



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RAFAELA NUNES MARQUES

“É TUDO CULPA DO RECREIO”: CRIANÇAS EM INTERAÇÃO SOCIAL

BRASÍLIA, DF
2019

RAFAELA NUNES MARQUES

“É TUDO CULPA DO RECREIO”: CRIANÇAS EM INTERAÇÃO SOCIAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller.

BRASÍLIA, DF
2019

RAFAELA NUNES MARQUES

“É TUDO CULPA DO RECREIO”: CRIANÇAS EM INTERAÇÃO SOCIAL

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Fernanda Müller (Presidente)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento (Membro Titular)

Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva (Membro Titular)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Andrea Cristina Versuti (Membro Titular)

Universidade de Brasília - UnB

Prof.^a Dr.^a Etienne Baldez Louzada Barbosa (Membro Suplente)

Universidade de Brasília - UnB

BRASÍLIA, DF
2019

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

M" Marques, Rafaela Nunes
"É tudo culpa do recreio": crianças em interação social /
Rafaela Nunes Marques; orientador Fernanda Müller. --
Brasília, 2019.
200 p.

Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade
de Brasília, 2019.

1. Interação de crianças. 2. Recreio escolar. 3.
Socialização da linguagem. 4. Etnografia da comunicação. I.
Müller, Fernanda, orient. II. Título.

Ao meu pai e à minha mãe:

Por, desde cedo, me mostrarem que não há caminho, o caminho se faz ao caminhar...

“Não é a alegria que nos faz gratos, é a gratidão que nos faz felizes”. Sei que expressar gratidão deve ir além de palavras, contudo não posso eximir-me de homenagear as pessoas que já estavam, aquelas que entraram e as que passaram pela minha vida em decorrência do Doutorado...

Agradeço a Deus, pela vida e pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional que o curso de Doutorado me proporcionou;

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional e por sempre me estimularem a progredir em meus estudos;

Agradeço à minha orientadora, Fernanda Müller, pela consistência de suas orientações, pela dedicação e comprometimento e por ter me apresentado literatura tão relevante;

Agradeço à minha irmã, Rayane Marques, pelo incentivo e auxílio com os aparatos tecnológicos durante toda essa caminhada;

Agradeço aos meus colegas de curso, Flávia, Viviane, Lucélia, Murilo e Justino, pelo saber compartilhado, pelas risadas, pelas viagens e pelas “resenhas”;

Agradeço, especialmente, à companheira de curso Rhaisa, pela escuta sensível, leitura apurada, cafés e bate-papos;

Agradeço à minha amiga, Juliana Araújo, pelas leituras críticas do projeto de qualificação e da tese e pela amizade frutífera e duradoura;

Agradeço às professoras Wivian Weller, Cátia Picollo e Ingrid Wiggers, por me acolherem em minha chegada ao curso, ainda como aluna especial;

Agradeço às professoras Maria Letícia, Andrea Versuti e Etienne Baldez, e ao professor Kleber Aparecido, por aceitarem o convite de participar da banca de defesa da tese e pelas contribuições, sempre tão generosas e pertinentes;

Agradeço à Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal, pela tranquilidade que o afastamento para estudos me proporcionou;

Agradeço às crianças da EC Vila do Boa, pela confiança, pela acolhida e disponibilidade em participarem da pesquisa;

Agradeço às gestoras, educadoras sociais e demais funcionários da EC Vila do Boa, por abrirem as portas da escola e partilharem comigo tantas histórias;

Agradeço ao meu parceirinho Bud, que chegou em minha vida logo no início dessa jornada, por me fazer companhia nos momentos mais solitários de escrita e me encher de carinho e alegrias;

Por fim, mas essencialmente, agradeço ao meu esposo Hugo Mol, pela parceria incansável, pelo olhar compreensivo, pelo encorajamento nos momentos difíceis. Obrigada por me desafiar a entregar sempre a minha melhor versão em todas as coisas que eu faço. Essa vitória é nossa!

I believe that one of the strengths of this study is that the children speak in their own voices of things that matter to them.

MARJORIE GOODWIN

RESUMO

Investigações sobre interação criança-criança têm se revelado potentes em compreender a infância (PEDROSA; SANTOS 2009; GOODWIN, M., 1997; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011). No entanto, quase não encontramos grupos de crianças em praças, ruas e parquinhos dos grandes centros urbanos. Durante o recreio escolar as interações de crianças ocorrem abundantemente. A tese apresenta como objeto de pesquisa as interações de crianças no recreio escolar e parte do argumento de que, enquanto interagem, crianças mobilizam um repertório linguístico que lhes garante vantagem nas disputas, reinterpretações das regras e convivência social. Esta investigação pretendeu estender o alcance que os estudos de interação, sobretudo na infância, têm tido no Brasil, ao propor uma abordagem que relacionou os campos da Linguística, da Antropologia, da Sociologia e da Educação. A pesquisa teve como objetivo geral compreender a experiência das crianças enquanto interagem no recreio escolar, sobretudo, mediadas por jogos de regras. E, como objetivos específicos: descrever o recreio escolar e sua organização social como produto de práticas interacionais situadas; analisar e contrastar a interação de crianças durante o jogo de totó a partir de relações de gênero; investigar os usos da linguagem durante a interação de crianças no jogo de totó; compreender o significado cultural que as crianças atribuem às regras durante as partidas do jogo de totó; analisar quadros de interação do jogo de totó na perspectiva da fala-em-interação social. A orientação teórico-metodológica apoiou-se nos estudos de Erving Goffman. A partir dessa perspectiva, o recreio passou a ser visto como uma “situação social”. Grupos de crianças envolvidos em jogos e brincadeiras foram considerados “encontros sociais” (GOFFMAN, 2010). Outros aportes teóricos utilizados foram a fala-em-interação social (KOCH, 2015; RIBEIRO; GARCEZ, [1972] 2002); e a socialização da linguagem (DURANTI; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011; GOODWIN; KYRATZIS, 2011). O estudo foi etnográfico e realizado em uma escola pública dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Vila do Boa, localizada na Região Administrativa de São Sebastião, Distrito Federal. Os participantes foram as crianças que pertenciam ao turno matutino da escola. A pesquisa contou com a observação prolongada do recreio escolar. Crianças em interação durante o jogo de totó também foram acompanhadas, filmadas e audiogravadas. Após o registro do encontro social, foi realizada a microanálise dos dados. “Quadros” de interação (GOFFMAN, 2012) das crianças durante as partidas do totó foram transcritos e analisados à luz da Análise da Conversa Etnometodológica (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). Com esta investigação pretendi apresentar uma etnografia da comunicação das interações de crianças no recreio escolar, ressaltando o encontro do jogo de totó. O recreio escolar manifestou-se como tempo-espço propício para interação de pares que é influenciada pela cultura escolar e a cultura material. As interações de crianças no jogo apontaram para a importância da participação e competitividade feminina; a reinterpretação das regras; e o papel da linguagem nas afiliações e exclusões de pares. A interação face-a-face de crianças revelou um arranjo discursivo diferenciado, no qual a sequência envolvida nos gestos foi tão produtiva quanto a tomada de decisão verbal, e ambos colaboraram na construção da organização social das crianças durante a ação do jogo.

Palavras-chave: Interação de crianças. Recreio escolar. Socialização da linguagem. Etnografia da comunicação.

ABSTRACT

Researches on child-to-child interactions have proved effective in understanding childhood (PEDROSA; SANTOS, 2009; GOODWIN, M., 1997; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011). However, we hardly find children's groups at plaza, streets and playgrounds in the main urban centers. While during the school break the children interactions occur abundantly. Having said that, this paper has as research objective the children interactions during the school break as well as part of the argument that, while interacting, they use a linguistic repertoire that grants them an advantage in disputes, rules reinterpretation and social interaction. This research aimed to extend the scope that the interaction studies have had in Brazil, especially in childhood, by proposing an approach that combined fields of Linguistics, Anthropology, Sociology and Education. This study had as general objective to understand the children experience while interacting in school break, especially when guided by game rules, and as specific objectives: to describe the school break and its social organizations as situated interactional practices products; to analyze and contrast children interaction during the foosball game based on gender relations; to investigate the usage during their interaction in the foosball as well as understand the cultural meaning the children give to the rules during the foosball match, and, finally, to analyze the interaction frames of the game from the social talk-in-interaction perspective. The research theoretical-methodological orientation was based on Erving Goffman's studies; and from this perspective, the school break has been seen as a "social situation" and the groups of children who were involved in games were considered as "social encounters" (GOFFMAN, 2010). Other theoretical approaches used as theoretical basis were the social talk-in-interaction (KOCH, 2015; RIBEIRO; GARCEZ, [1972] 2002); and the language socialization (DURANTI; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011; GOODWIN; KYRATZIS, 2011). The study was ethnographic and carried out in an elementary public school, in Vila do Boa, located in the Administrative Division of São Sebastião, Federal District. The participants were children from the day shift of the school. The present research relied on the school break long-term observation and children interacting during the foosball game were monitored, filmed and recorded. After registering the social meeting, a micro-analysis of the collected data was carried out. Children's interaction "frames" (GOFFMAN, 2012) during the foosball match were transcribed and analyzed based on the Ethnomethodological Conversation Analysis (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). With this research I intended to show an ethnography of children's interactions communication at school break, focusing on the foosball game match. The school break demonstrated to be a favorable space-time for pair interaction influenced by both school and material culture. The children's interaction during the game showed the importance of female participation and competitiveness; the rules reinterpretation and the language role in the peers joining and leaving. The face-to-face interaction of children has shown a unique discursive arrangement, in which the sequence involved in the gestures was as productive as the verbal decision-making, and both have contributed to the construction of the children's social organization during the gameplay action.

Keywords: Children interaction. School break. Language socialization. Ethnography of communication.

RESUMEN

Investigaciones sobre interacción niño-niño se han revelado potentes en comprender la niñez (PEDROSA; SANTOS, 2009; GOODWIN, 1997; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011). Sin embargo, casi no encontramos grupos de niños en plazas, calles y parques infantiles de grandes centros urbanos. Durante el recreo escolar las interacciones de niños ocurren abundantemente. La tesis presenta como objetivo de investigación las interacciones de niños en el recreo escolar a partir del argumento de que, mientras interactúan, niños movilizan un repertorio lingüístico que les garantiza ventajas en las disputas, reinterpretaciones de las reglas y convivencia social. Esta investigación pretendió extender el alcance que los estudios de interacción, sobretudo en la niñez, han tenido en Brasil, al proponer un abordaje que ha relacionado los campos de Lingüística, de Antropología, de Sociología y de Educación. La pesquisa tuvo como objetivo general comprender las experiencias de los niños mientras interactúan en el recreo escolar, principalmente, mediadas por juegos de reglas. Y, como objetivos específicos: describir el recreo escolar y su organización social como producto de prácticas de interacción situadas; analizar y contrastar interacción de niños durante el juego de fútbol a partir de relaciones de género; investigar los usos del lenguaje durante una interacción de niños en el juego de fútbol; comprender el significado cultural que los niños atribuyen a las reglas durante los partidos del juego de fútbol; analizar los cuadros de interacción del juego de fútbol desde una perspectiva del habla en interacción social. La orientación teórico-metodológica se apoyó en los estudios de Erving Goffman. A partir de esa perspectiva, el recreo pasó a ser visto como una "situación social". Los grupos de niños involucrados en juegos y juguetes fueron considerados "encuentros sociales" (GOFFMAN, 2010). Los otros aportes teóricos utilizados fueron el habla en interacción social (KOCH, 2015; RIBEIRO; GARCEZ, [1972] 2002); y la socialización del lenguaje (DURANTI, OCHS, SCHIEFFELIN, 2011; GOODWIN, KYRATZIS, 2011). El estudio fue etnográfico y realizado en una escuela pública de Enseñanza Primaria, en Vila do Boa, ubicada en la Región Administrativa de São Sebastião, Distrito Federal. Los participantes fueron los niños que pertenecían al turno matutino de la escuela. La investigación contó con la observación prolongada del recreo escolar. Los niños en interacción durante el juego de fútbol también fueron acompañados, filmados y audiograbados. Después del registro del encuentro social, se realizó el microanálisis de los datos. Los "cuadros" de interacción (GOFFMAN, 2012) de los niños durante los partidos del fútbol fueron transcritos y analizados a la luz del Análisis de la Conversación Etnometodológica (SACKS, SCHEGLOFF, JEFFERSON, 2003). Con esta investigación pretendí presentar una etnografía de la comunicación de las interacciones de niños en el recreo escolar, resaltando el encuentro del juego de fútbol. El recreo escolar se manifestó como tiempo-espacio propicio para la interacción de pares que es influenciada por la cultura escolar y la cultura material. Las interacciones de niños en el juego apuntaron a la importancia del uso de la multimodalidad en las disputas; la participación y la competitividad femenina; la reinterpretación de las reglas; y el rol del lenguaje en las afiliaciones y exclusiones de pares. La interacción cara a cara de niños reveló una disposición discursiva diferenciada, en la cual la secuencia involucrada en los gestos fue tan productiva cuanto la tomada de decisión verbal; y ambos colaboraron en la construcción de la organización social de los niños durante la acción del juego.

Palabras-clave: Interacción de niños. Recreo escolar. Socialización del lenguaje. Etnografía de la comunicación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto 360° da EC Vila do Boa	62
Figura 2 - Crianças brincam no pátio interno	76
Figura 3 - Crianças jogam damas	77
Figura 4 - Meninos correm em volta da escola	79
Figura 5 - Mapa do pátio durante o recreio	80
Figura 6 - Brinquedos levados pelas crianças	81
Figura 7 - Brinquedos levados pelas crianças II.....	81
Figura 8 - Mapa de grupos de mesmo gênero e grupos mistos de brincadeira	82
Figura 9 - Combinados do recreio	85
Figura 10 - Monitores em fila para pegar coletes/equipamentos.....	86
Figura 11 - Gira-gira	90
Figura 12 - Monitores jogam totó antes do sinal do recreio.....	92
Figura 13 - Mesas de totó.....	96
Figura 14 - Mesas de totó cobertas com placas de EVA	97
Figura 15 - Bola improvisada 1 – de papel	98
Figura 16 - Bola improvisada 2 – verde.....	99
Figura 17 - Bola improvisada 3 – papel enrolado em fita adesiva marrom	100
Figura 18 - Mesa quebrada.....	101
Figura 19 - Controle do placar com as mãos.....	114
Figura 20 - Placar quebrado	115
Figura 21 - Modelo de trecho transcrito.....	119
Figura 22 - Otávio e Bia comemoram um gol – com fundo	120
Figura 23 - Otávio e Bia comemoram um gol – fundo branco.....	120
Figura 24 - Otávio e Bia comemoram um gol – preto e branco	121
Figura 25 - Safira tenta jogar ao lado de Victor	122
Figura 26 - Participantes do quadro 1.5	124
Figura 27 - Diagrama de participação e disposição física dos participantes do quadro 1.5 na mesa de totó.....	125
Figura 28 - “Próximas” participam do jogo	126
Figura 29 - “Próximas” discutem	127
Figura 30 - Participação de Paulo no quadro de interação 1.5	128

Figura 31 - Participação de Paulo no quadro de interação 1.5 II.....	128
Figura 32 - Participação de Bruno no quadro de interação 1.5	129
Figura 33 - Participação de Bruno no quadro de interação 1.5 II.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações e teses resultados da busca “interação”, “crianças” e “recreio”	31
Quadro 2 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva da Educação”	34
Quadro 3 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva da Psicologia”	42
Quadro 4 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva de outras áreas do conhecimento”	44
Quadro 5 - Músicas tocadas durante o recreio	74
Quadro 6 - Problemas e propostas de solução para o recreio	84
Quadro 7 - Proposições das crianças antes da assembleia de estudantes	88
Quadro 8 - Regras do totó e suas reinterpretações no campo de pesquisa	109
Quadro 9 - Regras do totó observadas no recreio da EC Vila do Boa	110
Quadro 10 - Léxico do jogo de totó	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Fase de observação	71
Tabela 2 - Participantes – Encontro social do jogo de totó.....	103
Tabela 3 - Métodos audiovisuais – Encontro social do jogo de totó	104
Tabela 4 - Encontro social do jogo de totó.....	116
Tabela 5 - Síntese dos quadros de interação do jogo de totó	118
Tabela 6 - Participantes do quadro 1.5.....	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Análise da Conversa
ACE	Análise da Conversa Etnometodológica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CUML	Centro Universitário Moura Lacerda
DF	Distrito Federal
EC	Escola Classe
FEBRAPE	Federação Brasileira de Pebolim
FEEVALE	Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior em Novo Hamburgo
GIPI	Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre a Infância
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SEEDF	Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas

UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPA	Unidade de Pronto Atendimento
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	“A CULPA DE TUDO É DO RECREIO”.....	19
1.1	Problema de pesquisa e objetivos.....	26
2	REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS NO RECREIO ESCOLAR.....	29
2.1	Interação de crianças no recreio na perspectiva da Educação.....	33
2.2	Interação de crianças no recreio na perspectiva da Psicologia.....	41
2.3	Interação de crianças no recreio na perspectiva de outras áreas do conhecimento	43
2.4	A proposta da tese para o estudo de interação de crianças no recreio escolar	45
3	REPERTÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	52
3.1	Erving Goffman e as interações sociais	52
3.2	A etnografia com crianças.....	58
4	O RECREIO ESCOLAR COMO SITUAÇÃO SOCIAL.....	71
5	O JOGO DE TOTÓ COMO MEDIADOR DE INTERAÇÕES NO RECREIO	95
5.1	O totó como jogo de regras	104
5.2	O que os quadros de interação demonstram durante o jogo de totó	115
5.3	Jogo de regras x regras do jogo	131
5.4	Interações e afiliações de pares	141
5.5	Meninas, meninos e a multimodalidade.....	146
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
	REFERÊNCIAS	173
7	ANEXOS.....	186
7.1	ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	186
7.2	ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	190
7.3	ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO	192
7.4	ANEXO D – CONVENÇÕES DA ACE	194
7.5	ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DO QUADRO DE INTERAÇÃO 1.5.....	196

1 “A CULPA DE TUDO É DO RECREIO”

Anina, personagem principal do longa-metragem de animação que leva seu nome, inicia a narrativa com essa máxima - “A culpa de tudo é do recreio...” - e acrescenta que está envolvida em uma grande confusão. Lançada em 2013, a animação se passa em Montevideu/Uruguai e dá destaque aos conflitos da personagem principal, Anina Yatay Salas, uma menina de dez anos que é debochada pelos colegas de classe por ter um nome palíndromo (palavra que pode ser lida tanto da direita para a esquerda quanto da esquerda para a direita). A narrativa apresenta o recreio escolar como o tempo-espaço central das interações que Anina estabelece com adultos e demais crianças, já que as principais ações do filme ocorrem nesse momento. É no recreio que Anina é atormentada por sua inimiga Yisel (apelidada como “elefanta”), após tropeçar sem querer e derrubar o seu lanche. Mas, também, é no recreio que Anina vê e brinca com o garoto por quem tem interesse desde a pré-escola e conversa com a sua melhor amiga, Florência.

Na animação fica evidente o papel do recreio no contexto escolar. Em grupos, crianças brincam de maneiras diversificadas, ou simplesmente correm umas atrás das outras. No recreio, há uma gritaria generalizada e um aparente caos. Os adultos, em sua maioria professores, vigiam e chamam a atenção quando as crianças fazem algo perigoso, agressivo ou simplesmente diferente. Na história, o recreio não é representado, somente, como cenário das interações. Ao contrário, a progressão da narrativa dá-se nesse tempo-espaço escolar, que em muito se aproxima da realidade que encontramos em escolas de Ensino Fundamental brasileiras.

De uma forma ou de outra, o recreio escolar faz parte do imaginário social e é representado por meio de memórias, muitas vezes afetivas, que são ativadas em nós adultos, quando temos oportunidade de acompanhá-lo. Muitas crianças, por exemplo, o veem como melhor tempo-espaço da escola, enquanto alguns educadores podem associá-lo a um período de descontrole e desordem. No entanto, o recreio escolar é um espaço rico e profícuo para investigações, sobretudo quando o foco é a interação de crianças. Cruz e Carvalho (2006, p.115) já alertavam que “a dificuldade de observar agrupamentos infantis no cotidiano da rua levou-nos ao recreio escolar, um espaço que, embora esteja determinado pelas relações institucionais em que está inserido, possui relativa autonomia do mundo adulto”. Ainda de acordo com as autoras (2006), devido à dinâmica das grandes cidades, percebe-se quase a inexistência de grupos de pares brincando em quadras, parquinhos, ruas e áreas verdes próximas às residências. No recreio escolar, ao contrário, esses grupos aparecem em abundância.

A presente tese tem como objeto de pesquisa as interações que ocorrem no recreio escolar, sobretudo a interação de crianças com seus pares. A escolha por esse tempo-espaço

escolar deve-se ao fato de considerarmos a dinâmica do pátio do recreio como “uma microssociedade” (DELALANDE, 2001), que como tal, possui suas próprias regras de funcionamento, utilização e composição decorrentes de interações de crianças com crianças e de crianças com adultos. O interesse reside na busca por compreender o que acontece nesse tempo-espaço da vida social das crianças, a partir de questões como: o que falam? Como brincam? Com quem brincam? (GOODWIN, M., 2006).

A motivação por investigar a interação de crianças no recreio surgiu após mais de quinze anos de trabalho em sala de aula, lecionando para as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública de educação do Distrito Federal. Decorreu, principalmente, de uma passagem de dois anos como formadora de professores de anos iniciais da mesma rede, logo após a conclusão do mestrado. É época em que me interessei profundamente pela alfabetização, o que demanda uma compreensão acerca de aspectos cognitivos envolvidos no processo de apropriação da leitura e da escrita. No entanto, percebi que pouco tratavam das experiências de uso da linguagem em outros contextos escolares, sobretudo informais, por crianças na faixa etária de seis a 10 anos. Esse interesse parte, na verdade, de tentar compreender a criança a partir de dois campos do conhecimento de minha formação, quais sejam, Letras e Pedagogia. Igualmente, baseia-se na premissa de que a linguagem constitui identidades. Assim, quando ingressei no curso de doutorado e me aprofundei em um repertório teórico (GOFFMAN, 2002a; 2010; 2012; GOODWIN, M., 1990; 2006; 2011) capaz de compilar os campos da Linguística, da Antropologia e da Sociologia para explicar uma questão educacional, senti-me desafiada a tentar compreender a expressão linguística de crianças, principalmente por ser tantas vezes incompreendida e rotulada como incompleta. Nesse sentido, vislumbrei a importância da interdisciplinaridade e da quebra de fronteiras disciplinares nas pesquisas com e sobre as crianças.

O enfoque teórico-metodológico escolhido para investigar a interação de crianças no recreio escolar apoiou-se nos estudos de Erving Goffman. A partir dessa perspectiva, o recreio passou a ser compreendido como uma “situação social”, ou seja, um momento no qual as crianças compartilham do mesmo ambiente e estão em interação face-a-face contínua. Nos termos de Goffman (2010, p. 28), a situação social representa um “ambiente espacial completo em que ao o adentrar, uma pessoa se torna um membro do ‘ajuntamento’ que está presente, ou que então se constitui”. Os trabalhos de Goodwin M. (1990; 2006) também foram basilares na constituição da tese. A pesquisadora (1990; 2006) conduziu etnografias sobre interações de pares de crianças e pré-adolescentes, que ocorriam em espaços institucionalizados (escolas) ou não. Seus participantes geralmente eram grupos de meninas estadunidenses, oriundas de classes

populares. A pesquisadora as observou brincando livremente na rua ou no pátio escolar e focou em detalhes minuciosos da linguagem nesses encontros face-a-face (GOODWIN, M., 1990).

O repertório teórico também compreendeu a socialização da linguagem (DURANTI; OCHS; SCHIEFFELIN, 2011; GOODWIN; KYRATZIS, 2011) a fim de entender como crianças são socializadas e se socializam por meio e para o uso da linguagem. A socialização da linguagem também possibilitou compreender o papel da linguagem enquanto as crianças se apropriam de competência social e do seu uso enquanto interagem no tempo-espaço do recreio escolar. Além disso, o recorte específico da fala-em-interação social, por considerar que na situação social do recreio a comunicação face-a-face ocorre espontaneamente (KOCH, 2015; GOFFMAN, 2002a; RIBEIRO; GARCEZ, [1972] 2002). Devido ao repertório teórico enunciado, é importante ressaltar que a concepção de linguagem empreendida na pesquisa é aquela que a considera como meio de interação e lugar de ação social, portanto capaz de promover a transformação social, constituir identidades, sedimentar papéis (KOCH, 2015).

A partir da década de 1960 uma nova direção foi dada às etnografias conduzidas com crianças, com foco nas suas relações e participação social (LEVINE, 2007). Somente a contar desse contexto histórico, os estudos se voltaram para as crianças com preocupações que iam além da simples observação de suas rotinas familiares. A ênfase passou a ser dada à escuta e à coparticipação ativa de crianças nas pesquisas.

De acordo com Levine (2007), no início dos anos 1990, a linguagem da criança foi estabelecida como um foco significativo para a etnografia. As pesquisas de Ochs e Schieffelin (1984) indicaram não só que crianças se apropriam de aspectos fundamentais da comunicação cultural enquanto aprendem a língua materna, mas também que as primeiras aprendizagens fornecem elementos simbólicos para o desenvolvimento de sua identidade. As pesquisadoras também demonstraram que, inicialmente, tais estudos ficaram circunscritos somente à aquisição e não à interação/socialização da linguagem. A presente pesquisa interessou-se pelo uso da linguagem em interação social em um contexto no qual as crianças agem sem monitoramento excessivo dos adultos, e, justamente por isso, considerado como um contexto natural¹.

Em linha com os estudos de Goffman (2002a; 2010; 2012) e Goodwin M. (1990; 2006; 2011), a primeira orientação metodológica foi pela etnografia. A investigação contou com a observação prolongada do recreio escolar durante dois semestres. Foi realizada em uma escola

¹ Para analistas da conversa etnometodológica, dados de ocorrência natural são ações que ocorreriam a despeito da presença de observadores ou aparatos de gravação, o que restringe simulações de qualquer natureza (GARCEZ, 2008). São encontros que ocorrem naturalmente, sem serem motivados pelo pesquisador (LODER, 2008, p.127).

pública, que atende somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), situada em um bairro localizado na Região Administrativa – XIV São Sebastião, do Distrito Federal (DF), área de extrema vulnerabilidade. Participaram da pesquisa, aproximadamente, 130 crianças do turno matutino da escola.

No primeiro semestre de observação foi possível compreender o recreio escolar como “situação social”, a organização das crianças, individualmente e em grupos, nesse tempo-espço e alguns fatores da cultura material e escolar que influenciavam as interações.

Também foi possível acompanhar alguns “encontros sociais” que ocorriam. De acordo com Goffman (2002a), os encontros são empreendimentos de orientação conjunta que podem ser também chamados de comprometimentos de face. Nesse sentido, vários encontros eram estabelecidos no recreio, como o jogo de futebol, o jogo de damas, o jogo de totó, a brincadeira no parquinho, ou simplesmente o passeio das crianças maiores para conversarem ou correrem, pois tal qual define Goffman (2002a), são atividades situadas que requerem tipos específicos de experiência e formas de acesso.

Para registrar os encontros e realizar a geração de dados audiovisuais, foi necessário o uso de um pequeno gravador, que se situava em uma pochete na cintura da criança, e um microfone de lapela acoplado à sua roupa; as filmagens foram realizadas pela pesquisadora com uma filmadora de mão. A etapa de geração de dados iniciou-se, após três meses de observação, em novembro de 2017. Nesse momento, embora eu já fosse conhecida de grande parte das crianças, foi necessário que a equipe gestora me apresentasse formalmente a elas para que eu pudesse falar sobre o objetivo da minha estada na escola. Expliquei às crianças, agora de forma coletiva, as próximas etapas da minha pesquisa. Falei sobre as filmagens e gravações, reiterando que elas só participariam por livre e espontânea vontade e com o consentimento de seus pais. As crianças ficaram muito empolgadas com a notícia das filmagens e várias delas me procuraram a fim de se candidatarem a participar da pesquisa. Assim, tive que esclarecer que me interessava por grupos de crianças que “brincavam juntas”, forma mais simples que encontrei de explicar-lhes sobre os encontros.

Ocorreram vários movimentos das crianças em relação a mim após a reunião coletiva citada acima: 1) a frustração de algumas crianças por já saberem que seus pais não autorizariam a utilização dos equipamentos (a escola já possui um formulário próprio de autorização de uso de imagem, devido a projetos que realiza e divulga nas redes sociais); 2) a satisfação de algumas crianças em me dizerem que já eram *youtubers* e estavam dispostas a “performarem” na pesquisa; 3) crianças que se aproximaram de determinados encontros com o intuito de

participarem da pesquisa; 4) crianças que ficaram frustradas por eu não ter conseguido registrar o seu encontro.

Assim, ao longo do primeiro semestre de campo, acompanhei e registrei encontros de um grupo de meninas do 5º ano do Ensino Fundamental que passeavam pela escola para conversarem sobre assuntos adolescentes; e de um grupo de meninos, também do 5º ano, que corriam em volta da escola, uns atrás dos outros, durante todo o recreio.

O encontro de meninas era composto por crianças que permaneciam/brincavam juntas regularmente durante o recreio. O grupo não apresentava variação nem quanto ao gênero, nem quanto à turma. Geralmente, elas passeavam entorno da escola conversando entre si, com os adultos que encontravam e com crianças menores. Não se engajavam em uma única brincadeira, preferindo ocuparem-se de conversas sobre suas rotinas.

O encontro de meninos também tratou de crianças que brincavam juntas regularmente durante o recreio. Assim como as meninas do encontro anterior, os meninos também pertenciam à mesma turma, que era o 5º ano do Ensino Fundamental. Esses meninos se aproximaram durante o recreio, pois diferente dos demais de sua turma, não jogavam futebol. Eles estavam sempre correndo, brincando de pega-pega ou de pique-esconde. O registro dos encontros das meninas e dos meninos do 5º ano me impuseram desafios teórico-metodológicos que me fizeram redimensionar o meu papel como pesquisadora e os objetivos da pesquisa.

Um dos desafios metodológicos foi acompanhar as crianças com a filmadora captando as imagens, pois elas, obviamente, corriam ou andavam muito rápido, entravam em locais inacessíveis à pesquisa e interagiam com várias outras crianças e adultos que não haviam dado consentimento de uso de suas imagens.

Outro desafio também foi de caráter ético. Mesmo tendo consentimento tanto das crianças quanto dos seus pais, ao ouvir os áudios dos dois encontros especificados me senti desconfortável e invadindo a privacidade das crianças, já que as conversas eram íntimas e na minha concepção, deveriam permanecer privadas.

Com base na construção desses dados e a partir dos desafios teórico-metodológicos relatados, decidi incorporar investigações voltadas aos jogos de regras.

