podendo elas apontarem quais fotografias e desenhos poderiam ser utilizadas. Sobre seus nomes, foi combinado o uso da primeira letra e, na existência de letra inicial coincidente, seria usada a letra inicial e da primeira consoante.

A questão do consentimento informado, contudo, era apenas um entre outros pontos que necessitariam ser pensados quando da pesquisa com crianças. A questão da horizontalidade na relação sujeito-pesquisador, por exemplo, foi um ponto muito relevante, uma vez que qualquer tipo de imposição e desconsideração da voz e vez da criança poderiam acarretar em prejuízo, tanto a ela quanto à interpretação da pesquisa.

O adulto é, nessa relação, a figura do poder. Quando o poder é encarado como uma maneira de controle, quando os investigadores utilizam o seu poder enquanto adultos, não prescindindo dele, nem o acautelando nas relações de investigação que estabelecem com as crianças, para atingirem determinados objetivos científicos, as dinâmicas de investigação que daí decorrem dificilmente poderão ser consideradas dinâmicas informadas eticamente (FERNANDES, 2016, p. 770).

Conforme Fernandes (2016), as relações entre adultos e crianças apresentam características bem marcadas socialmente. Assim, os adultos, considerados mais experientes ou inteligentes, disputam o controle com as crianças – fato que pode se tornar algo central em uma pesquisa do tipo etnográfico. Dessa forma, coube a mim, adulta pesquisadora, fazer opções éticas que refutassem o “adultocentrismo”, entre as quais lutar contra a tentativa de controle das situações. Logo, ao desenvolver uma pesquisa conjunta, foi possível atribuir às crianças o poder de informantes das situações, sendo que “a imprescindibilidade de conhecer as crianças a partir da escuta da(s) sua(s) voz(es) constituiu-se, no plano epistemológico” (FERREIRA, 2010, p. 155).

Corroborando as ideias apresentadas por Ferreira (2010), entende-se que não se trata de dar voz aos sujeitos, pois, “as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, [...] – a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não”, mas cabia à adulta o estabelecimento de relações para que tais vozes fossem ouvidas, em virtude da “importância dos(as) adultos-

investigadores(as) escutarem “as vozes” das crianças “para ser(em) capaz(es) de interpretar, traduzir, mediar os sentidos intersubjetivos possíveis nos processos comunicativos” (FERREIRA, 2010, p. 157).

Assim, dentro do que foi apresentado, foram adotados como procedimentos éticos para a pesquisa: obtenção de anuência dos sujeitos em participar da pesquisa, assinatura do termo livre esclarecido, submissão da pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade de Brasília (UnB), via Plataforma Brasil tendo sido aprovada por meio do Parecer n. 3.034.009 (vide Anexo A).

6.3.1 As tessituras do encontro com as crianças

Esclarecidos os princípios teórico-metodológicos que nortearam o estudo, passo a narrar o encontro com as crianças a fim de evidenciar a maneira pela qual iniciamos nossos encontros, construindo vínculos e tecendo combinados.

Certa vez, estava na sala dos professores estudando o PPP, enquanto conversava com a diretora e a coordenadora intermediária da rede integradora, quando um grupo de crianças adentrou para tratar da seguinte dificuldade: G. havia levado uma quantia em dinheiro e comprado diversos doces de uma moça que fazia venda na cerca da escola. A diretora acreditava que a família não sabia que ele detinha tal quantia de dinheiro. Após uma longa conversa com ele, ela saiu para resolver a situação, e ele ficou ali comigo. “Tia, o que você faz aqui?” – perguntou G. “Estou lendo esse documento” – lhe respondi. “Ah, para ajudar a gente, né?” – contestou o aluno. “Não sei” – respondi-lhe novamente. “Sabe sim, os tios e as tias vêm aqui na escola para ajudar a gente” – afirmou o aluno.

Nos dois dias seguintes, ouvi a mesma frase de mais duas crianças. Notei que minha presença na sala dos professores se apresentava a eles como se eu estivesse ali no papel de professora, estagiária ou educadora social. Embora a sala dos professores me desse uma vista da movimentação das crianças para o lanche, para o recreio e até para o banheiro, acredito que a sala dos professores do contexto escolar tem um significado mais formal para as crianças, uma vez que elas, em geral, não possuem acesso livre a esse espaço. As pessoas que geralmente adentram a sala dos professores são adultos, professores, funcionários, sendo que os estudantes costumam ali ingressar para solucionar alguma situação, buscar algum material ou quando são convidados para alguma conversa.

Nesse sentido, o diálogo travado com G. na sala dos professores e o estudo dos significados da minha presença detalhados na narrativa em questão me mostraram que era o momento de iniciar o trabalho, o estudo com as crianças, evitando-se, assim, que começassem a construir a ideia de que eu era professora da escola ou uma pessoa que estaria ali para ajudá-los com tarefas escolares, como colocara o aluno supramencionado.

Inspirada na entrada no campo descrita por Corsaro (2005), quando trata da aproximação do pesquisador com seus informantes como um adulto atípico e tendo em mente as questões de ética na pesquisa com crianças, caracterizadas pela tomada de assentimento delas em relação à pesquisa, durante a segunda semana que estava frequentando a escola, conhecendo as rotinas praticadas ali vivenciadas pelos/as estudantes e o corpo docente, lendo o projeto político pedagógico e outros documentos que pudessem me ajudar a entender o funcionamento daquele espaço-lugar, elaborei uma apresentação simples e clara, que teve como objetivo acessar o livre consentimento do grupo escolhido para a realização da pesquisa.

Com o consentimento da professora, adentrei o espaço da sala de aula e me apresentei: “Olá, crianças! Me chamo Helma e também sou estudante, assim como vocês”. Logo, percebi certo estranhamento, expresso por meio de sorrisos entre os lábios, desconfiança e troca de olhares, até que me perguntaram de onde eu era aluna. “Uma etapa diferente. Faço Mestrado na UnB”. “Ah, sim” – percebi que entenderam, ao passo que tentei explicar a questão de modo prático:

No curso que eu faço, deixam a gente estudar o que nos interessa e eu me interesso pelas brincadeiras. Vocês já me viram aqui na escola, né? Sim, na sala dos professores. Estava lá mesmo, lendo sobre a escola de vocês, mas vim aqui perguntar para vocês se permitem que eu estude as brincadeiras de vocês?

“Estudar brincadeira, que coisa estranha” – disse El. Um grupo de meninos se manifestou: “Pode sim, tia, pode sim”. Ouvi alguns burburinhos, mas não consegui identificar o que era dito. G. disse: “A gente brinca na hora no recreio, você pode ir lá ver”. Outros concordaram dizendo: “É. É. É”. Assim, saiu dali um acordo de que eu participaria do recreio deles.

De fato, a pesquisa com crianças, na perspectiva teórica de respeito à autoria, ao protagonismo e às decisões infantis, envolve questões que vão além do levantamento de informações; coloca de frente com as próprias concepções de infância e do olhar que se tem diante das manifestações das crianças. Envolve um

processo contínuo de aprendizagem com elas, em que, muitas vezes, é preciso se despir de conceitos pré-estabelecidos, de frases prontas e roteiros rígidos, reconfigurando e moldando as ações a partir do que elas mesmas vão apontando, caminhando em trilhas que também são construídas em conjunto, fazendo as paradas de reflexão apontadas por elas.

6.3.2 *Desafios de pesquisar o brincar com crianças*

Fazer pesquisa no encontro com as crianças envolve também a aprendizagem de ser/tornar-se pesquisadora. No caso deste estudo, o (re) aprender sobre como estar no contexto escolar como pesquisadora e adulta brincante, e não como professora, foi uma tarefa extra que, a princípio, causou-me um estranhamento absoluto, mas, paulatinamente, tornou-se fluida e satisfatória.

Durante o tempo que estive na escola, as crianças me classificaram como tia/aluna que faz pesquisa sobre brincadeiras, o que não me pareceu ter sido prejudicial ao trabalho de campo. Recordo-me que o fato de essas crianças me chamarem de 'tia' me causava certo medo de que estivessem me associando a uma professora e que tal fato interferisse na minha participação no grupo brincante. Algumas situações vivenciadas ao longo da pesquisa acabaram por deixar claro os papéis a mim atribuídos por eles, além disso, deram-me condições de entender que, em primeiro lugar, as crianças fazem uma leitura dos modelos linguísticos dos adultos. Como os adultos se referiam uns aos outros como tia e tio, isso acabava por reforçar que as crianças fizessem uso do termo. Em segundo lugar, elas entendiam que, por trás do termo em questão, havia um tom de respeito ao se tratar uma pessoa mais velha, o que demonstra, de alguma maneira, a separação nas categorias geracionais.

Ao longo do estudo, busquei tomar parte do grupo de crianças não como adulta pesquisadora, mas como integrante do grupo de brincadeiras, entregando-me à essência do brincar, o que, às vezes, foi classificado pelas crianças como adulta que brinca (adulta brincante). Assim, na medida em que me incluíam nas brincadeiras, direcionavam-me até os espaços, agregavam-me como alguém que participava do recreio, mas, ao mesmo tempo, solicitavam ajuda em tarefas de adultos. Outras vezes, tal inclusão se dava na forma de aluna adulta que brinca

(aluna adulta brincante), quando uns comunicavam aos outros que eu não poderia solucionar conflitos ou problemas, pois era uma aluna.

Aqui vale destacar que, certa vez, ocorria uma apresentação no pátio da escola. Todas as turmas estavam sentadas em fila, formando um público em frente a um espaço 'palco'. Na ânsia de assistir às apresentações, as crianças acabavam por se esbarrar, puxando aquelas que estavam à frente. Recordo que An., sentindo-se incomodado com os esbarrões de G., dissera-me: "Tia, ele está me empurrando". Eu estava sentada logo atrás dos dois, na fila dos meninos. Antes que eu respondesse, G. se manifestou: "Por que você está falando para ela? Ela é aluna". Esse foi o momento em que percebi que a classificação de aluna me colocava em uma posição mais próxima das crianças que dos adultos da escola.

Outro fato que mostrou que minha presença não coibia a ação das crianças foi quando, sentada na fila ao lado dos meninos, aguardávamos a entrada do turno, G. derramou suco no chão e começou a utilizá-lo para fazer desenho com o auxílio das mãos e pés. Olhar para situações como essa, muitas vezes, requeria o controle de minhas ações adultas no sentido de tentar controlar a situação ou tentar qualquer privilégio, como nas brincadeiras que descreverei posteriormente.

Distanciar-me da figura de professora foi uma das maiores dificuldades pela qual passei. Tal fato somente foi possível mediante um acordo que fiz com a equipe de profissionais da escola. Expliquei aos profissionais sobre meu desejo de me tornar parte do grupo brincante das crianças e que estar em uma posição de adulta que colocava ordens poderia atrapalhar. Assim, percebi que a equipe se esforçou para não requerer de mim esse tipo de postura. Uma única vez, a vice-diretora da escola pediu que eu olhasse as crianças na hora do recreio, ocasião em que lhe informei que ficaria até o final, pois estava brincando com elas.

Diante do exposto, ao longo das minhas atividades com as crianças, evitei tomar o papel de adulto interventor. Contudo, mesmo me sentindo parte daquele grupo brincante, refuto a ideia de que minha presença não era vista como de alguém adulto.

Cabe esclarecer que, se, por um lado, as ações e as narrativas das crianças apontavam que eu fazia parte do grupo brincante, chamando-me para as brincadeiras e mesmo mostrando umas às outras que minha posição não era de interventora, por outro lado, faziam uso da minha condição de adulta atípica (CORSARO, 2005) para solicitar ajuda em algumas tarefas, tais como: abrir garrafa

plástica de rosca firme, dar nó em balão, segurar algum objeto durante uma brincadeira, entre outras. Sobre a questão, recorde-me de um episódio em que Gv. solicitou que eu amarrasse um balão para ela. Quando questionei por que aquela tarefa estava sendo solicitada a mim e se eu saberia fazer aquilo, prontamente, a criança respondeu que eu era adulta.

6.4 Procedimentos e definição dos instrumentos de recolha de dados

Tendo em vista que a construção dos procedimentos de investigação precisa ser coerente tanto com o objeto de estudo, bem como com a concepção teórica-metodológica, embora houvesse um estudo prévio dos instrumentos que seriam utilizados no estudo, a definição das ferramentas que pudessem captar as vozes infantis em suas práticas brincantes se deu no decorrer da imersão no campo de estudo.

Para tanto, buscou-se também inspiração em pesquisas recentes sobre a infância em diversos campos do conhecimento, a título de exemplo, na experiência descrita por Depianti, Melo e Ribeiro (2018), que participaram das brincadeiras desenvolvidas pelas crianças para compreender a apropriação destas dos “espaço-tempos”, bem como na pesquisa de Corsaro (2005) que, buscando compreender as culturas de pares, tornou-se um adulto diferente, brincando nas caixas de areia das escolas de Educação Infantil.

6.4.1 A observação brincante

Foi a partir da investigação teórico-metodológica tecida na análise do campo, que optei pela observação brincante como ferramenta de investigação principal para a construção da pesquisa em tela. O termo “observação brincante” fundamenta-se em estudos anteriores, mas advém da própria experiência desta pesquisa.

Chizzotti (2001, p. 90) destaca que a “[...] atitude participante pode estar caracterizada por uma partilha completa, duradoura e intensiva da vida e da atividade dos participantes [...]”. Logo, as interações podem ocorrer em múltiplas situações “[...] espontâneas e formais, acompanhando as ações cotidianas e habituais” (CHIZZOTTI, 2001, p. 90). Embora o ato de participar envolva vários aspectos, a presente pesquisa propôs a centralidade do brincar e o envolvimento

com as brincadeiras propostas pelas crianças como fonte primária de coleta de dados. Daí o termo “observação brincante”.

Para Barbosa (2017), a brincadeira é uma ferramenta que possibilita ir além da interação, na medida em que o envolvimento entre os brincantes permite transformar-se em qualquer personagem, utilizar o espaço em volta de maneira diferenciada e envolver-se. Portanto, não é um recurso para ser aplicado ao outro, mas “[...] um recurso que move pesquisador e pesquisado proporcionando conhecimento acerca do próprio ato de brincar” (BARBOSA, 2017, p. 82).

A participação nas brincadeiras das crianças via observação brincante se deu de modo fluido, reconhecendo e obedecendo às regras de entrada acordadas pelo grupo, conforme a brincadeira em curso no momento.

Em alguns momentos, foi necessário pedir ao “dono da brincadeira” uma autorização para entrada. O termo “dono da brincadeira” era utilizado pelas crianças para denominar aquele/aquela que primeiro sugerira a brincadeira e que, nesse sentido, detinha a prerrogativa de autorizar a entrada de outras pessoas na ação. Tal fato se deu em vários momentos, mas as frequências maiores estiveram ligadas às brincadeiras de pique (alto, pega, esconde, bruxa), polícia e ladrão, comidinha e casinha.

Em algumas brincadeiras – biloca, futebol, corda, jogos comerciais e totó, por exemplo –, a entrada se deu pela formação dos grupos iniciais ou a tirada de time. Estas exigiam que os ‘da próxima’ aguardassem sua vez.

De fato, tudo em torno das brincadeiras gera aprendizagem. Por vezes, para entender a brincadeira, era preciso apurar o olhar e observar com atenção como os brincantes ‘da vez’ faziam – processo que facilitava que, quando estivesse ‘na vez’, pudesse desfrutar com mais afinco do momento deles.

Contudo, a entrada não se deu apenas dos modos supramencionados, pois havia também o convite, ou seja, quando um grupo de crianças ou uma criança assim se manifestava: “Tia, vamos brincar de...?” Ali já se tinha uma proposta de brincadeira cujas regras e o modo de desenvolvê-la já estavam inclusos – o que não impedia outras modelagens durante a execução.

Com os dedos abertos, a palma da mão virada para baixo e o braço esticado na altura da cabeça, uma criança tinha uma ideia de brincadeira e, entre as outras crianças, começava a cantar: “Quem quiser brincar bota o dedo aqui que já vai fechar não adianta chorar”. Tal chamado serviu, muitas vezes, como minha entrada

nas brincadeiras das crianças. No caso, quem esticava a mão era o ‘dono/a da brincadeira’, e nós, do grupo brincante, apenas colocávamos o dedo indicador na palma da mão dele/a e podíamos brincar. Quem não ouvia o chamado, tinha que pedir entrada de outra forma.

6.4.2 Narrativas e desenhos

Ancorada nas discussões apresentadas por Gobbi (2012), que apresenta os desenhos elaborados pelas crianças em uma modelagem distante da perspectiva de análise do desenvolvimento psíquico – como estuda a Psicologia Infantil, mas, dentro do aspecto sociocultural, entendo o desenho como um artefato cultural a partir do qual as crianças representam, recriam, criam e expressam relações sociais ancoradas em espaço-tempos, deu-se a escolha teórica dessa ferramenta de pesquisa.

Sob tal viés, os desenhos são considerados formas expressivas individuais e/ou coletivas de representação de mundo de crianças (com diferentes infâncias) que, por meio de realidades iconográficas, expressam suas subjetividades a partir da explicitação de uma ligação conjunta com o contexto social do qual faz parte, ou seja, elementos de sua vivência, e com aspectos relacionados à imaginação e à criação, inviabilizando uma análise isolada dessa produção que desconsidere os fatores sociais e culturais (GOBBI, 2012).

Assim, o desenho foi utilizado como instrumento de recolha de dados com o propósito de captar as marcas ‘espaço-temporais’ das brincadeiras das crianças, alinhando suas vivências lúdicas paritárias a elementos da produção iconográfica. Isso porque,

para a criança pequena, sobretudo no ambiente escolar, seus desenhos e diferentes formas expressivas não estão separados do cotidiano destes que são sujeitos históricos. Seus trabalhos resultam de pesquisa pessoal, da interação com outras crianças e com o entorno social e cultural ao qual estão expostas e que ao mesmo tempo constroem. Suas criações são registros, marcas históricas deixadas por elas desde tenra idade (GOBBI, 2012, p. 127).

A possibilidade de alinhamento entre a produção das crianças com o entorno social e cultural do qual fazem parte, a partir das explicitações de experiências individuais representadas em conjunto com as vividas dentro do grupo brincante, foi outro fator que me fez recorrer aos desenhos infantis.