As teorias de Piaget (1994), Carvalho (1990) e Florestan Fernandes (2004) auxiliaram na reflexão sobre a interação de crianças durante o jogo de regras. Piaget (1994) e Carvalho (1990) pesquisaram o jogo de bolinhas praticado por meninos. Enquanto Piaget (1994) interessou-se pelo jogo de regras como modelo ideal para pesquisar a moralidade em crianças, Carvalho (1990) tratou da construção da identidade do gênero masculino e as relações e interações verbais de jogadores. Florestan Fernandes (2004) por sua vez, investigou as

“trocinhas” do Bom Retiro, nas quais pesquisou agrupamentos infantis no contexto de brincadeiras de rua, priorizando sua linguagem, ritos de expulsão ou de iniciação, cerimônias e estruturas. Os estudos me permitiram perceber os limites e possibilidades na relação entre a Antropologia de Carvalho, a Psicologia de Piaget e a Sociologia de Florestan Fernandes na compreensão do jogo e de suas regras pelas crianças, sobretudo, quando demonstraram diferenças estereotipadas entre jogos de meninos e jogos de meninas.

Piaget (1994) comparou o jogo de bolinhas com o “pique” e a amarelinha, jogos praticados predominantemente por meninas. O autor concluiu que os jogos de meninas são mais simples do que os jogos de meninos. Carvalho (1990) associou a competitividade do jogo de bolinhas exclusivamente aos meninos, inclusive citando-o como um rito de passagem para os meninos atingirem a masculinidade. Para Carvalho (1990), meninas não precisam competir com as outras para afirmarem a sua feminilidade, enquanto meninos precisam aprender e conquistar a sua masculinidade por meio de provas, lutas e jogos, como o de bolinhas, por exemplo.

Nessa perspectiva, Florestan Fernandes (2004), em pesquisa realizada em 1941, argumentou que meninas têm uma mentalidade grupal menos intensa e são menos violentas que os meninos em relação aos motivos de seu agrupamento. O pesquisador ainda ressaltou que o papel de líder, quando exercido por meninas, não era tão ativo como quando exercido por meninos, e que as meninas atuavam mais pela presença e pela animação que dirigiam às brincadeiras (os folguedos).

A experiência etnográfica em campo e as conclusões dos autores me conduziram à Antropologia Linguística sobre os jogos de crianças de Goodwin M. (1995, 2006). A autora investigou, de forma profunda, o jogo de amarelinha praticado somente por meninas. Goodwin M. (1995, 2006) combateu, de forma incisiva, a tese de que "as meninas têm o espírito jurídico muito menos desenvolvido que os meninos" (PIAGET, 1994, p. 69), e apresentou subsídios que demonstram o engajamento e a competitividade de meninas durante o jogo, apoiadas, sobretudo, no uso da linguagem e da multimodalidade.²

No retorno à segunda etapa de campo, a partir das pesquisas sobre a interação de meninos ou meninas durante o jogo de regras e da comparação entre ambos os gêneros, me propus a realizar uma etnografia da comunicação das crianças (meninos e meninas) em interação durante o jogo de pebolim, que no campo de pesquisa era intitulado como “totó”. Assim, diferente dos autores citados, a análise considerou um jogo no qual meninos e meninas

² A pesquisa tratará a multimodalidade como algo inerente ao funcionamento da língua, ou seja, gestos e falas são indissociáveis. McNeill (1985) afirma que gestos e falas respondem às mesmas forças, ao mesmo tempo, eles são coordenados e constituem um mesmo sistema linguístico.

interagem ao mesmo tempo, portanto, as diferenças e semelhanças aparecem de forma mais contextualizada.

Um grupo de crianças que participava do encontro do totó regularmente foi primeiramente observado, depois acompanhado e posteriormente filmado e audiogravado durante as partidas do jogo que ocorriam no recreio escolar. Cada partida foi considerada como um “quadro de interação”, e a divisão dos encontros em quadros possibilitou uma análise microscópica e adensada (GOFFMAN, 2012, p. 34). Para Goffman (2012), o objetivo da análise de quadros é a articulação entre a análise da interação, a experiência dos participantes e a dimensão cognitiva da participação em situações sociais.

À etnografia, complementada pelo uso de métodos audiovisuais, também foi agregada a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) para auxiliar no tratamento dos dados gerados. Assim, as filmagens dos encontros foram sincronizadas aos áudios para que as conversas pudessem ser degravadas com qualidade e transcritas de acordo com o modelo baseado em Gail Jefferson (SACKS; SCHEGLOFF; JEFFERSON, 2003). A ACE contribuiu com a pesquisa na medida em que deu ênfase à fala-em-interação e subsidiou a etnografia da comunicação.

A importância em atrelar a análise de dados à ACE foi articular a fala com aspectos extraverbais que são essenciais para a compreensão das ações das crianças. Os registros visuais das interações, por meio das filmagens e *prints* intencionais decorrentes das cenas, proporcionaram análises mais ricas, nas quais pude relacionar a modalidade oral com aspectos visuais e espaciais, tais como: gestos, direcionamento de olhar e do corpo e manipulação de objetos (LODER, 2008).

A pesquisa de campo, que ocorreu entre agosto de 2017 e junho de 2018, foi finalizada com 63 dias de idas à escola, totalizando 55 horas distribuídas entre observações, conversas informais e geração de dados.

O aporte teórico-metodológico da tese pode ser sintetizado da seguinte forma: por meio das observações e conversas informais com crianças, professores e educadores sociais no campo de pesquisa foi possível conceber o recreio escolar como situação social; os métodos audiovisuais auxiliaram no registro dos encontros sociais investigados; para tratamento dos dados de quadros de interação de crianças durante o jogo de totó, foi realizada a transcrição das falas a partir dos aportes da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE); a análise dos dados das crianças em interação no jogo de totó contou com o auxílio das teorias da fala-em-interação social e da socialização da linguagem.

Essa pesquisa está localizada no Grupo Interdisciplinar de Pesquisas sobre a Infância – GIPI, que investiga experiências urbanas de crianças na contemporaneidade. Leva em

consideração o desenvolvimento dos estudos sociais da infância, que consideram a criança sujeito legítimo de pesquisa, digna de estudos e ativa na construção do seu mundo social (HARDMAN, 1973; PROUT; JAMES, 1997). Tal perspectiva de infância enfatiza as relações sociais das crianças com pares e adultos e reconhece a importância de observar, escutar e analisar as mais diversas interações sociais. O GIPI parte da matriz sociológica de Erving Goffman em suas investigações de interação social de crianças (PINTO, 2019) e de bebês (SILVA, 2015; MÜLLER *et al.*, 2018).

1.1 Problema de pesquisa e objetivos

Diante da escassez de estudos sobre interação de crianças em contextos naturais (MARQUES, 2017), e da premissa de que as crianças interagem mais livremente durante o recreio do que em outros tempos/espços escolares, mobilizando um repertório linguístico distinto, fui levada a construir o presente objeto de pesquisa. Comecei por uma questão mais ampla, qual seja: como crianças interagem em situações coletivas nas quais, mesmo em negociação e tensão com o universo adulto, têm oportunidade de criar suas próprias regras? Questões mais específicas foram elaboradas, tais como: como ocorre a resolução de conflitos entre as crianças no momento dos jogos de regras? Como as crianças se orientam para relações de gênero durante os jogos de regras? Como a linguagem é mobilizada pelas crianças enquanto interagem nos jogos de regras?

A partir da reflexão a respeito dessas questões, apresento como objetivo geral da pesquisa: compreender a experiência de crianças enquanto interagem no recreio escolar, sobretudo, mediadas por jogos de regras. Como objetivos específicos, pretendo:

- Descrever o recreio escolar e sua organização social como produto de práticas interacionais situadas;
- Analisar e contrastar a interação de crianças durante o jogo de totó a partir de relações de gênero;
- Investigar os usos da linguagem durante a interação de crianças no jogo de totó;
- Compreender o significado cultural que as crianças atribuem às regras durante as partidas do jogo de totó;
- Analisar quadros de interação do jogo de totó na perspectiva da fala-em-interação social.

Defendo o argumento de que, enquanto interagem, crianças mobilizam um repertório linguístico que lhes garante vantagem nas negociações, reinterpretando as regras e convivência social naquele momento. A interação face-a-face de crianças, em momentos de disputa, revela um arranjo discursivo diferenciado, no qual a sequência envolvida nos gestos é tão produtiva quanto a tomada de decisão verbal, e ambos colaboram na construção da organização social das crianças durante a ação do jogo.

A tese está organizada em quatro capítulos. No primeiro, apresento a revisão de literatura para contextualizar as investigações sobre a interação de crianças no recreio escolar no Brasil e justificar a abordagem teórico-metodológica escolhida. A revisão utilizou os descritores “interação”, “crianças” e “recreio” em dois repositórios de teses e dissertações brasileiros. Os trabalhos encontrados foram categorizados e analisados a partir da área do conhecimento em que se articulavam. Ao final do capítulo, compilo as orientações teóricas e metodológicas encontradas nas pesquisas da revisão e apresento a perspectiva interdisciplinar dessa tese demonstrando os avanços necessários nas investigações de interação criança-criança no recreio escolar no âmbito brasileiro.

No segundo capítulo apresento o repertório teórico-metodológico baseado em Erving Goffman para os estudos de interação de crianças no recreio escolar. Exponho, de forma mais detalhada, as definições que permeiam o trabalho, tais como “situação social”, “encontros sociais” e “quadros de interação”. Em outra seção, trato da etnografia com crianças, momento em que descrevo o contexto da pesquisa, os participantes, os métodos e as etapas de geração, segmentação e transcrição dos dados. Apresento nesse capítulo também alguns desafios metodológicos encontrados em uma pesquisa que envolve métodos audiovisuais no recreio escolar.

A apresentação dos resultados da pesquisa é exposta no terceiro capítulo. Nele, o recreio é descrito como situação social e analisado a partir das interações situadas que ocorrem nesse tempo-espaço. A organização das crianças apresentada por meio de descrição pormenorizada é materializada em dois mapas, detalhando tanto as interações individuais quanto as interações em grupos, nesse momento relações geracionais e de gênero são aprofundadas.

O capítulo quatro é destinado à análise dos dados, no qual o jogo de totó é contextualizado no âmbito da pesquisa e como jogo de regras. Regras reinterpretadas e construídas pelas crianças durante a pesquisa de campo são apresentadas e contrastadas com as regras oficiais do jogo. Quadros de interação de crianças durante o jogo de totó são analisados e interpretados a partir da socialização da linguagem e da fala-em-interação social.

Por fim, no último capítulo apresento as considerações finais com a retomada dos pontos principais trabalhados. Aprofundo a concepção de recreio escolar como situação social, bem como questões da análise de dados de crianças em interação no jogo de totó e apresento as contribuições e inovações da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA SOBRE INTERAÇÃO DE CRIANÇAS NO RECREIO ESCOLAR

A presente tese tem como objeto de pesquisa as interações que ocorrem no recreio escolar, sobretudo a interação de pares. Diante disso, foi necessário realizar uma ampla revisão para compreender como a temática vem sendo tratada no meio acadêmico, principalmente brasileiro.

A partir da linha de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), iniciei a revisão pela etapa da pré-análise, para estabelecer que documentos seriam considerados e a elaboração de indicadores que fundamentassem uma interpretação final e que explicassem como a temática vem sendo pesquisada. Decidi considerar teses e dissertações, pois tais produções são decorrentes de pesquisas mais aprofundadas.

A segunda etapa de revisão considerou dois repositórios digitais de teses e dissertações que apresentam maior visibilidade na atualidade: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que integra todas as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações das universidades brasileiras que utilizam o sistema do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Optei por ambos porque os considerei complementares.

Utilizei os descritores “interação”; “crianças”; “recreio” no BDTD, em uma busca combinada. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizei os mesmos descritores, porém, acrescentando o hífen e duplicando o termo criança, “interação-criança-criança-recreio”, para que dessa forma, a temática fosse mais delimitada e aparecessem trabalhos nos quais todos os termos estivessem incluídos. Não adicionei filtro de ano de publicação, para que eu mesma pudesse construir uma linha do tempo de como a temática vem sendo tratada.

A partir desses critérios e com a realização da leitura flutuante³ dos títulos, palavras-chave e resumo, iniciei a primeira parte de seleção dos trabalhos. Nela, foi necessária a exclusão de vários deles, para que a revisão cumprisse os objetivos delineados. Excluí os trabalhos que apareciam simultaneamente em ambos os sistemas, mas também trabalhos que se desviavam da temática da tese. Considerei esta a etapa mais árdua da revisão, já que envolveu a triagem de uma quantidade elevada de documentos. Mesmo com a delimitação de descritores, o Banco

³ A leitura flutuante consiste em estabelecer o primeiro contato com os documentos a analisar deixando-se invadir por impressões e orientações (BARDIN, 2009, p.122).

de Teses e Dissertações da CAPES apresentou, massivamente, trabalhos focados na interação criança-adulto. Dentre esses, destaco o número elevado de trabalhos de interação de adultos com crianças que apresentavam alguma necessidade especial em âmbitos escolares, familiares e hospitalares. Embora eu reconheça a importância desses trabalhos para o desenvolvimento infantil e para as investigações no âmbito da interação social, principalmente em se tratando de um desenvolvimento tão particularizado como o de crianças com necessidades especiais, decidi não considerar essas investigações por não tratarem da especificidade da pesquisa nem em relação à interação criança-criança, nem ao contexto do recreio, sendo impreciso traçar com elas qualquer paralelo teórico ou metodológico.

Da mesma forma, os trabalhos que tratavam da interação criança-adulto foram excluídos. Pontecorvo (2005) reitera a prevalência da interação criança-adulto nas pesquisas quando afirma que encontramos em Vygotsky⁴ uma série de indicações que apresentam relevância no que tange aos modos de interação social, principalmente, em relação à assimetria entre criança e adulto, que tem como finalidade a construção de conhecimentos e competências. Vygotsky (1984) prioriza a interação criança-adulto por conceber a aprendizagem como um processo prioritariamente social. De acordo com o autor (2008), a criança amadurece e se desenvolve na interação com adultos ou pessoas mais experientes que ela. A interação social e o desenvolvimento cognitivo, nessa perspectiva, caminham lado a lado. A tradição psicológica na área de interação social justifica que a quantidade maior de trabalhos seja focada na interação criança-adulto.

Após a triagem inicial, encontrei 65 trabalhos que tratavam de interação de crianças em contexto escolar. Porém, feita a leitura flutuante dos resumos das 65 teses e dissertações, concluí, inicialmente, que 27 desses trabalhos constituiriam o *corpus*⁵ de análise, por considerarem o recreio como contexto dessas interações. No entanto, ao realizar a análise desses trabalhos ainda tive que excluir cinco deles. Excluí três trabalhos⁶ por tratarem de interações de crianças com necessidades educativas especiais, em contexto de sala e de recreio, pelos motivos já citados. Excluí, também, um trabalho que tratava da interação de jovens no recreio⁷, por não fazerem parte da etapa geracional contemplada nessa pesquisa. Igualmente, excluí um trabalho

⁴ Vygotsky acreditava que a aprendizagem significativa ocorria somente por meio da interação de sujeito e objeto e outros sujeitos (COELHO; PISONI, 2012).

⁵ O *corpus* é o conjunto dos documentos considerados para serem submetidos aos procedimentos analíticos (BARDIN, 2009, p.122).

⁶ Os trabalhos são: Abe (2009); Pedrosa (2010); Nascimento (2013).

⁷ O referido trabalho é de Santos M. V. (2017).

o qual não pude ter acesso ao texto na íntegra⁸ por não compor nenhum repositório digital. Assim, o *corpus* da pesquisa foi composto por 22 trabalhos.

No Quadro 1, as teses e dissertações estão relacionadas por ordem de data ascendente, com os dados dos autores, ano de publicação e título. Dados complementares, como departamento e a instituição a que pertencem foram acrescentados. Mais adiante, os trabalhos aparecerão categorizados para uma análise mais aprofundada. A categorização, de acordo com Bardin (2009), é a divisão das componentes das mensagens analisadas em rubricas ou categorias. O critério de categorização utilizado foi o de área do conhecimento indicada no próprio trabalho ou correlata.

Quadro 1 - Dissertações e teses resultados da busca “interação”, “crianças” e “recreio”

Nr.	Sobrenome Autor/a;	Ano	Título	Departamento	Instituição	Tipo
1	GONÇALVES, Ana Sylvia Colino	1999	Descrição da estrutura e organização social de crianças em ambiente escolar	Psicologia	UFPA	DIS
2	CRUZ, Tania Mara	2004	Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito	Educação	USP	TES
3	FERNANDES, Odara de Sá	2006	Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio	Psicologia	UFRGN	DIS
4	WÜRDIG, Rogério Costa	2007	O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância	Educação	UNISINOS	TES
5	RUIVO, Katia Regina	2008	Percepção de espaços abertos de duas escolas públicas após a aplicação de método de design participativo	Engenharia Civil	UFRGS	DIS
6	SOUZA, Ana Paula Vieira	2009	As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança	Educação	UFPA	DIS
7	HEINKEL, Dagma	2011	Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: a escuta da infância em seu “ofício de aluno	Educação nas Ciências	UNIJUÍ	DIS
8	LIMA, Fabiana Cristina	2011	A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil	Educação	UFMT	DIS

⁸ O trabalho de Marquetti (1994) está disponível na Biblioteca física da USP na cidade de São Paulo.

9	WENETZ, Ileana	2012	Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade.	Ciências do Movimento Humano	UFRGS	TES
10	SCARPELLINI, Maira Andriani	2013	As crianças e suas relações com a música: meios, usos, práticas e ensino/aprendizagem musical no recreio escolar	Artes	UFU	DIS
11	SOUZA, Karla Righetto Ramirez	2014	As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental	Educação	UFRJ	TES
12	MENEZES, Shiniata Alvaia	2014	Interação criança/contexto escolar: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas	Psicologia	UFBA	DIS
13	SILVA, Saskia Lavyne Barbosa	2014	Bullying e imagem corporal: do recreio às aulas de Educação Física	Educação Física	UFPB	DIS
14	SILVA, Maria da Conceição Encarnação	2014	Recreio na escola de Ensino Fundamental I: espaços e tempos na construção do sujeito	Letras-Linguagem e Identidade	UFAC	DIS
15	MARTINS, Eber Augusto	2014	Recreio escolar: espaço para as ações de autonomia	Educação	CUML	DIS
16	RAMOS, Francicleo Castro	2014	A experiência escolar do mundo popular e os desafios de uma socialização para maior equidade no Brasil	Ciências Sociais	PUC - RIO	DIS
17	MORAES, Leila Cristina	2015	Inventivos "recreiares" nos cotidianos de uma escola municipal	Educação	UFV	DIS
18	SANTOS, Celiane Oliveira dos	2015	As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza	Educação	UFC	DIS
19	FANTONI, Aline de Carvalho	2017	Relações entre o brincar e o recreio escolar em escolas municipais de Novo Hamburgo/RS: tempo e espaço para ser criança!	Diversidade Cultural e Inclusão Social	FEEVALE	DIS
20	ARAÚJO, Tuane Francelino	2018	Crianças em recreio: um estudo envolvendo o processo de socialização e o brincar	Educação	UNIFAL	DIS
21	SPREA, Nelio Eduardo	2018	A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola	Educação	UFPR	TES
22	SOARES, Mariana de Assis	2018	O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos	Educação	UFMG	DIS

Fonte: Elaboração Própria

Esta revisão demonstra o predomínio do campo da Educação no trato das interações no recreio escolar, seguido do campo da Psicologia. Outros campos também desenvolvem trabalhos na área, como o da Educação Física, que apresenta dois trabalhos, Engenharia Civil, Artes, Letras e Ciências Sociais, cada um com um trabalho. Há, também, a área interdisciplinar denominada de “Diversidade Cultural e Inclusão Social”, que apresenta um trabalho.

Nota-se uma diferença em quantidade de dissertações e teses. Enquanto aparecem 17 dissertações, somente cinco teses tratam de interação no recreio escolar. Quanto às universidades, somente a Universidade Federal do Pará e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul apresentam mais de um trabalho, sendo dois em cada uma delas; os outros estão pulverizados nas demais universidades. Esses dois aspectos demonstram que não há tradição de pesquisa nessa área.

Com relação ao ano de publicação, aparecem trabalhos de 1999 até o ano de 2018, representando quase duas décadas de pesquisa. Na década de 1990 a produção acadêmica sobre essa temática foi bem menor do que nos anos 2000 em diante. No entanto, somente a partir de 2006, as produções tornaram-se mais frequentes. Há um intervalo de dois até cinco anos entre as produções, que só se tornaram anuais do ano de 2012 até o ano de 2015. O ano de 2014 apresentou o maior número de produções, com seis. As produções mantiveram-se frequentes em 2017 e voltaram a aumentar 2018, o que pode representar o aumento do interesse em pesquisas de interação de crianças nesse contexto escolar específico.

As teses e dissertações que tratam das interações no recreio escolar também foram categorizadas de acordo com Bardin (2009) para melhor análise e construção de inferências⁹. A partir da categorização de acordo com a área do conhecimento, os trabalhos foram divididos em: interação de crianças no recreio na perspectiva da Educação; interação de crianças no recreio na perspectiva da Psicologia; interação de crianças no recreio na perspectiva de outras áreas do conhecimento.

2.1 Interação de crianças no recreio na perspectiva da Educação

O Quadro 2 representa os trabalhos que pertencem à área do conhecimento da Educação. Os trabalhos pertencentes às áreas de licenciatura, como Artes, Educação Física e Letras, também estão incluídos nessa categoria, que teve maior representatividade na revisão, com o

⁹ Para Bardin (2009) inferir é deduzir conhecimentos de maneira lógica, sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Trata-se de admitir uma proposição em decorrência da sua ligação com outras já aceitas como verdadeiras.

total de 16 produções. Abaixo são explicitados além do sobrenome do autor e título da obra, a orientação teórico-metodológica, os participantes e o contexto de cada pesquisa.

Quadro 2 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva da Educação”

Nr.	Sobrenome Autor/a	Título	Repertório teórico	Participantes	Contexto da Pesquisa	Metodologia
1	Cruz (2004)	“Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito”	Estudos de gênero Sociologia da Infância	240 crianças de sete a 10 anos	Uma escola pública de São Paulo	Etnografia: observação e entrevistas
2	Würdig (2007)	“O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância”	Abordagem socioantropológica Cultura lúdica Culturas infantis	19 crianças da 2º e 3ºséries	Uma escola pública de Pelotas, RS	Etnografia: observação participante, entrevistas e fotografias
3	Souza, A. (2009)	“As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança”	Linha sócio-histórica Abordagem discursiva Infância Culturas infantis	93 crianças, de 09 a 11 anos, da 3ª e 4ª séries	Uma escola pública do município de Belém	Observação exploratória e questionário
4	Heinkel (2011)	“Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: A escuta da infância em seu “ofício de aluno”	Sociologia da Infância	123 crianças do 1º ano ao 5º ano	Uma escola da rede privada do estado do Rio Grande do Sul	Observações diretas, diário de campo, entrevistas estruturadas, fotos, gravações, desenhos, poesias
5	Lima, F. (2011)	“A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um estudo sobre o brincar e o estudar infantil”	História da estruturação da Educação Física escolar no Brasil Sociologia da Infância Estudos do corpo	14 alunos com média de idade de dez anos	Uma escola da rede municipal de ensino de Cuiabá, Mato Grosso	Etnografia: observação participante e entrevista
6	Wenetz (2012)	“Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade”	Sociologia da Infância Estudos de gênero	Cerca de 70 crianças, principalmente da 4ª série, alguns familiares e professores	Uma escola de Ensino Fundamental pública de Porto Alegre, RS	Etnografia: diários de campo, questionários, entrevistas e grupo focal

7	Scarpellini (2013)	“As crianças e suas relações com a música: meios, usos, práticas e ensino/aprendizagem musical no recreio escolar”	Recreio como espaço social (BOURDIEU) O brincar e o lúdico	20 crianças do 1º ao 5º ano	Uma escola estadual de Uberlândia, MG	Estudo de caso: observações e entrevistas
8	Silva, S. (2014)	“Bullying e imagem corporal: do recreio às aulas de Educação Física”	Bullying Desempenho motor Imagem corporal	14 crianças, de ambos os sexos, entre sete e doze anos incompletos	Uma escola pública de Ensino Fundamental de Campina Grande, PB	Escala de desenhos e silhuetas de Stunkard, entrevista semiestruturada, técnica da observação sistemática
9	Silva, M. (2014)	“Recreio na escola de Ensino Fundamental I: espaços e tempos na construção do sujeito”	O brincar e o jogo Cultura lúdica	Crianças na faixa etária de nove a onze anos, do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, duas professoras e duas assistentes	Uma escola municipal de Ensino Fundamental da cidade de Rio Branco, Acre	Etnografia: observação, entrevista com crianças e adultos, desenhos
10	Souza, K. (2014)	“As crianças e o recreio: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental”	Conceito de mônada Estudos de linguagem Sociologia da Infância	145 crianças	Uma escola pública federal da Zona Sul do Rio de Janeiro	Observações e entrevistas/conversas com as crianças
11	Martins (2014)	“Recreio escolar: espaço para as ações de autonomia”	Abordagem sócio-histórica Brinquedo Culturas Infantis	20 alunos do 5º ano	Uma escola municipal de Ensino Básico do interior do estado de São Paulo	Filmagens
12	Moraes (2015)	“Inventivos ‘recreiares’ nos cotidianos de uma escola municipal”	Cotidianos escolares Disciplina	Uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental	Escola Municipal Ministro Edmundo Lins (EMMEL), Viçosa, MG	Etnografia e proposta cartográfica

13	Santos, C. (2015)	“As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza”	Abordagem sociointeracionista do desenvolvimento humano Sociologia da Infância Socioantropologia da Infância	Oito crianças, de cinco a seis anos de idade, a professora do grupo e a coordenadora pedagógica	Uma escola pública de Educação Infantil, na cidade de Fortaleza	Observação participante, entrevista semiestruturada e individual, desenhos feitos pelas crianças, questionário e consulta a documentos “oficiais” da instituição
14	Araújo, T. (2018)	“Crianças em recreio: um estudo envolvendo o processo de socialização e o brincar”	Sociologia da Infância, Antropologia da Infância Socioantropologia da Infância	Crianças, de quatro a onze anos de idade, sendo onze da Educação Infantil e vinte e três do Ensino Fundamental I	Uma Escola Municipal da cidade de Alfenas, MG	Observações do recreio e entrevistas com as crianças colaboradoras
15	Sprea (2018)	“A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola”	Sociologia da Infância Teoria da estruturação	Crianças entre 05 e 11 anos, do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental	Seis escolas municipais de Curitiba, Paraná	Etnografia: observação participante, diário de campo
16	Soares (2018)	“O clima escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos”	Campo da sociologia da educação sobre estabelecimentos escolares/clima escolar Campo da música, sobre paisagem sonora Culturas infantis	3 membros da direção, 4 professores e algumas crianças	Duas escolas de Ensino Fundamental, da cidade de Belo Horizonte, MG	Observações nos recreios e em salas de aula nas duas escolas

Fonte: Elaboração Própria

Os trabalhos dessa categoria foram publicados entre 2004 e 2018, apresentando um aumento nas produções a partir de 2011. Como aportes teóricos há a prevalência dos Estudos Sociais da Infância, representados pela Sociologia e Antropologia, e das teorias da cultura lúdica e culturas infantis. Quanto ao contexto geográfico, são quatro investigações no estado de Minas Gerais, três no Rio Grande do Sul e duas no estado de São Paulo. Quanto à orientação metodológica, sete trabalhos intitularam-se etnográficos e sete utilizaram a observação como método de pesquisa.

Cruz (2004) realizou uma pesquisa etnográfica para tratar das relações de gênero entre crianças de sete a 10 anos em uma escola pública da cidade de São Paulo. A autora analisou

prioritariamente o recreio escolar, mas também observou algumas turmas durante as aulas, problematizando os conflitos que surgiam das interações de grupos mistos ou homogêneos. Cruz (2004) concluiu que a prática de aproximação baseada em relações conflituosas provinha de uma necessidade de as crianças re-equacionarem as relações de gênero no interior daquela cultura escolar. De acordo com a pesquisadora, as crianças lidam com modos de viver as relações de gênero que lhes são dados a *priori* e os recriam de maneira particular, em parte reproduzindo, em parte transformando, vivenciando à sua maneira esse movimento de manter e recriar, que é do conjunto da sociedade.

Wenetz (2012) também pesquisou relações de gênero no recreio escolar. A pesquisadora objetivou investigar como questões de gênero atravessam as ações e os discursos nas representações das crianças em grupos de brincadeira. Wenetz (2012) baseou-se nos estudos de gênero e na etnografia para investigar as interações de crianças durante o recreio e em outros espaços institucionalizados ou não. Na escola, Wenetz (2012) concluiu que a ocupação do pátio durante o recreio escolar segue uma geografia de gênero na qual gênero, geração e interesses interferem na ocupação dos espaços pelas crianças. A pesquisadora verificou que o brincar de bonecas e o jogo de futebol são praticados por ambos os sexos, mas que essas brincadeiras podem impor a fronteira de gênero a fim de legitimar masculinidade e feminilidade.

Würdig (2007) investigou como se expressa a cultura lúdica no contexto do recreio e no contexto casa-rua a partir da perspectiva das crianças. Em um diálogo com as áreas da História, Artes Visuais, Educação Física e Educação e a utilização de observações, entrevistas conversadas e fotografias, emergiram as categorias: sentidos do recreio; brincadeiras, parcerias e lugares; o quê/quem favorece e/ou atrapalha as brincadeiras. Em suas conclusões, Würdig (2007) ressaltou a importância do recreio como tempo e espaço de produção e transmissão das culturas da infância, dando ênfase ao brincar. Porém, ressaltou também as restrições e impedimentos dos adultos, bem como a resistência e luta das crianças para usufruírem do lúdico.

Em linha com a cultura lúdica, Souza A. (2009) pesquisou as culturas infantis no recreio. A partir das abordagens sócio-histórica e discursiva, a pesquisadora objetivou apreender as culturas infantis das crianças a partir de seus próprios enunciados. As crianças revelaram em seus próprios termos, a visão do recreio como momento de brincadeira, de jogos, de conversas, de diversão e de prazer. As culturas infantis que emergiram durante o recreio foram os jogos e brincadeiras, a televisão e a internet, a leitura, etc. As crianças também ressaltaram em sua fala, a importância da interação com os adultos nesse momento.

Silva M. (2014) investigou os jogos e brincadeiras tradicionais. Seu objetivo foi analisar as relações que podem ser estabelecidas entre a ação brincante individual e coletiva das crianças e elementos socioculturais como: concepções dos professores e assistentes escolares sobre o significado do ato de brincar, o meio físico e os tipos de jogos e brincadeiras desenvolvidas no recreio escolar na construção do sujeito. O *lócus* das observações das interações das crianças foi a área externa da escola, que compreende o pátio, o parque, a área verde e dois corredores utilizados para brincadeiras no horário do recreio. Silva M. (2014) concluiu que a ação brincante infantil durante o recreio é importante tanto para aprendizagens diversas, nos momentos das interações de crianças, quanto para a constituição do sujeito/criança.

Souza K. (2014) utilizou a abordagem discursiva para investigar a relação de pares de crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental durante o recreio escolar. A pesquisadora utilizou a perspectiva bakhtiniana de linguagem, baseada na dialogicidade, e enfatizou a relação das crianças com a mídia, o consumo, os brinquedos e a sociedade, já que seu objeto de estudos era a infância contemporânea. Souza K. (2014) ainda explorou a importância do recreio enquanto espaço de interação e pesquisa e as contradições e ambiguidades de ser criança na contemporaneidade.