Aqui, faz-se importante esclarecer por que as narrativas foram aproximadas aos desenhos. Embora a apresentação da narrativa enquanto ferramenta pudesse estar em item separado ou estar em conjunto com as brincadeiras, uma vez que, durante as ações brincantes, muitos diálogos foram travados, foi na produção dos desenhos que tal recurso se mostrou como uma peça-chave na compreensão das lógicas produzidas pelas crianças.

Foi solicitada às crianças a produção de desenhos a respeito de suas brincadeiras preferidas. Inicialmente foi pedido que a criança apresentasse o que havia desenhado – o que se desdobrou em uma descrição de cada elemento que compunha o desenho. Nos desenhos seguintes, a narrativa entrou como recurso conjunto ao desenho. Sendo assim, foi solicitado que narrassem a história daquela produção, o que possibilitou recolher relatos orais detalhados de cada desenho que traziam, expressos nas vozes das crianças, além das vivências socioculturais, de forma alinhada com suas lógicas de convívio nos grupos de brincadeira, apresentando, muitas vezes, a cumplicidade e os códigos envolvidos.

6.4.3 *Caderno de campo, fotografia e áudio*

De acordo com os princípios dos estudos de tipo etnográfico, o registro em um diário ou caderno de campo é recurso indispensável para acompanhamento e captação da realidade que está sendo investigada. Sobre a questão, a escolha pelo caderno de campo fundamentou-se em considerá-lo um espaço de registro de experiências, observações, ideias, dificuldades, avanços e problemas surgidos durante o estudo.

Contudo, pesquisar o brincar imersa nas ações brincantes infantis envolveu dificuldades na recolha de registros escritos do que acontecia no momento das brincadeiras. Sendo assim, a maneira encontrada para minimizar tais dificuldades foi inserir, paulatinamente, outras formas de registro: fotografia e áudio.

As fotografias foram utilizadas como forma de disparador de memória, não apenas para as crianças – os sujeitos informantes –, mas para a pesquisadora. Assim, enquanto eu participava das atividades brincantes das crianças, não era possível tomar nota, sem que isso alterasse o quadro geral da brincadeira. Logo, em tais momentos, as fotografias ajudaram a ‘congelar’ algumas situações vividas, para rememorar o que fora vivido.

O gravador, que geralmente, é utilizado na pesquisa como forma de registrar as narrativas durante uma entrevista, neste estudo, sua utilização deu-se na gravação das crianças sobre suas brincadeiras e desenhos, bem como as ideias, os sentimentos e as experiências que eu estava vivenciando com o grupo. Muitas vezes colocava o gravador ligado no bolso quando começava o recreio e saíamos para brincar.

6.4.4 Conversações com a direção das escolas, pais e professores

Apoio-me nas explicativas apresentadas por Pires (2007, p. 250) para esclarecer que a diferenciação entre os termos entrevista e conversação fundamenta-se em que, sendo a primeira um recurso formal, exige, entre outras coisas, “um aparato especial, como lugar reservado, hora marcada, gravador, estar sentado”. Oposto a isso, a conversação, vista como um recuso espontâneo, pode ocorrer em quaisquer hora e lugar.

As conversas com a direção das escolas (Escola Classe Aspalha e Escola Parque), professores e demais funcionários foram realizadas com o objetivo de compreender o projeto político-pedagógico das escolas, as concepções, as práticas que subsidiam o trabalho com as crianças e as rotinas propostas.

Já as conversas com as famílias tiveram como propósito ajudar a esclarecer a respeito das rotinas das crianças, local de moradia, compreensão do contexto delas fora do espaço escolar, bem como recolha de autorizações para a pesquisa.

6.5 Peculiaridade: uma questão de pertencimento

Tornar-se integrante de um grupo brincante composto majoritariamente por crianças implica buscar distanciamento de uma postura adultocêntrica, de tentativas de controle das situações, bem como do olhar enviesado da criança como sujeito frágil e/ou incapaz de compreender. O exercício prático desses preceitos me ajudou a encontrar lugar no grupo de brincadeiras e, à medida que o tempo passava, sentir-me pertencente. A seguir, há o relato de uma questão percebida ainda no primeiro mês da pesquisa:

Nos primeiros dias, ao chegar na escola, estacionava o automóvel em frente ao prédio da escola ao lado dos outros carros já estacionados, logo em frente à entrada principal. Hoje, ao chegar, busquei outro local, um pouco mais afastado da entrada da escola. Lembrei-me que

ontem, nós estávamos brincando de biloca durante o recreio e meu grupo ficou exatamente na entrada em que a maioria dos veículos fica estacionado, estes que já haviam servido de esconderijos nas brincadeiras de pique-esconde e polícia e ladrão, naquele momento, das brincadeiras de biloca (palme e tec, triângulo e búlicas), os carros acabavam nos atrapalhando (DIÁRIO DE CAMPO, 2018).

Na maioria das vezes, os motoristas que precisam estacionar seus carros em estacionamentos públicos preocupam-se com a segurança do local, com a proximidade ou até buscam a sombra de uma árvore. A descrição sobre o momento de estacionar o carro apresentada acima, porém, demonstra o olhar de um adulto que faz parte de um grupo brincante. Assim, como participante efetivo desse grupo, tive oportunidades de compreender os espaços utilizados para as brincadeiras e que transformações empregávamos a estes.

7 BRINCADEIRA NA ESCOLA: SOBRE ESPAÇOS E TEMPOS

“Aqui na escola o que eu mais gosto é do recreio e o meu dia preferido é o da recreação.”

J.

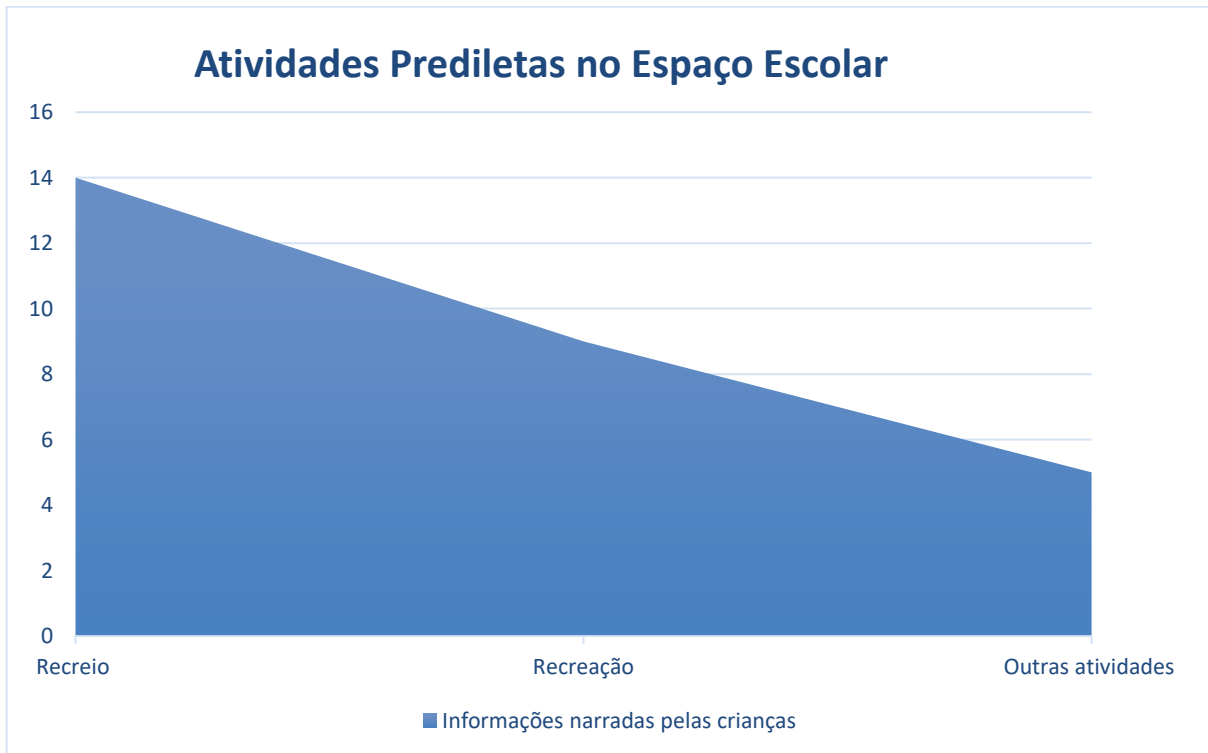
Nas linhas que se seguem apresenta-se uma análise das relações estabelecidas pelas crianças entre a brincadeira e os espaços-tempos da ação do brincar no contexto escolar. A partir da escuta, participação, observação e análise de imagens produzidas com/por elas, teceu-se um caminho que perpassa desde os espaços-tempos destinados ao brincar pela organização escolar, até aqueles que são construídos e/ou reivindicados pelas crianças durante suas brincadeiras.

Inicialmente, entendeu-se não ser necessário apresentar maiores esclarecimentos sobre os termos “recreio” e “recreação” antes de apresentar as análises sobre os espaços-tempos do brincar, uma vez que as brincadeiras das crianças naturalmente conduziram para a identificação de tais elementos. Contudo, durante a seleção e organização dos dados coletados, foi possível observar a força empregada pelos sujeitos àqueles períodos (recreio e recreação), posto que grande parte das crianças os identifica como os mais importantes e/ou prazerosos espaços-tempos de sua permanência no ambiente escolar.

O gráfico 3 traz uma síntese das afirmações das crianças sobre seus momentos preferidos na escola, sendo possível perceber que grande parte delas apontou diretamente o recreio e a recreação como aqueles prediletos²³.

²³ Foram consideradas duas vezes as opções da criança que apontou dois prepostos.

Gráfico 3 – Atividades prediletas no espaço escolar.



Fonte: Elaboração própria.

Cabe esclarecer que, mesmo antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – que trata, em seu art. 34, sobre o tempo de permanência das crianças na escola, o recreio já havia sido regulamentado. Sua implementação se deu com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, e com o Parecer n. 792, de 05 de junho de 1973, do Conselho Federal de Educação (CFE), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), bem como com outras atividades externas à sala de aula. Nesse sentido, destaca-se a recreação – considerada parte das atividades educativas e, como tal, inclui-se no tempo de trabalho escolar efetivo, sendo necessário considerá-la no planejamento pedagógico.

A seguir, tem-se o tempo de distribuição sugerido pelo Parecer n. 792/1973, *in verbis*:

O recreio faz parte da atividade educativa e, como tal, se inclui no tempo de trabalho escolar efetivo; e quanto à sua duração, parece razoável que se adote como referencial ao limite de um sexto das atividades, 10 minutos para 60 minutos, ou 20 para 120 ou 30 para 180, por exemplo.

Esse trecho do Parecer n. 792/1973, além de apontar o potencial educativo do recreio, apresenta uma sugestão de tempo que, muitas vezes, é utilizado pelas escolas. Nesse sentido, as duas unidades escolares frequentadas pelas crianças sujeitos da presente pesquisa – Escola Classe – EC Aspalha e Escola Parque – dispõem do recreio diário. Na primeira destas, foi possível observar que o recreio ocorria diariamente logo após o lanche, sendo que o período oficial²⁴ destinado pela instituição era de 20 minutos. A Escola Parque, por sua vez, estabelecia o período de 30 minutos para tal fim, que devia ser conciliado com o lanche²⁵.

Em relação à recreação²⁶, nenhuma das unidades escolares apresentou nas propostas pedagógicas algum esclarecimento de como o período era viabilizado. Neste ínterim, a coordenação da Escola Parque informou que a unidade não dispunha do período, sendo que, na EC Aspalha, as definições de tal período ficavam a cargo da professora da turma.

7.1 Melhor aproveitar! Do instituído ao construído

Hoje foi um dia muito divertido, o recreio teve alguns minutos a mais que o de costume. Acredito que isso tenha ocorrido porque as professoras estavam reunidas com a coordenação. Quando tocou o sinal de encerramento do recreio, segui para o pátio coberto na companhia de duas crianças. Lá nos sentamos em filas de acordo com a sala. D., que estava ao meu lado, me mostrando cartinhas de personagens, disse-me: “Tia, vamos brincar de bafo?”. Olhei para a frente e vi a coordenadora que falava com as crianças para que se acalmassem pois, retornariam à sala. Fiquei receosa e perguntei para D.: “Será que podemos bater bafo aqui, agora?” Ele prontamente me disse: “Acho que não, mas melhor aproveitar” (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/ 2018).

O diálogo apresentado acima aponta caminhos para a nossa compreensão sobre como as crianças identificam, modificam, atuam e utilizam tempo e espaços para suas atividades de brincantes no contexto escolar. Driblar os limites muitas vezes estabelecidos pela organização institucional, criando novas formas de utilização do espaço apresentado, é apenas uma das muitas maneiras com que as crianças atuam nesse contexto.

As vivências experienciadas por mim, enquanto pesquisadora e membro de um grupo brincante, apontaram que existem espaços-tempos de brincar no contexto

²⁴ Embora o período oficial de recreio na Escola Classe Aspalha fosse de 20 minutos, na prática esse período era relativamente maior. Algumas vezes, os professores e a equipe gestora da escola reuniam-se para definição de algumas questões referentes à rotina escolar e o recreio acabava estendendo-se por 30 minutos.

²⁵ As rotinas das crianças nos espaços institucionais serão detalhadas a seguir.

²⁶ Período destinado à brincadeira em espaços externos à sala de aula, acompanhado e/ou direcionado pelo professor.

escolar que são fixados pela unidade de ensino e outros criados pelos grupos brincantes. Desse modo, nem sempre os “espaços-tempos” que são destinados pela instituição para que as crianças brinquem, são utilizados por elas com a mesma funcionalidade. Em alguns momentos, os brincantes modificam-nos para que estejam de acordo com seus desejos e necessidades do momento, ou para que fiquem adequados às brincadeiras que estão praticando.

Kim Rasmussen (2004), ao discutir lugares para crianças e lugares de crianças, chega a conclusões semelhantes às que encontrei com relação a suas atividades de brincar das crianças da pesquisa. A escola, como um ambiente institucionalizado, oferece, em seu projeto, espaços criados pelos adultos, para que as crianças brinquem, como campo de futebol e parque infantil, projetados para ser um lugar para as crianças e, eu completo, para as brincadeiras das crianças. O mesmo acontece com os tempos estabelecidos. O recreio, por exemplo, é tido como o tempo em que o brincar é permitido, autorizado, demonstrando as crianças ter clareza sobre essas normas.

Ainda na mesa do lanche, G. definiu o recreio:

“Recreio é quando a gente sai para fora da sala para brincar”. Sua colega imediatamente completou: “Porque quem brinca na sala depois fica sem recreio na sala da direção”. Tocou o sinal do recreio e as crianças começaram a se agrupar de acordo com as brincadeiras preferidas (DIÁRIO DE CAMPO 26/11/2018).

Na rotina da unidade escolar pesquisada, foram identificados espaços-tempos em que as brincadeiras eram permitidas e/ou direcionadas, tais como o horário do recreio e da recreação. Durante o recreio, o brincar era mais livre, no sentido de que as crianças escolhiam e/ou criavam suas próprias brincadeiras. Sendo assim, o recreio e a recreação poderiam ser considerados momentos em que as brincadeiras tinham a permissão institucional.

O recreio, apresentado por G. como um momento em que era permitido ocupar o espaço-tempo de forma pouco controlada, apontava, inicialmente para uma ocasião em que as crianças tinham independência de uso do espaço-tempo, embora houvesse regras institucionais em relação à sua utilização. Destaco, aqui, a proibição do uso do estacionamento – apontado certa vez pelo guarda da unidade escolar, o impedimento de entrada nas salas de aula e a interdição do parque infantil cujo portão permanecia trancado durante todo o recreio.

Uma das observações que fiz ao longo da pesquisa foi que a dinâmica fluida e criativa empregada pelas crianças durante suas brincadeiras nem sempre acatam os espaços determinados pelas normas institucionais. Embora existam momentos em que as crianças utilizam os espaços correspondentes ao que foi proposto e acordado com os adultos da escola (professores, monitores, coordenadores e outros), o que vimos, na prática, é que esse aproveitamento pode ou não ser condizente ao que foi projetado.

Em outras palavras, significa dizer que as modificações, empregadas por elas nos espaços-tempos do brincar estão sempre presentes, visto que a atividade da brincadeira dá pistas às crianças de significantes e significados diferentes daqueles comumente identificados pelos adultos. Isso também acontece com o tempo cronológico que durante a brincadeira é atravessado por significados outros.

Figura 4 – Brincadeiras espaços-tempos



Fonte: Arquivo da autora (2018)

O mosaico de fotos apresentado na figura 4 exemplifica quatro espaços utilizados pelas crianças para brincar durante o recreio. A primeira e a quarta cena aconteceram no estacionamento durante as brincadeiras de pique-bruxa e biloca. A segunda cena traz ao fundo um jogo de futebol. Ao lado do banco, colocado para a plateia, os meninos também brincavam de biloca. Semelhantemente, a terceira cena

mostra uma brincadeira de biloca sendo feita no pátio interno embaixo do bebedouro.

Rasmussen (2004) aponta que, por meio do trabalho infantil simbólico e criativo, cenários, paisagens, espaços e lugares são muitas vezes modificados e os chamados por ele de “lugar para crianças” podem ser transformados em “lugar infantil”. O denominado trabalho infantil simbólico e criativo abordado pelo autor é apresentado na teoria histórico-cultural com a nomenclatura de atividade. A importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil é apresentada por Vigotski (2009) dentro de uma teia social.

Isso implica dizer, entre outras coisas, que os elementos contidos na brincadeira contribuem para que a criança compreenda de maneira ativa aspectos da vida social ao mesmo tempo em que organiza suas experiências interiores. Nas palavras do autor, “elas são organizadoras e guias da experiência externa tanto quanto aquelas organizaram a experiência interior” (VIGOTSKI, 2016, p. 121).