Sprea (2018) investigou as intervenções educativas e proibições de brincadeiras durante o recreio. O pesquisador analisou a interferência dessas intervenções na experiência lúdica infantil dentro de seis instituições de ensino de Curitiba. Ancorado na Sociologia da Infância e na teoria de estruturação, Sprea (2018) concluiu que a experiência lúdica infantil foi tratada como um fenômeno fundamentalmente imbricado nas relações sociais e marcado por constrangimentos institucionais.

Martins (2014) partiu da abordagem histórico-cultural para identificar ações de autonomia das crianças durante o recreio. Para isso, investigou se as crianças se apropriavam dos jogos que haviam sido praticados nas aulas de Educação Física, reinterpretando-os durante o recreio escolar. A partir da concepção de que o recreio é um ambiente rico em manifestações culturais e sociais, cheio de vivências e ações de cidadania, Martins (2014) concluiu que o jogo, como ferramenta histórico-cultural, pode ser importante para a educação e sua ação no cotidiano escolar, contribuindo para a formação das crianças e para sua interação. No entanto, o pesquisador ressaltou a importância da presença de um adulto no momento do recreio para auxiliar as crianças na organização desse espaço.

Lima F. (2011) teve o intuito de pesquisar como alunos de quinto ano do Ensino Fundamental percebiam seu corpo em três momentos distintos, quais sejam: em sala de aula, na quadra de esportes durante as aulas de Educação Física e no pátio escolar durante o recreio.

Embasada pelos estudos do lugar do corpo, a Sociologia da Infância e a história e estruturação da Educação Física escolar, a pesquisadora verificou que as crianças apresentavam liberdade ou a percepção de um corpo livre quando estavam fora da presença do adulto ou em brincadeiras e jogos. Ressaltou, também, que a escola não valoriza as vias corporais em suas atividades, ao contrário, cerceia os movimentos e realiza controle excessivo da corporeidade das crianças.

Silva S. (2014) pesquisou as causas motivadoras da prática do bullying infantil nas aulas de Educação Física e no momento do recreio. A partir de um estudo descritivo e das relações entre o bullying e a imagem corporal, identificou como ele opera e descreveu as motivações dos autores. Silva S. (2014) concluiu que o conceito de bullying ainda é pouco divulgado entre as crianças e que há uma relação direta entre o bullying, a imagem corporal e o desempenho motor nas aulas de Educação Física e no recreio.

Moraes (2015) investigou as relações cotidianas das crianças na escola. Por meio de teorias do cotidiano e de disciplina, analisou como as crianças conseguiam subverter a rotina para brincarem em diferentes locais que a escola apresentava. Moraes (2015) utilizou-se da etnografia e da cartografia para significar algumas experiências das crianças denotando o uso dos espaços institucionalizados e dos não institucionalizados para o recreio. A pesquisadora concluiu que a aprendizagem também ocorre em movimentos considerados desimportantes pela escola, pois estes são frutos do convívio entre as crianças, em meio a brigas, afetos, relações, brincadeiras e/ou expressões.

Heinkel (2011) buscou escutar crianças sobre seu “ofício de aluno” e “ofício de criança”. Para isso, a pesquisadora fez observações diretas do recreio, e utilizou o diário de campo, entrevistas estruturadas, fotos, gravações, desenhos, poesias espontâneas das crianças e alguns recortes de jornais e revistas que tratam das vivências e experiências da infância de hoje. Ela demonstrou a importância da disponibilidade de escuta do adulto para a sensibilidade dos ditos e não ditos das crianças. Assinalou a importância de considerar as necessidades e especificidades da infância e seus modos singulares de apreensão e ressignificação do mundo que a cerca.

Santos C. (2015) pesquisou as concepções que um grupo pequeno de crianças, sua professora e a coordenadora pedagógica de uma escola pública de Educação Infantil tinham sobre o recreio como atividade de rotina. Para conhecer a rotina estabelecida no recreio a pesquisadora valeu-se da observação participante, entrevista semiestruturada com a professora e coordenadora pedagógica, entrevistas individuais e coletivas com as crianças utilizando desenhos feitos por elas e histórias a serem completadas. Santos C. (2015) concluiu, que para as crianças, a atividade do recreio era importante na rotina, devido a oportunidade de realizarem

brincadeiras e interagirem com seus pares. No entanto, a rotina das crianças era caracterizada por atividades escolarizadas e altamente reguladas pelos adultos.

Araújo T. (2018) investigou os modos de socialização e organização das crianças no pátio do recreio. A pesquisadora observou os recreios da Pré-escola e do Ensino Fundamental de uma escola municipal do município de Alfenas. A investigadora analisou os relatos das crianças com o auxílio das teorias da Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da Infância. Araújo T. (2018) concluiu que o recreio é visto por elas como um espaço de interações em que realizam brincadeiras e jogos por meio dos grupos de pares, ou seja, produzem culturas infantis.

A partir de referenciais do campo da Sociologia da Educação sobre estabelecimentos escolares e clima escolar, e do campo da Música, sobre paisagem sonora, Soares (2018) pesquisou as relações entre o clima escolar e a paisagem sonora do recreio de duas instituições de ensino da cidade de Belo Horizonte. Por meio de observações do recreio e da sala de aula de ambas as escolas e da realização de entrevistas, Soares (2018) conclui que cada escola apresentava especificidades sonoras que poderiam resultar do clima escolar da instituição ou influenciá-lo.

Scarpellini (2013) investigou a criança e suas relações com a música no recreio escolar. A pesquisadora concluiu que as crianças se relacionam com a música de diferentes maneiras, utilizando aparelhos de som portáteis, canto e percussão para torná-la presente na escola. Elas ensinam e aprendem música por meio de brincadeiras e de outras formas de interação como a conversa, o canto e a percussão.

Embora ainda pouco explorado, o recreio constitui-se como espaço rico de interação de crianças no qual relações de gênero e cultura de pares emerge com facilidade. Diante do exposto, vemos que pesquisadores estão atentos também à cultura material e às culturas infantis que permeiam a interação de crianças, por isso a atenção dada aos brinquedos e às brincadeiras que estão imbricadas nessas relações.

Notei, nesta categoria, a ênfase nos Estudos Sociais da infância no trato do recreio escolar. Desde os grupos infantis das “trocinhas” do Bom Retiro de Florestan Fernandes (2004), a interação criança-criança foi definida como cultura infantil. De acordo com Florestan Fernandes (2004, p. 246) “há uma cultura infantil, cujo suporte social consiste nos grupos infantis, em que as crianças adquirem, em interação, os diversos elementos do folclore infantil”. Esses grupos infantis iniciam-se com o intuito da recreação, mas pouco a pouco vão criando um ambiente de compreensão comum e de amizade recíproca. Em sua investigação, o autor

afirmou que a causa desses agrupamentos infantis, mesmo que indiretamente, são os elementos folclóricos, quais sejam: cantigas de rodas, jogos, brincadeiras tradicionais.

Corsaro (2009) contribui com a perspectiva da cultura de pares, ao superar a psicologia e a sociologia tradicional que considera a infância como um período de dependência e vida separada do mundo social. De acordo com o autor, existem muitas formas de socialização na infância que podem ser observadas nas relações sociais e na história dos grupos e pares. Corsaro (2009) ainda defende que crianças produzem culturas. E que este processo não é meramente uma imitação do mundo adulto, mas seria uma reprodução criativa. Nessa perspectiva, a interação social, seja com seus pares, seja com adultos, permite que as crianças se apropriem da cultura, acompanhadas por processos de desenvolvimento, e a recriem continuamente.

As pesquisas apresentadas nesta seção, corroboram Pedrosa e Santos (2009) quando afirmam que observar crianças brincando com seus pares tem se revelado uma estratégia de investigação poderosa para descrever suas trocas interpessoais e buscar entender o modo como assimilam, interpretam e produzem cultura.

2.2 Interação de crianças no recreio na perspectiva da Psicologia

As três dissertações identificadas no Quadro 3 tratam de interação de crianças no recreio pela área da Psicologia (GONÇALVES, 1999; FERNANDES, O. 2006; MENEZES, 2014). Publicadas entre 1999 e 2014, as produções serão expostas e analisadas posteriormente.

Quadro 3 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva da Psicologia”

Nr.	Sobrenome Autor/a;	Título	Repertório Teórico	Participantes	Contexto da Pesquisa	Metodologia
1	Gonçalves (1999)	“Descrição da estrutura e organização social de crianças em ambiente escolar”	Índices de intensidade, penetração no grupo, penetração seletiva e popularidade, utilizados por Carvalho e Moraes (1987) e Moraes (1980)	23 crianças, com faixa etária entre quatro e sete anos, de uma turma de Educação Infantil	Fundação Centro de Referência em Educação Ambiental, Belém, Pará	Observações em sala de aula e no recreio e método de sujeito focal
2	Fernandes, O. (2006)	“Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio”	Psicologia Ambiental Desenvolvimento Infantil	200 crianças no pátio do recreio	Núcleo de Educação Infantil da UFRN	Mapeamento comportamental, entrevista com professores, painéis e observações
3	Menezes (2014)	“Interação criança/contexto escolar: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas”	Psicologia do Desenvolvimento Interações criança-criança Territorialidade na perspectiva de Carvalho e Pedrosa (2004)	20 crianças da Educação Infantil	Escola pública municipal de Salvador, BA	Observação direta, análise qualitativa de episódios

Fonte: Elaboração Própria

Os trabalhos desta categoria diferem das produções da área de Educação, principalmente por apoiarem-se somente em um repertório teórico específico da área de Psicologia, sobretudo, das subáreas ambiental e do desenvolvimento. Localizadas em três contextos geográficos distintos, todas as pesquisas foram realizadas em Centros de Educação Infantil. O aporte metodológico também é distinto à área e engloba mapeamento corporal, análise de episódios de interação e método de sujeito focal.

Gonçalves (1999) observou grupos de crianças em sala de aula e no recreio para descrever e analisar o seu comportamento interativo. A autora utilizou como modelo os índices de Intensidade, Penetração no Grupo, Penetração seletiva e Popularidade, utilizados por Carvalho e Moraes (1987) e Moraes (1980). E para representar o registro das interações, aplicou uma abordagem quantitativa por meio de matrizes sociométricas. Gonçalves (1999) apresentou resultados que possibilitaram uma visualização dos parceiros em que cada criança concentrou suas interações (preferências) e aquelas de quem recebeu interações (popularidade) e descreveu

a qualidade dessas interações por meio das categorias, observando o estilo de participação social das crianças.

Fernandes O. (2006) trabalhou com a interação criança-ambiente a partir dos aportes da Psicologia Ambiental. Seu objetivo foi analisar a utilização do pátio escolar e os comportamentos de interação de crianças nesses locais por meio do mapeamento centrado-no-lugar e centrado-na-pessoa. Seus resultados revelaram que a utilização do espaço não é uniforme e que a área livre da escola permite muitas possibilidades de escolha às crianças.

Com os aportes da Psicologia do Desenvolvimento, Menezes (2014) também investigou como as crianças se relacionam com as características físicas do ambiente escolar. Seu objetivo foi compreender como crianças de grupos de cinco anos, brincando espontaneamente com seus pares, constroem “lugares de crianças” por meio da ocupação, apropriação e ressignificação do espaço físico das áreas lúdicas da escola pública. A pesquisadora concluiu que o parquinho e a brinquedoteca exibiram diferentes estratégias de construção dos lugares de criança. Observou, ainda, que em ambas as áreas lúdicas escolares há diferenças de gênero quanto às subáreas ocupadas, tipos de brincadeiras e modos de interação.

Os trabalhos apresentados demonstram a potência das teorias psicológicas nos estudos de interação de crianças. Mesmo que no contexto do recreio estas tenham sido menos preponderantes, vemos a disposição da área pelo desenvolvimento das crianças, o que justifica a prevalência de instituições de Educação Infantil como *lócus* das pesquisas. No entanto, o que imperou foi o interesse pela interação das crianças com o meio e como elas se apropriam e ressignificam os espaços escolares. Além da observação, que preponderou nas outras categorias, os trabalhos da área da Psicologia apresentaram metodologias específicas do campo e até mesmo quantitativas, como mapeamento comportamental, por exemplo.

2.3 Interação de crianças no recreio na perspectiva de outras áreas do conhecimento

O quadro abaixo apresenta os três trabalhos de diferentes áreas do conhecimento que trazem como objeto de estudo a interação de crianças no recreio escolar. Abaixo, eles serão apresentados a partir do sobrenome do autor e título da obra, bem como do repertório teórico-metodológico e da descrição dos participantes e contexto da pesquisa.

Quadro 4 - Dissertações e teses – categoria “Interação de crianças no recreio na perspectiva de outras áreas do conhecimento”

Nr.	Sobrenome Autor/a;	Título	Repertório Teórico	Participantes	Contexto da Pesquisa	Metodologia
1	Ruivo (2008)	“Percepção de espaços abertos de duas escolas públicas após a aplicação de método de design participativo”	Psicologia Ambiental	80 crianças e 18 funcionários	Duas escolas públicas de Ensino Fundamental, localizadas na zona rural das cidades de Camaquã e Sertão Santana, RS	Estudo de caso: aplicação de questionário e entrevistas
2	Ramos (2014)	“A experiência escolar do mundo popular e os desafios de uma socialização para maior equidade no Brasil”	Socialização Socialização escolar Papel Social da Escola (BOURDIEU)	Crianças de quatro escolas públicas	Três escolas situadas no bairro da Gávea e uma na favela da Rocinha, Rio de Janeiro	Etnografia
3	Fantoni (2017)	“Relações entre o brincar e o recreio escolar em escolas municipais de Novo Hamburgo/RS: tempo e espaço para ser criança!”	Sociologia da Infância Culturas infantis	Todas as crianças envolvidas no recreio dos anos iniciais	Oito escolas municipais de Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Novo Hamburgo, RS	Enfoque descritivo e interpretativo: diário de campo e observações não-participantes

Fonte: Elaboração Própria

Os trabalhos, publicados entre 2008 e 2017, pertencem às áreas do conhecimento da Engenharia Civil, Ciências Sociais e Diversidade Cultural e Inclusão Social, respectivamente. No entanto, ademais de teorias específicas, percebe-se que aportes teóricos, já elencados em outras categorias, como os Estudos Sociais da Infância e a Psicologia Ambiental alicerçam essas pesquisas. Com relação ao contexto geográfico, dois trabalhos localizam-se em cidades do estado do Rio Grande do Sul. Todas as produções compreendem um número elevado de participantes, que são crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na faixa etária de seis a 11 anos, aproximadamente. As metodologias elencadas foram a etnografia, o estudo de caso e o enfoque descritivo e interpretativo.

Ruivo (2008) trabalhou com a utilização do espaço do pátio escolar, porém, como sua pesquisa é da área da Engenharia Civil, a proposta foi analisar a utilização do pátio em duas escolas que tiveram esse espaço modificado por meio do método de *design* participativo. A pesquisadora estudou as mudanças ocorridas no comportamento de crianças, usuárias desses espaços abertos, por meio de sua percepção e a de professores, diretores e funcionários. Ela

concluiu que a modificação do pátio, tendo a comunidade escolar como participante ativa de todo o processo, trouxe maior qualidade de vida aos seus usuários, principalmente para os alunos, que demonstraram satisfação com as melhorias implantadas, incluindo locais para descanso, lazer e convívio social.

A partir do conceito de socialização, socialização escolar e do papel social da escola, Ramos (2014) objetivou compreender a socialização produzida pela escola brasileira no contexto de universalização do ensino. O pesquisador privilegiou contextos de estudantes de origens populares, pois compreende que a interação escolar é influenciada por fatores sociais. Ramos (2014) concluiu que os episódios de recreio dão indícios de uma socialização na qual há pouca reciprocidade de expectativas. Ainda, as diferentes formas observadas de socialização escolar apresentam baixa capacidade de ofertar aos alunos das classes populares a possibilidade de experimentar igualmente as instituições da democracia e as potencialidades educacionais atuais.

Fantoni (2017) propôs-se a compreender o recreio escolar por meio da análise e interpretação das formas de apropriação do brincar de crianças da rede pública de ensino de Novo Hamburgo/Rio Grande do Sul frente à concepção de recreio das equipes de supervisão escolar. A pesquisadora percebeu a necessidade de estudos que contribuíssem com reflexões acerca das formas de apropriação do brincar, evidenciando a sua seriedade como possibilidade de desenvolvimento sociocultural da criança. Contribuiu para a compreensão do brincar enquanto forma de relacionamento com o mundo, ressaltando o desafio enfrentado pelas escolas ao se depararem com um grande número de alunos no mesmo espaço, que, na maioria das vezes, parece não ter sido planejado para as crianças.

Diante da descrição das pesquisas, vemos a diversidade de objetos de estudo no âmbito da interação de crianças no recreio. Vale ressaltar a importância dada ao recreio como espaço de interações, perspectiva presente em dois dos trabalhos analisados, e que embora pertençam a áreas do conhecimento distintas das outras categorias, os trabalhos apoiam-se em abordagens teóricas já mencionadas demonstrando a interdisciplinaridade da categoria.

2.4 A proposta da tese para o estudo de interação de crianças no recreio escolar

Com essa pesquisa, pretendi estender o raio de alcance que os estudos de interação, sobretudo na infância, têm tido no Brasil. Primeiramente, ao propor o recreio escolar como contexto de interação de crianças, considerando que esse tempo-espaço ainda é pouco

explorado, sobretudo em pesquisas de interação criança-criança em contextos naturais. Segundo, por tratar esse objeto de estudo a partir de uma abordagem que relaciona os estudos da Linguística, da Antropologia, da Sociologia e da Educação.

A revisão apresentada, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, demonstrou que mesmo com a tentativa de delimitar ao máximo a pesquisa, com a utilização dos descritores “interação”, “crianças” e “recreio”, a maioria das investigações decorrentes da busca tratava da interação criança-adulto. Quando identificada a interação de pares na infância, tratava-se majoritariamente de crianças com necessidades especiais e apresentava o aporte teórico da Psicologia, área do conhecimento que mantém tradição em pesquisas de interação criança-criança e criança-adulto no Brasil.

Ao realizar a triagem e considerar somente os 22 trabalhos que fariam parte do *corpus* da revisão, ficou evidenciado o predomínio das abordagens teóricas dos Estudos Sociais da Infância e da abordagem psicológica (Psicologia do Desenvolvimento e Ambiental) no trato desse objeto de estudos. Os trabalhos analisados apresentavam rigor teórico e metodológico e colaboraram no sentido de não apresentarem o recreio escolar como contexto caótico ou desorganizado. As pesquisas foram categorizadas, inicialmente, a partir da área do conhecimento que elas mesmas especificavam. No entanto, considerei também áreas correlatas, por apresentarem similaridades com relação ao objeto de estudo, à abordagem teórica e aos métodos utilizados. Assim, os trabalhos foram classificados em três grandes áreas: Educação, que contemplou, também, cursos de licenciatura; Psicologia; e outras áreas, nas quais encaixaram-se trabalhos das Ciências Sociais, Engenharia Civil e Diversidade Cultural e Inclusão Social. Mesmo se tratando de campos do conhecimento distintos, questões recorrentes emergiram, independente da categoria a qual o trabalho foi associado, e serão debatidas abaixo.

1. A utilização do repertório teórico dos Estudos Sociais da Infância: mesmo apresentando teorização consistente relacionada à área do conhecimento a qual o trabalho se vinculava, a maioria deles tratou da interação de crianças a partir da Sociologia e da Antropologia da Infância. Com o desenvolvimento dos Estudos Sociais da Infância, a criança passou a ser vista de forma mais autônoma e ativa. De objetos passivos e em contínua assimilação, aprendizagem e resposta ao adulto, as crianças começaram a ser consideradas como um grupo a ser estudado, apresentando crenças, valores e interação social exclusivas (HARDMAN, 1973; PROUT; JAMES, 1997). Nessa perspectiva, as crianças deixaram de ser vistas somente como alunas, para serem vistas como atores sociais, devido à consideração dada a sua autonomia e a descoberta de que a sua participação nas pesquisas era essencial. Tal fator é relevante para as pesquisas de interação de pares, que precisam ultrapassar as barreiras de sala

de aula e o entendimento de interação somente como um recurso didático, amplamente veiculado por correntes psicológicas. Nesse sentido, é importante considerar contextos externos à escola, mas, sobretudo, no contexto escolar, considerar os pátios escolares, parquinhos, bibliotecas, e outros espaços de interações naturais, conforme apareceu em alguns trabalhos analisados.

2. O método da observação e trabalhos de campo prolongado como metodologia: o aumento das etnografias com crianças em substituição aos estudos sociodemográficos iniciaram na década de 90, na esteira da consolidação da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001). Muitos dos trabalhos analisados, se intitulavam como etnográficos. Os que não se intitulavam como tal apresentavam, majoritariamente, o método de observação, diário de campo, entrevistas e conversas informais. Ou seja, uma metodologia que buscava apreender e compreender o ponto de vista das crianças e garantir uma maior participação delas nas pesquisas.

3. A predominância dos termos cultura do lúdico e culturas infantis: a Sociologia da Infância contribuiu, também, para novas perspectivas no que tange à interação social quando desenvolveu a ideia de cultura de pares (CORSARO, 2009) e em decorrência da compreensão de criança como produtora de cultura, a noção de culturas infantis foi desenvolvida. O lúdico, caracterizado pelos jogos e brincadeiras e parte das culturas infantis, apareceu como componente do tempo-espaço do recreio na maioria dos trabalhos.

Os trabalhos analisados ampliaram também as perspectivas de análise da interação de crianças no recreio ao tratarem do espaço físico; da relação das crianças com a música; da cultura de pares; da escuta dos envolvidos; de questões socioeconômicas; de questões de gênero; e do corpo. Contudo, a ênfase na investigação da interação de crianças no recreio escolar, privilegiando a interação em si, de forma espontânea, dado o contexto, e reconhecendo o potencial comunicativo e multimodal da linguagem, ainda é um enfoque pouco explorado, sobretudo considerando o repertório teórico a ser detalhado nesse e no próximo capítulo. Quando se propunham a uma abordagem discursiva, os trabalhos referiam-se ao método de escuta das crianças e não a uma análise linguística dos enunciados emitidos por elas.

As teses e dissertações analisadas sinalizam os desafios em se investigar a interação social como fenômeno singular, não com propósitos pré-definidos, seja de aprendizagem com pares ou adultos, seja de socialização necessária à vida adulta. Ou seja, partir da interação de pares como chave de análise para compreensão do que ocorre na vida social das crianças, nos permite compreender como elas constroem suas relações com pares, adultos, espaços e objetos.

A presente pesquisa de interação de crianças no recreio escolar pretendeu inovar na abordagem desse objeto a partir de aportes teóricos que quebram fronteiras disciplinares nos

estudos da infância. Além da concepção de interação social de Goffman, representando uma matriz sociológica sociointeracionista, a socialização da linguagem auxiliou baseada em uma maneira singular de enxergar a criança em interação a partir de um aspecto que nunca deveria ter sido negligenciado, que é a linguagem.

A socialização da linguagem traz perspectivas da Antropologia Linguística¹⁰. Ela centra-se no estudo de como competências linguísticas e culturais emergem de histórias de vida (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011). Moore (2009) afirma que o paradigma da socialização da linguagem foi formulado no início dos anos 80 pelos antropólogos linguísticos Elinor Ochs e Bambi Schieffelin. Enquanto conduziam extensos trabalhos de campo em sociedades não ocidentais, os antropólogos perceberam a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para pesquisar o desenvolvimento linguístico e social das crianças (MOORE, 2009). Na época, Ochs e Schieffelin trabalhavam, de forma distinta, com dois campos de investigação: um situado na psicolinguística, priorizando o desenvolvimento da aquisição da linguagem; e outro situado na antropologia, para investigar a socialização infantil. De acordo com Moore (2009), o desenvolvimento da socialização da linguagem pelos antropólogos linguísticos, surgiu a partir da percepção da negligência do papel da linguagem no processo de socialização, tendo em vista que a maioria dos pesquisadores da época via a aquisição da linguagem como separada do contexto sociocultural e assumia como válidos resultados de estudos realizados em comunidades distintas, sem importarem-se com o contexto ou com a variação transcultural.

Nesse sentido, Ochs e Schieffelin (2011) argumentam que enquanto as pesquisas sobre aquisição da linguagem e aprimoramento da competência comunicativa privilegiam a observação da conversação entre mãe e filho, a pesquisa de socialização da linguagem estende seu objeto de investigação para o raio de alcance do adulto e criança como parceiros de comunicação. Assim, há uma relação mais simétrica na qual o adulto não é detentor e transmissor de conhecimento, mas realiza trocas interacionais com a criança.

Mesmo priorizando a interação criança-criança, adultos também habitam o recreio escolar, e por considerarem esse tempo-espaco como próprio das crianças, muitas vezes interagem com elas de forma diferenciada, ouvindo-as, aconselhando ou brincando. No âmbito da pesquisa, as crianças demonstraram considerar importante as interações que mantinham com

¹⁰ De acordo com Duranti (1997), a linguística instruída antropologicamente é aquela que começa desde a concepção que a linguagem desempenha um papel-chave em como a sociedade é organizada e reproduzida. O diferencial da Antropologia Linguística, nessa perspectiva, é o deslocamento (teórico e metodológico) do estudo das estruturas linguísticas como manifestação de um código comum (gramática) para o estudo da linguagem como pesquisa definida sócio-historicamente para a constituição da sociedade e produção dos significados e práticas culturais.

os adultos envolvidos, no entanto, demonstravam que ali queriam ser ouvidas, assistidas ou simplesmente queriam um parceiro para alguma atividade recreativa.

A socialização da linguagem analisa como, ao se tornarem participantes competentes de seu grupo social, crianças (ou outros membros) são socializadas através da linguagem e para o uso da linguagem (GOODWIN; KYRATZIS, 2011). Tal teoria reconhece uma lacuna da antropologia da criança, no que diz respeito à falta de atenção para o papel da linguagem na constituição da criança enquanto ela cresce para tornar-se membro da família e da comunidade.

De acordo com Duranti, Ochs e Schieffelin (2011), desde o momento em que a criança nasce ela entra em um mundo social e linguístico, que por sua vez é organizado culturalmente ou moldado por ideias locais sobre personalidade, sociabilidade e comunicação. Conforme os autores, pessoas e coisas, teorias e práticas, que são explicitamente ou tacitamente incorporadas no tempo e no espaço, contribuem para a competência comunicativa da criança.

A importância de se pesquisar a interação de pares na infância a partir da linguagem foi tratada por Goodwin M. (1997). Para a autora, grupos de pares de crianças fornecem mais influências de poder na estrutura de sua linguagem do que seus pais. A autora justifica a afirmativa citando que Malinowski já chamava atenção para a importância dos grupos de crianças, pois ele percebeu que em algumas comunidades a criança passa por um período de quase total desapego de casa (correndo em volta, jogando e participando de ações comunitárias). Ou seja, ela permanece um tempo maior interagindo com seus pares do que com a família.

A agenda das pesquisas sobre socialização da linguagem reitera a importância da interação de pares citada acima. De acordo com Ochs e Schieffelin (2008, p. 5)

[...] analisar interações verbais de crianças com outras, não só como um corpo de enunciados para serem examinados pelas regularidades linguísticas, mas também, vitalmente, como representações fundamentadas socialmente e culturalmente de sentimentos, estéticas, moralidades, ideias [...].

Assim, a importância das interações de crianças na socialização da linguagem vai muito além dos componentes lexicais, sintáticos e semânticos localizados no discurso. É necessário o entendimento de que a linguagem está amplamente ancorada por uma teia de relações que envolvem instituições, práticas, identidades, lugares, crenças, significados e outros fatores.

Ochs e Schieffelin (2008) relatam ainda que o paradigma da socialização da linguagem é capaz de oferecer uma análise socioculturalmente informada do curso da vida com continuidade e transformação histórica, pois a multidisciplinaridade da pesquisa de socialização da linguagem tem permitido ao campo entender como crianças e jovens conseguem estabelecer

interações múltiplas, fluídas e às vezes conflituosas que sustentam a conectividade social (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011).

Duas importantes características distinguem a socialização da linguagem como investigação teórica:

- (1) Um foco de análise na fala, escrita, gestos, imagens, música e outros signos como significados primários e pontos de partida para o processo de socialização;
- (2) Uma sensibilidade etnográfica que conta para a força de socialização desses recursos semióticos em termos de práticas duráveis (...), eventos, situações, instituições, relações, emoções, estéticas, moralidades, corpos, conhecimento e ideologia (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011, p.10).

Em tempo, se faz revelante reforçar os argumentos defendidos nesta tese. Primeiro, acredito que as crianças mobilizam um repertório linguístico distinto enquanto interagem no recreio escolar. Tal repertório linguístico lhes garante vantagem nas negociações, disputas, reinterpretções de regras e convivência social nos diversos momentos interacionais.

Segundo, a interação face-a-face de crianças enquanto disputam no jogo de totó revela um arranjo discursivo diferenciado, no qual a sequência envolvida nos gestos é tão produtiva quanto a tomada de decisão verbal, e ambos colaboram na construção da organização social das crianças durante a ação do jogo.

Assim, por meio da etnografia no recreio escolar, a pesquisa contribui tanto na análise da fala e dos gestos das crianças, quanto na compreensão dos significados que a criança atribui às suas interações nesse contexto. A interação de pares a partir da perspectiva sociológica de Goffman de interação social conecta-se ao aporte teórico da socialização da linguagem. E a escolha do recreio justifica-se pelo fato das crianças terem potencial para iniciar/escolher mais livremente as suas interações.

Consoante a Moore (2009) e aos postulados da socialização da linguagem, pretendo identificar e compreender a organização social das crianças em interação no recreio e como essa organização molda as interações. A pesquisa de socialização de linguagem é mais do que a produção de relatos etnográficos do desenvolvimento de indivíduos em contextos culturais específicos, ela também procura entender como os processos de desenvolvimento individuais se relacionam com processos sociais, culturais e históricos.

Neste sentido, observar crianças interagindo no recreio escolar com seus pares implica considerar que a linguagem estará imersa em todos esses fatores. E a situação social do recreio vai além de perceber a sua organização, os jogos e brincadeiras que ali ocorrem e o relacionamento das crianças. Busca compreender a dinâmica do pátio do recreio escolar como

produto da interação de crianças-protagonistas, que determinam suas próprias regras de funcionamento, utilização e composição.

3 REPERTÓRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os aportes teórico-metodológicos que apoiam a presente investigação. As escolhas teóricas se conectam com a abordagem metodológica da pesquisa. O capítulo será dividido em três partes: na primeira, apresentarei a importância das interações sociais a partir da perspectiva de Erving Goffman; depois, tratarei da etnografia como possibilidade de investigação das interações de crianças no recreio escolar; em seguida, abordarei a inserção no campo de pesquisa, com a escolha do encontro social, a descrição dos métodos audiovisuais e os participantes envolvidos; por fim, debatarei as contribuições da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) no tratamento dos dados coletados.