Como dito anteriormente, existem regras colocadas pela escola com relação aos tempos e espaços de brincar. Todavia, as crianças utilizavam, muitas vezes, esses espaços não permitidos. Para Vigotski (2009), a atividade de brincar obedece a acordos próprios, ou seja, durante a brincadeira, as crianças se submetem a regras, mas não às regras sociais e, sim, às regras da brincadeira, da situação imaginária em si. Dessa forma, a brincadeira coloca as crianças defronte a regras que precisam ser cumpridas, regras essas que incluem tempos e espaços de brincar muitas vezes diferentes daquelas oferecidas pelos adultos.

Corroborando com as constatações apresentadas por Rasmussen (2004), identificamos que, por vezes, existem modificações nos espaços ocupados pelas crianças. Diante disso, os “lugares para crianças”, idealizados pelos adultos para que as crianças realizem suas atividades, em especial a atividade de brincar, podem ser transformados por elas em “lugar infantil”, um lugar especial considerado importante, pois ali se reúnem fisicamente, tendo experiências espaciais.

Ao utilizar os espaços de forma dinâmica, imprimindo-lhes constantes modificações por meio das brincadeiras, pude observar os indícios do protagonismo infantil ²⁷na construção dos espaços. Esse protagonismo foi identificado na quadra

²⁷ Protagonismo Infantil: para Silva (2011, p. 24), a criança “é dotada de extraordinária capacidade de aprendizagem e de mudança, de múltiplos recursos afetivos, relacionais, sensoriais, intelectuais, que se explicitam numa troca incessante com o contexto cultural e social”.

de futebol, no parque de areia e na área coberta. Nesses espaços, pudemos observar que “lugar para criança” e “lugar infantil” tornaram-se coincidentes pela ação de brincar das crianças.

Na área externa da escola, as crianças se organizavam de várias maneiras. Algumas estavam no campo de futebol já haviam feito os times e a bola já rolava. Outras pulavam corda ou aguardavam na fila. Algumas estavam encostadas na grade comprando doces de uma senhora que ficava do lado de fora da escola. Também vi crianças que andavam pelos espaços, mas raramente desacompanhadas. Um grupo de crianças se escondia atrás dos carros, esse estava brincando de polícia e ladrão. Bem perto deles havia um grupo de meninas que se organizaram um canto entre a grade e um dos carros que estava estacionado, umas sentadas no meio fio e outras no chão possuíam vários materiais escolares e faziam um trabalho de recorte, desenho e colagem (DIÁRIO DE CAMPO 26/11/2018).

A despeito de as crianças saberem das regras colocadas pela instituição com relação aos espaços que poderiam ser utilizados ao longo do recreio, para elas, isso não significava que somente aqueles espaços determinados seriam utilizados. Muitas vezes brincávamos no estacionamento, de acordo com as demandas que iam surgiam ao longo das brincadeiras, do que elas iam criando, uma vez que as brincadeiras não eram limitadas apenas àquelas já conhecidas como futebol e pular corda. O trecho descrito acima demonstra que surgiam outras atividades que demandavam outros espaços, novas organizações.

Para localizar a questão dos tempos e espaços do brincar, dentro da perspectiva teórica da Geografia da Infância que abordamos em capítulos anteriores, trazemos para a discussão os apontamentos de Arenhart e Lopes (2016), localizando esses espaços-tempos na perspectiva do contexto escolar.

Para jogarmos queimada, R. olhou para um lado e determinou o espaço do campo. Junto com seus colegas, pegaram frutas secas de jatobá e delimitaram até onde podíamos ir. Na minha vez de jogar a bola disse: Você pode ir até lá, tia (DIÁRIO DE CAMPO, 23/11/2018).

A compreensão do espaço como um elemento essencial dos processos de humanização dentro dos quais as crianças expressam a alteridade de sua cultura é um dos pontos discutidos nos estudos da Geografia da Infância (ARENHART; LOPES, 2016). O relato acima aponta, entre outras coisas, que a brincadeira é uma forma de humanização dos espaços, na medida de que a ação brincante é permeada de relações sociais e culturais que frequentemente, nas vivências infantis, trazem característica de um “lugar-território” (LOPES, 2009).

Na mesma perspectiva apresentada por Massey (2008) e por Arenhart e Lopes (2009), entendemos o lugar como o espaço provido de sentido dado pelas relações humanas e afetividades marcadas sobre ele. O cantinho entre o carro e a grade, o meio fio, abaixo de um bebedouro de água, o chão de terra batida, o buraco de uma grade são exemplos de lugares que, para os adultos, são apenas espaços caracterizados por uma função específica ou não, mas, para as crianças, são lugares de encontro, de brincadeira, de diversão, que assumem funcionalidades diversas não estáticas, mas, sim, dinâmicas, modificáveis a cada nova brincadeira proposta.

Durante a realização deste estudo, participando dos grupos de brincadeiras com as crianças do 1º ano, pude observar o que Lopes (2009) anunciou: para as crianças não existe o ‘não lugar’ compreendido por Marc Augé (2012, p. 73) como “um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico”. A colocação do autor fundamenta-se em que, para as crianças, todo espaço pode se converter em um lugar relacional.

A partir da pesquisa realizada, acrescentaria ao tema que é por meio das brincadeiras que as crianças convertem espaços em lugares, empregando neles suas vivências, experiências e transformando-os de acordo com as suas necessidades brincantes, que, muitas vezes, estão em desacordo com as lógicas adultas estabelecidas para aquele espaço, mas justificadas em lógicas das próprias crianças. Se o estacionamento é visto pelos adultos como um espaço para colocar seus carros, para as crianças, é visto como um lugar de encontro e de partilha das suas atividades.

Depois do piquenique, a professora autorizou que as crianças brincassem no parque. Foi a primeira vez que brinquei com elas nesse espaço. As crianças ocuparam os brinquedos divididas pelas preferências. Alguns meninos estavam no trepa-trepa, de cabeça para baixo, G anunciava: “Lançar foguete”, D. completava “Alienígenas, atirar”. Com os punhos fechados dedo indicador e polegar aberto gritavam: “Pá, pá, pá”. J, aproxima-se e tenta subir no trepa-trepa, D. disse: “Agora não, a nave vai ficar pesada e vão atacar a gente. Quando tentei subir me disseram: “Vá para o escorregador” (DIÁRIO DE CAMPO 27/11/2018).

Além dos aspectos imaginativo e criativo que compõem a brincadeira das crianças descritos no relato acima, podemos destacar a dimensão territorial observada na construção do brincar. Ao demarcar o espaço do foguete, G. indica o poder sobre aquele espaço-lugar que, em certa medida, fora construído pelas crianças que estavam presentes ali, fruto da criação e imaginação delas,

funcionando como um recurso que protege e promove condições tanto físicas, quanto interativas para que a brincadeira possa prosseguir (ARENHART; LOPES).

Corroborando com as ideias apresentadas por Lopes (2009), destacamos que as crianças são produtoras do espaço, à medida que constroem e dão significado às suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens. Sobre essa construção, o autor acrescenta:

Percebeu-se a constante capacidade de transformação da lógica espacial, bem como o estabelecimento de lugares e territórios. Os liames entre essas duas categorias geográficas mostram-se muito estreitos, o que nos obriga a empregá-las a partir da sua fusão, ou seja, para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas.(LOPES, 2008, p. 78).

Trago aqui as palavras de Lopes (2008) para ajudar na compreensão da brincadeira feita pelas crianças no trepa-trepa do parquinho, na reunião entre a grade e o carro, no “tec” de biloca embaixo do bebedouro, nas suas dimensões territoriais, na medida em que esses lugares-territórios construídos pelas crianças garantem o processo de continuidade da brincadeira, muitas vezes incorporando-se a elas e, ao mesmo tempo, são defendidos e limitados tanto pela ação dos brincantes quanto pelas regras acordadas entre eles.

Nesse sentido, é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que as crianças transformam os lugares para crianças em lugares de crianças, utilizam ferramentas próprias para tal, tornando-se a brincadeira, muitas vezes, o motor dessa ação de transformação em que espaços-territórios se tornam delimitações que garantem a continuidade do processo.

A brincadeira é assim, do jeito que é, aí se você estava brincando e o recreio acabou, continua amanhã, tipo quando você e todo mundo cansar da brincadeira vocês brincam de outra coisa, assim a brincadeira acabou. Quando continua no outro dia, as pessoas vão se juntando e pegando as coisas. Podem ser as mesmas pessoas e outras também, quem quer, brinca.” M. E levantou-se e disse: “Vamos parar de conversar gente, eu vou brincar.” (DIÁRIO DE CAMPO 28/11/2018)

Voltando-nos para a categoria de tempo dentro das brincadeiras infantis, pudemos identificar que elas obedecem a critérios próprios, seguem uma cronologia dentro da própria brincadeira cuja duração pode ser de alguns minutos a meses, começando, pausando e recomeçando de acordo com os desejos dos grupos brincantes. Essa fluidez temporal do brincar pode ser observada, por exemplo, ao

longo da brincadeira de bate mãos que, tendo se iniciado durante o recreio, foi interrompida para brincar de outras coisas e, depois, continuou na fila, mesmo após a finalização do recreio.

Muitas vezes está plantada a ideia no senso comum de que a brincadeira em ambiente institucional é determinada por uma sineta, que as crianças brincam quando ela toca e param de brincar imediatamente ao ouvi-la tocar novamente. É notório que as brincadeiras nos espaços institucionalizados apresentam características diferentes daquelas que ocorrem em outros lugares, como na rua, em casa, na cidade. Contudo, assumir como verdade que as brincadeiras das crianças se limitam a um tocar de sirene não é correto, uma vez que se desconsidera, entre outras coisas, o protagonismo das crianças no exercício da atividade de brincar.

Mas, se o tempo da criança não está diretamente relacionado àquele marcado pelo relógio e relaciona-se diretamente à sua atividade, como elas o caracterizam no contexto escolar?

Ao longo do estudo em questão, observei que uma das marcações que as crianças fazem desse tempo é a identificação com o tempo permitido do brincar. Durante suas narrativas, apareceram frases assim: “O que mais gosto da escola é do recreio” (D). “Gosto do parquinho, gosto muito de ir brincar lá, mas a gente quase não vai. Quando a gente termina a tarefa, a gente vai, mas às vezes tem tarefa e a gente se atrasa, aí não dá porque, se não, a gente não termina” (DIÁRIO DE CAMPO, 2018, datas diversas).

Com esse relato, entendemos que as crianças têm uma compreensão do tempo cronológico a partir das tarefas que lhes são atribuídas e que precisam cumprir, estando a brincadeira, contudo, submetida a outra lógica. Durante a brincadeira, existe uma integração ao tempo presente, a satisfação de fazer aquilo agora, de realizar e desfrutar o que está sendo vivenciado sem a preocupação com os minutos que se seguem. A preocupação com a demora não se dá em torno do relógio, mas relacionada à própria brincadeira. Essa foi uma questão que pude experimentar.

Nos últimos dias a brincadeira de biloca tem sido diária entre as crianças no recreio. Hoje resolvi entender os detalhes e participar de um jogo com os meninos. Vi que D. F. e G. estavam brincando perto do campo de futebol. Cada um segurava algumas bilocas. Me aproximei e pedi para brincar, D. disse que teria que esperar a próxima. Concordei e fiquei por perto aguardando minha vez. Assim que a partida terminou, pedi para entrar. D disse que era depois de G. O tempo corria e eu comecei a ficar ansiosa, o recreio acabaria e eu não participaria. Comecei a pedir para entrar e solicitar que terminassem. Eles, no entanto, não se

preocupavam com o que eu estava falando. Apenas seguiam a brincadeira e me diziam para esperar. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/12/2018)

A partir do trecho apresentado, podemos entender que a experiência vivenciada com as crianças durante aquela brincadeira não estava presa ao sentimento de que o recreio acabaria, ao tempo marcado pelo relógio. Eles apenas estavam envolvidos com a sua atividade e o que valia era aquele momento presente.

Sobre a questão da percepção e uso do tempo pelas crianças, Arenhart e Lopes (2009) destacam que elas se entregam ao “tempo da experiência presente” que está alinhada à experiência vivida, sentida e compartilhada, ou seja, ao tempo “aión” que se submete ao vivido no momento, desprendendo-se do futuro e passado. Nesse sentido, os dados encontrados nesta investigação corroboram a ideia desses autores de que a criança é menos aprisionada ao tempo “cronos”, tempo do relógio. As brincadeiras infantis obedecem a tempos próprios não lineares, construídos e desenvolvidos pelos acordos firmados pelas crianças, como, por exemplo, esperar sua vez que será após um colega, independentemente de quanto tempo cronológico esteja envolvido no processo de espera.

Voltando ao relato de E. sobre as idas ao parque, verificamos uma divergência entre o tempo do brincar (“aion”) e o tempo de realização de tarefas escolares (“cronos”). Mesmo em instituições educacionais nas quais existem uma valorização do tempo de brincar expressa em suas normativas e até nos discursos pedagógicos, como é o caso da EC Aspalha, existe um descompasso entre o tempo de brincar proposto e o realizado.

Assim, as crianças criam mecanismos de enfrentamento dessa questão e, além de continuarem suas brincadeiras em outros momentos, como apontado no caso citado, quando o recreio termina, elas param e continuam em outra oportunidade. Elas também utilizam tempos outros, como a hora de ir ao banheiro, beber água, lanche e mesmo entre a escrita de uma palavra ou outra das tarefas escolares para a brincadeira.

Quando a brincadeira não é permitida, mas as crianças percebem no espaço, no tempo, elementos que podem se transformar em algo criativo e divertido, costumam não hesitar em fazê-lo. No momento das atividades escolares, por exemplo, um lápis e uma borracha podiam se transformar em um zagueiro no ataque do futebol, uma canetinha, em um microfone ou na entrada, enquanto todos

estavam em fila, podia-se olhar para trás e formar uma dupla de bater com as mãos. Transformar um suco em caixinha e o chão em uma tela de pintura com seres sobrenaturais.

A questão que aqui se coloca é que as crianças espreitam os tempos e os espaços estabelecidos institucionalmente para criar e fazer suas brincadeiras. Não se limitam ao estabelecido, transcendem o que é determinado, ao ponto de as crianças que mais demonstram tais atitudes pareçam audaciosas. Todavia, o que querem é imergir nas descobertas as brincadeiras lhes propiciam, experienciando espaços-tempos que são, frequentemente, compartilhados por seus pares.

Contudo, as demarcações de espaços-tempos estabelecidas pela unidade de ensino, muitas vezes balizadas na própria legislação, são percebidas pelas crianças e, de certa forma impactam suas ações brincantes, uma vez que, a partir do permitido, elas tendem a classificá-las como mais e/ou menos importantes.

Os mecanismos de confrontação aos limites colocados pela escola, que são observados tanto no decorrer das brincadeiras, quanto nas comunicações verbais e não verbais (desenhos) das crianças, deram-me indícios importantes para refletir sobre a composição do espaço-tempo do brincar em duas frentes importantes que apareceram durante a pesquisa: o Ensino Fundamental de 9 Anos e a Educação em Tempo Integral, como veremos adiante.

7.2 Meu lugar preferido da escola? Hum... A mudança de etapa escolar

Minha brincadeira preferida é no parquinho, a gangorra e boneca. Desenhei o balanço e a gangorra. Quando vou brincar, sempre brinco mais nesses brinquedos. Às vezes eu vou para o parque e às vezes não vou. Porque a gente se atrasa, a gente tem tarefa para fazer e quando a gente se atrasa, a tia fica falando coisa que tá errado, que tem que arrumar. Na outra escola eu ia mais, a gente brincava no balanço e fazia buraco na areia (EI) (DIÁRIO de CAMPO, 06/12/2018).

Figura 5 – Minhas brincadeiras favoritas (EI)



Fonte: Elaboração própria.

A figura 5 – desenho elaborado e apresentado por EI – detalha as brincadeiras realizadas por ela e suas colegas no parque da escola. Aqui, EI relatou que elas estavam brincando de pega-pega no parquinho; ela estava com seu bichinho de pelúcia, e suas colegas correram bem rápido e subiram no trepa-trepa.

Essa não foi a única vez que uma criança mencionou o parquinho da escola. Além de EI, D e L, ao narrarem histórias sobre seus desenhos, fizeram menção àquele espaço. Para além da escola, em outras conversas, quando me contavam de suas brincadeiras nos fins de semana, as crianças também se referiam à utilização de parques infantis.

Figura 6 – "Nossos lugares preferidos na Escola Parque"



Fonte: arquivo da autora

A figura 6 apresenta duas cenas da visita que fiz as crianças no contraturno escolar na Escola Parque. Nessa visita, pedi que elas me apresentassem a escola e me mostrassem seus lugares preferidos naquele ambiente. Fui conduzida por elas ao espaço de convivência na frente da escola que dispõe de mesas e bancos, à quadra esportiva, a um campo de terra (cena 1) onde elas perfuraram o chão para fazer búlicas na brincadeira de biloca e ao parque infantil (cena 2). As crianças informaram que, embora o parque fizesse parte de seus lugares favoritos, só tinham frequentado aquele espaço uma vez ao longo do ano.

O compromisso assumido no presente estudo de ouvir as vozes das crianças buscando “compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de suas falas (TONUCCI, 2005, p. 18)” e, a partir delas, apresentar achados da pesquisa, permitiram lançar luz nas alterações ocorridas nos espaços-tempos de brincar com a mudança de etapa escolar.

Quando El relata que “na outra escola eu ia mais”, ela se referia à escola que frequentava no ano anterior: o Jardim de Infância. As rotinas das escolas de Educação Infantil nas quais estudavam as crianças no ano anterior apresentam distribuição do espaço-tempo para a brincadeira de modo diferente do que ocorre na primeira etapa do Ensino Fundamental.

Para apresentar a diferenciação entre os espaços-tempos das duas etapas de ensino outrora apresentadas, iniciei investigação nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das Escolas Classes enviados pelas escolas para a Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal²⁸. No site foram selecionadas quatro propostas pedagógicas de cada uma das 14 regionais de ensino listadas. Contudo, nenhuma das 56 propostas seletivas apresentava a distribuição dos tempos destinados ao recreio e recreação escolar.

Diante disso, optou-se pela elaboração de um formulário²⁹ *on-line* que foi respondido por 59 docentes que atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental, em Escolas Classes de diferentes Regionais de Ensino da SEEDF. A tabela 1 aponta as respostas coletadas.

Tabela 1 – Espaços-tempos do brincar nas Escolas Classe

Referência	Questão Colocada	Número de Respostas
Propicia recreio escolar	Sim	56
	Não	2
Periodicidade do recreio escolar	Uma vez por semana	4
	Quatro vezes por semana	1
	Cinco vezes por semana	50
Tempo do recreio escolar	15 minutos	28
	25 minutos	21
	35 minutos	4
	40 minutos	3
Oportuniza momentos de recreação	Sim	53
	Não	5
Periodicidade da recreação	Uma vez por semana por 40'	27
	Duas vezes por semana por 40'	10
	Três vezes por semana por 40'	16

Fonte: Elaboração própria

A partir das respostas dadas pela maioria dos/as professores/as que atuam no Ensino Fundamental - 1º segmento e que responderam esta pesquisa, é possível apontar que o recreio nas Escolas Classes é diário e tem duração média de 20 minutos. O período denominado recreação tem duração de 40 minutos e ocorre semanalmente de uma a três vezes, com prevalência maior de uma vez por semana.

Com o objetivo de analisar os apontamentos das crianças sobre as alterações nos espaços-tempos de brincar quando há mudança de etapa de ensino, foi

²⁸ Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

²⁹ Os gráficos preenchidos com os resultados dos formulários encontram-se no apêndice do trabalho.

elaborado um formulário semelhante dirigido a professores/as que atuam em escolas de Educação Infantil em diferentes Regionais de Ensino do Distrito Federal.

Tabela 2 – Espaços-tempos do brincar nas escolas de Educação Infantil

Referência	Questão Colocada	Número de Respostas
Parque infantil em condições de uso	Sim	16
	Não	3
Periodicidade que as crianças utilizam o parque	Uma vez por semana por 40'	12
	Quatro vezes por semana por 40'	4
	Cinco vezes por semana por 40'	2
	Não se aplica	1
Número de espaços externos utilizados para brincar	Um	7
	Dois	5
	Três	4
	Quatro	2
Periodicidade de uso dos espaços externos à sala de aula	Uma vez por semana por 40' minutos	5
	Duas vezes por semana por 40'	4
	Três vezes por semana por 40'	9
Tempo destinado ao brincar na sala de aula diariamente	15 minutos	3
	25 minutos	3
	35 minutos	8
	45 minutos	4
	Não se aplica	1

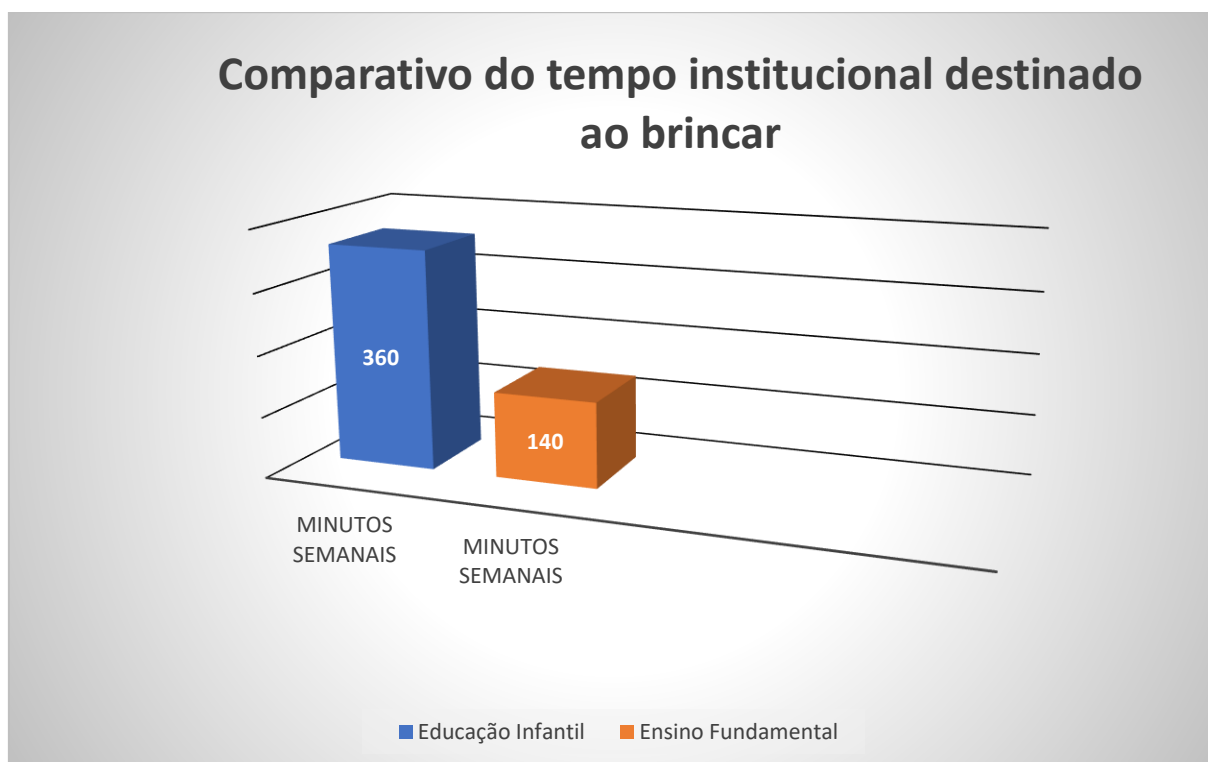
Fonte: Elaboração própria

Baseando-se nas respostas dos professores/as da Educação Infantil apresentadas na tabela 2, é possível inferir que a maioria das escolas dispõe de parque infantil que é usado semanalmente por 40 minutos. Além do parque infantil, as escolas possuem outras áreas externas que são utilizados pelas crianças para brincar por 40 minutos semanalmente com prevalência de três vezes. A proposta pedagógica dos/as professoras engloba a brincadeira em sala de aula diariamente, sendo que a periodicidade prevalecente pela média de 40 minutos.

Tendo como parâmetro a maioria das respostas dadas às questões de referência coletadas nos formulários, foi elaborado um gráfico comparativo dos espaços-tempos destinados à atividade de brincar nas duas etapas escolares –

Educação Infantil e Ensino Fundamental – 1º segmento. Os dados apresentados referem-se a uma média semanal em minutos.

Gráfico 4 – Comparativo do tempo destinado a brincadeira – por referência



Fonte: Elaboração própria.

A partir das informações sintetizadas no gráfico 4, foi possível observar que a retração dos espaços-tempos do brincar na mudança de modalidade de ensino é uma realidade concreta, corroborando aquilo que é percebido, vivido e reivindicado nas narrativas das crianças.

Ao mesmo tempo das observações em questão, é preciso destacar que tal reflexão também aparece nos relatos dos professores das crianças do 1º ano na escola pesquisada, expressa por meio da preocupação de que elas não estariam brincando o tempo adequado para suas faixas etárias³⁰.

Se, por um lado, é possível encontrar, nas manifestações infantis, referências à retração dos seus tempos de brincar e no relato de professores o receio de que os estudantes não estejam brincando tempo suficiente, por outro lado, sobrepondo tais narrativas, tem-se a instauração do Ensino Fundamental de 09 anos, que operou

³⁰ Relato oral feito pelas duas professoras do 1º ano da Escola Classe – EC Aspalha na sala dos professores.

uma modificação efetiva em relação ao ser criança na escola (DELGADO; MÜLLER, 2016).

Após mais de uma década da implementação da Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o Ensino Fundamental de 08 para 09 anos, incluindo crianças de 06 anos de idade completos ou incompletos (até a data limite de 30 de março) na referida etapa educacional, poucos ainda são os estudos que apontam para os reais ganhos de tal mudança.

Enquanto o documento intitulado *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*, produzido pelo MEC (BRASIL, 2007) naquela ocasião, apontava que a ampliação do Ensino Fundamental era uma oportunidade de melhoria na qualidade da educação especialmente para as crianças de classes populares, Gorni (2007), Azevedo, Betti e Lima (2010) e tantos outros apontavam para a necessidade de uma revisão de aspectos curriculares, de ações pedagógicas e formação de professores que estivessem alinhados aos direitos das crianças.

Azevedo, Betti e Lima (2010, p. 95) destacaram que, embora aquele documento de orientações do MEC fosse um instrumento de qualidade pedagógica, uma vez que apresentara considerações importantes relacionadas à “infância na escola, especificidades da infância, à importância do brincar para as diversas etapas do desenvolvimento”, apenas sua publicação seria insuficiente diante dos desafios que se apresentavam, quais sejam: a reestruturação dos espaços físicos das escolas para recebimento das crianças de 06 anos de idade; a formação dos professores e/ou elaboração de currículo condizente às necessidades infantis etc.

Em relação aos aspectos curriculares, ao longo do estudo, Azevedo, Betti e Lima (2010) identificaram que a ludicidade – importante no Currículo da Educação Infantil – vem perdendo significativamente o seu caráter indispensável no currículo do Ensino Fundamental.

De modo semelhante, em 2018, durante o Colóquio Internacional Crianças e Territórios de Infância, Santos e Fernandes (2018) apresentaram um estudo intitulado *A brincadeira na escola: o que diz o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal*. Ali foi possível identificar que, conquanto o currículo da SEEDF tenha como pressupostos teórico-metodológicos a teoria histórico-cultural, a ludicidade ligada ao ato de brincar criativo, autoral e protagonista assume pouco espaço no documento, evidenciando-se atividades lúdicas exclusivamente

dirigidas, planejadas e direcionadas pelo professor, com o intuito de garantir aprendizagens escolares de conteúdos específicos, ou seja, a “progressiva pedagogização e curricularização do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (SANTOS; ALMEIDA, 2010, p. 4).

Corroborando as ideias de Azevedo, Betti e Lima (2010), é possível entender que o respeito às especificidades infantis deve passar, impreterivelmente, pela construção de um currículo que respeite os direitos infantis, que leve em conta a atividade principal da criança em seu cotidiano: a brincadeira e suas especificidades. Nesse sentido, tem-se o seguinte questionamento: ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança deixa de ser criança? Para de gostar de brincar? Torna-se um profissional dos estudos?

Para além do currículo, existem alterações³¹ significativas nas estruturas físicas das escolas de Educação Infantil para o Ensino Fundamental que impactam os espaços-tempos das brincadeiras das crianças. As estruturas das escolas de Ensino Fundamental costumam ter mais salas de aula e espaços que valorizam o ofício de aluno.

A defesa da continuidade da infância, independente da modalidade de ensino que a criança esteja frequentando, aproxima dos apontamentos levantados por Farias (2005) de que, de algum modo, as ações políticas, organizacionais e estruturais que ocorrem no Ensino Fundamental mostram-se como uma tentativa de distanciar os estudantes do coletivo infantil, ou seja, da infância, do ser criança.

Na presente pesquisa, os intervalos do recreio e da recreação foram apontados pelas crianças como favoritos do período em que passam no ambiente escolar, seja na EC Aspalha, seja na Escola Parque – instituição que frequentam no contraturno e que oferece apenas do recreio. Nesse sentido, em algumas das conversas empreendidas, foi questionado a elas por que gostavam tanto de brincar. Entre as muitas respostas (“Porque é bom”. “É divertido.” “É legal.” – resposta dada por G. quando produzia seu desenho: “Porque criança brinca”), têm-se que as próprias crianças identificam o brincar como elemento indispensável ao ser criança. (DIÁRIO DE CAMPO, datas diversas de 2018).

Ao defender a ideia de que a brincadeira constitui a criança, pois é elemento fundante de suas ações e um instrumento indispensável durante a infância

³¹ As modificações impressas na paisagem desses locais ficaram evidentes após as análises dos formulários preenchidos pelos professores do Ensino Fundamental e da Educação Infantil.

(VIGOTSKI, 2016, 2018), entende-se que a limitação imposta nos tempos e espaços do brincar relaciona-se diretamente à delimitação da própria infância.

A retração do tempo-espaço do brincar, tanto estabelecido nos currículos como nas práticas escolares, pode ser análogo à própria retração social da infância. Sobre a questão, Delgado e Müller (2016) destacam que a legitimidade assumida pelas escolas, ao determinar o lugar da criança na sociedade, vem sendo construída a partir das etapas de escolarização, nas quais se confunde infância com tais períodos estabelecidos. Assim, paulatinamente, o ser criança vai perdendo campo para outro papel: o ser aluno, ou seja, o ofício de aluno acaba se sobrepondo a essência de ser criança.

Em relação ao ato de brincar, foi possível perceber como tal ação se dá nas mudanças de etapa da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental, quando o ofício de aluno, por vezes, impede que a criança acesse espaços outrora acessados diariamente (os parquinhos infantis, por exemplo).

Com a mudança ocorrida no Ensino Fundamental, às crianças é atribuído um novo currículo. Os professores justificam, no currículo e na exigência do processo de alfabetização, suas escolhas, argumentando que são cobrados pela escola, especialmente pelos professores dos anos seguintes, quando as crianças ainda apresentam dificuldades no domínio da alfabetização³², colocando-se a opção entre oportunizar os tempos e espaços do brincar ou alfabetizar.

7.3 Lá não tem recreação! A jornada escolar

Olhar a educação da infância em tempo integral a partir de uma concepção dos direitos da criança significa recusar um ofício de criança e de aluno de mero confinamento no espaço-tempo das instituições educativas (SARMENTO, 2015, p. 83).

A EC Aspalha – o *locus* da presente pesquisa – faz parte do Programa Novo Mais Educação – criado pela Portaria MEC n. 1.144, de 10 de outubro de 2016, e regido pela Resolução n. 17, de 22 de dezembro de 2017, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, na perspectiva educativa de escola integral, em parceria com a Escola Parque 210 Norte desde o ano de 2017 (DISTRITO

³² O termo “alfabetização” é conceituado por Soares (1999) como o domínio de uma tecnologia denominada escrita alfabética e também de outras habilidades ligadas ao processo de ler e escrever.

FEDERAL, 2018). Assim, as crianças frequentam as duas instituições educacionais em turnos opostos.

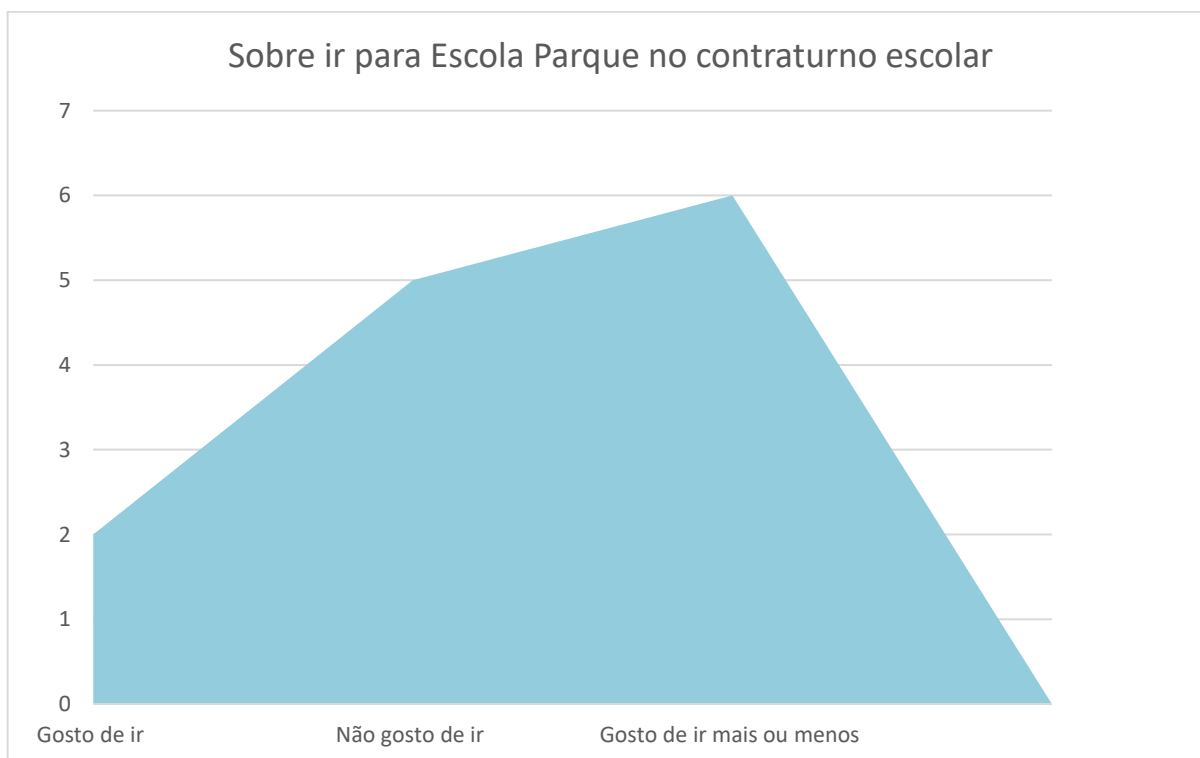
As rotinas informadas pelas crianças e profissionais da escola supramencionada, nas oportunidades que tivemos de falar sobre o assunto, podem ser descritas e distribuídas da seguinte maneira: acordam entre 6h e 6h30min da manhã. Algumas tomam café em casa, outras não. Poucas residem próximo à escola, a maioria utiliza ônibus escolar, fica na parada acompanhada dos pais ou irmãos/ãs mais velhos/as e/ou vizinhos/as. O horário de permanência na EC Aspalha é das 8h às 13h. Nesse período, existem horários fixados para café da manhã, lanche e recreio (8h, 10h e 10h30, respectivamente).

Assim que termina o período de aula na EC Aspalha, as crianças adentram o ônibus escolar e seguem para a Escola Parque onde permanecem até as 18h. Nessa instituição, das 13h15min às 14h30min, é o período fixado para que ocorra a chegada das crianças, seguida de almoço, escovação dentária e descanso. Os horários de lanche e recreio ocorrem conjuntamente das 15h30min às 16h. Nesse local fazem duas aulas programadas com duração de uma hora e trinta minutos cada uma delas.