3.1 Erving Goffman e as interações sociais

A fim de atender aos objetivos da pesquisa faz-se necessário compreender melhor o que ocorre nas interações sociais mediadas pela linguagem. Antes disso, é essencial apresentar a concepção de linguagem e de interação na qual se baseia a investigação, bem como a sua interface, pois tais compreensões são norteadoras das escolhas teórico-metodológicas propostas.

Ao longo do tempo, a linguagem humana tem sido concebida de várias maneiras. No entanto, três delas são principais (KOCH, 2015, p.7):

- a. Linguagem como representação do mundo e do pensamento;
- b. Linguagem como instrumento de comunicação;
- c. Linguagem como forma (“lugar”) de ação ou interação.

A primeira e a segunda concepções subentendem a linguagem como expressão do pensamento e conhecimento humanos, no qual o falante é fonte única e primária de informações. Nesse sistema de trocas, o código linguístico é o responsável exclusivo pela comunicação entre falante/ouvinte.

A terceira concepção, que assumo na pesquisa, concebe a linguagem como forma de ação e interação de pessoas, o que torna a conversação uma ação social. Essa definição, em contrapartida às duas anteriores, distribui a responsabilidade da comunicação para todos os participantes, sejam eles falantes ou ouvintes, de um encontro social.

Koch (2015, p. 7-8) afirma que a terceira concepção é

aquela que encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos

membros de uma sociedade a prática dos mais variados tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromisso anteriormente existentes.

A linguagem como ação e interação é eminentemente social e realiza-se na interlocução dos seus participantes. Só estes poderão delimitar as regras de funcionamento da mesma. Assim, ela está comprometida com a língua de uso em situações sociais concretas, nas quais as dimensões verbal e não-verbal da língua encontram-se amalgamadas. A ideia de ação social baseia-se na premissa de que linguagem não só representa os fenômenos, mas age sobre eles.

A definição de linguagem de Duranti (2003) expande tal concepção. Para o autor (2003) a linguagem é uma poderosa ferramenta semiótica capaz de evocar sentimentos sociais e morais, identidades coletivas e pessoais amarradas a lugares e situações, conhecimentos e crenças. Esse enfoque de linguagem balizado pela antropologia linguística demonstra sua potência evitando que de tão usual, possa, por vezes, ser banalizada. Ainda, retrata a importância da semiose, aqui compreendida principalmente como a união das linguagens verbal e corporal, que tanto será oportuna na pesquisa.

Neste sentido, a linguagem é entendida como ação e reação, lugar de interação, é capaz de promover a transformação social, constituir identidades, sedimentar papéis (KOCH 2015; DURANTI, 2003; GERALDI, 2004). É essa noção de linguagem que importa para este estudo. Isto é, a que supera a representação do mundo e da comunicação e expressão para ser lugar de interação social, possibilitando aos indivíduos influenciarem e atuarem socialmente. Portanto, a linguagem como lugar de interação só tem existência na sociedade e deve ser estudada nesse movimento de ir e vir interacional.

Ao tratar da linguagem como lugar de interação social, Garcez (2008) enfatiza a conversa cotidiana. Para o autor (2008) ela representa a base da sociabilidade, pois trata-se do uso da linguagem em seu cenário mais corriqueiro e universal, mas nem por isso insignificante ou caótico. Sobretudo, no recreio, por vezes, essa linguagem, ou nos termos de Garcez (2008), a conversa cotidiana, poderá se apresentar de forma aparentemente desorganizada, truncada e com turnos sobrepostos. No entanto, isso não significa que ela não constitua um rico recurso de construção daquela situação social, pois segundo Geraldi (2004, p. 41), “na e pela linguagem que se constituem as relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos e ao falar o sujeito realiza ações que não conseguiria sem esse ato”.

Ao tratar da linguagem de crianças é necessário colocar em perspectiva o que elas apresentam como diferencial em termos de recursos linguísticos. Lee (2010) ressaltou que é comum que crianças apresentem uma melhor desenvoltura em interações informais, como

conversas com parentes e amigos, ou nas brincadeiras, do que em interações formais, como testemunhas em um tribunal ou até mesmo apresentação de um trabalho em sala. O autor (2010) demonstra a necessidade de instrumentalizar as crianças para ambas as práticas de voz (formais e informais) sob pena de cerceá-las em sua participação social, o que é válido. No entanto, ao pensarmos na linguagem como lugar de interação, percebemos que a desenvoltura maior em contextos informais não deve ser compreendida como ausência e sim mostrar as experiências das crianças em seu cotidiano. Afinal, não é todo dia que elas necessitam depor em um tribunal ou apresentar um seminário. Valorizar a conversa cotidiana das crianças requer a compreensão dos contextos em que crianças fazem uso da linguagem, sejam eles formais ou informais.

Goodwin M. (1995), em seu estudo sobre jogos infantis, demonstra o contraste na conversação entre adultos e entre crianças. Na interação de adultos, a discordância é indesejada, fazendo com que essa ocorrência seja negada, atrasada e minimizada. Já quando as crianças estão jogando, fazem extensivo uso de procedimentos sistemáticos que realçam a oposição como, por exemplo, aumentando o tom de voz ou intimidando o adversário com movimentos corporais. A partir de várias investigações de interação de crianças evidenciando o uso da linguagem, o que Goodwin M. (1990, 1995, 2006) demonstra é a importância da multimodalidade nas interações de crianças, a utilização de múltiplas linguagens de forma criativa, ostensiva e até premeditada.

Ribeiro e Garcez ([1972] 2002) afirmam que a concepção de linguagem como ação social propõe que cada momento de interação face-a-face seja visto como cenário de construção do significado social. Nesse estudo, as linguagens utilizadas por crianças, em um sentido mais amplo, por vezes negligenciadas e subestimadas, serão tomadas como possibilidade de descobertas a respeito da infância contemporânea, a partir de suas singularidades e diferenças.

Diante do exposto, torna-se necessário compreender o que ocorre nas interações sociais. Mas afinal, o que é interação? Interações decorrem do contato e são intrínsecas a nós, seres humanos, já que nos encontramos imersos na presença e na conversação com outras pessoas em nosso cotidiano. Morato (2004) afirma que a nossa natureza social não permite nos exirmos da interação. Percebemos esse movimento em nossa rotina, já que necessitamos, por diversas vezes, estar em contato com outras pessoas para a realização de nossas atividades cotidianas, sejam elas simples ou complexas.

Parto da concepção de interação social a partir da matriz teórico-metodológica de Erving Goffman. Goffman, sociólogo canadense nascido em 1922, chegou a ser considerado o sociólogo mais influente do século XX (FINE; MANNING, 2003). Suas principais áreas de estudo incluíram a sociologia da vida cotidiana, a interação social, a construção social do eu,

organização social da experiência, e elementos particulares da vida social, tais como instituições totais e estigmas.

No entanto, de acordo com Filho (2008), o que mais explicou a posição ímpar de Goffman na sociologia norte-americana foi o tema substantivo de seus interesses de pesquisa: a ordem em interação. O autor ressalta que desde o início da carreira, Goffman demonstrava preocupação com o que acontecia quando duas pessoas estavam em situação de copresença. Tanto que esse foi o objeto de estudos de sua tese de doutorado, que foi sobre a ordem social que orienta uma simples conversa entre duas pessoas em situação de copresença. Em 1982, Goffman fez um balanço de sua trajetória acadêmica (GOFFMAN, 1999, p.195):

A minha preocupação durante anos foi promover a aceitação deste domínio do “face-a-face” como um domínio analiticamente viável – um domínio que poderia ser denominado, à falta de um nome mais feliz, por *ordem da interação* – um domínio cujo método de análise preferido é a microanálise.

De acordo com Filho (2008), os esforços de Goffman eram dirigidos ao convencimento de seus pares de que a ordem da interação é um domínio autônomo de pleno direito e que, portanto, poderia ser considerado um campo de investigação sociológica. Vale ressaltar que os estudos da interação já tinham tradição reconhecida na sociologia norte-americana, influenciados, sobretudo, por sociólogos da Escola de Chicago. No entanto, o que Goffman propunha era que a interação não fosse mais vista somente como pretexto para tratar de outros assuntos de natureza macrossociológica como já ocorria, pois preocupavam-se com as situações sociais, com o contexto, e esqueciam-se da interação face-a-face. Nesse sentido, uma das grandes contribuições de Goffman às Ciências Sociais foi tornar a interação um objeto de estudo por si mesmo e responder à questão “como a interação é possível?” (FILHO, 2008, p. 169).

Cabe salientar que a teoria de Goffman não foi aplicada à interação de crianças. O mesmo interessou-se pela ordem da interação em organizações e instituições totais, investigando condutas socialmente aceitáveis nesses contextos, praticadas por adultos. No entanto, é inegável que seus estudos oferecem chaves de análise para a compreensão de interações sociais em outros âmbitos, sobretudo de crianças e em um contexto também organizacional, no caso, a escola.

Pinto (2019) investigou a avaliação no cotidiano pedagógico da Educação Infantil, considerando a interação como unidade analítica. A pesquisadora recorreu à abordagem teórico-metodológica da microssociologia de Erving Goffman. Para isso, realizou o estudo de *frames* interativos de situações sociais e trabalhou com o conceito goffmmaniano de estigmas, que

Pinto (2019) categorizou como estigma de cortesia, estigma de fracasso e trabalhou ainda com a dimensão moral da avaliação.

Silva L. (2015) também utilizou o aporte teórico-metodológico de Goffman para pesquisar a interação de bebês em contextos da creche e da família. Silva L. (2015) considerou os conceitos de Goffman de situação social e de encontros sociais para compreender o uso do tempo no cotidiano de dois bebês nos dois contextos relatados.

Santos M. P. (2014) investigou interações sociais de crianças de dois e três anos no contexto da Educação Infantil. O aporte teórico utilizado partiu da perspectiva interpretativa da sociologia da infância, utilizando os conceitos de interação social (Escola Sociológica de Chicago). Santos M. P. (2014) relacionou as formas como as crianças interpretam as regras adultas (ajustes primários) e as recriam na cultura de pares, “trabalhando o sistema” (GOFFMAN, 1961) para ter mais liberdade e controle sobre suas vidas (ajustes secundários).

Para Goffman (1985, p. 23) a interação é “a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença imediata”. Assim, “a interação social pode ser definida, como aquilo que surge unicamente em situações sociais, isto é, em ambientes nos quais dois indivíduos ou mais, estão fisicamente em presença da resposta de um e do outro” (GOFFMAN, 1999, p. 195).

Goffman (2011) define a interação face-a-face como a classe de eventos que ocorre durante a copresença e por causa da copresença. Demarca, assim, a importância de estarmos diante do outro neste processo. Ao tratar do estudo apropriado da interação, Goffman (2011) sinaliza que o que importa não é o indivíduo e sua psicologia, e sim as relações entre as ações de pessoas diferentes mutuamente presentes umas às outras. Segundo o autor, nesses eventos tornam-se materiais comportamentais definitivos as olhadelas, os gestos, posicionamentos e enunciados verbais inseridos pelas pessoas de forma intencional ou não, na situação. Defende, assim, a importância das linguagens, já que a interação compreende tanto linguagem verbal quanto não verbal, ou seja, é semiótica.

Consoante à Goffman, Morato (2004, p. 313) afirma que a interação é “circunstanciada pela relação entre interlocutores, entre discursos, entre semioses co-ocorrentes ou entre moléculas”. É, portanto, de natureza multifacetada e resultante da compilação de processos diversos (sociais, psicológicos, contextuais, culturais, interpessoais, etc.) que coexistem no âmbito das práticas humanas. Ressalta que, além dos atores e linguagens envolvidas, à interação também importam fatores pessoais e sociais presentes no contexto.

Koch (2015, p.78-79) corrobora ambos, quando afirma que a interação é uma “atividade de coprodução discursiva, em que interlocutores estão juntamente empenhados na produção do

texto: eles não só colaboram um com o outro, como conegociam, coargumentam”. De fato, é a interação que estabelece as relações sociais podendo até mesmo modificá-las. A autora (2015, p. 78) ainda destaca algumas características peculiares da interação face-a-face:

1. É relativamente não planejável de antemão; assim ela é localmente planejada, isto é, planejada ou replanejada a cada novo “lance” do jogo;
2. O texto falado apresenta-se “em se fazendo”, isto é, em sua própria gênese, tendendo, pois, a “pôr a nu” o próprio processo de sua construção;
3. O fluxo discursivo apresenta descontinuidades frequentes, devido a uma série de fatores de ordem cognitivo-interativa e que têm, portanto, justificativas pragmáticas;
4. O texto falado apresenta, assim, uma sintaxe característica, sem deixar de ter, como fundo, a sintaxe geral da língua.

A interação face-a-face muitas vezes não nos permite muito planejamento, pelo menos não de forma intencional. Enquanto interlocutores estamos em constante colaboração uns com os outros, negociando, argumentando, buscando compreensão mútua. São fatores muitas vezes imprescindíveis para a continuidade da interação. Sobre isso, Goffman (2002a) esclarece que a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala, para quem e em que língua se fala. Mas, também, como um sistema de ações face-a-face, que por sua vez são mutuamente e ritualmente governadas e caracterizam um encontro social.

Goffman (2002a) alertava, já na década de 1960, que linguistas, sociolinguistas, antropólogos e sociólogos deveriam observar um fenômeno pouco estudado até então: a situação social produzida na comunicação face-a-face. Para o autor (2002a), a situação social é vista como um contexto que proporciona possibilidades mútuas de monitoramento. Qualquer lugar onde um indivíduo se encontra acessível aos sentidos nus de todos que estão presentes, e para quem os outros indivíduos são acessíveis de forma semelhante. De acordo com essa definição, “uma situação social emerge a qualquer momento em que dois ou mais indivíduos se encontram na presença imediata um do outro e dura até que a penúltima pessoa tenha se retirado” (GOFFMAN, 2002a, p.13-14). Assim, em um contexto escolar, encontramos várias situações sociais que requerem das crianças comportamentos específicos. Enquanto na sala de aula há um ordenamento pré-estabelecido em que muitas vezes as interações verbais ocorrem com a interferência do professor, no momento do recreio essas interações podem parecer mais livres. Neste sentido, Goffman (2011) mostra a importância de identificar padrões e sequências espontâneas de comportamento que ocorrem sempre que as pessoas entram na presença imediata de outras.

Garcez, Bulla e Loder (2014), afirmam que a fala-em-interação é intersubjetivamente construída. Os estudiosos acreditam que a sua análise pode subsidiar a produção de conhecimento acerca da organização de ocorrências reais, particulares e ecologicamente

situadas de fenômenos da vida que ao pesquisador e à sociedade importe compreender. O compromisso com a observação detalhada de dados de uso da linguagem em ocorrência natural está ligado a valorização da assim chamada perspectiva êmica¹¹, que caracteriza a perspectiva dos participantes. Assim, quando me proponho a analisar interações de crianças no recreio escolar, pretendo me aproximar mais da compreensão que as próprias crianças dessa situação social apresentam.

3.2 A etnografia com crianças

De acordo com Garcez, Bulla e Loder (2014, p.260), diante de um encontro de pessoas em um cenário de interesse, a pergunta geral que nos move é “o que está acontecendo aqui e agora?”. Assim, para produzir conhecimento, não podemos nos privar de observar a vida como ela é entre aquelas pessoas, naquele encontro, naquela situação social. Ainda de acordo com os autores (2014) para a tarefa do pesquisador dessa área ser a mais completa possível, são necessários tanto o ato de notar quanto o ato de descrever a atividade cotidiana de modo a compreender a significação das ações para os participantes desses encontros.

O que pretendi foi compreender a experiência de crianças enquanto interagem no recreio escolar, sobretudo, mediadas por jogos de regras. Logo, importou-me tanto observá-las e escutá-las, quanto apreender as suas redes de relações. Por oportunizar uma participação mais efetiva das crianças nas pesquisas, tanto com relação à geração de dados por parte delas, quanto na captação e interpretação de suas experiências, e por estar em linha com o direcionamento teórico da pesquisa (GOFFMAN, 2002a, 2011, 2012; GOODWIN, M., 1990, 2006, 2011; GARCEZ, BULLA, LODER, 2014), o primeiro encaminhamento dado a essa investigação foi a abordagem etnográfica.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Ensino Fundamental que se localiza no bairro Vila do Boa, que por sua vez pertence à Região Administrativa – XIV São Sebastião, DF¹². Esse bairro dista aproximadamente quatro quilômetros do centro de São Sebastião e mantém uma atmosfera rural e um aspecto bucólico (ARAÚJO, M. 2009). É fruto do

¹¹ Para Duranti (1997) o ponto de vista êmico é aquele que privilegia o ponto de vista da comunidade que está sendo estudada. É a tentativa de descrever como os membros daquela comunidade atribuem sentido a algo, alguém ou alguma coisa.

¹² O bairro da Vila do Boa é uma ocupação urbana localizada na Região Administrativa de São Sebastião e teve início na década de 70. Por falta de dados oficiais da área, trarei os relativos à região administrativa em que ele se insere. São Sebastião foi criada em 1993 e é a Região Administrativa XIV de Brasília. Possui cerca de 100.000 habitantes, que trabalham como empregadas domésticas ou auxiliares gerais, muitas vezes no Plano Piloto. A renda domiciliar per capita mensal é de aproximadamente R\$ 258,00.

parcelamento de um grande lote que pertencia ao Senhor Boa e que foi dividido entre os seus parentes, que por sua vez o fracionaram e o venderam para outras pessoas. Devido ao crescimento populacional desenfreado e a grilagem, é hoje um grande aglomerado urbano com moradias de alvenaria, madeira e papelão, situadas no declive de um morro. Uma parte foi legalizada em 2009 (ARAÚJO, M. 2009), e a outra, que cresce a cada dia, continua irregular.

Conheci a escola por ter lecionado no centro de São Sebastião e me interessei pelo histórico da região e pelas características de sua vizinhança. Quando iniciei o doutorado e decidi que a minha pesquisa de campo seria sobre o recreio, lembrei-me das condições físicas da escola e de sua comunidade, o que me pareceu uma boa opção.

Para tanto, me aproximei da escola em novembro de 2016, e fui recebida pela supervisora pedagógica à época, que foi receptiva. Aproveitei a oportunidade para perguntar se havia um Centro Comunitário na região. Falei do meu interesse em conhecer a vizinhança da escola e ela me indicou um líder comunitário local. Disse-me que ele era pintor, trabalhava em uma tenda próxima à pista principal e conhecia muitas pessoas na região.

Nesse momento, iniciei o processo de estranhamento, que tanto contribui para a pesquisa etnográfica. Para Dauster (2003), é necessário aprofundar e analisar as diferenças e as especificidades do contexto de pesquisa, que deverá ser observado de forma e lugar totalmente novos. Esse olhar “descentrado” significa desnaturalizar o fenômeno estudado, mostrar que as atitudes, comportamentos e gostos são socialmente construídos e nada têm de naturais, pois pertencem ao mundo da cultura e das relações sujeito-sujeito e sujeito-objeto (DAUSTER, 2003).

Saindo da escola, conversei com o líder comunitário. Ele foi bastante acessível e se propôs a me ajudar no que eu precisasse. Além de pintor, ele mantém um projeto social com algumas crianças da região, no qual é diretor e tutor de artes. Esse projeto acontece na própria tenda à beira da pista em que o encontrei e recebe muitas crianças e adolescentes que estudam na escola pesquisada, já que ela é a única do bairro. No entanto, essa escola só atende crianças de anos iniciais (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental). As crianças dos anos finais deslocam-se para as escolas que ficam no centro de São Sebastião.

A partir da conexão com essa pessoa, que considero uma mediadora fundamental com o campo mais amplo da pesquisa, portanto, nos termos de Whyte (2005) pode ser considerada meu “Doc”¹³, pude realizar algumas incursões pela comunidade, conhecer alguns moradores e

¹³ William Foote Whyte realizou a famosa etnografia na comunidade Corneville entre 1936 e 1940. O pesquisador, com somente 22 anos, se propôs a trabalhar em uma área considerada problemática e habitada por imigrantes italianos. No entanto, por ser diferente dos habitantes do bairro (vestimentas, classe social, escolaridade) enfrentou

até fazer experimentações paralelas (MARQUES *et al*, 2017). Visitei o projeto algumas vezes e tive um contato inicial com algumas crianças que posteriormente encontraria no recreio, o que auxiliou na minha reaproximação com o campo de pesquisa. Encontrei o próprio tutor na escola algumas vezes, já que ele realizou a pintura do muro da mesma. Ainda, segundo Whyte (2005), o “Doc” é essencial para uma observação participante, pois é um intermediário, podendo diminuir as dúvidas que possam surgir de pessoas da comunidade pesquisada.

Retornei à escola em agosto de 2017, com um conhecimento mais denso sobre a comunidade. Acredito que essa conexão anterior permitiu rever meu objeto a partir de um olhar de perto e de dentro e não somente de fora (MAGNANI, 2002). Por ter circulado pelas ruas, conversado com pessoas da comunidade e até realizado um percurso com alguns residentes que se dispuseram a participar da pesquisa paralela, a vila não era mais tão desconhecida.

A Vila do Boa conta com somente duas ruas principais. Em uma delas, a Rua Nacional, situa-se a Escola Classe Vila do Boa. Paralelas à Rua Nacional, vemos várias ruelas com solo acidentado nas quais situam-se muitas moradias de tipos variados. Essas moradias, localizadas na parte irregular do bairro, em sua maioria não possuem saneamento básico, energia e água oferecidas pelo governo. Assim, os próprios moradores precisam se articular para atender suas necessidades básicas.

Em pesquisa de campo realizada pelos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental da escola, a fim de traçar um retrato socioeconômico da comunidade da Vila do Boa¹⁴, constataram que: a comunidade da Vila do Boa é predominantemente jovem (entre 21 e 40 anos); a maioria das famílias da comunidade é chefiada por mulheres, que se intitularam como donas de casa; as principais ocupações das mulheres que trabalham são empregadas domésticas e diaristas, enquanto os homens são trabalhadores autônomos; a renda familiar é por volta de um salário mínimo, no entanto, a maioria não recebe benefício governamental; a maioria das pessoas entrevistadas declarou ter cursado somente o Ensino Fundamental completo. Devido à peculiaridade da região (questões de ocupação irregular do solo), a maioria das pessoas declarou possuir residência própria, percebi, inclusive, que esse é um motivo de migração para o bairro (MARQUES *et al*, 2017).

muitos desafios para a entrada em campo. Somente após ter acesso a um intermediário, que ele intitulou como “Doc”, e lhe foi apresentado por uma assistente social de um centro comunitário local, conseguiu explorar a cidade e conhecer pessoas. Para Whyte (2005), o Doc tornou-se tão importante em sua pesquisa, que o influenciou até em interpretações de dados. O Doc para ele tornou-se um colaborador e foi essencial para a observação participante.

¹⁴ Pesquisa realizada pelo professor Carlos José Lima Viana e pelo coordenador Melquisedek Aguiar Garcia intitulada - Pesquisa de Campo: Um retrato socioeconômico da comunidade Vila do Boa. Publicada pela Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF), em novembro de 2017, no “6º Diálogo de Ciências 2017”. A pesquisa contou com a entrevista de 193 pessoas da comunidade.

Os próprios funcionários da escola caracterizam o seu entorno como de grande vulnerabilidade social. Eles também enfatizam a distinção entre a população que reside na Vila do Boa e a população que reside na ocupação que praticamente se funde ao bairro. Duas meninas do 5º ano disseram residirem próximas à escola, enquanto outra disse morar na “expansão”, utilizando os seus próprios termos. As colegas contestaram dizendo que ela morava na “invasão”, mas elas falavam expansão porque o professor delas havia pedido para que se referissem dessa forma. A menina demonstrou compreender a situação de sua moradia e me explicou aonde ficava. No entanto, ficou chateada quando a colega falou que era errado “invadir”, no que ela respondeu prontamente que sua mãe havia comprado o lote, não “invadido”. Um menino do 4º ano tentava me explicar onde ele morava. Ele disse-me que morava na Vila do Boa, mas morava “lá em cima não é lá embaixo não”, referindo-se também as casas que se situam na ocupação do bairro.

Em um dia de muita chuva, duas educadoras sociais¹⁵, que residem no próprio bairro, comentaram a respeito das crianças que moravam na ocupação em casas de madeira e até papelão. Disseram que esse tipo de moradia era frequente e que algumas famílias perdiam muitas coisas por causa das fortes chuvas.

Essas foram algumas das situações vivenciadas na aproximação ao campo, nas quais a própria comunidade escolar se referiu à problemática social do bairro. No entanto, notei que as falas eram no sentido de denúncia e preocupação e não de preconceito.

A importância de se conhecer o contexto da pesquisa é corroborada por Mead (1969), Hardman (1973) e Levine (2007) quando sinalizam a densidade da etnografia em permitir ao pesquisador compreender que as condições e formas da infância tendem a variar de uma população para outra, ou seja, são sensíveis a contextos populacionais específicos e não são compreendidas sem conhecimento detalhado dos contextos socialmente e culturalmente organizados que dão a ela significações.

O bairro possui apenas um posto de saúde para atendimento de toda a sua população. Na ocasião da pesquisa, esse posto contava com um médico cubano que lá atendia. Na Região Administrativa de São Sebastião há uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA) e mais postos

¹⁵ O Programa Educador Social Voluntário pertence à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Dentre as finalidades do programa, estão: I. Dar suporte às atividades de Educação Integral nas Unidades Escolares, II. Dar suporte ao Atendimento Educacional Especializado nas Unidades Escolares comuns da Educação Básica e nos Centros de Ensino Especial, III. Dar suporte às Unidades Escolares que aderiram ao 3º Ciclo no Ensino Fundamental, e IV. Dar suporte no atendimento às crianças da Educação Infantil (creches públicas integrais). A atuação do Educador Social Voluntário (ESV) é considerada de natureza voluntária não gerando vínculo empregatício (DISTRITO FEDERAL, 2017).

de saúde. Em situações mais graves, os moradores precisam se locomover para hospitais no Plano Piloto de Brasília que fica cerca de 24 km de distância.

Figura 1 - Foto 360° da EC Vila do Boa



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na rua da escola (Rua Nacional) há, em ordem de visualização, uma grande olaria desativada; a tenda do projeto social, já referenciado, às margens da pista; uma igreja católica, todos do lado esquerdo; do lado direito, vemos um mercadinho; e uma lanchonete. Em frente à escola, conforme a foto em 360° demonstrada na Figura 1, há uma creche privada; uma farmácia; e uma padaria. Paralelo ao comércio, estendem-se vielas nas quais se situam muitas casas que fazem parte da área irregular. Essa área irregular se estende até a beira de um córrego que passa pela região e que é considerado um local perigoso pela comunidade. Atrás da escola há uma grande quadra de esportes coberta, que não vi ser utilizada pela mesma já que dentro da escola possuem duas quadras de esportes. No entanto, aos fins de semana, a quadra é utilizada para projetos sociais, aulas de capoeira e futebol. Há um parquinho de areia, único equipamento infantil visível nas redondezas próximas à escola. No entanto, ele está bastante danificado, com brinquedos enferrujados e como não fica fechado, infestado de fezes de animais.

A partir do conhecimento da realidade social da comunidade escolar, a escola realiza várias ações comunitárias aos finais de semana, para isso conta com o apoio da Universidade de Brasília e algumas faculdades privadas do DF, que desenvolvem alguns projetos na região.

Após essa primeira aproximação, iniciei a pesquisa de campo no segundo semestre de 2017. No primeiro momento, me reapresentei à diretora da escola, agora com todos os documentos necessários para minha entrada em campo. Conversamos sobre a pesquisa, sobretudo no que tange aos seus objetivos. Conheci um pouco da dinâmica do recreio, seu projeto e os desafios de implementação. Fui autorizada a começar a frequentar a escola durante o recreio do turno matutino, que ocorre das 9:20 às 10:05 h.

A pesquisa de campo, realizada entre agosto de 2017 e junho de 2019, foi concluída após 63 dias de idas à escola, totalizando 55 horas. Pelo menos 45 desses dias foram destinados,

exclusivamente, para a observação do recreio. Os demais foram utilizados para experimentações paralelas, geração de dados, conversas com professores, corpo diretivo e educadores sociais, participação de palestras, projetos e assembleia de estudantes.

Nos três primeiros meses frequentei a escola de duas a três vezes por semana. Carregava comigo somente o caderno de campo e escrevia palavras-chave ou frases curtas que pudessem me permitir recapitular os acontecimentos em momento posterior. Aproveitei essa fase para mapear os espaços disponíveis de acordo com a sua utilização (vide Figuras 5 e 8) e conhecer algumas crianças. Tentei me aproximar também de professores e educadores sociais presentes no recreio, para que percebessem que eu não era uma intrusa ou inspetora do trabalho deles. Conversei com alguns monitores¹⁶, que são as próprias crianças e ajudam a coordenar as brincadeiras e equipamentos no recreio.

Estabeleci alguns laços de confiança, tanto com os adultos, principalmente os educadores sociais, quanto com as crianças que me questionavam sobre o motivo de minha presença ali. Um pequeno grupo de meninas do 3º ano chegou a cogitar que eu era da Gerência Regional de Ensino e estava listando alunos que não se comportavam adequadamente para posteriormente realizarem uma avaliação. Outra criança perguntou-me se eu era da igreja, acho que por causa do meu caderno de campo que se fecha como uma Bíblia. A partir desses retornos espontâneos, comecei a utilizar menos o caderno e mais a memória, realizando as anotações assim que chegava em casa. No entanto, sempre fui bastante franca com as crianças a respeito do motivo pelo qual eu estava na escola e naturalmente muitas delas se aproximavam de mim para conversar e contar fatos a respeito de suas vidas.

O olhar, ouvir e escrever, sugeridos por Cardoso de Oliveira (1996), foram etapas fundamentais dessa pesquisa etnográfica. Tratou-se do olhar e o ouvir “disciplinados”, isto é, embasados teoricamente, pois esses são responsáveis pela percepção maior do campo. E no escrever, ato que eu sentia extrema necessidade em realizar, nosso “pensamento” exercita a mais alta função cognitiva, pois é quando apresentamos os fatos observados para o nível do discurso, o que nos exige um processo de textualização e interpretação daquela realidade. Geertz (1988) afirma que a escrita entra em cena para convencer os leitores de que realmente se penetrou outra forma de viver. Tal escrita deve ser encarada como uma atividade tão difícil de realizar quanto “estar lá” pessoalmente, pois deve possibilitar o alargamento do discurso

¹⁶ Os monitores são duas crianças de cada turma e conseqüentemente de cada ano, totalizando dez. Eles usam um colete azul para se distinguirem das demais crianças. Saem da sala de aula 10 minutos antes de bater o sinal do recreio para organizarem brinquedos, o espaço e os jogos. Durante o recreio, os monitores ficam distribuídos nos espaços observando se o rodízio de utilização está correto e reportando eventuais conflitos aos educadores sociais, professores ou gestoras que estejam circulando.

inteligível entre pessoas bastantes diferentes umas das outras, mas que de alguma forma estão conectadas.

Primeiramente, enfrentei como desafio definir meu papel em campo. Ali eu não tinha um papel similar aos outros adultos. A partir dos demais “atores” (as crianças e os adultos) e do “cenário” (o recreio) comecei a definir-me no papel de pesquisadora (GOFFMAN, 1985). Porém, nessa representação de papéis, tal como Goffman (1985) explicita, notei que as crianças, às vezes, agiam ou para me transmitir uma impressão idealizada, preservando suas faces¹⁷, ou percebendo que eu era uma adulta diferente no recreio, que não as repreendia, faziam questão de atuar contra as regras da escola na minha frente. Assim, o tempo prolongado em campo foi fundamental para o estabelecimento de papéis e relações de confiança. Somente após essas ações fundamentais, passei a focar-me, prioritariamente, nas interações de crianças.

A presente pesquisa foi com e sobre crianças. Carvalho e Müller (2010) alertam para os perigos de se considerar uma pesquisa somente com crianças e fortalecer a oposição da criança com o adulto. Ademais, os autores ressaltam que tal enfoque sugere que as crianças são totalmente autônomas e produzem concepções de mundo desconectadas de um universo maior de relações.

Diante disso, os participantes foram cerca de 130 crianças, com idade entre 06 e 11 anos aproximadamente, que pertenciam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental do turno matutino da escola. As crianças, em um primeiro momento, foram observadas e conversas foram estabelecidas com várias delas, de maneira espontânea. Compreendi suas interações com pares, com adultos (servidores, educadores sociais, professores), com brinquedos, brincadeiras, jogos e com o próprio espaço. A partir daí, consoante aos objetivos da pesquisa, passei a me interessar por alguns encontros sociais específicos que ocorriam naquele tempo-espaço e em maneiras de investigá-los com mais profundidade.

Para Goffman (1985, p. 23) “a interação (i.e., interação face-a-face) pode ser definida, em linhas gerais, como a influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros, quando em presença física imediata”. O termo “encontro” também seria apropriado. Ainda para o autor (2011, p. 15), “todas as pessoas vivem em um mundo de encontros sociais que as envolvem”. Esses encontros sociais podem ocorrer em um contato face-a-face ou em contatos mediados com e por outros participantes.

¹⁷ Goffman (2011) debruçou-se sobre o estudo das *faces*. Para ele, durante as interações sociais, os indivíduos buscam atuar dentro das normas socialmente aceitáveis. Ou seja, eles projetam suas próprias faces e com isso respeitam a face dos outros. Goffman (2011) defende que a preservação de face, ou preservação da fachada, é condição importante da interação humana.

Assim, quando se engajam em brincadeiras e jogos diferenciados, duas ou mais crianças estão estabelecendo “encontros sociais” (GOFFMAN, 2010, p.101). Os encontros, de acordo com Goffman (2002a), são estabelecidos quando dois ou mais participantes de uma situação social estão em interação focada, ou seja, “ratificam conjuntamente uns aos outros como co-sustentadores autorizados de um único foco de atenção cognitiva e visual, estão engajados em uma única atividade mútua, que requer comportamentos específicos e adequados” (GOFFMAN, 2002a, p. 17-18).

Dessa forma, encontros como jogo de damas, jogo de totó, futebol, pique-pega, brincadeiras na areia, das meninas maiores para conversarem, dos meninos maiores para correrem, das crianças para dançarem no pátio, das crianças para pularem corda, do jogo de queimada, da brincadeira de casinha, dentre outros, realizavam-se concomitantemente durante a situação social do recreio. Cada um desses encontros exigia conhecimentos e habilidades específicas de seus participantes, que podiam escolher participar deles por destreza ou simplesmente por gosto.

Após algumas experimentações, escolhi o encontro social do jogo de pebolim, nos termos das crianças, “totó”, para realizar a microanálise dos dados. Assim, as crianças que jogavam totó regularmente foram inicialmente observadas. Depois me aproximei um pouco mais do grupo e comecei a estabelecer conversas informais. Aproximei-me também de alguns adultos que jogavam com as crianças ou que ficavam próximos ao jogo no momento do recreio.

Posteriormente, iniciei as negociações para acompanhar o jogo sistematicamente, pois precisei atentar-me para as questões éticas envolvidas, que no caso de pesquisa com e sobre crianças são mais pungentes. As crianças já me conheciam, pois eu já havia permanecido o semestre anterior na escola. Algumas delas até já tinham participado de experimentações preliminares que eu havia realizado. No entanto, ademais da empolgação delas em participarem da pesquisa, as questões éticas perpassavam o consentimento não só delas, mas de seus responsáveis.

Sobretudo em uma pesquisa que necessitou de filmagens e gravações de áudio, permissões nesse sentido são essenciais. A presente investigação foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília e obteve parecer favorável¹⁸. Diante disso, ressalto a preocupação e atenção durante todas as etapas da pesquisa com o que as crianças pesquisadas queriam e pensavam. Respeitando seu bem-estar e livre escolha, bem como comunicando aos responsáveis pelas crianças na escola e

¹⁸ O parecer substanciado do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília encontra-se no Anexo A desta tese.

em casa de cada passo e recolhendo a assinatura necessária dos termos de consentimento livre e esclarecido (para os pais ou responsáveis) e de assentimento (para as crianças)¹⁹. Foi importante também pedir seu consentimento a cada etapa, tendo em vista que a criança poderia declinar de sua participação a qualquer momento. Com esses passos consegui garantir uma convivência respeitosa durante todo trabalho de campo.

Resolvidas essas questões, iniciou-se a fase de geração de dados audiovisuais da pesquisa. Tanto a Antropologia clássica quanto a contemporânea reconhecem a importância dos métodos audiovisuais. Levine (2007) e Mead (1969) já defendiam a utilização dos métodos visuais em suas etnografias clássicas. No entanto, é importante que esses métodos apareçam em complemento àqueles tradicionais da Antropologia, que no caso desta pesquisa foram a observação, anotações de campo e conversas informais. A potência dos métodos visuais reside em permitir às crianças narrar experiências por meio de abordagens que são mais próximas das suas visões de mundo (JOHNSON, PFISTER E VINDROLA-PADROS, 2012).

Pfister, Vindrola-Padros e Johnson (2014) reiteram que os métodos visuais estão circunscritos na Antropologia colaborativa, evidenciando que ela supera a observação pela coteorização com os participantes, envolvendo pontos de vista locais na construção da teoria antropológica. Produzindo, assim, dados visuais originais que complementarão os dados verbais gerados. Ademais, Salgado e Müller (2015) lembram que os estudos da infância têm rejeitado as formas tradicionais de pesquisa. Para as autoras, os métodos etnográficos “inovadores” surgem de uma abordagem interacional em busca de meios nos quais o pesquisador possa se relacionar com outras pessoas e suas realidades vividas.

Diversos pesquisadores da socialização da linguagem e da fala-em-interação social utilizam métodos audiovisuais em suas pesquisas, tal como também o fiz. As crianças que participavam do encontro social do jogo de totó, que serão especificadas posteriormente, foram convidadas a utilizarem um pequeno gravador acoplado a um microfone de lapela. O gravador ficava preso às suas cinturas, dentro de uma pochete, e o microfone de lapela situava-se preso à gola da camiseta da escola. Dessa forma elas tinha mobilidade para correrem ou fazerem qualquer outro movimento espontâneo. Além desse equipamento para captação de áudio, eu as acompanhava, fazendo gravações de vídeo com uma câmera filmadora de mão.

O uso de gravações de vídeo, altamente difundido em pesquisas de fala-em-interação atualmente, iniciou-se em 1970, graças a Charles Goodwin (GOODWIN, C., 1981). Como parte de suas pesquisas, Goodwin M. (1990; 2006) realizava gravações de áudio e vídeo de grupos

¹⁹ O termo de consentimento livre e esclarecido e o termo de assentimento encontram-se nos Anexos B e C desta tese.

de crianças em situações de jogo, a fim de documentar como a fala é usada para construir organização social dentro de atividades situadas (GOFFMAN, 1961).

Garcez, Bulla e Loder (2014) também realizam registros audiovisuais dos encontros sociais que pesquisam. Os pesquisadores (2014) geram seus dados por meio de equipamentos de gravação de audiovisual, com a finalidade de investigar, em detalhes, o que os interagentes fazem em tempo real à medida que coconstroem a vida cotidiana pela fala-em-interação.

Após a geração dos dados audiovisuais que consistiram nas gravações de áudio das crianças e nas imagens captadas por mim com a filmadora, iniciou-se a seleção e recorte dos dados para a microanálise. Por meio de gravações de áudio foi possível captar a linguagem verbal e a entonação vocal, e por meio das filmagens a linguagem corporal, o que permitiu posteriormente a compreensão de como essas linguagens se integram e são contrastadas nas diversas interações que ocorreram.

Para o tratamento e análise dos dados utilizei os aportes da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Para Watson e Gastaldo (2015, p.87), a “mais proeminente e vigorosa abordagem da família etnometodológica, herdeira de sua mentalidade analítica” é a Análise da Conversa. Os autores (2015) justificam tal colocação afirmando que a ACE conquistou muitas áreas do conhecimento, tanto nas ciências sociais quanto na Linguística e em áreas que dedicam-se ao estudo da comunicação, como a Análise do Discurso e a Sociolinguística Interacional.

De acordo com Garcez (2008), a ACE representa uma tradição de pesquisa eminentemente sociológica que estuda a ação social humana situada no espaço e no decorrer do tempo real. Para o autor (2008, p.19), tal perspectiva demonstra que “a conversa, o uso da linguagem em seu cenário mais corriqueiro e universal, não é caótico, mas sim organizado e passível de análise e descrição”.

Diante das definições, a perspectiva alinha-se com a orientação teórico-metodológica da pesquisa, pois segundo Loder (2008, p.127) a ACE se caracteriza

pela busca por entender como se dá a organização da interação social a partir da observação dos procedimentos pelos quais os membros de uma sociedade, a cada encontro com outros membros, produzem suas ações e compreendem as de seus interlocutores(...). Fundamentalmente, é na observação de interações situadas, de ocorrência natural, mediadas pelo uso da linguagem que a ACE encontra fonte de evidências para as suas análises e explicações sociais.

A autora reforça, no trecho acima, que a ACE se interessa por situações que ocorram naturalmente, sem interferência do pesquisador, nem forjadas para o alcance de determinados propósitos ou padrões de comportamento, assim como o recreio escolar.

Danby (2017) também utiliza a ACE em suas pesquisas. Para a autora (2017, p.35) “a etnometodologia e a análise de conversas há muito se interessam pelo jogo infantil”. Em seus estudos, Danby (2017) destaca a orientação dos jogadores para regras e para práticas locais, ambos de forma negociada e compartilhada.

A ACE foi considerada para o tratamento e microanálise de dados dos quadros de interação do encontro social do jogo de totó. Para aprofundar a análise, optei por decompor o encontro do totó em “quadros” (GOFFMAN, 2012, p.34). Na perspectiva goffmaniana, os quadros de interação são unidades menores situadas dentro dos encontros. São *frames* que permitem uma análise microscópica dos encontros presentes nas situações sociais. A análise dos quadros objetiva demonstrar de forma mais detalhada a articulação entre a análise da interação das crianças durante o jogo, a experiência e a dimensão cognitiva da participação na situação social do recreio escolar.

Essa abordagem demonstrou-se vital por levar em conta tanto aspectos sequenciais da conversa (tomada de turno, pares adjacentes, organização de reparo e de preferência), quanto aspectos extralinguísticos (gestos, expressões corporais, olhares, prosódia).

Diante do desafio de compreender a integração da fala, da entonação, dos gestos e da construção contextual, foram necessárias além da utilização de recursos audiovisuais, a transcrição das falas de acordo com modelo baseado em Gail Jefferson²⁰. Cabe salientar os postulados enunciados por Jacoby e Ochs (1995, p.178-179)

- 1) Capturar os eventos linguísticos, paralinguísticos e não-linguísticos (gestos, e organização do espaço, por exemplo) das interações naturalísticas e conceber uma forma de incorporar tais eventos em uma análise sequencial que dê conta de explicar o que está acontecendo em determinado cenário a partir da perspectiva dos/as participantes, e;
- 2) Tratar o discurso produzido espontaneamente não como discurso ‘solto’, mas como sendo (possíveis) respostas a discursos anteriores.

Analistas de conversação ressaltaram a importância em captar não só o que é dito, mas também detalhes de como algo é dito, incluindo os comportamentos visíveis dos interagentes. Graças a suposição de que “nenhuma ordem de detalhe em interação pode ser descartada *a priori* como desordenada, acidental ou irrelevante” (HERITAGE, 1984, p. 241). Assim, as transcrições analíticas de conversação precisam ser detalhadas o suficiente para facilitar a busca do analista para descobrir e descrever práticas ordeiras de ação social em interação.

Watson e Gastaldo (2015, p. 92) afirmam que

²⁰ As convenções de transcrição adotadas neste trabalho seguem o modelo proposto por Gail Jefferson (2002) e constam em Loder; Jung 2008 (Anexo D).

a transcrição de fala-em-interação proposta pela ACE possui uma sensibilidade especial para revelar as estruturantes interacionais das atividades cotidianas, e representou uma importante inovação metodológica para a área da linguagem, tornando-a mais consciente da organização sociointeracional das situações de fala, e para a grande significância da interação para a produção coletiva de significado em situações sociais. É importante ressaltar que as transcrições da ACE não são consideradas dados. Os verdadeiros dados são as gravações de áudio e vídeo das quais as transcrições são retiradas.

De acordo com os autores (2015) as transcrições são necessariamente seletivas nos detalhes representados e, portanto, nunca são tratados por analistas de conversação como substitutos dos dados. Hepburn e Bolden (2012) lembram que as convenções de transcrição analítica de conversação foram desenvolvidas principalmente em dados de áudio (como, por exemplo, conversas telefônicas), e, no início eram capazes de capturar somente a conduta vocal dos interlocutores. A indisponibilidade de registros audiovisuais desse tipo de evento impedia a análise multimodal e limitava o estudo mais detido das ações dos participantes.

Hepburn e Bolden (2012) revelam que em interações face-a-face, a ação visível dos participantes é fundamental para a forma como as interações sociais são realizadas e coordenadas, o que significa que elas devem ser representadas em uma transcrição. Apesar de a transcrição do discurso e do comportamento visível ser necessariamente seletiva, a transcrição de comportamento pode ser ainda mais devido ao número substancial de parâmetros.

O aporte teórico-metodológico da ACE foi considerado tanto no momento da geração dos dados quanto durante a escuta dos áudios, a visualização dos vídeos e a transcrição das falas das crianças, que seguiu as convenções propostas. A perspectiva da ACE suscitou em resultados que priorizam tanto a fala-em-interação-social quanto aspectos culturais que auxiliam na compreensão da experiência das crianças durante o jogo.

Muitos foram os desafios encontrados ao longo da pesquisa de campo. Pesquisar o recreio escolar com o apoio desse repertório teórico-metodológico demandou idas, vindas e mudanças de rumo constantes. Inicialmente, coube-me refletir sobre a variedade de sons do recreio. Em uma pesquisa que pretende-se analisar a conversação de crianças em interação, os sons são essenciais. No entanto, de início eles pareciam resumirem-se somente a gritos. O tempo e o exercício da escuta foram necessários para que eu pudesse distinguir esses sons e compreender que mesmos os gritos eram relevantes aos objetivos da pesquisa.

Ademais do que era captado pelo aparato tecnológico, em muitos casos, me propus a utilizar somente meu aparelho sensório e alcancei resultados mais precisos. A própria tecnologia por vezes era um entrave. As crianças eram atraídas pelos microfones, gravadores e filmadora e performavam diante da câmera ou cantavam nos microfones de lapela. Mais uma vez foi necessário, além do tempo para que elas se habituassem com os equipamentos, a imersão

em pesquisas com a utilização de métodos audiovisuais, para compreender porque pesquisadores são tão cuidadosos ao inseri-los nas investigações.

Assim, consoante ao pensamento de Geertz (2008) pretendi pesquisar no recreio e não o recreio. Ou seja, não foi só o lugar que importou, mas a teia de relações que lá ocorriam. Fernandes F. (2015) reforça tal postura ao afirmar que a observação participante pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com os outros, utilizando primordialmente os sentidos: olhar, falar, sentir, vivenciar. Ainda segundo o autor, a observação participante implica não apenas observar e estar onde a ação acontece, mas ser partícipe da mesma. Como nos lembra Silva K. (2006, p.3), é preciso deixar-se capturar ou “perder-se” pela experiência de campo.

4 O RECREIO ESCOLAR COMO SITUAÇÃO SOCIAL

Neste capítulo, proponho-me a apresentar, de forma analítica, alguns resultados concernentes ao recreio da EC Vila do Boa. Pretendo descrever o recreio escolar e sua organização social como produto de práticas interacionais situadas e analisar alguns fatores materiais e culturais que influenciaram a interação de crianças nesse tempo-espaço escolar.

A Tabela 1 sintetizará as 45 sessões de recreio observadas. Além das datas das observações, com duração aproximada de 50 minutos cada, totalizando aproximadamente 37 horas, explicitarei ainda os aspectos principais observados no dia e os locais em que eu mais me concentrava. Isso se justifica pelo fato de que, após ter realizado observações gerais do recreio, entendi que eu precisava de observações mais focadas e com objetivos mais delineados.

Tabela 1 - Fase de observação

Data	Duração²¹	Principais aspectos observados	Locais onde permaneci
07/08/2017	50 min	Organização geral do recreio	Circulando pela escola
10/08/2017	50 min	Organização geral do recreio	Circulação pela escola
14/08/2017	50 min	Monitores	Circulação pela escola
15/08/2017	50 min	Monitores	Quadra de futebol
16/08/2017	50 min	Queimada	Quadra de basquete
17/08/2017	50 min	Futebol das meninas	Quadras de futebol
23/08/2017	50 min	Organização geral do pátio	Pátio
24/08/2017	50 min	Futebol dos meninos do 1º ao 3º ano	Quadra coberta
28/08/2017	50 min	Organização das crianças nos espaços	Circulação pela escola
29/08/2017	50 min	Interação das crianças do 1º ao 3º ano	Parque de areia
31/08/2017	50 min	Interação adulto-criança	No pátio e durante o relaxamento ²²
04/09/2017	50 min	Futebol dos meninos do 1º ao 3º ano	Quadra coberta
06/09/2017	50 min	Futebol dos meninos do 1º ao 3º ano	Quadra coberta
12/09/2017	50 min	Grupo de meninas do 3º ano	Parquinho de areia e pátio
13/09/2017	50 min	Educadores sociais	Pátio
14/09/2017	50 min	Grupo de meninas 3º ano	Parquinho de areia e pátio
21/09/2017	50 min	Jogo de pebolim (totó)	Pátio
25/09/2017	50 min	Organização geral do recreio	Circulação pela escola
27/09/2017	50 min	Parquinho interditado	Parque de areia

²¹ A duração da observação é aproximada e representa desde a minha chegada à escola, geralmente 10 minutos antes da saída dos monitores de suas salas, passando pelo relaxamento, até as crianças irem em fila para as suas salas.

²² De acordo com a diretora, o relaxamento é um projeto antigo da escola. Ao final do recreio (após o sinal) as crianças vão sentando no pátio em filas de acordo com cada turma. Geralmente, a diretora dá alguns informes no microfone. Depois, ela coloca uma música instrumental e a turma responsável pelo dia introduz movimentos de relaxamento. Cada turma faz movimentos diferentes, mas mesmo assim as crianças sabem todos, pois eles já ocorrem há anos. No momento do relaxamento, a diretora aproveita para chamar a atenção das crianças, falar sobre problemas no recreio, instruir os monitores, dar recados, parabenizar os aniversariantes, refletir sobre questões globais, tratar de achados e perdidos e também dá a palavra para algum estudante que queira se manifestar.

Data	Duração²¹	Principais aspectos observados	Locais onde permaneci
29/09/2017	50 min	Relaxamento	Pátio
03/10/2017	50 min	Grupo que não se engaja em brincadeiras	Pátio e Circulação pela escola
05/10/2017	50 min	Relaxamento; grupo que não se engaja em brincadeiras	Pátio
06/10/2017	50 min	Jogo de damas	Pátio
17/10/2017	50 min	O tempo-espaço do recreio	Circulação pela escola
20/10/2017	50 min	Abordagem de crianças para a pesquisa	Pátio e circulação pela escola
27/10/2017	50 min	Volta do parquinho	Parque de areia
31/10/2017	50 min	Mapa de localização das crianças	Pátio e circulação pela escola
01/11/2017	50 min	Mapa de localização das crianças	Pátio e circulação pela escola
06/11/2017	50 min	Jogo de damas; grupo de meninas do 5º ano	Pátio
14/03/2018	50 min	Organização geral do recreio	Pátio e circulação pela escola
20/03/2018	50 min	Jogo de totó; monitores	Pátio e circulação pela escola
23/03/2018	50 min	Monitores	Pátio e circulação pela escola
03/04/2018	50 min	Jogo de totó	Pátio
04/04/2018	50 min	Jogo de totó	Pátio
05/04/2018	50 min	Jogo de totó	Pátio
18/04/2018	50 min	Organização geral do recreio	Pátio e circulação pela escola
19/04/2018	50 min	Queimada	Quadra de basquete
20/04/2018	50 min	Crianças no parquinho	Parque de areia
14/05/2018	50 min	Queimada	Quadra de basquete
15/05/2018	50 min	Queimada	Quadra de basquete
21/05/2018	50 min	Conversa informal com as crianças	Pátio e circulação pela escola
22/05/2018	50 min	Conversa informal com as crianças	Pátio e circulação pela escola
22/05/2018	50 min	Conversa informal com as crianças	Pátio e circulação pela escola
04/06/2018	50 min	Conversa informal com as crianças	Pátio e circulação pela escola
05/06/2018	50 min	Conversa informal com as crianças	Pátio e circulação pela escola
06/06/2018	50 min	Organização geral do recreio	Pátio e circulação pela escola

Fonte: Elaboração própria

A partir das observações e dados gerados no campo foi possível compreender o recreio escolar como mediador das interações das crianças. Ou seja, esse tempo-espaço propicia distinta interação face-a-face. Nesse momento, as crianças estão em “copresença”, pois mesmo que não possam ser acessadas imediatamente aos olhos nus de todas as outras que estão presentes, encontram-se na mesma “situação”, isto é, no mesmo “ambiente espacial completo em que ao adentrar uma pessoa se torna um membro do ‘ajuntamento’ que está presente, ou que então se constitui” (GOFFMAN, 2010, p. 28). Assim, o recreio é visto como uma situação social na qual as crianças compartilham do mesmo espaço, equipamentos e estão sujeitas às mesmas regras.

Um dos aspectos que influenciou as interações das crianças no recreio escolar foi o físico. Os brinquedos disponíveis, espaços especializados (específicos para brincadeira, como quadras de esportes, pátio e parquinho de areia), bem como a utilização desses, também se demonstraram determinantes tanto na interação quanto na organização desse tempo-espaço escolar. Para Fernandes e Elali (2008, p. 42):

Nos locais e situações de brincadeira, a criança é agente de seu próprio desenvolvimento, na medida em que atua selecionando as suas atividades e objetos, seus lugares preferidos, seus colegas; por outro lado, ela também é influenciada pelo ambiente sócio físico em que se encontra, que atua sobre ela, facilitando, contribuindo e, até mesmo, alterando seus comportamentos, os quais, por sua vez, também modificam o ambiente.

A EC Vila do Boa conta com um espaço que acomoda a quantidade de crianças que há na instituição, assim, o número de crianças para o tamanho da área ocupada parece equilibrado. São 130 crianças no turno matutino e quando todos os recursos estão disponíveis (espaços, brinquedos, espaços especializados), não há aglomeração de crianças durante o recreio. O espaço é organizado de acordo com a natureza das brincadeiras e de forma resumida compreende: o pátio com mesas de pebolim, corda, um aparelho de som que as próprias crianças controlam, bancos de fórmica branca e mesa de tênis. No fundo da escola há uma quadra de futebol coberta. Na lateral há um parquinho e mais duas quadras (outra de futebol e uma de basquete).

A interação e a disposição física das crianças durante o recreio dependeram, além dos fatores já citados, também das brincadeiras e da preferência de interação com certos pares. Observei certa regularidade em termos de ocupação de espaço e brincadeiras, que repercutiram também na regularidade de interação de pares.

No período de observação, havia um rodízio de brincadeiras no centro do pátio interno, que estava configurado da seguinte forma: quando o som estava ligado, algumas meninas, majoritariamente de sete a 10 anos de idade, dançavam no centro do pátio. As músicas tocadas eram sempre as mesmas, pois faziam parte da única *playlist* para o recreio que a escola dispunha. As outras *playlists* eram de músicas para a entrada e de músicas para o relaxamento (e continham músicas instrumentais). A *playlist* do recreio era composta, em sua maioria, de músicas atuais. De acordo com a vice-diretora, as músicas eram escolhidas pelas próprias crianças, mas como a maioria era do gênero funk, a direção buscava inserir outros gêneros, conforme lista do Quadro 5.

O quadro abaixo traz a *playlist* de músicas executadas durante o recreio, com os respectivos artistas.

Quadro 5 - Músicas tocadas durante o recreio

Música	Cantor
“Você partiu meu coração”	Anitta, Wesley Safadão e Nego do Borel
“Vou desafiar você”	Sapão
“Waka Waka”	Shakira
“Ziriguidum”	Filhos de Jorge
“Watch me”	Silentó
“Encaixa”	KondZilla
“Menina Pretinha”	Mc Soffia
“Xibom Bombom”	As Meninas
“Maria Maria”	Pagan John
“Gotinha em Gotinha”	Palavra Cantada
“Despacito”	Luis Fonsi
“Boneco de Lata”	Patati Patatá
“A Dança das Caveiras”	Galinha Pintadinha
“Medo Bobo”	Marília Mendonça
“Paradinha”	Anitta
“Billie Jean”	Michael Jackson
“Trem Bala”	Ana Vilela
“Sorry”	Justin Bieber
“Dança da Mãozinha”	Tchakabum
“Happy”	Pharrell Williams
“Cheguei”	Ludmila
“Sim ou Não”	Anitta e Maluma
“Uptown Funk”	Bruno Mars
“Largadinho”	Cláudia Leite
“K.O”	Pablo Vittar

Fonte: Elaborado pela autora a partir de banco de dados da pesquisa

Das 25 músicas que compõem a *playlist*, somente três poderiam ser classificadas como pertencentes ao gênero infantil, quais sejam: “Boneco de lata”, “A Dança das Caveiras” e “Gotinha em gotinha”, e provavelmente representavam os outros gêneros inseridos pela direção da escola, diante da decisão das crianças por músicas majoritariamente do gênero funk. Essas, quando tocavam, eram acompanhadas por algumas crianças que cantavam juntas, mas não dançavam, embora sejam músicas em que as próprias letras favorecem coreografias. As crianças só dançavam as músicas da atualidade. Inclusive, quando estavam controlando o som, passavam as músicas infantis rapidamente e repetiam as que gostavam (majoritariamente do gênero funk) algumas vezes. Os passos de dança executados pelas meninas pareciam ensaiados e a interação durante a música envolvia se concentrar nos passos, cantar as letras (mesmo das músicas que eram cantadas em outros idiomas) e observar a desenvoltura das outras colegas dançando. Em conversa com alguns adultos no recreio, notei o descontentamento dos mesmos com a seleção musical da escola. Uma educadora social chegou a relatar que visitou uma escola que tocava somente música instrumental durante o recreio e que iria apresentar a ideia para a diretora. No entanto, o que observei foi que a escolha musical das crianças tinha a ver com um projeto de autonomia proposto pela gestão da escola.

As crianças ainda utilizavam o pátio interno para pular corda, quando a mesma estava disponível. Às vezes algum adulto chacoalhava a corda para elas. Mas, a maioria das vezes, as próprias crianças organizavam a brincadeira com a corda, acabavam se envolvendo em atividades consideradas perigosas pelos adultos, que, uma vez assim avaliadas, recolhiam as cordas. No pátio da escola também há uma mesa de tênis de mesa, que era muito pouco utilizada. Um dos motivos era o sumiço das bolas e raquetes, o que também acontecia com outros brinquedos e jogos que contavam com equipamento específico.

O piso do pátio interno se constituía como um espaço de brincadeira. Era o único piso de material liso que as crianças tinham acesso no momento do recreio. Assim, elas aproveitavam para explorá-lo de formas variadas, fosse escorregando, arrastando os colegas, tentando derrubar os colegas no chão, ou simplesmente correndo. Qualquer brincadeira que ocorria no pátio interno, fosse com corda, de roda cantada, pique-pega, acabava com crianças deitadas no chão, por ele ser escorregadio ou por elas se jogarem intencionalmente. A Figura 2 foi registrada em um dia em que a quadra coberta estava fora de uso. Como várias crianças jogavam futebol na quadra coberta, as mesmas acabaram ocupando-se de outra brincadeira no momento do recreio e resolveram explorar o piso do pátio. Lá as crianças correram, se arrastaram pelo chão, arrastaram colegas. Um grupo de crianças de aproximadamente 10 anos, do 5º ano, sentou-se no chão e resolveu brincar de roda e conversar.

Para Goffman (2002b, p.117) existem muitos encontros que estão tão entrelaçados com outros encontros que acaba se enfraquecendo a pretensão de autonomia de qualquer um deles, ou seja, não conseguem ser vistos de forma independente. Esse entrelaçamento foi visível no pátio do recreio, quando um grupo de crianças corria, brincando de pega-pega, e logo começava a brincar de arrastar uns aos outros pelo piso escorregadio do pátio, engajando-se imediatamente em outro encontro.

Figura 2 - Crianças brincam no pátio interno



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na lateral do pátio interno da escola, há quatro grandes mesas retangulares de fórmica branca, cada qual com dois bancos e dispostas uma atrás da outra. Em uma delas, um grupo de crianças de 09 a 11 anos, aproximadamente, e principalmente do 4º ano (vide Figura 3), se reunia diariamente para jogar damas. Esse grupo era composto majoritariamente por meninas, mas continha meninos também. As crianças jogavam damas durante todo o tempo do recreio e enquanto duas jogavam, outras esperavam pela próxima jogada e reuniam-se em volta do tabuleiro, pois a escola tinha somente um tabuleiro de jogo completo no momento.

No entanto, por duas vezes, presenciei as crianças improvisando outro jogo de damas. Na primeira vez, elas tentaram jogar desenhando um tabuleiro com giz colorido na mesa de fórmica branca, outra vez, disputaram com oito peças cada jogador, já que estavam faltando peças. A figura abaixo registrou a concentração de jogadores e demais crianças durante o jogo, em meio a correria e conseqüente gritaria que ocorria no pátio.

Figura 3 - Crianças jogam damas



Fonte: Banco de dados da pesquisa

No fundo do pátio interno, concentram-se três mesas de pebolim ou totó. Na maior parte dos dias observados, muitas crianças se situavam nesse espaço. Às vezes jogavam quatro em cada totó, sendo duas de cada lado. Às vezes preferiam jogar no formato um contra um. Sempre tinham outras crianças assistindo enquanto o jogo ocorria.

A escola ainda conta com um depósito intitulado de “sala de jogos”. Nesse depósito ficam guardados os equipamentos como bolas, colchonetes, cordas, bambolês, placas de EVA, dentre outros. Na sala de jogos também ficam os coletes dos monitores e lá é o primeiro local onde eles se dirigem quando saem de suas salas. Há, inclusive, uma caixa de brinquedos que disponibiliza para as crianças livros infantis, dominó, bonecas e alguns ursos de pelúcia, mas raramente elas utilizam.