Ao longo da minha vivência e diálogos com profissionais na EC Aspalha, em diversas situações, a ida das crianças para a Escola Parque no contraturno escolar foi mencionada. Houve vezes que presenciei os profissionais conversando sobre as dificuldades enfrentadas na questão disciplinar, comentários dos professores relacionados às dificuldades das crianças em realizar atividades de casa, cansaço, diminuição no rendimento escolar, mas também ouvi elogios sobre a qualidade das refeições oferecidas e principalmente os benefícios relacionados à segurança das crianças ao estarem mais tempo no ambiente escolar sendo preservadas das violências e mazelas das ruas.

Com relação às crianças, ao longo do período em que convivi com elas, 13 delas, em algum momento da nossa convivência, abordaram a temática de sua ida para Escola Parque no contraturno escolar. O gráfico a seguir indica o interesse apontado por ela:

Gráfico 5 – Opinião das crianças sobre frequentar a Escola Parque no contraturno



Fonte: Elaboração própria.

As vozes dos sujeitos do estudo (crianças do 1º ano do turno matutino, que frequentam a Escola Parque no turno vespertino) que dizem não gostar de ir ou gostar parcialmente nos dão indícios de que a retração dos espaços-tempos do brincar, o cansaço e o longo período de afastamento de suas famílias e casa são elementos que interferem em sua satisfação de frequentar a Escola Parque no contraturno, em outras palavras, de estarem na escola em tempo integral.

Eu gosto mais ou menos. Lá na Escola Parque tem muita coisa, aí a gente cansa. Fico com sono, mas não pode dormir no ônibus, mas quando chega em casa o sono passa e demora a voltar (A).” “Mas não gosto de ir para lá de tarde, lá é chato. Antes eu pensava que ia ser só brincadeira lá, que eu ia de manhã e à tarde vinha pra cá. Aqui tem totó e lá não. Eu gosto de ir para casa a tarde. Eu vou para casa as vezes. Eu gosto de ir para casa. D. (DIÁRIO DE CAMPO, datas diversas de 2018).

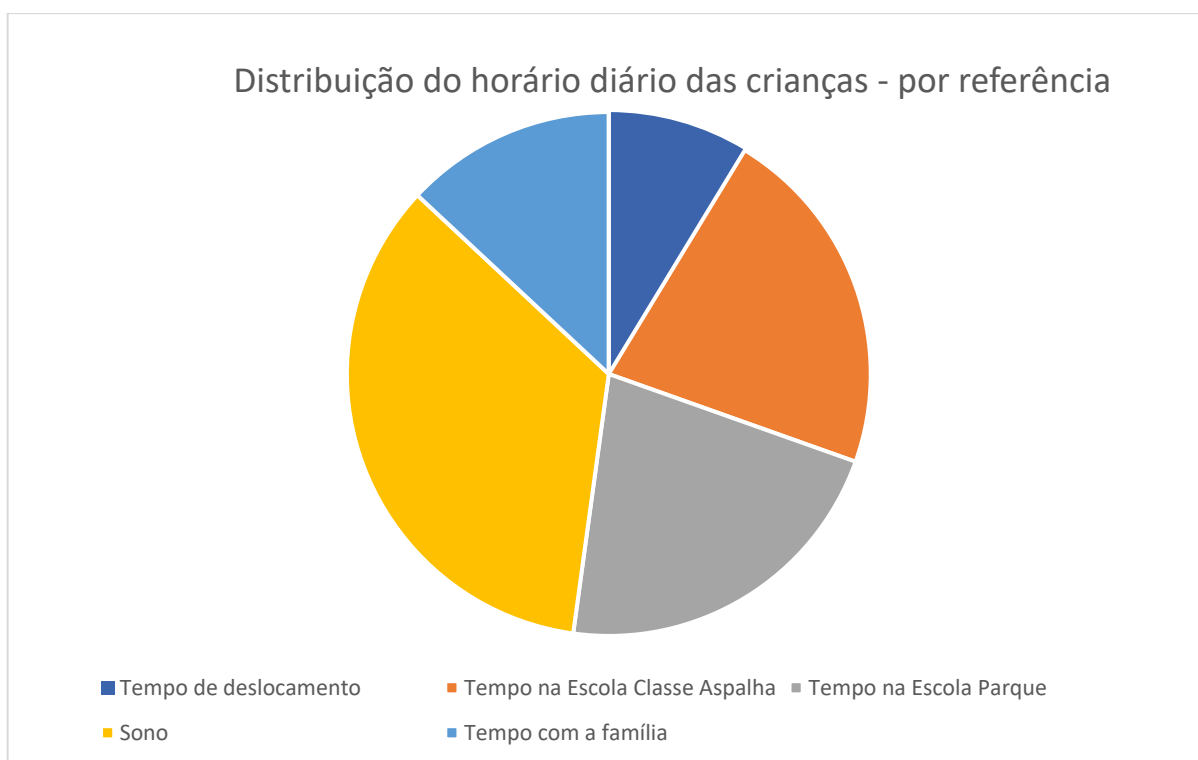
Sobre as vozes das duas crianças que disseram gostar de estar na Escola Parque no contraturno, destacam como positivo a alimentação, a possibilidade de produção de desenhos, as oportunidades que professores lhes dão de brincar em momentos não permitidos. “Gosto da Escola Parque porque faço desenho e jogo biloca (D.)”. “Gosto de ir para EP a gente tem um tio que deixa a gente brincar na

hora do descanso. O que gosto lá é de brincar, o lanche é bom e as aulas são legais.(EI.)” (DIÁRIO DE CAMPO, datas diversas de 2018).

O espaço-tempo do brincar é um elemento comum nas falas das crianças. A compreensão mais ampliada de suas rotinas serviu de subsídio para entendimento de grande parte das queixas que apresentaram.

Entre percurso a pé, de ônibus e o tempo em que ficam nas duas escolas, as crianças dispõem de 11 a 13 horas por dia. Ao retornar da escola, a maioria relata que não tem tempo para brincar, pois precisa acordar cedo no outro dia. Sendo assim, atividades citadas por elas como divertidas; brincar com as crianças da vizinhança e irmãos, ver os conhecidos, andar de bicicleta, assistir a desenho na televisão, dentre outras, ficam para os fins de semana.

Gráfico 6 – Distribuição do horário das crianças



Fonte: Elaboração própria.

O gráfico 6 apresenta o tempo despendido pelas crianças durante o período de um dia (24 horas), nos principais círculos de convivência, tomando como referência os horários indicados pelas famílias de cinco crianças (Al., Ar., D., I. e M.E). A análise numérica aponta para hipótese de que 12 horas do dia dessas crianças (53%) são dispensadas à escola, da seguinte forma: 5 horas na Escola

Classe Aspalha, 5 horas na Escola Parque e 2 horas de deslocamento. O tempo restante é dividido entre sono, 8 horas diárias (35% do dia) e 3 horas de tempo com a família (13% do dia). As famílias relataram que, durante o período em que estão com as crianças, realizam atividades de cuidado diário como alimentação e higiene, vez ou outra auxiliam em alguma tarefa escolar, conversam e, quando resta algum tempo, brincam ou leem histórias.

Durante a pesquisa, tive a oportunidade de conversar sobre o tempo de permanência das crianças na escola com oito famílias. Quando perguntada sobre os benefícios advindos da ampliação do tempo de permanência das crianças na escola, a maioria aponta que, como os pais precisavam trabalhar, o cuidado com as crianças era delegado a outros, ficando os pais mais tranquilos quando as crianças se encontravam na escola. Dessas oito famílias, apenas uma relatou que a criança estava se desenvolvendo melhor, e outra se opôs à ampliação do tempo. Uma das mães relatou que, embora estivesse de acordo, percebia que a criança chegava muito cansada em casa.

As atividades desenvolvidas na Escola Parque no contraturno escolar são voltadas para as áreas de conhecimento de Artes Cênicas e Visuais, Educação Física e Música. Embora o PPP da instituição esteja fundamentado no Currículo em Movimento, tendo a ludicidade como eixo integrador, especialmente nas atividades direcionadas às crianças do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, existe um descompasso no que se refere ao brincar, visto que atividades denominadas de lúdicas são de prerrogativa dos/as professores/as, eles/as elaboram, planejam, identificam as regras, pensam na execução e nos objetivos a serem atingido a partir delas.

Em grande parte, as propostas didáticas que estão relacionadas ao lúdico tomam uma via oposta do brincar como atividade principal das crianças. Isso ocorre porque, diferentemente do denominado ensino por meio do lúdico proposto pelos professores, nas brincadeiras, as crianças assumem protagonismo. Elas acordam com seus pares desde a escolha até as regras da brincadeira, que podem ser mudadas ao longo do seu desenvolvimento, agregando novas simbologias e não estando presas à aprendizagem de conteúdos escolares, mas à aprendizagem de diversos códigos, visto que brincando, aprende-se, entre outras coisas, a brincar (VIGOTSKI, 2009).

“Lá na Escola Parque não brinco muito só estudo, vou para o recreio e depois acaba e não tem recreação. Só tem aula de Educação Física e demora eu ir embora para casa (Ar.)” (DIÁRIO DE CAMPO, 18/12/2018). A fala de Ar. expressa uma reivindicação relacionada à brincadeira, ao descanso e ao tempo de estar em casa. Ir para casa no período vespertino, para algumas das crianças do 1º ano, traz consigo oportunidades outras de brincar com seus/as irmãos/ãs, na rua com vizinhos/as e colegas, mas também propicia um momento de descanso e tempo de estar com a família. Sendo assim, para Ar. e outras crianças, era melhor ir para casa, mesmo porque a instituição não lhes propiciaria essa condição, ao mesmo tempo que age na retração dos seus espaços-tempos de brincadeira quando não oferece a recreação.

Ao discutir a ampliação da jornada escolar das crianças, Tonucci (2016), aponta para riscos que envolvem esse processo, dentre esses, a contração dos direitos infantis e a concepção reducionista da educação que desconsidera a aprendizagem sociocultural e a satisfação da criança.

[...] os meninos e meninas quase não saem de casa, passam a tarde em escolas de tempo integral, fazendo música, esporte, etc., e chegam em casa com as lições de casa que a escola passa todos os dias – incluindo fins de semana, feriados e férias. Isso é um abuso da escola, porque a Convenção dos Direitos das Crianças diz claramente que elas têm dois direitos, expressos no artigo 28 – o direito à educação formal; e no artigo 31 – direito ao descanso, ao tempo livre e ao livre brincar. (TONUCCI, 2016, s/n)

A crítica do autor ao processo educativo formal e institucional fundamenta-se na compreensão de que esse não considera as aprendizagens que as crianças já possuem e suas múltiplas linguagens. Sendo assim, de maneira oposta, embasa-se mais nas lacunas no que lhes falta. Tonucci (2016, s/n), assim como outros estudiosos da infância e do desenvolvimento infantil como Vigotiski (2010, 2009), Brougère (2000, 2015) e Winnicott (1975), considera a brincadeira como uma das experiências mais importantes de uma pessoa, visto que “ todo o cimento sobre o qual se constroem nossa formação e nossa cultura, foi adquirido nos primeiros anos de vida brincando”. É a partir dessa concepção que o autor coloca que “a escola deva ocupar a manhã e respeitar a tarde”, pois é a partir do brincar livre que as crianças “vivem experiências e emoções que amanhã poderão ser aportes à vida escolar.”

Como dito anteriormente, o estreitamento dos espaços-tempos de brincadeira no contexto escolar é enfrentado pelas crianças que, de diversas formas, constroem, em conjunto com seus pares, espaços-tempos outros. Contudo, o próprio enfrentamento também expõe as fragilidades das concepções educativas que regulamentam o sistema educacional como um todo, que privilegia o ensino formal voltado à aquisição de competências ligadas à produção escrita e cálculos, relegando a segundo plano aprendizagens ligadas às experiências socioculturais, à vida em sociedade e, por que não, às emoções.

Embora não seja o objeto deste estudo pensar as brincadeiras infantis como um direito das crianças, somam-se as complexas tensões que envolvem a vida contemporânea, dentre elas, tolhimento, restrição da mobilidade e espaço de experiências infantis com a negação do livre acesso à cidade. Isso é agravado pelo fato de as políticas públicas voltadas às crianças não traduzirem efetivamente a garantia de seus direitos, uma vez que se tornam instrumentos que validam as lógicas econômicas de produção no sentido a atribuir à escola a função de assegurar-lhes um espaço de segurança contra a violência urbana, ao mesmo tempo em que garante aos pais a tranquilidade de produzir, ou seja, trabalhar. Nessa lógica em que a produção da criança não tem importância, visto que não tem valor econômico, a função da escola tem caráter restritivo e não de educação no sentido amplo, qual seja, formação humana.

8 AS AÇÕES BRINCANTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Neste trabalho, apoiando-me nos estudos de Corsaro (2002), Sarmiento (2005), Borba (2007), Brougère (2000, 2015), entre outros que desenvolvem estudos sobre as culturas infantis, tomo a atividade de brincar como elemento, embora não exclusivo, indissociável das culturas da infância. Essa afirmativa parte do entendimento de que as brincadeiras são significadas e produzidas pelas crianças que utilizam aspectos materiais e simbólicos como marcadores sociais, históricos e espaciais importantes.

Biloca, pique-bruxa, pique-alto, pique-esconde, polícia e ladrão, casinha, comidinha, elástico, corda, pipa, mamãe e filhinha, queimada, bola, bafo, relógio, auê e bate-mãos fazem parte do conjunto de brincadeiras das crianças das quais tive oportunidade de participar ao longo da pesquisa. Algumas delas, vivenciei na minha infância com nomes, elementos e sentidos outros. Para Borba (2007, p. 33), isso traduz a experiência do brincar que “cruza diferentes tempos e lugares, passados, presentes e futuros sendo marcada ao mesmo tempo pela continuidade e mudança” e é reflexo dos contextos históricos, sociais e culturais.

Neste capítulo busco apresentar ao leitor como, por meio de suas ações brincantes no ambiente escolar, as crianças demonstram a produção de uma cultura ligada ao ser criança, com singularidades linguísticas e a pluralidade ligada ao seu convívio com os pares, que transcende os muros da escola, alimentando seus encontros com outros grupos brincantes de vizinhos, amigos e familiares e, ao mesmo tempo, as produções culturais desses grupos alimentam as práticas de brincar na escola.

Dessa maneira, sem ter a pretensão de conseguir abraçar toda a complexidade que abrange a ação de brincar, mas partindo dos diálogos e trocas horizontais que a mim foram oportunizados pelas crianças em muitos momentos de brincantes na EC Aspalha, destaco alguns eixos que marcam o aspecto cultural, entendido como a rede de significações produzidas e partilhadas no interior das brincadeiras infantis e que foram possíveis de ser visualizados nas práticas das crianças.

Para tanto, apresento a narrativa completa de Al. coletada ao nos contar a história do desenho que produzira com o tema “Minhas brincadeiras favoritas”, a qual apresento como um exemplo inicial da brincadeira como “base da cultura de

pares” (CORSARO, 2002), da centralidade do sujeito que brinca (ARENHART, 2016) e da imaginação como um recurso consciente que movimenta e define o universo simbólico da brincadeira (SARMENTO, 2005), eixos que integram as marcas da alteridade e protagonismo das crianças quando observadas suas ações brincantes no contexto escolar.

Figura 7 – Minhas brincadeiras preferidas (Al.)



Fonte: Arquivo da autora (2018)

Essa brincadeira se chama pique-bruxa, ela é bem legal de brincar, porque tem muitas pessoas que gostam de brincar dessa brincadeira e eu também gosto. Brincar de pique bruxa na escola é bem legal, porque, como tem muitos colegas que gostam, eles pedem para brincar e a gente deixa. Tem que fazer pedra, árvore e placa. Quando é pedra, tem que passar por cima da pessoa para salvar ela. A placa tem que bater na mão e a árvore tem que passar por baixo. É muito legal porque várias pessoas querem brincar. Tem muita pessoa que não tem coleguinha pra brincar esses que não têm, pedem e outros não deixa. A escola é grande para gente brincar de pique-bruxa. Quando chove, a gente fica brincando lá dentro e quando está um sol lindo, a gente brinca lá fora. La fora é melhor porque tem mais espaço. As meninas inventam a brincadeira de pique-bruxa lá na sala quando a gente está fazendo a tarefa. Eu aprendi com minhas coleguinhas da escola e brinco também na minha casa. Quando alguém vai lá em casa, a gente brinca de pique-alta, pique-bruxa e boneca (DIÁRIO DE CAMPO, 06/12/2018).

8.1 Pedem para brincar e a gente deixa! Marcas geracionais e paritárias

“Tocou o sinal do recreio e as crianças começaram a se organizar com seus colegas em torno das suas brincadeiras escolhidas. O cenário da escola transformou-se rapidamente com a formação dos grupos para brincar” (SANTOS, 1º nov. 2108).

Se a mudança na paisagem escolar concernente à movimentação das crianças no início do recreio é algo notório, a organização que fazem umas com as outras em torno das brincadeiras e desejos brincantes lança luz sobre o que as crianças têm em comum, especialmente a marca geracional da infância (SARMENTO, 2005).

“Brincar é importante, porque criança brinca”, frase tão emblemática dita por G. ao longo da pesquisa, coloca a brincadeira no centro de suas relações. As crianças brincam e se ligam aos seus pares para a prática dessa atividade independente do ambiente em que estejam, uma vez que brincar é sua atividade principal por meio da qual se veem inseridas numa categoria geracional, em outras palavras, identificam-se como crianças.

Fundamento-me nos estudos de Arenhart (2016) para esclarecer que a brincadeira, enquanto manifestação cultural no contexto escolar, ocorre em diversas situações. Mesmo que o contexto favoreça ou limite a experiência do brincar, as crianças encontram, nas possibilidades ou nas impossibilidades, maneiras de compartilhar rotinas, regras, significados que as ligam e as identificam na cultura de pares.

Se, visualmente, foi no tocar do sinal que pude observar a formação dos grupos de brincadeiras, segundo a explicação de A1, “as meninas inventam a brincadeira de pique-bruxa lá na sala quando a gente está fazendo a tarefa”, vi que é no contato com seus pares que as crianças estabelecem suas relações, trocam experiências, planos, desejos e também seus segredos.

Figura 8 – Compartilhando desejos e segredos



Fonte: Arquivo da autora (2018).