Na quadra coberta, que fica na parte detrás da escola, havia sempre o mesmo grupo de meninos de 07 a 09 anos de idade aproximadamente, pertencentes ao 3º ano jogando futebol enquanto outros meninos da mesma turma e de turmas anteriores esperavam a próxima partida. Alguns meninos do 1º ao 3º ano que não conseguiam “pegar a próxima” - termo que eles mesmos utilizam para indicar os que esperam a vez de jogar, ou não eram escolhidos pelos colegas para jogarem - ficavam jogando bola em um campo improvisado no caracol desenhado no chão do pátio externo. O pátio externo fica próximo ao único portão de acesso à escola. Ali também se concentravam algumas crianças que brincavam de pique ou pega-pega.

No parquinho de areia concentravam-se meninos e meninas do 1º, 2º e 3º anos que exploravam os brinquedos de ferro e as brincadeiras na areia. Durante a fase de observação, ele ficou interdito por cerca de um mês para a troca de areia, pintura dos brinquedos e instalação de um novo brinquedo. Isso pareceu ter gerado certa frustração nas crianças que ali brincavam, já que as mesmas tiveram que se engajar em novas brincadeiras e começaram a ocupar outros espaços do recreio. Foram colocadas fitas de bloqueio para evitar o acesso das crianças ao parquinho, no entanto, várias vezes observei que algumas crianças tentavam passar pelo bloqueio para brincarem até que aparecia um adulto e as interditava.

Quando acabou a reforma do parquinho, as crianças perceberam que além da pintura dos brinquedos e da troca da areia havia um brinquedo novo chamado gira-gira, que até o fim do período de observação se manteve como o favorito das crianças, inclusive atraindo crianças maiores que antes não brincavam lá. O esperado era que o brinquedo fosse utilizado por, no máximo seis crianças, no entanto, muitas vezes até 10 aglomeravam-se para girar no brinquedo.

Na outra quadra de futebol também havia um grupo recorrente de meninos do 4º e 5º ano que jogavam incansavelmente durante todo o período do recreio. Eram cerca de 15 crianças, todos meninos, que se revezam nas partidas de futebol. Havia um critério de habilidade para o engajamento no jogo de futebol das crianças maiores também. Alguns meninos nunca eram escolhidos para jogar e acabavam percorrendo lugares da escola, tentando engajar-se em outras brincadeiras.

A quadra de basquete era pouco utilizada, sobretudo para a sua finalidade primeira, embora a escola tenha várias bolas de diversas modalidades diferentes. As vezes em que se encontrava lotada, era por um grupo de meninos e meninas do 4º ano que jogava queimada esporadicamente.

Havia, também, um grupo de meninos que brincava de pega-pega correndo em volta da escola (vide Figura 4) e outro grupo de meninas que simplesmente passeava e conversava (geralmente crianças do 5º ano). Poucas crianças não se engajavam em um ou mais encontros durante o recreio. Algumas se engajavam em vários, trocando de encontro conforme cessava o seu interesse e a maioria engajava-se em um só encontro durante todo o período do recreio.

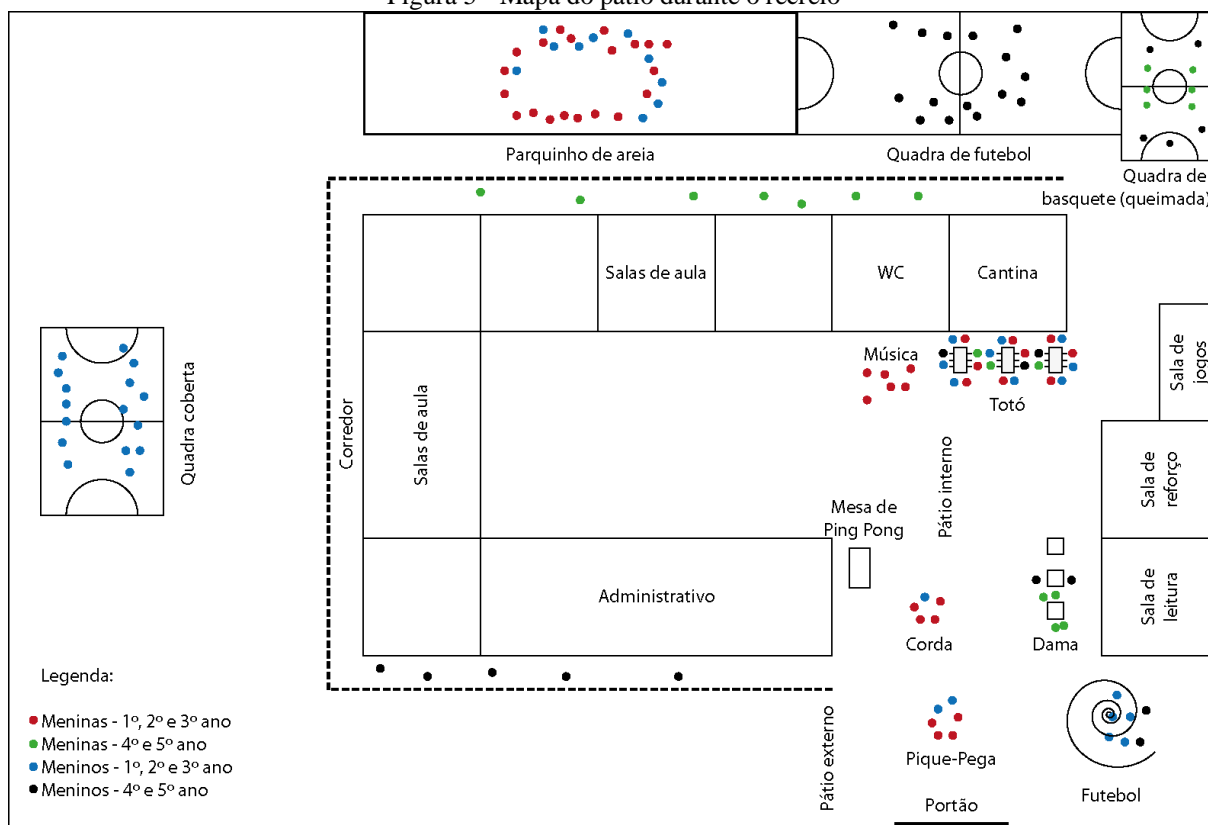
Figura 4 - Meninos correm em volta da escola



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Os dados gerados nas observações permitiram a construção de um panorama da organização e engajamento das crianças em atividades durante o recreio. Esse panorama resultou no mapa apresentado na Figura 5, que demonstra a predominância de espaços ocupados. Como o recreio é dinâmico, o mapa não pode ser tomado de forma estática, mas tem caráter ilustrativo e relacional com os demais dados da pesquisa.

Figura 5 - Mapa do pátio durante o recreio



Fonte: Elaborado pela autora

O mapa é uma aproximação a uma totalidade do recreio. Isso não implica que todas essas atividades ocorriam ao mesmo tempo, ou que as crianças não migrassem de uma para outra, já que no recreio crianças não interagem de forma pré-determinada e imutável.

Geralmente as crianças interagiam com o que a escola disponibilizava, ou seja, exploravam seus espaços, equipamentos, brinquedos. Raramente, observei crianças com brinquedos trazidos de casa. As Figuras 6 e 7 demonstram alguns brinquedos que foram levados pelas crianças no período de observação. Tratam-se de brinquedos simples e mesmo assim viraram objeto de disputa entre pares. Vale ressaltar que poucas crianças tinham acesso a celulares na escola e que só uma delas exibia um *tablet* durante alguns dias do recreio, mas o mesmo não estava conectado à internet.

Uma das meninas do 3º ano, um dia, também estava com uma máquina fotográfica antiga no parquinho; as demais crianças saíram dos brinquedos de ferro em que estavam e foram posar ou tirar fotos com a máquina, que não funcionava. Embora poucos, havia brinquedos das próprias crianças no recreio. E quando apareciam, as demais crianças tinham interesse em compartilhar dos mesmos.

Figura 6 - Brinquedos levados pelas crianças



Fonte: Banco de dados da pesquisa

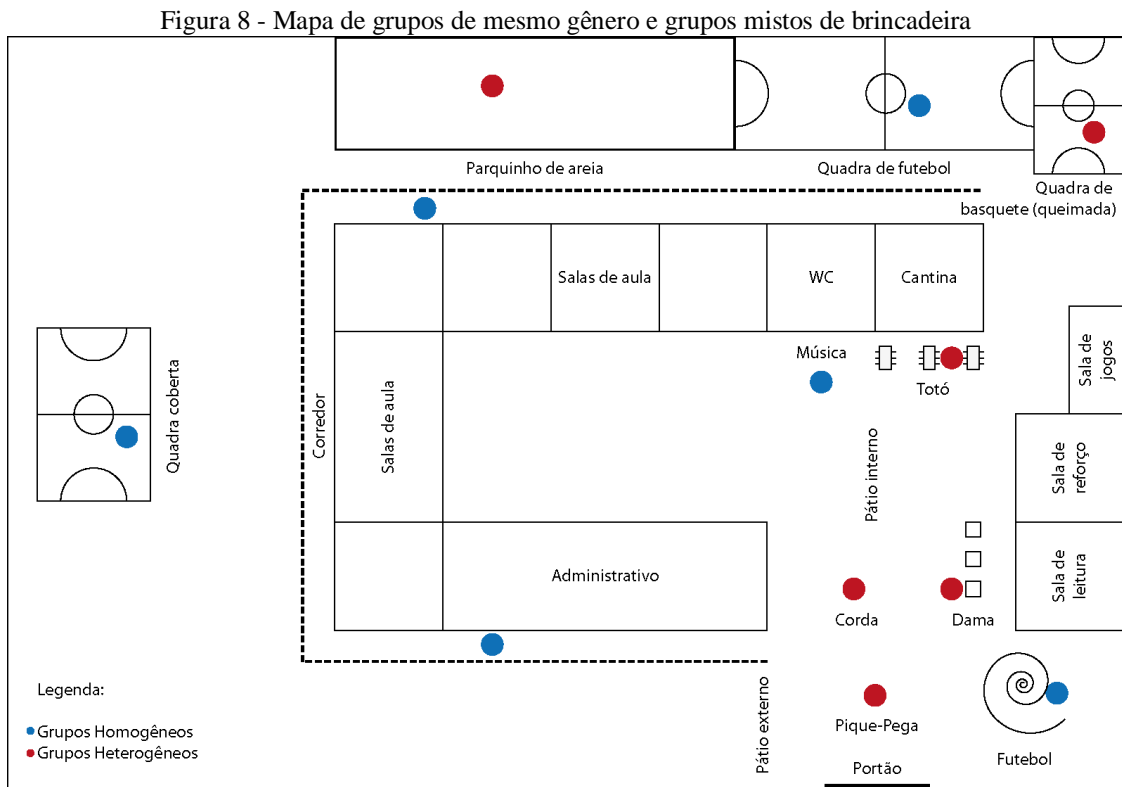
Figura 7 - Brinquedos levados pelas crianças II



Fonte: Banco de dados da pesquisa

O mesmo ocorreu com lanches, pois poucas crianças levavam lanches para o recreio. Algumas vezes, um monitor saía lanchando de sua sala (eles saíam de cinco a dez minutos antes do recreio para organizarem os materiais e espaços). Quando havia alguma criança lanchando no recreio, geralmente tratava-se de salgadinhos industrializados e refrigerantes trazidos de casa. Uma justificativa pode ser o fato de o lanche ofertado pela escola ocorrer em sala de aula, antes do recreio. Outro fator é que na escola também não há lanchonete, então nenhum tipo de alimento é comercializado. A cantina que aparece na Figura 8 é utilizada para o preparo do lanche escolar fornecido pelo governo.

O recreio é um momento exclusivo para brincadeiras, ficando muito poucas crianças sem interagir com as outras ou com algum brinquedo. Para melhor visualização, segue outro mapa que situa os grupos de mesmo gênero e mistos de brincadeira.



Como demonstrado na Figura 8, a maioria das brincadeiras ocorrem entre grupos de meninos e meninas, como por exemplo, as brincadeiras no parquinho de areia, pique-pega, queimada, corda, totó e o jogo de damas. Porém, é importante ressaltar que esses grupos geralmente são de crianças de idades iguais ou próximas, havendo um agrupamento etário que deve ser levado em conta.

Segundo Delalande (2001) a constituição de pequenos grupos infantis – sem a interferência dos adultos – no espaço do pátio escolar permite o aprendizado de uma sociabilidade. As crianças aprendem “a se virar”, umas com as outras, numa confrontação que as obriga a gerir as relações humanas, em uma igualdade de *status* que não existe na relação entre crianças e adultos.

As brincadeiras que ocorrem em grupos de mesmo gênero são o futebol tanto dos meninos do 4º e 5º ano, quanto dos meninos do 1º ao 3º ano (nas duas quadras só jogam os meninos), a dança (quando há música no pátio) na qual geralmente dançam meninas do 3º ano e algumas do 1º e 2º ano e grupos de meninos e de meninas que ficam circulando pela escola e conversando. Sendo assim, se por um lado “existe uma ocupação dos espaços do pátio da escola segundo o gênero, que inclui diferentes maneiras de ocupação e negociação configurando uma geografia do gênero” (WENETZ; STIGGER; MEYER, 2013, p.117).

Por outro lado, Änggard (2011) defende a classificação etária para a preferência por determinadas brincadeiras. Segundo Änggard (2011) não há marcador de gênero específico para algumas brincadeiras, nelas importa mais a faixa etária das crianças. No entanto, o que a pesquisadora evidencia é a importância do ambiente físico para as brincadeiras, demonstrando que ele pode ser interpretado e transformado (ÄNGGARD, 2011).

Para analisar de forma mais clara a situação social do recreio pesquisado, além de explorar os dados oriundos das observações realizadas, precisarei retomar duas assembleias que ocorreram na escola, uma anterior à pesquisa e a outra durante a pesquisa, que repercutiram em decisões a respeito do recreio e modificaram algumas interações de crianças e interações criança-adulto que ocorriam.

Durante conversa informal realizada com a diretora da escola, ainda no primeiro semestre de 2017, a mesma ao saber que a minha pesquisa seria no contexto do recreio, informou-me que realizou uma assembleia, chamada por ela de 1ª Assembleia dos Estudantes, para tratar especificamente sobre os problemas que estavam ocorrendo nesse tempo-espaço escolar. Para isso, disse-me que reuniu alguns representantes dos alunos para que juntos pudessem listar problemas que ocorriam durante o recreio e sugerir possíveis soluções.

Como demonstrei bastante interesse, a diretora me disponibilizou alguns cartazes com palavras e frases escritas com pincel atômico, que foram produto da assembleia. De posse desse material, pude organizar o Quadro 6. Ele retrata fielmente os cartazes, e somente tive o cuidado de não repetir informações e compilar tudo em um só documento, que inclusive foi posteriormente compartilhado com a diretora. Nele, seguem os problemas e propostas de solução decorrentes da 1ª Assembleia de Estudantes realizada na escola.

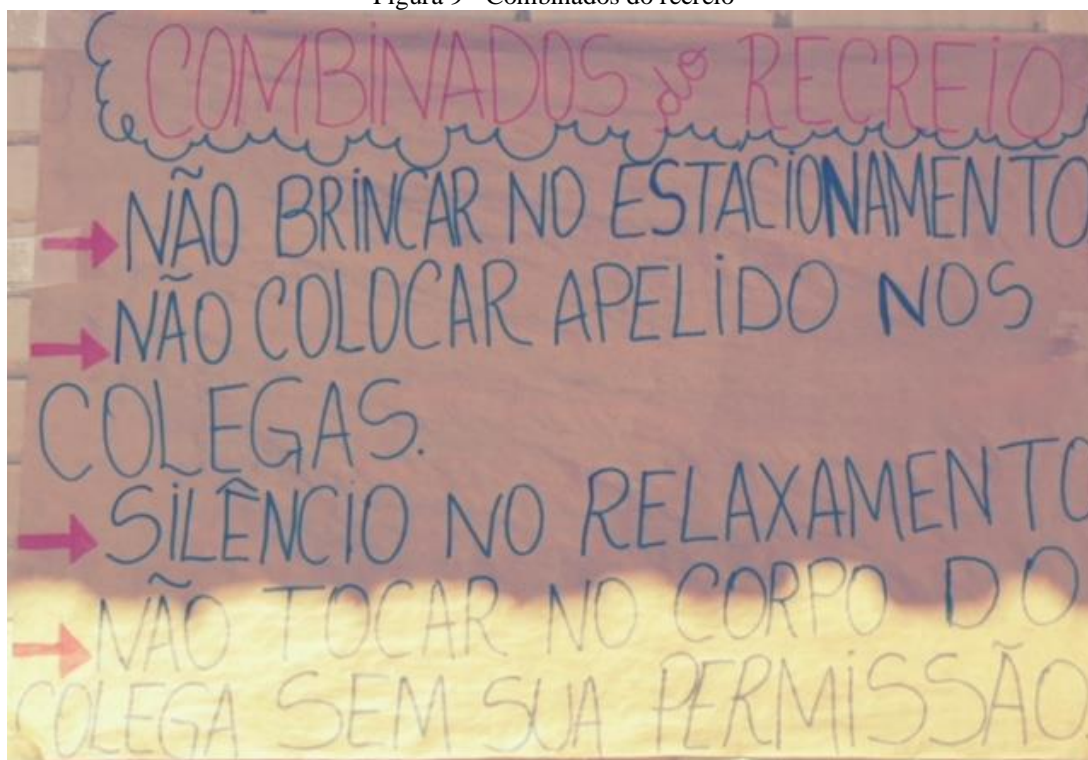
Quadro 6 - Problemas e propostas de solução para o recreio

Problemas	Propostas de Solução
<ul style="list-style-type: none"> *Crianças que: travam o escorregador; batem nos colegas; vão para o estacionamento; empurram no bebedouro; *Falta de respeito: as regras não são respeitadas; muito bullying; apelidos; muito palavrão; gritaria; *Briga no futebol: os maiores não deixam os pequenos jogarem; *Brincadeiras de agarrar; *Não estão obedecendo o sinal; *Os meninos estão trancando as meninas no banheiro; crianças batendo na porta do banheiro e subindo no vaso sanitário; *Crianças subindo nas grades, brinquedos e tabelas de basquete; *Brincadeiras inadequadas; *Muita correria; tomar cuidado com as trombadas. *A gangorra está estragada; *Pouco tempo de recreio; *Poucas opções de brinquedos; *Uso inadequado “errado” dos brinquedos. 	<ul style="list-style-type: none"> *Voltar com o projeto dos monitores (alunos); *Não colocar apelidos nos colegas; *Quem não cumprir com os combinados fica com atividades em sala (sem recreio) e não participa dos passeios; *Fazer os movimentos do relaxamento; *Não brincar no estacionamento; *Não pode subir nas grades; *Respeitar os colegas; *Não subir no vaso sanitário; *Esperar sua vez de usar o bebedouro sem empurrar o colega; *Evitar brincadeiras nos banheiros; *Modificar o uso da quadra coberta: retirar os brinquedos (mesas de pingue-pongue, totó e rock) da quadrinha coberta e trazê-los de volta ao pátio; *E o espaço ficaria para os 1º, 2º e 3º anos (jogarem futebol) em dias alternados; *Aumentar a quantidade de brinquedos para o recreio; *Usar os brinquedos de maneira correta.

Fonte: Elaboração própria a partir de cartazes disponibilizados pela direção da escola

A partir dessa assembleia e reflexão acerca dos problemas anteriormente citados, foram elaborados alguns “combinados” que deveriam ser cumpridos durante o recreio. Eles foram produzidos pela equipe gestora em papel pardo escrito com pincel atômico (conforme Figura 9) e foram afixados em uma das paredes da escola para que as crianças pudessem visualizá-los.

Figura 9 - Combinados do recreio



Fonte: Banco de dados da pesquisa

No início da observação notei que várias providências já haviam sido tomadas no sentido de melhorar a qualidade do recreio na escola. No entanto, em vários momentos também observei conflitos por causa desses combinados e do cumprimento das regras de utilização das quadras, já que a quadra coberta já havia sido desocupada (conforme solução proposta em assembleia) e as crianças a utilizavam de acordo com uma escala elaborada pela direção da escola. As crianças ainda estavam se acostumando com a nova organização. Contudo, não havia cópias da escala atualizada (ela mudava semanalmente) afixadas em paredes para que as crianças lembrassem qual grupo ou turma poderia usar a quadra naquele dia, e isso pode ter sido determinante para que tal regra não fosse cumprida.

Além da escala de utilização das quadras, o cumprimento dos combinados também causou atritos. Na prática, não pareciam ter tido a participação das crianças, já que reverberavam somente a voz dos adultos envolvidos (direção, professores, educadores sociais). Durante todo o tempo em que permaneci na escola era evidente o quanto as crianças ainda transgrediam essas regras e o quanto parecia prazeroso ir contra o que elas propunham, como brincar no estacionamento (que por sinal ficava na passagem entre a quadra de futebol coberta e o pátio da escola); colocar apelidos nos colegas; conversar durante o relaxamento (era o

momento de fofoca pós-recreio); e tocar nos colegas (na verdade, nunca vi uma criança pedindo permissão para tocar a outra).

Uma das medidas, para a organização e melhoria do recreio, que foi decidida na primeira assembleia dos estudantes, foi a retomada do Projeto dos Monitores. De acordo com professores da escola, esse projeto já ocorreu em outras gestões e foi idealizado por uma antiga orientadora educacional, mas só retornou no 2º semestre de 2017.

Os monitores saíam das suas salas de aula cerca de 10 minutos antes do início do recreio. Dessa forma, o recreio escolar como situação social iniciava-se antes mesmo do soar do sinal, às 9h20min, no momento em que os monitores deixavam as suas salas de aula e dirigiam-se a sala de jogos (vide Figura 10), pois de acordo com Goffman (2010) as situações sociais iniciam quando a copresença ocorre, e encerram-se quando a penúltima pessoa deixa o ambiente, conforme ressaltado anteriormente.

A Figura 10 mostra a fila de monitores em frente à sala de jogos esperando para pegar os coletes e os materiais necessários para cuidarem do espaço o qual foram destinados. A educadora social era a adulta que organizava as crianças.

Figura 10 - Monitores em fila para pegar coletes/equipamentos



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Alguns dados importantes do Projeto dos Monitores que pude apreender por meio de conversas informais:

- É composto por duas crianças de cada turma e conseqüentemente de cada ano, totalizando dez;
- O critério de escolha das crianças é diverso e decidido pelo professor da turma;
- As crianças utilizam um colete azul para se distinguirem das demais;
- As crianças saem de suas salas de aula cerca de 10 minutos antes de bater o sinal do recreio, as outras crianças ficam em sala terminando o seu lanche. Dessa forma, os monitores não contam com o tempo das demais crianças para lancharem;
- Quando saem de sala, as crianças devem dirigir-se à sala de jogos e vestirem seus coletes. Lá mesmo, algumas selecionam o material necessário, dependendo do espaço que irão monitorar;
- Os monitores são responsáveis por organizarem o espaço que irão monitorar. Eles deixam os materiais disponíveis para as outras crianças e devem permanecer nesse espaço durante o período do recreio;
- Os monitores devem reportar aos adultos (aos educadores sociais, professores ou gestoras) eventuais conflitos e as intercorrências que ocorrem no espaço que estão responsáveis;
- As crianças permanecem como monitores por um tempo variável. Notei monitores por uma semana, e alguns, por 15 dias;
- Os monitores devem observar se o rodízio de utilização dos espaços está sendo respeitado;

Os monitores contavam com orientações específicas, que tentei observar, mas que nunca ocorria no dia previamente marcado pela direção na escola. Nessa conversa, eles ficavam cientes dos espaços que iriam coordenar. Nos momentos de relaxamento, que eram sempre realizados por alguém da direção da escola, era frequente que chamassem a atenção dos monitores. Certo dia, a diretora chamou à frente uma criança representando cada turma da escola e pediu para elas se comprometessem a melhorar o recreio. Ao que as próprias crianças retrucaram: “mas já têm os monitores”.

Ao tratar de equipes, Goffman (1985) relata episódios nos quais pode ser exigido de um membro dessa equipe que se apresente sob um aspecto diferente com a finalidade de que se obtenha um efeito total satisfatório. Equipe é definida como “um grupo de indivíduos que cooperem na encenação de uma rotina particular”, podemos englobar gestores, professores educadores sociais, demais funcionários e alunos em uma mesma equipe (GOFFMAN, 1985, p. 78). No entanto, o próprio Goffman (1985) alerta sobre as diferenças de posições e funções

de cada membro da equipe. Ao assumirem o papel de monitoras, espera-se das crianças que se comportem como adultos, ou seja, que organizem os espaços, observem os colegas e até delatem esses colegas. Nesse momento, as crianças modificam a sua conduta e preservam suas fachadas. De acordo com Goffman (2011, p. 16), o termo fachada refere-se a imagem de si mesmo delineada em termos de atributos sociais aprovados. Mas, as crianças não conseguiram manter a fachada por muito tempo e voltavam a agir em seus papéis originais, de crianças.

No 1º semestre de 2018, tive a oportunidade de acompanhar a 2ª Assembleia dos Estudantes da EC Vila do Boa. Novamente, ela partiu da necessidade de reavaliar algumas dinâmicas que estavam ocorrendo durante o recreio.

Para a preparação da assembleia, na semana de sua ocorrência, foram colocados três envelopes no pátio da escola, escritos: “Eu sugiro”; “Eu elogio”; “Eu critico”. As crianças puderam escrever as suas sugestões e colocarem nos envelopes. Posteriormente esses envelopes foram compilados, pela equipe gestora da escola, em um cartaz com o título: “Proposições estudantis”. Ele tinha 3 colunas: Elogio; Críticas; e Sugestões (vide Quadro 7). Esse cartaz foi utilizado como base no decorrer da assembleia.

Quadro 7 - Proposições das crianças antes da assembleia de estudantes

PROPOSIÇÕES ESTUDANTIS 28/03/2018		
ELOGIO	CRÍTICAS	SUGESTÕES
*O silêncio das turmas do 4º e 5º anos do turno matutino; *As músicas que são apresentadas na entrada e durante o recreio; *O relaxamento e o dia “D” das turmas; *A paciência dos professores com os/as estudantes; *A organização da escola; *O 5º ano é sempre o último a fazer as coisas; *O 1º ano é sempre o primeiro a fazer as coisas; *A escola é muito legal.	As quadras sem cobertura	*Melhoria nas quadras; *Mais cuidado com o portão eletrônico, pois os carros podem machucar as crianças; *que a escola tenha mais livros, mais salas, mais computadores, mais peças de lego; *Que os monitores arrumem as bolas ao tocar o sinal; *Que tenha armários para todas as turmas; *Que diminua as brigas durante o recreio; *Que a assembleia seja realizada na Páscoa; *Que ponha Rock na entrada e no recreio; * Mais tempo de recreio; *Colocar brinquedos para os 4º e 5º anos; *Tampar os buracos da quadra e que os/as estudantes do 5º ano possam brincar no gira-gira; *Construção de uma quadra de patins para a recreação do “Dia D”; *Que faça a cobertura nas quadras; *Que os/as estudantes do 5º ano possam usar o parquinho; *Reformar as quadras; *Reestruturar o parquinho; *Ampliação do horário do recreio; *Mais tempo para o Programa Educação Integral;
	Muitos buracos na quadra	
	Bolas furadas	
	Barulho da turma do 3º A (sala 04)	
	Os monitores estão brincando no gira-gira, no recreio, na frente dos demais estudantes	
	Quase todo dia o lanche é só biscoito	
	A camiseta da escola solta muito pelo, o tecido é ruim	
	Alguns estudantes são mal-educados, não se comportam durante o recreio e atividades coletivas com brigas e outras coisas	
	Os 4º e 5º anos são sempre os últimos a realizarem as atividades	
	As meninas não deixam os meninos participarem da queimada	
	Muitas bolas novas se perdendo quando caem fora da escola	
	Os monitores dos 4º e 3º anos não permitem que as meninas do 5º ano brinquem no parquinho	
Os meninos trapaceiam muito no futebol		

PROPOSIÇÕES ESTUDANTIS 28/03/2018		
ELOGIO	CRÍTICAS	SUGESTÕES
		*Construir uma casa na árvore, ao lado da horta; *Construir um muro e um portão para o acesso no estacionamento e que os/as professores/as tenham chaves para entrar e sair do mesmo.

Fonte: Elaboração própria a partir de cartaz afixado no pátio da escola

Todas as crianças do turno matutino participaram da assembleia, bem como os professores, os educadores sociais, demais funcionários e as gestoras. A assembleia durou quase uma hora e meia e a diretora teve que encerrá-la antes de finalizar a pauta a ser discutida, pois se aproximava da hora da saída das crianças.

A diretora iniciou a assembleia explicando a dinâmica: seria a leitura do quadro de proposições e a discussão de alguns pontos. Logo após algumas crianças leriam o que tivesse nos envelopes: “Eu sugiro”; “Eu elogio”; “Eu critico”. Ela procurou comentar cada ponto lido e ouviu a opinião das crianças, que foram bem participativas.

O novo brinquedo do parquinho de areia causou tanta disputa, que nessa assembleia ele foi um dos pontos mais debatidos.

As reclamações das crianças sobre a utilização do gira-gira foram: as crianças ficam em pé no gira-gira; os maiores não podem brincar nele; mais de 6 crianças no brinquedo de uma vez só; o gira-gira está rodando muito rápido; ele está quebrando; tem que colocar óleo no gira-gira.

A Figura 11 retrata como era utilizado o gira-gira na escola. Enquanto 3 meninos estão sentados no brinquedo, três meninas tentam sentar nele e duas rodam. Enquanto isso, há uma fila que se forma a espera de uma oportunidade para brincar.

Figura 11 - Gira-gira



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Após discussões e votação (critério de levantamento de mãos), crianças, professores e gestoras deliberaram que:

- O tempo estimado para a utilização de cada grupo de crianças era de 60s;
- A gestão providenciou óleo para colocar no brinquedo;
- O brinquedo só poderia ser utilizado por 3 crianças por vez;
- Não podia subir nem pular no gira-gira;
- Além do monitor, as crianças pediram a presença de um adulto para ficar no parquinho na hora do recreio, para organizar a fila do gira-gira;
- As crianças do 4º e 5º anos não poderiam brincar no gira-gira. O que provocou indignação, principalmente em algumas crianças do 4º ano.

A discussão sobre o gira-gira ocupou bastante tempo da assembleia. No entanto, o ponto mais polêmico foi o papel dos monitores no recreio. Ou seja, o Projeto dos Monitores estava sendo avaliado um semestre após a sua reimplantação.

O debate iniciou-se com a reclamação das próprias crianças de que os monitores sempre eram os primeiros a brincar, já que saíam de sala antes das outras crianças. E enquanto brincavam, os monitores acabavam não organizando e cuidando dos espaços. Presenciei por

diversas vezes, monitores brincando antes do sinal sonoro, brigando para continuar brincando, xingando e agredindo colegas. Enfim, agindo de forma parecida a qualquer outra criança sem colete azul.