No mosaico fotográfico apresentado na figura 8, temos exemplos de alguns planos compartilhados entre as crianças. A primeira cena refere-se a um desenho feito a partir de um suco derramado no chão. G. compartilhou comigo e com seus colegas que estavam em volta diversas imagens produzidas por ele. Na segunda cena J. apresenta suas novas bilocas que serão utilizadas no recreio e, por fim, A. e L. brincam de perseguir o guarda da escola nas cenas 3 e 4 e tentam tocar no cassetete sem que sejam percebidas.

Embora as crianças entendam essas brincadeiras como segredos que só podiam ser compartilhadas entre elas, ou seja, com seus pares, eu podia participar. Essa participação, contudo, se deu como pesquisadora, como adulta, mas, principalmente, como membro do grupo brincante. À medida em que me aproximei do grupo e fui fazendo parte das brincadeiras, a classificação que me deram permitiu

com que, além de suas brincadeiras, eu pudesse compartilhar alguns dos seus segredos e planos.

Frases como “Não conta para ela, porque ela é aluna (G.)”. “Tia, tocou o sinal do recreio, pode ir, vai, vai brincar (D.)”. “Aquele dia eu brinquei de bola com você e te deixei jogar porque você é minha amiga (I).” São algumas das frases que indicam que eu fazia parte do grupo de brincadeira das crianças.

Fazer parte do grupo brincante e efetivamente me entregar às brincadeiras propostas pelas crianças foi a possibilidade encontrada de manter relações mais horizontais, distanciando-me do olhar disciplinado, que muitas vezes permeia o trato de adulto-criança, de tornar a convivência mais horizontalizada, à medida que a participação na brincadeira possibilitou partilhar de direitos igualitários nas brincadeiras, o que me distinguiu de outros adultos da própria escola, sendo considerada por algumas crianças como “amiga” ou “aluna” assim como elas.

Apoio-me nas palavras de Arenhart (2016) para esclarecer que, embora eu fosse parte desse grupo de brincadeiras, a cultura de pares que as crianças desenvolvem e fortalecem nas ações brincantes assume perspectivas diferentes das experiências que teceram comigo enquanto adulta, uma vez que ser do grupo brincante e partilhar de seus códigos não faz de um adulto uma criança. Sendo a brincadeira a principal atividade das crianças, é a partir de condições externas e internas que elas produzem suas culturas de pares, que lhes possibilita se identificar tanto à categoria geracional, como com outras crianças como pares primários para suas brincadeiras.

Na EC Aspalha, o recreio escolar mostra-se como espaço-tempo garantido de condições e constância dos encontros com os pares que torna possível a centralidade das manifestações e produção da cultura de brincar.

Figura 9 – Minhas brincadeiras favoritas (Ac.)



Fonte: Arquivo da autora (2018)

O meu desenho é sobre as brincadeiras que eu mais gosto e eu gosto muito dessas brincadeiras. Geralmente quando eu não tenho biloca brinco de futebol, corda ou pique-alta. Aqui está o Davi, a Emily e eu. No futebol tem a Sofia do 2º ano e a Elisa. Estamos aqui na escola. Desenhei as brincadeiras da escola porque geralmente brinco mais na escola do que em casa (Ac.) (DIÁRIO DE CAMPO, 13/12/2018).

Trago o desenho e a narrativa da Ac. para discutir dois pontos importantes na formação das culturas de pares no contexto escolar. A primeira, como já anunciado, refere-se ao recreio como lugar de encontro, a segunda trata das interações entre crianças de diferentes idades propiciadas por esse momento.

Ao discutir aspectos vivenciais e culturais do recreio escolar, Pinno (2008, p. 63) aponta “o recreio como um espaço de fronteira entre a escola e a rua”. Para o autor, ao adentrar o ambiente escolar, a criança passa a desempenhar outro papel em que o brincar não é mais o central. Contudo, o recreio simboliza uma “parede permeável”, uma vez que, em seu espaço-tempo, comunica-se com o mundo escolar e não-escolar “um, marcado pela homogeneidade (conteúdos, funções, ritmos, estratégias, espaços e tempos), outro, pela diversidade (sujeitos, experiências, sonhos, aspirações, opiniões, projetos, lógicas de comportamentos, valores, hábitos...)”.

No que tange às experiências vividas pelas crianças com seus pares nas brincadeiras durante o recreio escolar, é possível afirmar que elas enriquecem e são enriquecidas pelas outras experiências brincantes que estas têm em outros espaços, com outras crianças.

Eu aprendi essas brincadeiras com meus amigos lá na rua de casa. A que eu aprendi aqui foi biloca, vi os meninos brincando e pedi para minha família comprar. Aí eles compraram eu trouxe e comecei a jogar, meu irmão mais velho já sabia e me ensinou algumas coisas também (I.) (DIÁRIO DE CAMPO, 17/12/ 2018).

A narrativa de I. destaca que suas aprendizagens no contexto escolar não se restringem aos conteúdos apresentados pela professora, mas o tempo passado entre pares se mostra propício ao aprender. Essa concepção ampliada de aprendizagem se contrapõe ao sentido de que a aprendizagem na escola se dá entre professores e alunos e se une à concepção de que a aprendizagem se dá de múltiplas formas, dentre elas, nas trocas socioculturais que ocorrem no ambiente escolar (DAYRELL, 2001).

Para além da socialização, tão abordada em pesquisas que discorrem sobre as experiências das crianças em espaços públicos que limitam e reduzem as relações infantis a um expoente de regras sociais pensadas pelos adultos para que a criança seja “socializada”, apontamos aqui as experiências que se dão entre as crianças, a partir das quais precisam negociar, partilhar e construir regras que possibilitam o conviver e o brincar fluido e que, para Corsaro (1990), expressam uma cultura de pares.

Inicialmente, imaginei que, durante o recreio, as crianças do 1º ano, por serem as mais novas, brincariam agrupadas pela faixa etária. Essa ideia foi logo desconstruída. Ao entrar no campo de pesquisa, percebi que, durante o recreio, as regras para agrupamentos não levavam em conta a idade da criança, mas o interesse pelas brincadeiras desenvolvidas por cada grupo e nas nuances que envolve cada uma sejam as regras, os códigos, as experimentações e/ou a (re) construção do brincar.

Corroborando as ideias apresentadas por Sarmiento (2005), Corsaro (2002), Arenhart (2016) e outros pesquisadores que estudam as crianças, suas infâncias e brincadeiras, entendo que a ação de brincar configura-se como uma produção cultural lúdica na infância por propiciar a experimentação, vivência, (re)criação de regras e realidades.

Além disso, quando as crianças brincam a partir de uma estrutura que lhes asseguram constância em termos de parcerias, tempo, espaço e objetivos, elas passam a construir sistemas coletivos e repetitivos de brincadeira e formar a sua própria cultura de pares; uma cultura que referenciada na cultura mais ampla (adulto e infantil) expressa modos específicos de ação e significação construída pela reunião do grupo de crianças (ARENHART, 2016, p. 147).

Trago as palavras de Arenhart (2016) tanto como síntese do processo de formação de cultura de pares, que foi experienciado a partir das vivências do recreio escolar das crianças, quanto como anúncio das especificidades construídas em cada grupo de brincadeira, que, segundo Brougère (2000), tem lógicas próprias e necessita que seus participantes compreendam determinados sinais a partir de alguns acordos feitos pelas crianças durante suas brincadeiras no ambiente escolar, assunto que será aprofundado no item a seguir.

8.2 Na brinca ou na veras? As lógicas infantis: aprendizagem e cultura

Ao longo da pesquisa, identifiquei que algumas brincadeiras assumiam certa centralidade no recreio como o futebol, a biloca, a corda e as brincadeiras de pique. Essa centralidade, por vezes, estava ligada a uma preferência e, outras vezes, relacionava-se às vivências das crianças em espaços fora da escola, isto é, a rua, os parques e outros lugares de encontro de crianças.

Participar dessas brincadeiras, no entanto, pressupunha o domínio de esquemas simbólicos que podem ser expressos por códigos linguísticos verbais e/ou não verbais que são aprendidos entre as crianças e modificados por elas. Para ingressar em um grupo brincante de bilocas e manter uma relação qualificada dentro dele, por exemplo, precisei aprender os códigos que ali eram utilizados.

Hoje o D. que é o 'dono' da brincadeira. Como só ele trouxe biloca, ele quem está organizando as outras crianças. Quando pedi para entrar, ele me disse que eu estaria na 'próxima'. A espera foi angustiante, fiquei um tempão esperando para entrar e quando perguntava se já era minha vez ele 'nem respondia'. Eles estavam brincando de 'Palme e Teque' nessa modalidade de jogo de biloca, temos que encostar a biloca na do colega para seguir jogando. Na minha vez G. acompanhava as jogadas ao lado e quando fui 'tecar' ele me ofereceu a 'mãozinha amiga', D. que disputava comigo não concordou, disse que naquele jogo a 'mãozinha amiga' não valia (DIÁRIO DE CAMPO, 10/12/2018).

O ingresso nessa brincadeira implicava que o/a brincante pedisse a autorização ao dono da brincadeira, que esperasse pacientemente sua vez. Quando perguntei se já era minha vez, as crianças não responderam, pois, de fato não era e,

eu sabia disso, não haviam terminado de tecar todas as bilocas. Meu ingresso também estava condicionado a saber brincar daquela modalidade, pois, lá na escola, brincávamos também de búlica e triângulo cujas regras e símbolos eram distintos. A mãozinha amiga, que me foi oferecida por G., tratava-se de lançar a biloca no meu lugar para aumentar minhas chances de vencer o jogo, o que não foi permitido por D., por não estar no acordo (regra) inicial da brincadeira.

De acordo com Brougère (2000), por meio da atividade de brincar, a criança se apropria de códigos culturais e, a partir dessa aquisição, é possível instaurar comunicação com os outros membros do grupo brincante iniciando um processo de interação que se concretiza quando a criança se apropria desses códigos tornando-os seus, sendo estes originais ou não.

É nessa perspectiva que Brougère (2015, p. 19) apresenta a brincadeira como uma atividade cultural, uma vez que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade ligada a uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem.” Dentro desse pressuposto, o autor se contrapõe ao que ele denomina como “psicologização contemporânea do brincar” no sentido de se estudar a brincadeira partindo da ideia de que ela retrata a criatividade daquele indivíduo sem relacioná-la aos aspectos aprendidos no contexto social.

De maneira semelhante, Huizinga (2000) classifica o jogo como um fenômeno cultural, refutando sua individualização:

Abordando o jogo como concepção cultural e não biológica, Huizinga introduz uma polêmica no seu tempo: não sendo biológico, o jogo sempre conferiria algum sentido à ação. Da mesma forma, refuta as interpretações psicológicas de que os jogos são uma preparação dos mais jovens para a vida adulta, ou são uma construção do autocontrole, ou desejo de escape. Tais ideias psicobiológicas não avaliavam os elementos culturais e sociais dos jogos, bem como ignoravam seus componentes estéticos, de diversão, organização social e, principalmente, a intensidade em que são vividos (DUTRA, 2018, p. 211).

Outra questão peculiar que envolve o brincar das crianças é se aquelas ações retratam jogo ou brincadeiras ou, nas palavras deles, se é “na brinca ou na veras”. E qual seria a diferença entre brincar e jogar para as crianças da pesquisa?

“É assim... quando você vai ‘na brinca’, se a outra pessoa ganhar, ela te devolve as bilocas. Quando é ‘na veras’, ele fica com as bilocas (D.)” (DIÁRIO DE CAMPO, 30/11/2018).

A ação de brincar, descrita nessas linhas como brincadeira, é nomeada por Huizinga (2000) como jogo e apresenta, dentre suas características, a organização segundo critérios estabelecidos pelo grupo participante traduzida em regras específicas, bem como acordos próprios envolvendo o uso dos espaços e tempos.

Brougère (2015, p. 21) entende que questões como a definição de nomenclatura têm uma relevância menor diante do enraizamento sociocultural da atividade lúdica, fator tão importante. Ressalta que, “seja como for, só existe dentro de um sistema de designação, de interpretação das atividades humanas”, sendo que o que se busca tem um valor menor do que “o modo como se brinca, o estado de espírito com que se brinca”.

Esse sistema de significações leva-nos a compreender a brincadeira a partir da interpretação que temos do ato de brincar, o que depende de uma relação específica, em outras palavras, que está imersa numa cultura que lhe dá sentido, qual seja, a cultura lúdica. Aspectos imaginários, modificações de papéis, acordos paritários e a possibilidade de repetição são algumas das estruturas que definem a atividade como lúdica (BROUGÈRE, 2015).

Figura 10 – Cultura lúdica, um conjunto vivo!



Fonte: Arquivo da autora (2018).

As quatro cenas apresentadas na figura de número 10 integram alguns dos momentos em que pude, por meio das práticas brincantes, entender a fluidez do processo de construção e enraizamento das crianças na cultura lúdica, propiciados pela possibilidade de encontro no contexto escolar.

A primeira cena refere-se a um jogo de futebol não convencional, o 'rachão ou chute e gol'. Dada a dificuldade de formar time, o objetivo era fazer gol, seja qual fosse o lado e, ao mesmo tempo, impedir que outro o fizesse. O segundo cenário retrata uma das poucas vezes que as crianças participantes da pesquisa utilizaram, durante o recreio, um jogo de tabuleiro. Apesar de a caixa trazer as instruções, a forma com que utilizavam o artefato era peculiar ao grupo. As cartas desse jogo eram distribuídas e o tabuleiro utilizado como uma espécie de campo onde era apenas feito o descarte, uma vez que as regras sobre as cartas que receberiam a maior pontuação e às quais seria atribuída maior força eram decididas pelas crianças. As terceira e quarta cenas apresentam dois contratos feitos pelas crianças. O primeiro relacionava-se ao ingresso de entrada na brincadeira, quem colocasse o dedo na mão da criança que havia proposto a brincadeira poderia participar. O segundo contrato referia-se à 'promessa de dedinho', um contrato lúdico de que um assunto não seria contado a outras pessoas fora daquele grupo.

Apoio-me em Brougère (2015) para esclarecer que a entrada em uma brincadeira passa pela compreensão de um conjunto de mecanismos. A partir de procedimentos que são referenciados tanto na experiência do grupo, quanto nas referências individuais de cada criança que brinca, forma-se 'um esquema de brincar' o que possibilita que a brincadeira seja iniciada e "que não se resume a jogos de regras".

As cenas apresentadas podem servir como exemplo do que Brougère (2015) denominou de enraizamento social do jogo e as consequências, implicado numa perspectiva antropológica, uma vez que "a cultura lúdica não é um bloco monolítico, mas um conjunto vivo, diversificado conforme os indivíduos e os grupos, em função dos hábitos lúdicos". Assim, o encontro com os pares torna possível a modificação de regras colocadas para a prática das brincadeiras, como o caso do futebol e do jogo de tabuleiro, que trazem uma regra geral de uso, mas que, a partir da construção lúdica da reunião de crianças, tomou outros contornos.

É nesse sentido que Brougère (2015, p. 26) aponta que a cultura lúdica, "como qualquer outra cultura, não existe pairando acima das nossas cabeças, mas é

produzida pelos indivíduos que dela participam” em movimento dialético que envolve o interno (individual) e o externo (social). Brincando, observando seus pares mais velhos, manipulando, experimentando, a criança não apenas adquire a cultura lúdica, mas a constrói.

Entretanto, a dinâmica interna presente na construção da cultura lúdica não deve ser vista como se estivesse isolada da cultura geral. “Essa influência é uniforme e começa com o ambiente, as condições materiais” e imateriais. Ressalto essa questão para pôr em evidência que “as proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa embora não sejam determinantes, vão pesar sobre a experiência lúdica” (BROUGÈRE, 2015, p. 27, 28).

Figura 11 – Minhas brincadeiras preferidas (I)



Fonte: Arquivo da autora (2018).

Tia, você está me vendo aqui na janela da sala? Lá fora tem todas as brincadeiras que eu gosto. Gosto de brincar de carrinho, de biloca, triângulo, futebol, corda. No recreio eu brinco com tudo isso. O que é isso? Ah! O planeta Terra e o meu mundo das brincadeiras (I.) (DIÁRIO DE CAMPO, 06/12/2018).

O desenho de I. expõe um menino na janela da sala de aula a contemplar suas brincadeiras preferidas, representadas no desenho dele no pátio da escola. I.

lança luz a questões interessantes, e uma de singular importância: como as crianças se integram ao espaço escolar por meio de suas culturas lúdicas.

A anunciação estética da janela aberta de I. aponta para uma imensidão de possibilidades de brincar, mesmo que dentro da escola. O sorriso esboçado por ele quando contava a história do seu desenho nos faz refletir sobre as “pequenas felicidades certas, que estão diante de cada janela uns dizem que essas coisas não existem, outros que só existem diante de minhas janelas e outros, finalmente, que é preciso aprender a olhar, para poder vê-las assim”³³.

A despeito de todo o apelo de um mundo dominado pelas relações de consumo e aparelhado tecnologicamente, a transmissão cultural que ocorre nos pátios da EC Aspalha age de forma a enriquecer as práticas lúdicas entre as crianças, fornecendo ferramentas para desenvolver outros tipos de aprendizado para além das instruções escolares.

Isso mostra que, por meio das brincadeiras no contexto escolar, as crianças expressam que estar na escola, para elas, é se encontrar com seus pares e brincar com a profundidade social, cultural e espacial que essa atividade requer, é poder aprender múltiplas linguagens, é poder ser estudante sem deixar de ser criança.

³³ Meireles, C. (1962). A arte de ser feliz. *Boa companhia*.

9 VAMOS BRINCAR DE OUTRA COISA!

Verbo ser
Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
É terrível, ser? Dói? É bom? É triste?
Ser; pronunciado tão depressa, e cabe tantas coisas?
Repito: Ser, Ser, Ser. Er. R.
Que vou ser quando crescer?
Sou obrigado a? Posso escolher?
Não dá para entender. Não vou ser.
Vou crescer assim mesmo.
Sem ser Esquecer.
 Carlos Drummond de Andrade

Apesar de sempre ter havido crianças em todas as sociedades humanas, o sentido de infância, tal como concebemos na modernidade, é relativamente novo e foi impulsionado pelas modificações nas estruturas sociais decorrentes das mudanças no sistema econômico mundial. Dada a dinâmica que envolve a constituição e as relações humanas, os impactos dessa mudança ecoaram e continuam ecoando em diversas direções, sobretudo no que se refere à criança.