A direção propôs uma votação para decidirem juntos se os monitores podiam brincar durante a sua monitoria. Por maioria (critério de levantamento de mãos) ficou decidido que eles poderiam brincar enquanto estivessem em monitoria.

Porém, as próprias crianças entenderam que devia haver uma organização maior quanto à função dos monitores, que eles podiam brincar contanto que não passassem na frente dos colegas na hora das brincadeiras e contanto que o monitor brincasse no espaço e na brincadeira pela qual era responsável no dia. Em conversa com alguns monitores, as crianças, em sua maioria, relataram gostar do papel de monitorar, elas se sentiam responsáveis e encorajadas. No entanto, algumas reclamaram de terem que ficar paradas em um só espaço enquanto seus colegas estavam livres para passearem.

O que a comunidade escolar estava exigindo das crianças que atuavam como monitoras era que elas tivessem “ajustamentos primários” (GOFFMAN, 1961, p. 159). Para o autor (1961, p. 159-160)

quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas – em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidades indicadas – se transforma num colaborador; torna-se o participante “normal”, “programado” ou “interiorizado”. (...) nesse caso, falarei do indivíduo com *ajustamentos primários* à organização.

O papel esperado do monitor era contribuir com o bem-estar geral da escola, ou seja, ele era uma das peças-chave de vigilância e organização do recreio. No entanto, quando as crianças se utilizavam do papel de monitores para brincarem antes e mais vezes que as demais, passavam de um ajustamento primário a um “ajustamento secundário”, assim, conseguiam fins não-autorizados de forma a escapar daquilo que a organização supunha que elas deveriam obter (GOFFMAN, 1961, p. 160).

A Figura 12 exemplifica a transição dos monitores de ajustamento primário para ajustamento secundário. Rodrigo e Lucas saíram da sala 10 minutos antes dos colegas, porque eram monitores. Eles, rapidamente, dirigiram-se à sala de jogos, pegaram seus coletes e foram para as mesas de totó. Lá, retiraram a placa de EVA que as cobre, afastaram as mesas umas das outras e começaram a jogar. Jogaram cerca de 2min até que soou o sinal do recreio. As demais crianças saíram correndo de suas salas e já encontraram uma das mesas do totó ocupada pela dupla, que permaneceu jogando até um deles perder.

Figura 12 - Monitores jogam totó antes do sinal do recreio



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Algumas questões relativas à compreensão das crianças no que diz respeito à organização do recreio foram expostas nas duas assembleias realizadas. Em relação ao próprio comportamento, as crianças sugeriram aos professores e gestores que as deixassem sem recreio, caso descumprissem as regras e os combinados, ou seja, elas mesmas imputaram a si sanções, em caso de desobediências ou má conduta. Tal fator reforça a cultura escolar²³ do recreio sendo utilizado como mecanismo de punição, e, por outro lado, de merecimento.

As assembleias reforçaram a ideia de que o recreio ao mesmo tempo que é um tempo-espço do cotidiano escolar, apresenta necessidades que o torna autônomo e alijado desse contexto. De acordo com Saraiva (2018) o espaço e tempo são, efetivamente, conceitos fundamentais para constituir os modos de ser e de viver, mas os significados que lhes são atribuídos são cambiantes e produzidos por práticas tramadas em um determinado contexto. Ao se produzir a ideia de um tempo linear e de um espaço infinito, ambos mensuráveis, fracionáveis e administráveis, pode-se pensar em instituições regulada por quadros de horários e que funcionam pelo quadriculamento espacial, ou seja pela divisão dos espaços.

²³ A cultura escolar na pesquisa é vista como os modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados (VIÑAO FRAGO, 2002)

No entanto, o tempo do recreio é de socialização e ensino, tempo vivido, tempo que vale a pena ser estendido. Sacristán (2008) privilegia o tempo vivido, como o da experiência. E distingue o tempo físico objetivo, mensurável pelo relógio, e o subjetivo, que se realiza em nossa experiência pessoal e coletiva (SACRISTÁN, 2008, p.12).

Segundo Saraiva (2018), na atualidade, o espaço já não seria percebido como formado de lugares fixos e isolados, nem por uma extensão contínua e infinita, mas por infinitos pontos que se conectam com suas vizinhanças de modo dinâmico e variável, o que seria o posicionamento. No caso do recreio como tempo-espaço podemos afirmar que os significados e usos do espaço e do tempo em uma sociedade estão estreitamente tramados com sua organização, de modo geral, e com suas formas de educar, mais particularmente (SARAIVA, 2018), pois as crianças se apropriam e fazem reinterpretações desse tempo-espaço de maneira particular.

Vale ressaltar que o recreio na escola pesquisada tem duração total de aproximadamente 50 minutos, tempo que é dividido em vários momentos. Inicia-se às 9h20min com a saída dos monitores das suas respectivas salas de aula. Às 9h30min, soa o sinal para a saída das demais crianças. Às 10h é o sinal de término do recreio e início do relaxamento que dura de cinco a dez minutos, dependendo da programação de atividades do dia. Ao mesmo tempo em que o recreio é prioridade com relação ao tempo, ele é sacrificado por certos motivos: horário reduzido, atividades diferenciadas, chuva e castigo, por exemplo.

Na situação social do recreio, as crianças, ao entrarem em presença imediata umas das outras, atuam como participantes de uma “ocasião social” (GOFFMAN, 2010, p. 28). O momento é visto como um acontecimento, um evento social mais amplo, que tem limitações no tempo e no espaço e é facilitado por equipamentos fixos como brinquedos, quadras, mesas, aparelhos de som. Para Goffman (2010), as ocasiões sociais “não sérias” ou “recreativas”, como é o caso, são fins em si mesmas e a criança participa simplesmente pelo prazer em fazê-lo (GOFFMAN, 2010, p.29).

O recreio como microssociedade (DELALANDE, 2001) fica evidente na medida em que as crianças compreendem suas regras e conseguem listar problemas e possíveis soluções. As próprias crianças também se organizam para dividirem os espaços e equipamentos coletivos, propõem um tratamento mais respeitoso entre elas e sugerem sanções para as que não cumprirem. Concluo que considerar o recreio escolar a partir da organização social proposta significa pensá-lo não somente como cenário de interações, mas como contexto onde crianças organizam a sua própria experiência enquanto interagem. Tal perspectiva reforça o argumento de que, enquanto interagem no recreio escolar, crianças mobilizam um repertório linguístico

que lhes garante vantagem nas negociações, reinterpretações das regras e convivência social naquele momento.

5 O JOGO DE TOTÓ COMO MEDIADOR DE INTERAÇÕES NO RECREIO

Este capítulo explora o jogo de totó na EC Vila do Boa tratando da cultura material e da cultura escolar para a apreensão de significados das crianças. A reflexão acerca dos jogos de regras também emergiu dos dados gerados com os participantes do encontro. Ademais, foi feito um exame profundo em torno das regras criadas e reinterpretadas pelas crianças *versus* as regras do jogo, já cristalizadas geracionalmente.

Por fim, quadros de interação, previamente transcritos com aportes teóricos da ACE, foram interpretados a fim de compreender a interação das crianças durante o jogo por meio das linguagens verbal, não-verbal e da multimodalidade. Questões de gênero, exclusão de pares, regras do jogo, competitividade e assertividade nas disputas também foram consideradas.

O pebolim, chamado pelas crianças no contexto do recreio de “totó”, apresenta outras nomenclaturas. Elas variam de acordo com a região, sendo pebolim em São Paulo; totó no Rio de Janeiro e outros estados; e “flaflu” na região sul (LIMA, J. 2017). O jogo simula o futebol de campo, mas é jogado com a manipulação de bonecos presos a manetes situados em uma mesa. Consoante às regras, o totó é disputado entre duplas ou de forma individual e os jogadores devem manipular os manetes, que são rotatórios, a fim de os bonecos tocarem na bola e a levarem até o gol adversário. Vence quem fizer primeiro a quantidade de gols, previamente estabelecida entre os participantes.

De acordo com Teixeira (2006) o jogo de totó foi criado dentro de um hospital, na Espanha, no ano de 1936. A Espanha passava por um período de guerra e um jovem de 18 anos, Alejandro Campos Ramirez, estava hospitalizado. Ele notou que em frente ao hospital havia um hotel que abrigava fugitivos e feridos da guerra, muitos deles com braços e pernas amputados. Todos os dias, Alejandro assistia ao jogo de futebol que ocorria em um campo situado entre o hospital e o hotel. Ele era apaixonado por futebol e tênis de mesa, assim teve a ideia de criar um futebol de mesa, chamado de *futbolín* na Espanha, como uma maneira de incluir aqueles que não mais podiam correr em um campo de futebol convencional.

Essa história, considerada como a versão mais romantizada da origem do jogo, não é unânime. De acordo com Lima J. (2017) alemães e ingleses também reivindicam a autoria do jogo. Os alemães defendem que o conterrâneo Broto Wachter já comercializava uma mesa de pebolim pioneira no início dos anos de 1930. E para os ingleses, Harold Searles já havia registrado a patente do jogo em 1921. No entanto, Lima J. (2017) deu crédito a primeira versão, já que relata que o totó chegou ao Brasil na década de 1950, possivelmente trazido por

imigrantes espanhóis. Ademais das controvérsias envolvendo a sua origem, é importante ressaltar que o totó é um jogo que envolve tanto crianças quanto adultos, de ambos os sexos, tendo a participação de todos os grupos geracionais.

A Escola Classe Vila do Boa possui três mesas de totó que ficam dispostas na parte lateral do pátio (conforme Figura 13). Geralmente as três mesas permanecem ocupadas e cerca de 15 a 20 crianças, meninos e meninas, mantêm-se durante todo o recreio em torno delas, seja jogando, seja assistindo ou esperando pela próxima partida. Há uma divisão etária e de ano escolar para a utilização das mesas. As crianças do 1º e 2º anos brincam em uma mesa; as crianças do 3º e 4º anos em outra; e as crianças maiores, que pertencem ao 5º ano, ocupam a última mesa. No entanto, essa regra externa, posto que é orientada pelos adultos, não é inalterável. Na dinâmica do jogo, as crianças se organizam levando em conta, além dos critérios já citados, seu círculo de amizades, preferências e habilidade. Há predileção por uma das mesas, que parece ser a mais funcional e menos danificada, e geralmente o grupo de crianças maiores consegue jogar nela.

A escola conta com duas quadras de futebol, uma coberta e uma descoberta, mas que é bem maior; em ambas, vários meninos disputam partidas diariamente. Os jogadores de totó pouco jogam futebol de quadra e vice-versa, demonstrando que embora seja um jogo inspirado no futebol de campo apresenta suas particularidades e atrativos próprios.

Figura 13 - Mesas de totó



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Antes do início do recreio, as mesas de totó costumam ficar cobertas com grandes placas de acetato-vinilo de etileno (EVA), conforme a Figura 14, para que as crianças que circulam pelo pátio não brinquem em horários indevidos, ou seja, fora do período do recreio. As bolas do jogo também ficam guardadas na sala da direção da escola, pois segundo a diretora, as crianças perdem ou guardam em suas mochilas para jogarem em outros momentos e acabam não devolvendo.

Figura 14 - Mesas de totó cobertas com placas de EVA



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Certo dia, duas bolinhas de totó haviam sumido, restando somente uma mesa com a bola específica do jogo. Essa mesa era logo escolhida por crianças maiores enquanto as menores ficavam sem a bola oficial. A diretora encomendou bolas novas, porém as mesmas demoraram cerca de duas semanas para chegar. As crianças menores, principais atingidas pelo problema, arquitetaram estratégias para jogar nas duas mesas que sobraram. Elas improvisaram bolinhas e com isso jogaram diversas partidas. As estratégias e as bolas improvisadas duraram cerca de 15 dias, até as bolas de totó oficiais chegarem.

Figura 15 - Bola improvisada 1 – de papel



Fonte: Banco de dados da pesquisa

A primeira possibilidade aventada pelas crianças foi jogar com uma bolinha de papel (vide Figura 15). Elas iam às suas salas, arrancavam folhas de seus próprios cadernos, amassavam e tentavam jogar nas mesas de totó. Porém, havia uma discrepância logo percebida pelas crianças, que era a de peso. A bola de papel era muito leve, enquanto os manetes e os bonecos, que são de ferro, eram muito pesados. A bola de papel começava a se abrir enquanto as crianças brincavam, ou simplesmente não se movia. Uma das crianças até teve a ideia de molhar a bola de papel, atribuindo-lhe mais densidade. No entanto, embora a bola tenha ficado mais pesada, o fato de a folha de caderno não ser impermeável acabou destruindo a bola à medida que ela era tocada pelos bonecos de ferro. Mesmo com a inadequação da bola, as crianças brincaram e pareciam retirar o máximo de proveito da situação, já que predominantemente sorriam durante o jogo. Tinham até crianças aguardando para jogarem a próxima partida do jogo de totó com a bolinha de papel.

Depois, vendo que a bola de papel era leve e não se movia com rapidez, uma das crianças retirou da sala de jogos da escola uma bola de plástico verde (vide Figura 16).

Figura 16 - Bola improvisada 2 – verde



Fonte: Banco de dados da pesquisa

As crianças utilizaram a bola verde que era bem maior que a bola original de totó e bem mais leve. Devido ao seu tamanho, a bola verde acabava ficando presa entre as barras. Ela também quicava na mesa de totó e às vezes saía do campo, sendo arremessada para o chão, o que provocava muitos risos nos jogadores. As crianças ficaram um bom tempo se revezando e jogando com a bola verde, ademais da sua inadequação.

Um servidor da escola, percebendo por vários dias a tentativa das crianças, resolveu fazer uma bola mais apropriada. Ele fez uma bola de papel, mas para atribuir-lhe mais peso, ao invés de molhá-la, preferiu enrolá-la em fita adesiva marrom (vide Figura 17). Foi a bola improvisada que mais durou e se adequou ao jogo, embora não tivesse a fácil mobilidade da bola específica. Mesmo assim, as crianças utilizaram a bola e pediram para que ele fizesse outras quando esta começava a se abrir. Embora parecesse melhor que as duas anteriores, a bola também era demasiadamente leve e, por vezes, saltava do campo e acabava parando no chão.

Figura 17 - Bola improvisada 3 – papel enrolado em fita adesiva marrom



Fonte: Banco de dados da pesquisa

O registro do sumiço das bolas de totó e as tentativas das crianças em se organizarem sem elas, embora tenha sido interessante, pareceu se tratar de uma situação comum naquele contexto. Mas, me levou a refletir sobre a importância do jogo para as crianças, que ao invés de abdicarem dele, já que a escola conta com outras opções de brinquedos, brincadeiras e jogos, preferiram buscar alternativas para continuarem jogando. A atitude das crianças, com o objetivo de não pararem de jogar, remete à uma reinterpretação e adequação do jogo que só é possível com o conhecimento de suas configurações específicas. O modo como se brinca e o estado de espírito das crianças importa mais do que o que se busca com o jogo (BROUGÈRE, 1998). Assim, confeccionar bolas apropriadas ou não ao jogo de totó, tornou-se uma brincadeira a parte, pois também propiciou momentos prazerosos às crianças.

As experiências das crianças durante o jogo de totó também dependem da cultura material envolvida, tornando-as distintas e contextuais. A bola, considerada como um dos objetos materiais do jogo, à medida em que não está disponível, continua influenciando a maneira de jogar das crianças. Miller ([1954] 2013) afirma que os objetos materiais são cenários para as ações, ou seja, fazem parte do contexto e podem nos informar a respeito do que é

apropriado ou inapropriado, dependendo de qual seja esse objeto. As escolhas por bolas substitutas foram baseadas, mesmo que inconscientemente, no conhecimento que as crianças tinham sobre a cultura material do jogo de totó, fazendo com que elas preferissem bolas de tamanho e peso mais ou menos adequados. Essas escolhas, inconscientes, das crianças revelam a “humildade das coisas”, proposta por Miller ([1954] 2013, p. 78), nas quais “objetos são importantes não porque sejam evidentes e fisicamente restrinjam ou habilitem, mas justo o contrário”. Já que os objetos tendem a naturalizar-se, compreendi com o evento do sumiço das bolas, que mais importante do que ter “a bola” específica, era ter uma bola que permitisse a continuidade do jogo.

Em outra situação, uma das mesas de totó (vide Figura 18) também se quebrou, impossibilitando a sua utilização pelas crianças.

Figura 18 - Mesa quebrada



Fonte: Banco de dados da pesquisa

A equipe gestora da escola, durante o relaxamento, chamava a atenção das crianças para o uso mais apropriado das mesas, que já pareciam ser velhas, e das bolas, tendo em vista que mesmo com a compra de três bolas novas, após o evento descrito anteriormente, uma já havia

sumido. O mesmo servidor que improvisou a bola, consertou a mesa e a colocou em uso novamente.

Com os eventos narrados anteriormente, em que primeiramente as crianças precisaram lidar com o sumiço das bolas oficiais do jogo de totó e resolveram improvisar outras bolas a fim de não ficarem sem jogar, e da mesa quebrada que, de certa forma, também alterou a rotina fazendo com que elas precisassem se organizar de outra maneira, apreendi que a cultura material surge no jogo de totó “como sociedade tangível, a presença sólida e forte que se expõe diretamente, de tal modo que não conseguimos escapar de sua presença” (MILLER[1954] 2013, p.228). Ela também mobiliza as crianças e é motivo de disputa. No momento em que as crianças não dispõem de todos os recursos necessários para o jogo, aqueles que estão disponíveis são disputados e as crianças que não são contempladas acabam tendo que mobilizar um repertório criativo para também se engajarem na brincadeira. Miller ([1954] 2013, p. 10) afirma que a melhor maneira de entender, transmitir e apreciar nossa humanidade é dar atenção à nossa materialidade fundamental.

No contexto do recreio, essa materialidade é expressa de várias formas; cada jogo ou brincadeira envolve uma cultura material específica e as crianças, quando em interação nesse jogo ou brincadeira, também interagem com a materialidade, conforme é demonstrado nos dois eventos mencionados. A interação das crianças com a materialidade auxilia na compreensão de suas experiências. Appadurai (2008) propõe que deixemos de prestar atenção somente nos vínculos sociais que precedem as coisas e passemos a observar as coisas durante os variados percursos e trajetórias que elas fazem e traçam na sociedade. O autor (2008) defende que as coisas, assim como as pessoas, têm uma vida social, pois seus significados estão circunscritos em suas formas, seus usos e suas trajetórias.

Coisas não chegam a representar pessoas, mas constituí-las, no entanto, “trecos”²⁴ têm a capacidade notável de se desvanecer diante dos nossos olhos, tornam-se naturalizados, aceitos como pontos pacíficos, cenário ou moldura de nossos comportamentos (MILLER[1954] 2013, p.228). Appadurai (2008) ainda ressalta que somente pela análise da trajetória das coisas, podemos interpretar o seu valor para as pessoas. Embora a proposta desta investigação não seja pesquisar a interação das crianças com os objetos e não tenha como foco a cultura material do recreio, esses elementos atravessam e fazem parte das interações das crianças com seus pares

²⁴ Miller ([1954] 2013), ao apresentar a sua própria perspectiva sobre o estudo da cultura material, afirma que a mesma é um conjunto de pessoas que se interessam principalmente por “trecos”. Mesmo sem definir claramente o termo, o autor sugere que a designação “treco” é mais apropriada do que “coisas” ou “objetos”.

nesse tempo-espaço escolar e merecem destaque, sobretudo, considerando a materialidade do jogo de totó.

Ao propor uma análise de quadros da vida social, Goffman (2012) argumentou que grande parte do nosso comportamento é sugerido por expectativas determinadas pelos quadros que constituem o contexto da ação, tal qual os objetos materiais, que podem ser vistos como cenários para as nossas ações. Tanto os quadros propostos por Goffman (2012) quanto os objetos materiais, ou coisas (MILLER, [1954] 2013) fazem parte do contexto e podem nos informar a respeito do que é apropriado ou inapropriado. Eles nos dizem que o modo pela qual interpretamos os comportamentos são inconscientes, mas podem estar sinalizados no lugar onde se situa a ação, como em uma mesa ou bola de totó, por exemplo.

Após várias observações da interação de crianças durante o jogo de totó, que suscitaram a análise anterior, foi necessário o acompanhamento de um grupo específico de crianças durante esse encontro social. Assim, passei a concentrar-me em uma das mesas de totó, que embora estivesse destinada às crianças do 4º e 5º anos, devido à dinâmica do jogo, acolhia crianças de outros anos escolares e com idades diferenciadas. As crianças listadas a seguir, em um total de 14, são as participantes da fase de geração de dados do encontro social do totó.

Tabela 2 - Participantes – Encontro social do jogo de totó

Nome ²⁵	Idade	Ano escolar em 2018	Onde mora	Ano de entrada na escola
Rosa	08	3º A	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Alice	08	3º B	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Caroline	10	3º A	Morro da Cruz ²⁶	Estuda na escola desde o 1º ano
Bia	08	3º A	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Lucas	08	3º A	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Aladin	08	3º A	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Victor	09	3º vesp	Vila do Boa	Entrou na escola em 2018
Bruno	09	3º vesp	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Otávio	07	3º A	Jardim Botânico ²⁷	Entrou na escola em 2017
Paulo	09	4ºA	Vila do Boa	Estudou na escola no 1º ano, saiu e retornou em 2018 para cursar o 4º ano
Safira	08	3ºB	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Rodrigo	07	2º	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano
Rafael	11	5º	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 3º ano
Vivi	08	3º B	Vila do Boa	Entrou na escola em 2018
Kaká	09	3ºB	Vila do Boa	Estuda na escola desde o 1º ano

Fonte: Elaborado pela autora

²⁵ Todos os nomes apresentados tratam-se de pseudônimos e foram escolhidos pelas próprias crianças.

²⁶ O bairro Morro da Cruz, destinado inicialmente a ser área rural de São Sebastião, localiza-se a cerca de 2 km do centro da cidade e cerca de 7,5 km da EC Vila do Boa. Devido à grilagem de terras na região, tornou-se uma grande ocupação urbana.

²⁷ Jardim Botânico é a Região Administrativa XXVII do DF. Composta basicamente por condomínios fechados, possui uma área nobre regular e uma área em expansão que é irregular e situada às margens do bairro da Vila do Boa.

O encontro social do totó demonstrou diversidade dos participantes. A quantidade de meninos e meninas era equilibrada e os participantes cursavam desde o 2º até o 5º ano. A variação etária também era substancial, pois em uma mesma mesa pude acompanhar crianças de sete a 11 anos. A maioria das crianças moravam na Vila do Boa e estudavam na escola desde o 1º ano.

A Tabela 3 mostra, de forma especificada, os dias de geração de dados do encontro social do jogo de totó.

Tabela 3 - Métodos audiovisuais – Encontro social do jogo de totó

Data	Duração da gravação	Técnicas - participante	Crianças envolvidas com equipamentos/sem equipamento
10.04.18	21min33s	Filmagem-pesquisadora; Microfone de lapela e gravador-crianças	Recreio 1: Alice, Paulo/ Victor, Safira, Bruno
10.04.18	16min41s	Filmagem-pesquisadora; Microfone de lapela e gravador-crianças	Recreio 2: Rosa, Otávio e Lucas/ Bia
11.04.18	16min51s	Filmagem-pesquisadora; Microfone de lapela e gravador-crianças	Alice, Lucas, Aladin, Rosa, Caroline/ Bia, Victor, Vivi, Kaká
12.04.18	14min12s	Filmagem-pesquisadora; Microfone de lapela e gravador-crianças	Victor, Otávio, Rodrigo, Safira, Rosa/Caroline, Rafael, Bia, Lucas

Fonte: Elaborado pela autora

O encontro social do jogo de totó contou com filmagem e gravações de áudio durante três dias. No dia 10/04, devido a um evento atípico ocorrido na escola, houve dois momentos de recreio, que justificam as duas inserções, por se tratarem de crianças diferentes.

A partir da observação e geração de dados do jogo de totó, no processo de microanálise desse encontro social, algumas chaves de análise emergiram e serão discutidas em seguida. São elas: o totó como jogo de regras; e o que os quadros de interação demonstram sobre as crianças durante o jogo de totó.

5.1 O totó como jogo de regras

Durante o recreio, o jogo de totó mediou inúmeras interações das crianças. Nesses encontros elas se envolviam profundamente, geralmente durante todo o tempo do recreio. Delalande (2001) considera que o jogo cria uma ligação de dependência entre os seus participantes que devem se aliar para jogar. Assim, é o jogo que conecta as crianças,

favorecendo seus relacionamentos. No encontro do totó, o jogo teve o papel de conectar as crianças. Nesse encontro, não era o fato de serem da mesma turma, da mesma vizinhança ou até mesmo da mesma família que mobilizava as crianças, mas sim, o gosto por esse jogo.

O jogo, nessa perspectiva, é considerado “forma específica de atividade” e como “função social” (HUIZINGA, 2014, p.6), definições que corroboram a orientação teórico-metodológica da pesquisa, ao considerar o jogo de totó como um encontro social, no qual crianças estão engajadas em uma única atividade que requer habilidades específicas (GOFFMAN, 2011).

Tonucci (1996) considera o jogo como a atividade mais significativa nos primeiros anos de vida das crianças. O autor observa que, durante o jogo, as crianças vivem a experiência de enfrentar por conta própria a complexidade do mundo. O recreio representa uma rica possibilidade de se pesquisar jogos e brincadeiras. Nesse tempo-espaço escolar, as crianças se envolvem em diversas atividades nas quais demonstram satisfação e prazer. Para Huizinga (2014, p. 11) a primeira das características fundamentais do jogo é o fato de ele ser livre. Uma segunda característica, intimamente ligada à primeira, é que o jogo não é vida “corrente” nem vida “real”. Pelo contrário, trata-se de uma evasão da vida “real” para uma esfera temporária de atividade com orientação própria” (HUIZINGA, 2014, p. 11). No contexto escolar, percebemos que os jogos geralmente são praticados durante o recreio, que pode ser entendido como uma evasão das atividades correntes de sala de aula. E quando jogam, as crianças permanecem concentradas em tal atividade durante todo o recreio.

Ao tratar o jogo como fenômeno cultural e não biológico, Huizinga (2014, p. 4-5) afirma que há uma função significante no jogo, ou seja, existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Segundo o autor, “certas formas de jogo podem ser extraordinariamente sérias” (HUIZINGA, 2014, p. 8), pois todo jogo é capaz, a qualquer momento, de envolver inteiramente o jogador, não havendo um contraste nítido entre ele e a seriedade, posto que ele é ordem e cria ordem. As crianças se concentram enquanto estão jogando, e muitas ficam extremamente chateadas quando perdem alguma partida, no entanto, a seriedade não pode confundir-se com a tristeza, visto que o prazer continua envolvido nas ações do jogo mesmo quando as crianças estão compenetradas.

Assim, o jogo não pertence à vida “comum”, ele se situa fora do mecanismo de satisfação imediata das necessidades e dos desejos e, pelo contrário, interrompe esse mecanismo. Ele se insinua como atividade temporária, que tem finalidade autônoma e se realiza tendo em vista uma satisfação que consiste nessa própria realização (HUIZINGA, 2014, p. 11-12).

Ainda reforçando a sua tese sobre o jogo como elemento da cultura, Huizinga (2014) sugere uma relação entre ele e a festa, pois ambos implicam uma interrupção da vida cotidiana. O autor também observa, que, tanto no momento do jogo quanto nas festas, há o predomínio da alegria, que neste caso, não pode ser vista como oposta à seriedade; ambos são limitados por um tempo e por um espaço definidos; e são regidos por uma combinação de regras.

Ao mostrar semelhanças entre o jogo e a festa, Huizinga (2014) poderia, perfeitamente, estar tratando do recreio escolar. Tal qual o jogo e a festa, o recreio interrompe as atividades cotidianas realizadas em sala de aula. No recreio, há um clima predominantemente festivo e ele é delimitado por um tempo, determinado previamente e simbolizado pelo sinal sonoro, e um espaço definido, no caso, o pátio, as quadras de esporte e o parquinho de areia. Durante o recreio, também são estabelecidas regras de convivência, que devem ser seguidas. Ainda, Huizinga (2014) ressalta o prazer e a beleza contida nesses momentos, mas também certa organização e lógica. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória, ou seja, vira um patrimônio imaterial que pode ser transmitido e tornar-se uma tradição cultural, para assim, poder ser repetido a qualquer momento e em outro espaço (HUIZINGA, 2014, p.12-13).

Para Brougère (2008), o que distingue o jogo das brincadeiras é a presença das regras.

Aquilo que é chamado de jogo (jogo de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe, montagem) para as peças de um jogo de construção (BROUGÈRE, 2008, p. 12).

De acordo com o autor, jogos e brincadeiras distinguem-se pelas regras, pela função definida e também pelo primeiro ser praticado por adultos, não estando delimitado a faixas etárias específicas. Huizinga (2014, p. 14) afirma que são as regras que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário circunscrito pelo jogo.

Nesse contexto, Piaget (1994, p. 23) ressalta que “os jogos infantis constituem admiráveis instituições sociais”. O autor, que pesquisou o jogo de bolinhas, entre meninos, afirma que este se comporta com um sistema muito complexo de regras e que tem um código e uma jurisprudência. Piaget (1994) estudou, especificamente, a moral da criança, e argumentou que “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). Para

Piaget (1994), os jogos coletivos são modelos para a moralidade humana, pois a sua essência pode ser encontrada no respeito que os indivíduos têm por suas regras.

O autor recorreu ao jogo para explicar como a consciência das crianças vem a respeitar as regras, pois considerou que nesse contexto, por vezes, são as crianças que elaboram as próprias regras, não importando que aos olhos dos adultos elas pareçam morais ou não morais. Para Piaget (1994), momentos de jogo são relativamente isentos da intervenção adulta, o que faz com que as crianças ajam de forma mais natural.

No caso de instituições lúdicas, a intervenção adulta é, pelo menos, reduzida a seu mínimo: estamos, pois, em presença de realidades classificadas, senão entre as mais elementares, pelo menos entre as mais espontâneas e ricas em ensinamentos (PIAGET, 1994, p.24).

Contrastando as noções de Piaget (1994), Huizinga (2014, p.9) afirma que “o jogo não desempenha uma função moral, sendo impossível aplicar-lhe as noções de vício e virtude”. O autor justifica sua posição excluindo o conceito de jogo de antíteses e oposições, como sabedoria e loucura, verdade e falsidade, bem e o mal, por exemplo.

Piaget (1994), por sua vez, entende o jogo como um exemplo da capacidade infantil de criar e manipular regras. Isso sinaliza que, embora algumas regras já estejam estabelecidas, no curso do jogo, elas podem ser negociadas pelas crianças. Para o autor (1994) regras são lógicas e morais. Mesmo não observando função moral nas regras, Huizinga (2014, p.14) afirma que elas são absolutas e não permitem discussão. O autor ainda acrescenta que sem sombra de dúvidas a desobediência às regras de um jogo implica a derrocada do mundo do jogo, pois ele acaba: O apito do árbitro quebra o feitiço e a vida “real” recomeça.