Como um território em disputas e tensões, as concepções de criança e das suas infâncias nas sociedades ocidentais, nos últimos séculos, vêm experienciando rupturas. Tais transformações impactaram tanto as multiplicidades de olhares sob o universo infantil, quanto na demarcação social dos lugares para as crianças dentro da sociedade. Nessa complexidade, alguns olhares preservam a concepção do infantil pautado no vir a ser, na ingenuidade e no que lhes falta. Outros olhares lançam luz sobre as potencialidades infantis, entendendo a criança como ser potente, criativo e capaz de criar mecanismos próprios para vivenciar e transformar os espaços destinados às suas experiências.

Dessa forma e sempre fomentada pelas investigações, discussões e rupturas relacionadas à percepção da criança e de suas infâncias, surge, apesar das limitações, como ganho, o reconhecimento dos direitos infantis à vida, à educação e ao brincar, dentre outros, estabelecidos na Constituição Federal de 1988, na Declaração de Universal dos Direitos da Criança de 1959, na Convenção Sobre os Direitos da Criança e, também, no Estatuto da Criança e do Adolescente.

O reconhecimento das crianças como um ser de direito, de certa maneira, conecta-se ao entendimento de que são entes sociais constituídos dentro de uma trama geográfica, histórica, política e cultural, que agem com especificidades próprias, moldando e sendo moldadas pelo/com e no contexto em que transcorrem suas vidas. A atuação infantil, portanto, não deve ser confundida como apenas uma interpretação da realidade social, uma vez que a criança cria suas próprias interpretações e representações da sociedade, utilizando mecanismos materiais e simbólicos tecidos ao longo de sua vivência.

Dentre as ações infantis que se alinham às investigações sobre as infâncias, a brincadeira vem assumindo um lugar de destaque. Apesar de muitos estudos tratarem dessa temática enfocando os contributos do brincar para o desenvolvimento psicológico e sociocultural da criança, por vezes alinhando-se às percepções do período da infância como o de incompletude, que necessita ser acrescido de habilidade para que, no futuro (quando adulto), a criança se torne competente. Nessa perspectiva, há pesquisas, como esta, em que as ações brincantes são vistas como expressões do protagonismo infantil, que permitem que as crianças assumam um ato político de (re)elaborar, a partir de suas vivências socioespaciais, uma forma de conceber e transformar os espaços destinados às crianças em espaços das crianças.

Lançando luz às ações brincantes como singularidade da expressão potente da criança e de sua forma de ser e estar no mundo, o presente estudo possibilitou uma análise das brincadeiras das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental nos espaços-tempos da Escola Classe Aspalha em que o brincar era 'permitido'. Além disso, também suscitou a análise das ações brincantes em diferentes momentos e contextos que enriquecem o brincar na escola. Essa análise originou na compreensão de como essas crianças exercem suas atividades brincantes em contato direto com seus pares, agregando novos aspectos as suas brincadeiras, apreendendo e reelaborando os aspectos culturais de suas experiências lúdicas.

De modo geral, a investigação do brincar das crianças, por meio de suas ações e narrativas brincantes no espaço-tempo da escola, apontou que, imbuídas de um protagonismo singular, elas enfrentam criativamente os limites espaços-temporais estabelecidos institucionalmente, apoiadas nas suas vivências e repertórios simbólicos compartilhados com os pares brincantes. Dessa atividade desdobram-se outras possibilidades de espacialização, muitas vezes antagônicas

àquelas sistematizadas pelos adultos, mas que as colocam em diálogo com a cultura lúdica.

A busca por ferramentas de pesquisa compatíveis com o entendimento de infância potente foi a inspiração necessária para a aproximação com a etnografia, que, associada às ferramentas de coleta de dados, especialmente à observação dos brincantes, permitiu o estabelecimento de uma relação mais horizontal entre adulta-pesquisadora e crianças, o que possibilitou experimentações para além do contato com a criança, partilha de seus códigos e símbolos, bem como de acordos e combinados que caracterizam as diversidades das brincadeiras e o processo de reelaboração desta dentro do momento do brincar.

As narrativas das crianças, capturadas em diversos momentos, especialmente durante a produção e a história do desenho, foi um recurso valioso para compreendermos suas vivências brincantes além do contexto escolar, colaborando, também, na percepção das reivindicações dos espaços-tempos do brincar no interior da escola e extramuros escolares. Foi a partir de suas narrativas orais e brincantes que as crianças demonstraram que o brincar é uma atividade que lhes permite o exercício da liberdade, da fruição. Além disso, esse brincar denotou ser uma ferramenta política que lhes permite perceber as limitações impostas pelo sistema educacional às suas ações e vozes e, como recurso de enfrentamento, a criança recorre novamente às brincadeiras, incorporando a elas novos símbolos, acordos e práticas.

As conversações com professores/as, equipe diretiva da escola e com os pais permitiram entender, sobretudo, as distinções entre concepções e importâncias que conduzem adultos e crianças na percepção e na utilização dos espaços e tempos. As crianças pensam e configuram essas espacialidades e temporalidades a partir de marcadores próprios que perpassam suas sensações.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu a constatação de que as crianças são protagonistas na construção de suas brincadeiras, modificando os espaços-tempos instituídos para elas em espaços-tempos construídos por elas. Isso é possível porque a atividade brincante concede novos significantes e significados para a configuração espacial e temporal. As demandas surgidas ao longo das brincadeiras são motores que inquietam a imaginação do grupo e provocam a criação de novas possibilidades. Dessa forma, ao mesmo tempo em que as crianças se ligam afetivamente aos 'entre-lugares' construídos no brincar, criam mecanismos para que

essas brincadeiras tenham continuidade produzindo os 'lugares-territórios'. Contudo, essa não é uma atividade individual, mas coletiva e cultural, uma vez que ela ocorre no contato com seus pares quando estes apreendem e constroem os mecanismos necessários para garantir a participação na brincadeira, ao mesmo tempo em que constroem sua cultura lúdica.

O ato de brincar incide na modificação de paisagens e espaços, uma vez que o ajuntamento de crianças cria uma rede de encontros, que possibilita as trocas culturais entre os pares e também o sentimento de pertencimento com o espaço utilizado, caracterizados como 'entrelugares' afetivos. Trata-se de uma maneira própria de se relacionar com os espaços e tempos e que, muitas vezes, mostra-se oposta às lógicas adultas.

No processo de apropriação e reinvenção dos aspectos da cultura lúdica, as crianças reconhecem as alterações ocorridas nos seus espaços-tempos de brincar na companhia dos pares na escola ou na rua (cidade), advindas tanto das mudanças de etapa de ensino, quanto da ampliação do tempo de permanência na escola. Assim, reivindicam outros espaços-tempos de brincar, ao mesmo tempo em que querem estar com suas famílias e viver as experiências brincantes em outros lugares. Nesse sentido, apontam que 'brincar é coisa séria' e essencial, pois a brincadeira, por ela mesma, é encarnada de elementos sociais, espaciais e culturais. Desse modo, liga a criança ao exercício da infância, ao mesmo tempo em que age na sua percepção de mundo.

Os próprios limites impostos a esta pesquisa, no que diz respeito ao tempo e número de pesquisadores reduzidos para coleta e análise dos dados, descortinam questões que podem ser enfocadas em outras pesquisas, tais como: Como as crianças dialogam com suas famílias a respeito de suas brincadeiras? Quais diferenças residem sobre o brincar na rua e o brincar na escola concernente à brincadeira e liberdade? Que caminhos tomar para dialogar com as crianças e em acordo com elas estruturar os tempos-espaços escolares para que respondam as suas expectativas e reais necessidades? Que outras questões mais amplas estão engendradas nesse processo? Como as crianças dos outros anos do Ensino Fundamental têm lidado com o brincar no contexto escolar no que diz respeito a espaços-tempos?

A discussão em torno do tempo em que as crianças deveriam permanecer na escola, bem como a ampliação da permanência em ambientes fechados, expostas

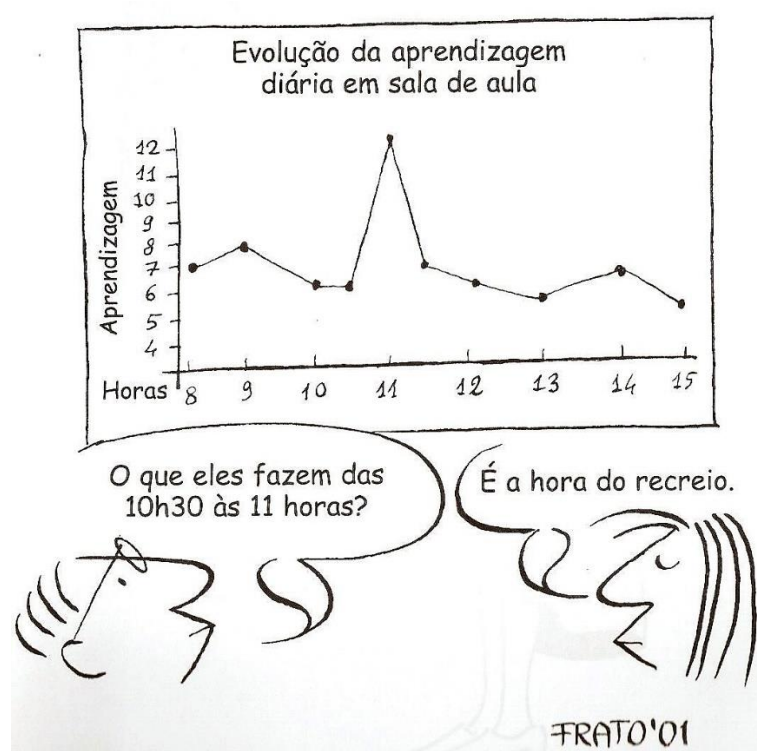
exclusivamente a atividades que visam sistematizar o currículo prescrito, não é assunto recente. É sabido que, no Distrito Federal, assim como no Brasil em geral, são as crianças mais novas que permanecem mais tempo na escola. Tal questão levanta alguns questionamentos que já têm sido investigados, a saber: Quais os reais motivos que estão por traz dessa ampliação do tempo escolar? Esses motivos estão relacionados às garantias dos direitos infantis ou associados às necessidades do mercado de trabalho dos pais, assim como no passado?

Sobre essa questão, Vasconcelos (2012) aponta que, em torno da discussão de educação integral no Brasil, ainda se configura a necessidade de distinção entre a ampliação da jornada escolar com o aumento de carga horária e a escola integral como um espaço de oportunidade de desenvolvimento completo da pessoa. Contudo, de acordo com a autora, operacionalizar esse alargamento na concepção educativa exige mobilização de vários setores governamentais, uma vez que também se amplia a necessidade de reformas estruturais e conjecturais tanto dos espaços escolares quanto das próprias políticas educacionais.

Promover uma pesquisa sobre o brincar com crianças, na perspectiva de autoria, protagonismo e decisões infantis, envolve questões que vão além do levantamento de informações. Encontram-se as próprias concepções de infância e do olhar que se tem diante das manifestações das crianças. Envolve um processo contínuo de aprendizagem com elas, em que, não raro, é preciso despir-se de conceitos pré-estabelecidos, de frases prontas e roteiros rígidos, reconfigurando e moldando as ações a partir do que elas mesmas vão apontando, caminhando em trilhas que também são construídas em conjunto, observando as paradas de reflexão por elas apontadas. Nesse sentido, esta investigação envolveu questionar o papel da escola como contexto favorecedor das produções culturais infantis que transcendem seus muros, alimentando-se e alimentando outros contextos de brincadeira.

As contribuições apresentadas nos estudos foram pautadas pela escuta sensível das crianças com relação à sua atividade de brincar, apontando a necessidade de ouvi-las para compreendermos os ganhos que se tem a partir da brincadeira, vez que eles vão além do desenvolvimento cognitivo ou mesmo da captura de ações lúdicas para desenvolver habilidades relacionadas ao currículo. Essa escuta atenta permitiu enxergar os aspectos socioculturais materializados nas brincadeiras infantis no tempo-espço escolar como ferramenta de diálogo e

reivindicações dos seus direitos. Auxiliou também na ampliação das visões legislativas e executivas no que tange às necessidades infantis e suas expectativas com relação ao espaço escolar, bem como sinaliza aos professores e demais membros da comunidade escolar (familiares, servidores e equipe diretiva) a necessidade de ouvir as crianças e suas necessidades brincantes nos espaços-tempos da escola para que possam ensinar umas às outras e para os adultos tudo que já sabem, por meio das trocas de saberes horizontalizadas, como nos aponta a charge de Frato, codinome de Francesco Tonucci.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/423408802444203362/?lp=true>

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. R. A Geografia: o espaço e o tempo. **Revista Ciências Humanas**, UFSC, v. 2, n. 3, 1982.
- ANDRE, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANNING, A. O brincar e o currículo oficial. De volta ao básico: uma visão alternativa. In: MOYLES, J. (coord.). **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 83-93.
- APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.
- ARENHART, D.; LOPES, J. J. M. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 18-27, maio/ago. 2016.
- ARROYO, M. G. **Currículo território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- AZEVEDO, N. C. S.; BETTI, M.; LIMA, J. M. A ludicidade e a criança: (des)arranjos no Ensino Fundamental de nove anos. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n.1, p. 93-103, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134435/ISSN1982-8632-2010-03-01-93-103.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BARBOSA, A. P. S. **O brincar como possibilidade de desenvolvimento infantil em acolhimento institucional**. 2017. 163 p. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação, 2007.
- BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, p. 1, 07 fev. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 792, de 05 de junho de 1973**. Brasília: MEC, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução n. 17**, de 22 de dezembro de 2017. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.144**, de 10 de outubro de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49131-port-1144mais-educ-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: TIZUKO, K. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, L. D. Infância, brincadeira e cultura. *In*: REUNIÃO ANPED, 31., 2008, Caxambu, MG, out. 2008. **Anais** [...] Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4926--Int.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

CASTRO, G. **Paranoá em quadros e versos**: Um outro olhar sobre Brasília. Brasília: Ed. do autor, 2009.

CAVALIERE, A. M. V. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos Cenpec**, v. 1, n. 2, p. 91-101, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/130/162>. Acesso em: 19 mar. 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao 'faz-de-conta' das crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>. Acesso em: 09 jun. 2018.

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

CORSARO, W. A.; EDER, D. Children's peer cultures. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 16, n. 1, p. 197-220, ago. 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/275511497_Children's_Peer_Cultures. Acesso em: 09 jun. 2018.

COSGROVE, D.E. Em direção a uma geografia cultural radical: problemas da teoria. Traduzido por Olívia B. Lima da Silva de Towards a Radical Cultural Geography of Theory. **Antípode – a Radical Journal of Geography**, Worcester, v. 15, n. 1, p. 1-11, 1983.

DANTAS, H. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. *In*: DAYRELL, J. (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001, p. 136-161.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Apresentação: tempos e espaços das infâncias. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 5-14, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1/articles/intro.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEPIANTI, J. R. B.; MELO, L. L.; RIBEIRO, C. A. Brincando para continuar a ser criança e libertar-se do confinamento da hospitalização em precaução. **Escola Anna Nery**, v. 22, n. 2, p. 1-9, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ean/v22n2/pt_1414-8145-ean-22-02-e20170313.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Censo Escolar 2017**. Brasília: SEEDF, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-2017/>. Acesso em: 09 jun. 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **PPP das escolas**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/ppp-das-escolas/>. Acesso em: 19 mar. 2019.

DUARTE, C. T. **Relações educativas no brincar na educação infantil e no ensino fundamental: construção de identidades e autonomia em crianças**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em

Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2750/6574.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 jun. 2018.

DUTRA, C. R. Jogo e ludicidade na história e na cultura. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 211-216, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3968/pdf>. Acesso em: 09 mai. 2019.

FABIAN, J. **O Tempo e o Outro**: Como a Antropologia Estabelece Seu Objeto. 1. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FABIAN, J. **Time and the other**: how anthropology makes its object. New York: Columbia University Press, 2002

FAIRBROTHER, G. P. Enfoques quantitativos e qualitativos na educação comparada. *In*: BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015. p. 101-124.

FARIAS, M. J. A. “**Não é briga não... É só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20218>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FERNANDES, M. L. B. **Pensar a cidade e a escola na sociedade contemporânea**: um olhar do campo do conhecimento da Geografia. 2019 (No prelo).

FERNANDES, M. L. B. Protagonismo infantil e cultura em território quilombola. *In*: BIENAL IBEROAMERICANA DE INFÂNCIA E JUVENTUDE, 2., 2017, Manizales. **Anais** [...] Buenos Aires: CLACSO, v. 2, p. 28-35, 2017. Tema: Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de construcción de paz

FERNANDES, M. L. B.; LOPES, J. J. M. Território, cultura e educação: a configuração da infância em tempo/espaço. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 133-146, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3517/pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, p. 759-779, jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0759.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FERREIRA, A. T. R. J. **O brincar como possibilidade do professor conhecer os processos de aprender e pensar dos alunos que enfrentam obstáculos no processo de aprendizagem**. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:

http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14779/1/2013_AnaTerezaRamosJesusFerreira.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

FERREIRA, I. V. **Brincadeiras infantis**: uma comparação entre a Escola Classe e a Escola da Ponte. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/24312>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FERREIRA, M. “Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524/1932>. Acesso em: 21 jun. 2018.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2008.

FOUCAULT, M. **Metafísica do poder**. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo. *In*: Seminário de Educação Brasileira, 3. Simpósio PNE – Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional. Campinas, SP: CEDES, 2011. **Anais...** Campinas, SP, 2011.

FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (org.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, T. C. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. 2015. 142 p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. *In*: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisas com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas, SP: Alinea, 2001.

GORNI, D. A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a05v1554.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JANER, J. **O menino que colecionava lugares**. Porto Alegre: Mediação, 2013.

JEREBTISOV, S. Gomel – a cidade de L. S. Vigotski – Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**, UniCEUB, Brasília, n. 1, p. 7-27, 2014.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, J. A. C. **Representações sociais e práticas de lazer de estudantes e professores de uma escola de educação integral do Rio de Janeiro**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/14767>. Acesso em: 21 jun. 2018.

LOPES, J. J. M. É coisa de criança: reflexões sobre geografia da infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. *In*: VASCONCELLOS, T. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói, RJ: EDUFF, 2008.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 22. n. 49/1, p. 233-294, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/915/716>. Acesso em: 09 maio 2019.

LOPES, J. J. M. **Geografia e educação infantil: tempos e espaços desacostumados**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. *In*: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

LOPES, J. J. M. Produção do território brasileiro e produção dos territórios de infância: por onde andam nossas crianças? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. Anais [...] Caxambu, MG: Anped, 2006. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Tema: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1734--Int.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/30546/17256>. Acesso em: 21 jun. 2018.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-127, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf. Acesso em: 09 jun. 2018.

MACHADO, S. S. **Vivo ou morto? O corpo na escola sob olhares de crianças**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MARCHI, R. C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-727.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

MASSEY, D. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER: Revista de Educação**, v. 2, n. 2, p. 49-65, 2010. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2017.

MOREIRA, R. Espaço e tempo na Geografia que se ensina. **Boletim Gaúcho de Geografia**, v. 19, n. 1, p. 75-79, maio 1992. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/38017/24501>. Acesso em: 09 maio 2019.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

MUDADO, T. H. A brincadeira como educação da vontade: cumprir as regras é a fonte de satisfação. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, v. 11, p. 18-22, 2008.

OLIVEIRA, A. A. Observação e entrevista em pesquisa qualitativa. **Revista FACEVV**, Vila Velha, ES, n. 4, p. 22-27, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/109746-Observacao-e-entrevista-em-pesquisa-qualitativa-almir-almeida-de-oliveira.html>. Acesso em: 09 jun. 2018.

PACHECO, M. N. **O brincar na escola**: possibilidades de desenvolvimento em sala de recursos. 2015. 99 p. Dissertação (Mestrado em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Departamento de Psicologia Escolar e de Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18144>. Acesso em: 15 jun. 2018.

PEREIRA, M. V. M. Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa em Educação: o Ensino Superior em Música como objeto. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 221-233, jul./dez. 2013. Disponível

em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/viewFile/765/538>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PINNO, F. S. **Recreio escolar**: práticas corporais e suas significações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2008. Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/386/Fabiane%20Smaniotto.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PIRES, F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, USP, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v50n1/a06v50n1.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

PONTE, A. E. Souza. **O brincar na escola da criança que cursa o 1º ano do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2017/12/TESE-PAPA-IMPRESS%C3%83O-05102014.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRESTES, Z. ; TUNES, E. (org.). **7 aulas de L.S Vigotski**: sobre os fundamentos da pedologia. E-papers, 2018.

QVORTRUP, J. Apresentação: nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

RASMUSSEN, K. Places for children – Children's places. **Childhood**, v. 11, supl. 2, p. 155-173, 2004. Disponível em: <http://kingscollege.net/pomfret/3311/pdf/ReadingRasmussen.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14200/1/2013_LidiaSilvaRodrigues.pdf. Acesso em: 21 jun. 2018.

SÁ, K. R. Programas de educação integral no Brasil e o confinamento da infância. In: ALCÁNTARA, M.; MONTINTERO, M. G.; LÓPEZ, F. S. (coord.). **Estudios Sociales**: Memoria del 56º Congreso Internacional de Americanistas. Ediciones Universidad de Salamanca, 2018.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALAMUNES, N. L. C. Observação na pesquisa e na intervenção educacional – A busca da coerência operacional. S. d. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS*, 2., 2004, Bauru, SP. **Anais [...]** Universidade Sagrado Coração, Bauru, SP: SEPQ, 2004. Tema: A pesquisa qualitativa em debate. Disponível em: <http://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt2/03.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SANTOS, A. M.; ALMEIDA, B. Brinquedo, práticas pedagógicas e formação de professores. *In: EAIC*, 19., 2010, UNICENTRO, Guarapuava, PR. **Anais [...]** Guarapuava, PR, 2010.

SANTOS, H. C.; FERNANDES, M. L. B. **A brincadeira na escola**: o que diz o currículo da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL CRIANÇAS E TERRITÓRIOS DE INFÂNCIA*, 1., 2018, Brasília. **Anais [...]** Brasília: Even3, 2018. v. 1. p. 1-7. 2018. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/89189.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARMENTO, M. J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2018.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Edições ASA, 2004.

SILVA, J. S. **O planejamento no enfoque emergente**: uma experiência no 1º Ano do Ensino Fundamental de nove anos. 2011. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/32222>. Acesso em: 19 mar. 2019.

SILVEIRA, M. R. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 105 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Departamento de Psicologia, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2016.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo horizonte: Autêntica, 1999.

SOJA, E. W. **Geografias pós-modernas**: a reafirmação do espaço na teoria social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

SOUSA, I. F.; GUIMARÃES-IOSIF, R.; ZARDO, S. P. As redes da Educação Integral no Distrito Federal sob o prisma da gestão escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 99, p. 397-417, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v26n99/1809-4465-ensaio-S0104-40362018002601432.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2019.

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

TUNES, E. Pesquisas científicas contemporâneas no Brasil no campo educacional à luz da teoria histórico-cultural. **Veresk – Cadernos Acadêmicos Internacionais**, Brasília: UniCEUB, 2014.

VASCONCELOS, R. D. **As políticas públicas de educação integral**: a escola unitária e a formação unilateral. 2012. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12926>. Acesso em: 19 mar. 2019.

VASCONCELLOS, T. **Criança do lugar e lugar de criança**. 2005. 251 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado/Doutorado, Faculdade de Educação, Centro de Estudos Sociais, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ. Disponível em: http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/taniav05.pdf. Acesso em: 26 jun. 2017.

VASCONCELLOS, T. Criança do lugar e lugar de criança. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu, MG. **Anais [...]** Caxambu, MG: Anped, 2006. GT Educação de crianças de 0 a 6 anos. Tema: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade..

VEIGA-NETO, A. Espacios que producen. *In*: GVIRTZ, Silvina (Org.). **Textos para repensar el día a día escolar**: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires (Argentina): Santillana, 2000. p. 195-212. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.11.htm>. Acesso em: 06 maio 2019.

VERESK – Cadernos Acadêmicos Internacionais. **Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski**. Brasília: UniCEUB, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a03.pdf>. Acesso em: 09 maio 2019.

WENETZ, I. **Presentes na escola e ausentes na rua**: brincadeira de criança corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/49702>. Acesso em: 21 jun. 2018.

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WOODYER, T. Ludic geographies: not merely child's play. **Geography Compass**, v. 6, n. 6, p. 313-332, jun. 2012.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu/ua filho/a _____ está sendo convidado/a para participar da pesquisa Brincadeiras e expressão das infâncias no espaço escolar, de responsabilidade de Helma Costa dos Santos, estudante de *mestrado* da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é investigar as expressões da infância contidas nas brincadeiras infantis desenvolvidas em espaços escolares. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu consentimento da participação da criança.

A criança igualmente será consultada sobre o interesse em participar e, assim como seus responsáveis, receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *participação da pesquisadora nas brincadeiras das crianças, observação, produção de desenhos a partir de temas propostos e relatos orais*. É para estes procedimentos que seu/a filha/o está sendo convidado/a a participar. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se que, com esta pesquisa, possamos contribuir para a revisão de ações pedagógicas a partir das vozes das crianças, bem como refletir melhor acerca da organização de tempos e espaços do ambiente escolar.

Tanto a participação, quanto o consentimento são voluntários e livres de qualquer remuneração ou benefício. A criança é livre para se recusar a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 99132 9094 ou pelo e-mail helmapsicopedagoga@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma reunião com as crianças, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você, responsável pela criança.

Assinatura do/a responsável pelo/a participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de 2018.

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Gostaria de solicitar seu consentimento para utilização de imagem e som de voz da criança

na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado **Brincadeiras e expressão das infâncias no espaço escolar**, sob responsabilidade de Helma Costa dos Santos, vinculada à Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Brasília.

As imagens e sons de voz serão utilizados apenas para análise por parte da equipe de pesquisa e para apresentações em conferências acadêmicas e atividades educacionais. Sabendo que não haverá divulgação de imagem nem som de voz da criança por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitados acima. Esclareço também que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, ao assinar este documento, os pais e/ou responsáveis declaram que autorizam, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz da criança supracitada.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com os pais e/ou responsáveis pelo/a participante.

Assinatura do/a responsável pelo/a participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE C – CARTA DE REVISÃO ÉTICA

Ao

Comitê de Ética na Pesquisa em Ciências Humanas

Brasília, 10 de julho de 2018.

Carta de revisão ética

Encaminho com esta carta a proposta de pesquisa Brincadeiras e expressão das infâncias no espaço escolar.

Em termos éticos cumpre-nos esclarecer que se trata de uma pesquisa integrante do mestrado em educação da Universidade de Brasília e que não conta com qualquer financiamento. A pesquisadora tem uma vasta experiência em diálogos conjuntos com crianças. Além de ser professora da rede de ensino básico há mais de dezoito anos, já atuou como psicopedagoga institucional, função em que contruiu diálogos com crianças nas mais diferenciadas situações e contextos.

Embora não identifiquemos riscos às crianças ao longo da participação na pesquisa, entendemos que uma questão ética a ser considerada é o inconveniente desse tipo de pesquisa gerar expectativas por parte das crianças e demais membros da comunidade escolar, em virtude de uma pessoa de fora da instituição estar frequentando aquele lugar. Outra questão sensível é o próprio sentimento de excitação e/ou retração das crianças que podem surgir ao longo de suas brincadeiras ao partilharem com uma pessoa de fora.

Ponto a ser pensado de forma mais cuidadosa é a interferência nas rotinas estabelecidas pelos professores, o que demanda um planejamento conjunto das atividades que serão acompanhadas por eles e, por isso, requer planejamento prévio.

Do ponto de vista das crianças, há de se considerar que os riscos pensados são os mesmos que elas enfrentam em suas situações cotidianas. Contudo, temos total ciência de que seus desejos de aproximação ou não, participação ou não precisam ser totalmente respeitados e acolhidos, por isso, será necessário cuidado redobrado na obtenção de seu consentimento oral para participar das atividades da pesquisa e no uso das ferramentas de coleta de dados. Sabemos que, no grupo de crianças, pode haver crianças mais tímidas e isso também será pensado.

Ressaltamos que esta pesquisa pretende compreender aspectos da realidade infantil, ligados às suas brincadeiras e investigar o que tais ações brincantes dizem sobre suas infâncias no espaço escolar. Envolve ainda um olhar para além dos contextos escolares rurais e urbanos nos quais alguns processos de ensino/aprendizagem do brincar ocorrem.

Helma Costa dos Santos

Aluna do Mestrado

Universidade de Brasília

PPGE – Programa de Pós Graduação em Educação

APÊNDICE D – ACEITE INSTITUCIONAL

ACEITE INSTITUCIONAL

A Sra. Lara Andréia Cardoso, *diretora* da Escola Classe Aspalha, está de acordo com a realização da pesquisa “Brincadeiras e Expressão das Infância no Espaço Escolar”, de responsabilidade da pesquisadora Helma Costa dos Santos, estudante de *mestrado* na Faculdade de Educação, PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, realizada sob orientação de Maria Lidia Bueno Fernandes, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a realização de observação brincante, proposta de produção de desenhos e fotografia das crianças do 1º ano do turno matutino que forem antecipadamente autorizadas pelos pais. A coleta de dados terá a duração de quatro semanas, com previsão de início em outubro de 2018 e término da pesquisa, ocorrerá no primeiro semestre de 2019 quando os resultados serão apresentados aos participantes.

Eu, *Lara Andréia Cardoso, diretora da Escola Classe Aspalha*, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

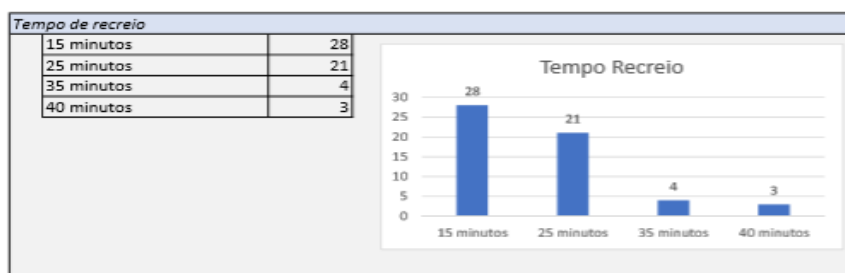
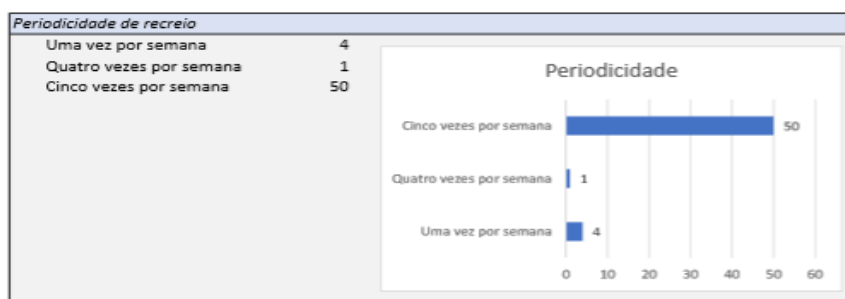
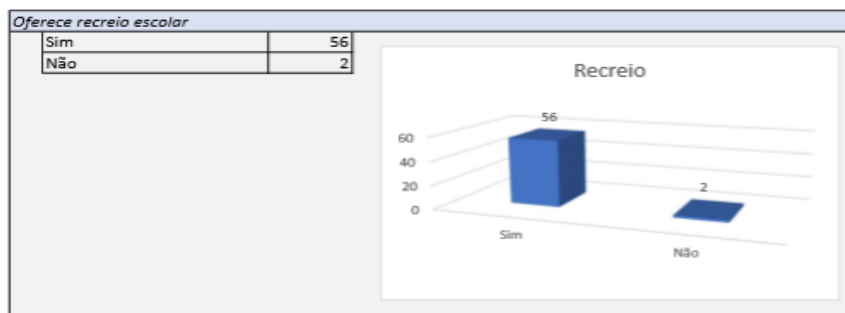
Brasília, 09 de agosto de 2018.

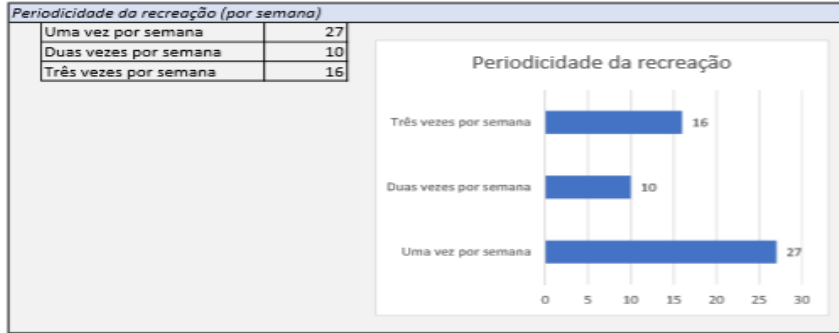
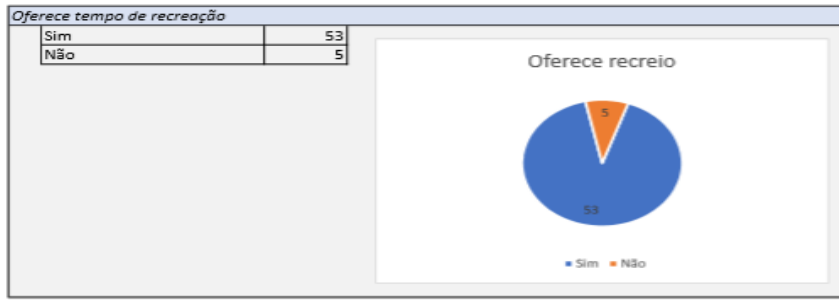
Nome do/da responsável pela instituição

Assinatura e carimbo do/da responsável pela instituição

APÊNDICE E – FORMULÁRIOS

Recreio e recreação nas ECs da SEEDF

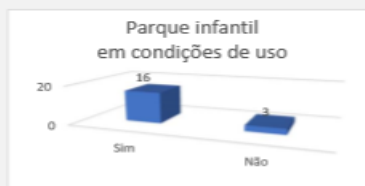




Tempos-espacos do brincar nas Escolas de Educaçao Infantil da SEEDF

Possui parque infantil em condioes de uso

Sim	16
Não	3



Periodicidade que as crianças utilizam o parque

1 vez	12
3 vezes	4
5 vezes	2
N/A	1



Espaço(s), externo a sala de aula para brincar

Nenhum	1
Somente Brinquedoteca	0
Somente Pátio coberto	5
Somente rea verde	1
Somente Quadra esportiva	1
Dois opoes apresentadas	5
Três opoes apresentadas	4
Todas opoes apresentadas	2



Periodicidade de uso dos espaços

Uma vez por semana	5
Dois vezes por semana	4
Três vezes por semana	9
Não se aplica	1



Tempo para brincar em sala de aula

15 minutos	3
25 minutos	3
35 minutos	8
45 minutos	4
Não se aplica	1



ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Brincadeiras e expressão das infâncias no espaço escolar

Pesquisador: HELMA COSTA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 98204818.8.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.034.009

Apresentação do Projeto:

O mesmo do parecer consubstanciado originalmente emitido pelo CEP/CHS

Objetivo da Pesquisa:

O mesmo do parecer consubstanciado originalmente emitido pelo CEP/CHS

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O mesmo do parecer consubstanciado originalmente emitido pelo CEP/CHS

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O mesmo do parecer consubstanciado originalmente emitido pelo CEP/CHS

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram readequados segundo recomendações do CEP/CHS o TCLE para responsáveis legais, o Termo de autorização de uso de imagem e foi incluída explicação sobre como será obtido o assentimento das crianças para a sua participação na pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram sanadas e o estudo está apto a ser iniciado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não