O interesse desta pesquisa centrou-se em compreender a experiência das crianças enquanto interagem no recreio escolar, sobretudo, mediadas por jogos, que por sua vez, apresentam regras. O que pretendi foi, de acordo com Huizinga (2014, p. 7), captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observar a ação das crianças no próprio jogo, procurando assim, compreendê-lo como fator cultural da vida. Propomos uma etnografia da comunicação no curso do jogo (na medida do possível, completa), rico em simbolismo linguístico, social e cultural.

Com relação às convenções do jogo, o totó conta com uma Federação Brasileira de Pebolim (FEBRAPE), considerada a entidade máxima da prática do jogo no Brasil. De acordo com a entidade, há regras simples²⁸, para os jogadores que querem apenas se divertir com a

²⁸ De acordo com a FEBRAPE, as regras simples são destinadas àquelas pessoas que desejam apenas se divertir em uma partida de totó, sem visar a competição. As regras simples são: 1 - INÍCIO DE JOGO: Decide-se no par-ou-ímpar quem sai com a bola ou escolhe o lado da mesa. 2 – SERVIÇO DE BOLA: A bola pode ser lançada pelo

prática do jogo, e as regras oficiais²⁹ para os competidores. Há, ainda de acordo com o site da FEBRAPE, uma lista de atitudes que não devem ser tomadas durante a partida de totó³⁰.

Em consonância à abordagem teórico-metodológica adotada, atenção particular será dada as regras reelaboradas pelas próprias crianças no curso do jogo. Essa noção de reinterpretação, contrasta com a ideia de Brougère (2003), que ressalta que o jogo como uma estrutura ou sistema de regras existe e subsiste de modo abstrato independente dos jogadores. Para o autor, há um conjunto de regras e significações próprias que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo.

Para demonstrar a reinterpretação de regras pelas próprias crianças, as mesmas serão contrastadas com as convenções do jogo propostas pela FEBRAPE, sobretudo as regras simples. A opção pelas regras simples se deve ao fato de perceber que mesmo que as crianças tenham conhecimento das regras do futebol de mesa e de sua cultura material, elas se relacionam no jogo com o intuito de ludicidade e de disputa, não de competição sistematizada. Tanto que em alguns momentos, as crianças seguem algumas regras simples, mas elas também adaptam e até mesmo criam as suas próprias regras que muitas vezes vão de encontro com as já estabelecidas socialmente.

Durante o período de observação, geração e registro de dados das crianças jogando totó, foi possível perceber e registrar muitas reinterpretações das regras simples do jogo. O Quadro

buraco lateral da mesa com efeito ou não, e também pode ser colocada com a mão no boneco central da barra de meio campo e inicia o jogo assim que tiver certeza que o time oposto está pronto para jogar. 3 – PONTO MARCADO: O time que sofreu um gol, sai com a bola no meio de campo no jogador central da barra de 5, obedecendo a Regra 2 (serviço de bola). Uma bola que entra e sai do gol, conta como gol normal. Gol de goleiro não vale 2 a não ser que seja combinado de forma diferente, fica a critério dos jogadores. 4 – BOLA MORTA: Quando a bola parar fora do alcance dos jogadores, deve ser colocada com a mão, na defesa que estiver mais próxima. Se a bola parar no meio de campo, sai com o time que tiver menos pontos. 5 - BOLA FORA: Se a bola sair da mesa, o time que serviu a bola pela última vez, serve novamente, sempre obedecendo a Regra 2.6 - TROCA DE POSIÇÃO DOS JOGADORES: Os parceiros podem trocar de posição quantas vezes quiserem entre um gol e outro, ou entre partidas. (Disponível em: <http://www.febrape.com.br/regras/simples>)

²⁹ A FEBRAPE explica que as regras oficiais são internacionais e utilizadas em campeonatos brasileiros e mundiais. (Disponível em: <http://www.febrape.com.br/regras>)

³⁰ O que não se deve fazer durante uma partida de pebolim: 1 - GIRAR AS BARRAS: É proibido girar as barras mais do que 1 volta completa, também conhecido como “ventilador”, ou “roletada”. Um giro ilegal é definido quando o boneco der uma volta superior a 360° antes ou depois de tocar a bola. 2 – BATER, SACUDIR OU LEVANTAR A MESA: Qualquer movimento que dificulte ou atrapalhe o controle ou uma jogada do adversário deverá ser punido como falta. 3 - INVASÃO A AREA DE JOGO: Não se deve colocar a mão dentro da área de jogo enquanto a bola estiver em movimento. Uma bola girando em seu próprio eixo é considerada bola viva e não deve ser tocada até que pare completamente. 4 – DISTRAÇÃO: Qualquer forma utilizada para distrair o oponente a fim de marcar um gol, exemplo: bater a barra do meio (sem bola) afim de obter um movimento de reflexo da defesa oposta para marcar um gol. 5 – ATRASO: Não se deve demorar mais do que 20 segundos com a bola em sua posse, ou ficar “enrolando” para irritar o adversário. (Disponível em: <http://www.febrape.com.br/regras/simples>)

8, apresenta alguns exemplos nos quais é possível observar as regras da FEBRAPE de um lado e a reinterpretação das regras pelas crianças de outro:

Quadro 8 - Regras do totó e suas reinterpretações no campo de pesquisa




Regras do totó (FEBRAPE)	Reinterpretação das regras pelas crianças
1. No início da partida, decide-se por meio da estratégia de par-ou-ímpar quem inicia o jogo ou escolhe o lado da mesa.	1. Quando tocava o sinal do recreio as crianças se aproximavam rapidamente das mesas de totó e ocupavam seus espaços aleatoriamente. Na mudança de uma partida para a outra, geralmente, as crianças que aguardavam para jogar, entravam na mesma posição da mesa que estavam as crianças que perderam a partida.
2. Os times devem ter a mesma quantidade de jogadores, geralmente um ou dois de cada lado.	2. Nem sempre as crianças garantiam uma disputa simétrica de jogadores, já que algumas vezes jogavam duas crianças contra uma só.
3. A quantidade de gols é determinada no início da partida.	3. Geralmente as crianças estipulavam que as partidas seriam de três gols, no entanto, essa regra era constantemente reinterpretada, até mesmo no decorrer da partida, garantindo que os competidores permanecessem mais tempo jogando.
4. BOLA MORTA: Quando a bola parar fora do alcance dos jogadores, deve ser colocada com a mão, na defesa que estiver mais próxima.	4. Quando a bola estava fora do alcance dos jogadores, a criança que fosse mais rápida, geralmente era a que empurrava a bola para perto de seus jogadores.
5. BOLA FORA: Se a bola sair da mesa, o time que serviu a bola pela última vez, serve novamente.	5. Quando a bola saía dos limites da mesa, geralmente a criança que esperava para jogar a próxima partida corria para pegá-la e a jogava na mesa novamente, em qualquer lugar, reiniciando o jogo.
6. GOL DE GOLEIRO: não tem pontuação dupla a não ser que seja combinado de forma diferente, ficando a critério dos jogadores.	6. Não havia consenso com relação ao gol de goleiro valer dois pontos, o que provocava muita discussão no decorrer das partidas, já que algumas crianças já contavam com esse dispositivo e isso não era acordado anteriormente. No entanto, na maioria das vezes, gol de goleiro valia pontuação dupla.
7. PONTO MARCADO: O time que sofreu um gol, sai com a bola no meio de campo no jogador central da barra de 5.	7. Na dinâmica da partida, quando um time sofre um gol, tanto o jogador do time lança a bola pelo buraco lateral da mesa de totó, quanto o jogador do time que fez o gol. A regra parece estar mais associada a quem resgata a bola primeiro do que a quem fez o gol.



Fonte: Elaboração própria a partir do site da FEBRAPE (Disponível em: <http://www.febrape.com.br/regras/simples>).

O quadro demonstra que as crianças reinterpretavam praticamente todas as regras simples do jogo de totó. Isso não quer dizer que essas regras nunca eram cumpridas, mas quer dizer que na dinâmica do jogo, a partir da experiência das crianças, elas alteravam as regras, às vezes em comum acordo com as outras crianças, às vezes de forma compulsória.

A partir da observação dessas reinterpretações das regras e da dinâmica do próprio jogo de totó, convém classificar algumas regras que puderam ser elaboradas a partir dos dados gerados e que merecem ser destacadas. A tipologia de regras abaixo foi construída a partir da observação sistemática das partidas e decorre da própria natureza dessas regras, não tendo sido elaborados pelas crianças:

Quadro 9 - Regras do totó observadas no recreio da EC Vila do Boa

Tipologia de Regras:	Exemplos:
<p>Regras fixas: são as regras nas quais não percebemos alteração no decorrer da pesquisa. Geralmente, estão atreladas à cultura escolar e tornam-se parte da rotina das crianças.</p>	<p>O sinal sonoro do fim do recreio encerra o jogo, independente do momento em que ele está. Na imagem abaixo, vemos Rafael gritando e gesticulando por causa do fim abrupto do jogo provocado pelo sinal sonoro.</p> 
<p>Regras não-fixas: são as regras que as crianças podem alterar dependendo da dinâmica do jogo.</p>	<p>A quantidade de jogadores de cada lado; “gol de goleiro” valer pontuação dobrada; o giro dos manetes; penalidade máxima em decorrência de um gol contra; “zerar” o jogo porque alguma criança se aproximou da mesa, ou pela bola que caiu fora da mesa. Na imagem abaixo, a bola sai da mesa e cai no chão, o que provoca o recomeço do jogo.</p> 
<p>Regras de movimentação dos bonecos: são as regras, geralmente bradadas pelas outras crianças ou adultos que acompanham o recreio, visando um cuidado maior com os manetes e os bonecos do totó.</p>	<p>Não rodar os manetes com agressividade e força; não empurrar os manetes contra a mesa. Na imagem, Rodrigo levanta a mesa com ambas as mãos enquanto a partida está ocorrendo.</p> 

Tipologia de Regras:	Exemplos:
<p>Regras de movimentos do corpo: são regras impostas pelos adultos, mas repetidas pelas crianças que visam a integridade física das mesmas e a conservação das mesas de totó.</p>	<p>Não se apoiar nas barras; não subir na mesa. Na imagem abaixo, Otávio apoia-se na mesa.</p> 
<p>Regras de dentro e regras de fora: são as regras estipuladas pelos participantes do jogo quando uma das crianças jogadoras não é estimada.</p>	<p>Uma criança gira o manete e a outra não pode fazer o mesmo movimento, por ser considerada mais forte no jogo ou por pertencer ao outro turno escolar, por exemplo. Na imagem abaixo, Alice chama a atenção de Victor por ele estar girando os seus manetes.</p> 

Fonte: Elaboração Própria

As regras especificadas anteriormente auxiliam na compreensão de como as crianças lidam com regras morais, ou seja, aquelas estipuladas pelos adultos (Piaget, 1994) e as regras simples durante o jogo de totó. Porém, mais uma vez sinalizam a autonomia que elas têm de se apropriarem das regras que julgam ser necessárias em determinado momento. No entanto, precisamos considerar que a cultura escolar determina, principalmente, as regras fixas e as regras de movimento tanto do corpo quanto dos bonecos. O que considerei como regras fixas, regras de movimentação dos bonecos e regras de movimentos do corpo fazem parte de um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola (VIÑAO FRAGO, 2002) e são rapidamente absorvidas pelas crianças, que no momento do jogo, recorrem a esses dispositivos para fiscalizar os colegas.

Além de regras próprias, são várias as convenções verbais durante o jogo de totó no contexto da EC Vila do Boa. Carvalho (1990), em sua etnografia sobre o jogo de bolinhas praticado por meninos na cidade de Ipanema (MG), reconheceu que há uma “competição verbal” em jogo que funciona como forma de autoafirmação, de defesa e de agressão. Essas

convenções podem ocorrer por meio de interjeições, gritos, discussões, reclamações, proteção, interdição, mando, entre outros.

Durante as partidas do jogo de totó, as crianças ao mesmo tempo que incorporavam e reproduziam convenções verbais já legitimadas no jogo e descritas pela própria FEBRAPE, como por exemplo, “gol de goleiro”, também inventavam ou transformavam algumas convenções verbais. No caso das convenções já estabelecidas, não é possível afirmar se as crianças conheciam formalmente as regras ou se estas foram sendo transmitidas por gerações anteriores ou colegas.

Assim, o termo “gol de goleiro”³¹ será considerado como léxico próprio do jogo e utilizado pelas crianças, já que em nenhum momento ficou evidente se as regras do jogo de totó foram apresentadas a elas formalmente. Para fins de maior compreensão da descrição dos quadros de interação ocorridos durante o jogo, segue um glossário básico do jogo de totó que elucidará alguns sentidos atribuídos pelas próprias crianças a algumas palavras ou expressões a fim de compreender melhor a experiência delas durante o jogo.

Quadro 10 - Léxico do jogo de totó

Expressão	Interpretação das crianças ³²	Ações em contexto
GOL DE GOLEIRO	Gol realizado pelo boneco que ocupa a posição de goleiro adversário a partir de um único chute.	As crianças geralmente estipulavam que o gol de goleiro tinha peso duplicado. No entanto, dependendo de quem fazia o gol, se havia girado o manete ou de quem estava perdendo, tal regra era renegociada ou simplesmente invalidada.
PRÓXIMA	Diz respeito ao pleito de uma criança para participar da próxima jogada. O termo pode se referir à própria criança, seja ela menino ou menina, ou à “próxima” jogada.	A convenção verbal “eu sou o primeiro”, ou “próxima”, emitida geralmente com uma altura elevada de voz, garante à criança que está fora da partida, ser a próxima jogadora ou esperar depois da última criança que for a “próxima”. Há primeira “próxima”, segunda “próxima” e assim sucessivamente. A palavra “próxima” não varia em gênero, meninos e meninas falam “próxima. As crianças já terminam a partida gritando “próxima”, mesmo sabendo que tem outras aguardando há mais tempo por não estarem jogando. As crianças que demonstram mais timidez, muitas vezes, ficavam encostadas na mesa de totó e não conseguiam jogar. Enquanto outras jogam várias vezes por conseguirem se impor pela altura da voz e pela linguagem corporal. Assim, a palavra “próxima” + a elevação do dedo indicador + a elevação da altura da voz + a aproximação da mesa = equivale a equação certa de que a criança entrará na partida, seja na seguinte ou a partida que venha depois.

³¹ O léxico próprio do jogo de totó, enunciado pelas crianças, será apresentado, a partir de agora, entre aspas.

³² Tive acesso a interpretação das crianças por meio da observação prolongada de suas ações em contexto, bem como conversas informais no decorrer das partidas do jogo de totó.

Expressão	Interpretação das crianças ³²	Ações em contexto
RODAR	Girar os manetes nos quais os bonecos estão presos em 360°.	O giro da barra, “roletada” ou “ventilador”, conforme terminologia da FEBRAPE, aparece na E.C Vila do Boa como “rodar”. Essa é uma das regras mais oscilantes durante o jogo, que é reinterpretada a todo momento, e varia de acordo com gênero, idade e habilidade da criança no jogo.
VALER	Verbo que designa o que é ou não permitido na partida.	“Vale” ou não “vale”? São expressões acionadas no decorrer da partida e servem para reafirmar ou questionar alguma regra que é ou não permitida.
ZERAR	Reiniciar a partida.	O verbo “zerar”, utilizado quase sempre como “zerou”, funciona como uma convenção de interdição de jogo. Quando uma criança grita “zerou”, as demais param o jogo para verificar o motivo. Essa estratégia é bastante utilizada principalmente pelo time que está perdendo e os motivos são os mais variados. “Zerar” é acionado quando chega um novo jogador na mesa, ou quando a bola cai fora da mesa, quando há discussões sobre o placar da partida, ou simplesmente porque alguém está perdendo e não quer deixar o jogo.
TIRAR	Verbo que designa que uma criança quer vencer a outra para que a mesma saia da partida.	Principalmente, quando uma criança vence mais de uma partida seguida, outras crianças a desafiam dizendo: eu vou te “tirar”, ou seja, irei ganhar de você para que você saia do jogo.
TACAR BOMBA	Expressão que indica que um participante vai mover seu boneco, com força e rapidez, a fim de chutar a bola para o gol.	Essa expressão é muito utilizada pelos meninos e remete ao futebol de campo. Indica que eles vão chutar a bola com bastante força em direção ao gol. Geralmente causando um barulho intenso e intimidador.

Fonte: Elaboração própria

As crianças que aguardavam a próxima partida, também eram responsáveis por controlar a quantidade de gols da partida, o que faziam, muitas vezes, com as mãos (Figura 19), estendendo-as e mostrando o placar com os dedos. Cada mão representava os gols de um time. As mesas contam com um dispositivo de controle de pontos (Figura 20), mas todos estão quebrados.

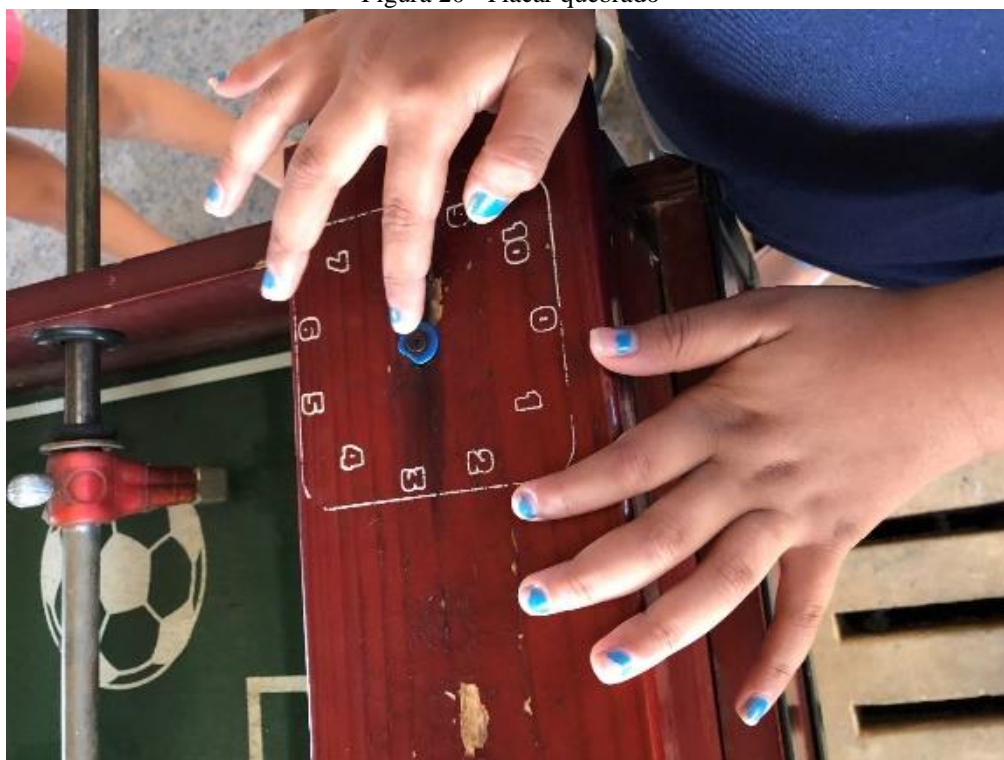
Figura 19 - Controle do placar com as mãos



Fonte: Banco de dados da pesquisa

O controle de pontos pelas crianças nem sempre era bem-sucedido, já que por muitas vezes elas se confundiam e acabavam aceitando os placares sugeridos pelos competidores que estavam jogando. Talvez isto ocorresse por não ter um acompanhamento sistemático por parte das crianças que aguardavam para jogarem a próxima partida, o que acabava legitimando a sensação de que as regras geralmente beneficiavam quem estava concentrado no jogo ou já estava jogando.

Figura 20 - Placar quebrado



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Por meio da análise das regras, conclui o quanto o cumprimento ou não das regras dependia do engajamento das crianças na própria dinâmica do jogo. No entanto, ficou evidente a importância da reinterpretação e criação das próprias regras pelas crianças para a compreensão da interação delas durante o jogo de totó. A materialidade do jogo também se fez presente em vários momentos e influenciou algumas ações e interações das crianças, bem como a cultura escolar e o tempo-espço que se apresentaram como elementos potentes nas interações. Assim, cultura material e cultura escolar estão amalgamadas nas interações durante o recreio. Analisar o jogo de totó por meio de suas próprias regras, convenções verbais e relações com as coisas envolvidas me aproximou da compreensão da experiência das crianças nesse momento de disputa de forma ampla e contextual.

5.2 O que os quadros de interação demonstram durante o jogo de totó

A partir do estudo minucioso das filmagens, dos áudios e de *prints* intencionais elaborados a partir dos vídeos, foi possível extrair quadros de interação situados durante o encontro social do jogo de totó.

A Tabela 4 auxilia na compreensão do encontro do jogo de totó, pois detalha tanto as datas do encontro social e os participantes envolvidos, quanto a quantidade de quadros de

interação extraídos de cada dia. Explicita, também, a duração total do encontro, bem como de cada quadro de interação descrito.

Tabela 4 - Encontro social do jogo de totó

Data/Duração Total	Quadros de interação/Duração	Participantes em disputa/*vencedores
10/04/2018 - 21min33s	Quadro 1.1 ³³ : O recreio é para todos? ³⁴ Duração: 3min30s ³⁵	Paulo* x Alice
	Quadro 1.2: “Vale rodar?” Duração: 2min10s	Paulo* x Victor
	Quadro 1.3: Meninos na frente! Duração: 1min15s	Paulo* x Alice
	Quadro 1.4: “Também sei rodar” Duração: 45s	Paulo x Victor*
	Quadro 1.5: “Dois contra um” Duração: 4min15s	Victor* x Alice e Safira
	Quadro 1.6: É de dois ou de um? Duração: 2min	Victor* x Safira e Bruno
	Quadro 1.7: “Se rodar, estraga o brinquedo” Duração: 2min20s	Victor* x Paulo e Safira
	Quadro 1.8: A regra é jogar dois contra dois! Duração: 5min30s	Victor x Paulo e Alice*
10/04/2018 -16min41s	Quadro 1.9: “Melhor zerar, né?” Duração: 3min45s	Otávio e Bia x Rosa e Lucas*
	Quadro 1.10: “Está de quanto mesmo?” Duração: 4min25s	Otávio e Bia* x Rosa e Lucas
	Quadro 1.11: “Agora é de vinte!” Duração: 7min50s	Otávio e Bia x Rosa e Lucas*
11/04/2018 -16min51s	Quadro 1.12: “Agora vou tacar bomba!” Duração: 1min40s	Bia e Rosa* x Lucas e Aladim
	Quadro 1.13: Disputas externas: De quem é a próxima? Duração: 1min10s	Bia e Rosa* x Lucas e Alice
	Quadro 1.14: As meninas também sabem jogar! Duração: 1min10s	Bia e Rosa x Caroline e Lucas*
	Quadro de interação 1.15: “É de três gols” Duração: 1min	Caroline e Lucas* x Vivi e Bia
	Quadro 1.16: Menino escolhendo menina? Duração: 3min25s	Caroline e Lucas x Aladim e Bia*
	Quadro 1.17: “Você é muito ruim” Duração: 2min	Aladim e Bia x Lucas e Alice*
	Quadro 1.18: Dois fortes juntos Duração: 30s	Lucas e Alice x Aladim e Victor*

³³ A numeração atribuída aos quadros refere-se primeiro ao encontro social, no caso 1, depois a sequência em que o quadro aparece. Quadro 1.1 quer dizer, primeiro quadro do encontro social 1 e assim sucessivamente.

³⁴ Os títulos dos quadros buscam sintetizar os eventos ou as próprias falas das crianças. Quando se tratam das falas das próprias crianças, os títulos se encontram entre aspas.

³⁵ A variação da duração das partidas se justifica por vários motivos: às vezes as partidas são “zeradas” e recomeçam, contando ainda como um único quadro. Mais raramente, quando a criança que espera a próxima partida não está presente no momento do último gol, os participantes reiniciam e permanecem jogando.

Data/Duração Total	Quadros de interação/Duração	Participantes em disputa/*vencedores
	Quadro 1.19: “Próxima! Quem é a primeira?” Duração: 1min	Aladim e Victor x Lucas e Kaká*
	Quadro 1.20: “Zerou não! Está um a um” Duração: 1min50s	Lucas e Kaká x Rosa e Victor*
	Quadro 1.21: “Boca porca!” Duração: 1min	Rosa e Victor* x Lucas e Caroline
	Quadro 1.22: O sinal acaba com a brincadeira Duração: 1min05s	Rosa e Victor x Lucas e Alice**
12/04/2018 -14min12s	Quadro 1.23: Quem ganhou? Duração: 2min30s	Lucas e Rodrigo x Bia e Rafael*
	Quadro 1.24: “Meu Deus, mas que menina ruim” Duração: 1min30s	Bia e Rafael* x Rosa e Safira
	Quadro 1.25: Novos vencedores Duração: 1min	Bia e Rafael x Victor e Lucas*
	Quadro 1.26: Meu parceiro que é ruim Duração: 50s	Victor e Lucas x Caroline e Otávio
	Quadro 1.27: Imbatíveis? Duração: 1min45s	Victor e Lucas* x Bia e Rafael
	Quadro 1.28: A gente ganha de qualquer jeito Duração: 1min30s	Victor e Lucas x Rafael e Aladim*
	Quadro 1.29: Ganhar de meninas é melhor? Duração: 1min	Rafael e Aladim* x Safira e Rosa
	Quadro 1.30: Valeu ou não valeu? Duração: 40s	Rafael e Aladim* x Rosa e Lucas
	Quadro 1.31: Quem ganhou? Duração: 1min35s	Rafael e Aladim x Bia e Victor**

Fonte: Elaboração própria

*vencedor da partida

**partida sem vitorioso, geralmente interrompida pelo sinal sonoro de término do recreio.

Durante os três dias de geração de dados, foram registrados 31 quadros de interação do encontro social do jogo de totó. Foi considerado como quadro de interação, neste caso, cada partida ocorrida, daí a importância de se especificar as crianças que participaram de cada disputa e de quem foi a vitória. Os nomes foram atribuídos aos quadros para diferenciá-los e também para contextualizá-los, já que a descrição e a narração dos eventos de cada um são demasiadamente longas.

Para Garcez, Bulla e Loder (2014) a produção de asserções analíticas a respeito das atividades dos participantes de um encontro social requer observação detalhada de registros audiovisuais, exigindo revisitação para o aprofundamento das investigações. Por isso, as etapas de geração, segmentação e transcrição da fala-em-interação nesse encontro, em vez de preliminares à análise, foram concebidas como partes integrantes da atividade analítica em si.

A partir dos quadros de interação situados no encontro social do totó, procedi a análise mais aprofundada, com o auxílio do aporte teórico-metodológico da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), do quadro 1.5, intitulado “Dois contra um”³⁶, e ocorrido no recreio do dia 10 de abril de 2018. Diante disso, foi necessário destacar os quadros de interação ocorridos no mesmo dia, conforme demonstrado na Tabela 5.

Tabela 5 - Síntese dos quadros de interação do jogo de totó

Data/Duração Total	Quadros de interação/Duração	Participantes em disputa/*vencedores
10/04/2018 - 21min33s	Quadro 1.1: O recreio é para todos? Duração: 3min30s	Paulo* x Alice
	Quadro 1.2: “Vale rodar?” Duração: 2min10s	Paulo* x Victor
	Quadro 1.3: Meninos na frente! Duração: 1min10s	Paulo* x Alice
	Quadro 1.4: “Também sei rodar” Duração: 45s	Paulo x Victor*
	Quadro 1.5: “Dois contra um” Duração: 4min15s	Victor* x Alice e Safira
	Quadro 1.6: É de dois ou de um? Duração: 2min	Victor* x Safira e Bruno
	Quadro 1.7: “Se rodar, estraga o brinquedo” Duração: 2min20s	Victor* x Paulo e Safira
	Quadro 1.8: A regra é jogar dois contra dois! Duração: 5min30s	Victor x Paulo e Alice*

Fonte: Elaboração Própria

Os quadros de interação, postos em relevo, referem-se ao encontro realizado no primeiro recreio desse dia, já que extraordinariamente tiveram dois. O recreio ocorreu em horário habitual e teve a mesma duração determinada regularmente. O encontro teve duração de 21min33s e apresentou oito quadros de interação.

A análise considerou tanto a interação face-a-face e os elementos linguísticos imediatos, quanto o contexto de produção desses elementos, ou seja, o totó não é composto por partidas únicas, ao contrário, é construído por meio de orientação contínua mútua e ação colaborativa dos múltiplos participantes (GOODWIN, C., 1981). Assim, embora tenha focado em um dos quadros para compreender a interação das crianças, fez-se necessário perpassar outros quadros, tanto da situação social, que é o recreio como um todo, quanto do encontro social do jogo de totó, já que algumas ações podem ter sido produzidas em decorrência de eventos anteriores. Jacoby e Ochs (1995) pontuam a importância da compreensão do contexto de interação a partir

³⁶ A transcrição do quadro 1.5, intitulado “Dois contra um”, encontra-se no Anexo E desta tese.

da perspectiva dos participantes e a necessidade de compreender que um quadro de interação está interligado a outro, já que muitas ações são respostas de ações antecedentes.

Para uma análise mais criteriosa e em linha com o aporte teórico-metodológico especificado nesta pesquisa, alguns cuidados foram tomados. A partir da fase de geração dos dados, iniciou-se outra fase analítica, que precedeu a transcrição. Como os quadros interacionais do encontro social do totó expostos nos quadros 14 e 15 são bastante longos, optei por transcrever um deles que considere mais significativo e apoiei-me nos outros para relações, contrastes e visão geral do encontro social. As transcrições aparecerão na análise de acordo com modelo retratado abaixo:

Figura 21 - Modelo de trecho transcrito

22	B:	() segun::do?
23	V:	se:i mar::ca::?
24		(6,0)
25	P:	>não vale rodar mais,<

Fonte: Elaboração Própria

A transcrição possui três colunas: na primeira há a indicação do número da linha a que pertence o segmento de fala ou o símbolo de transcrição. Tal indicação é essencial para situar o turno de fala de cada participante com relação ao quadro completo. Na segunda linha, há a letra inicial do nome do participante a qual o turno de fala se refere. Se o turno de fala do mesmo participante ocupar mais de uma linha, não é necessário repetir a letra inicial de seu nome. Na terceira linha há a transcrição propriamente dita das falas proferidas por cada participante. A fonte e formatação utilizadas são recomendadas por analistas da conversa, devido ao tamanho dos caracteres e o alinhamento do texto após a transcrição (LODER, 2008).

Hepburn e Bolden (2012) tratam das representações visuais que acompanham as transcrições. Elas afirmam que essas representações apresentam as vantagens de serem facilmente interpretáveis e de proporcionarem interpretações mais holísticas. Diante disso, apresentarei *prints* ou capturas de telas das filmagens dos quadros de interação. A intenção é selecionar imagens de forma intencional e grau de precisão para apreender o desdobramento temporal da conduta visível em coordenação com a fala (HEPBURN e BOLDEN, 2012). A partir da orientação de Goodwin M. (2006; 1990) os *prints* mais significativos para a análise da fala-em-interação social serão apresentados com plano de fundo branco para que os corpos e ações dos participantes se destaquem em suas silhuetas.

As Figuras 22 e 23 mostram a diferença entre uma imagem com fundo natural e uma imagem com o fundo branco, na qual denota a explicitação dos detalhes fisionômicos dos

participantes. No caso retratado, *print* retirado do quadro de interação 1.10, Otávio e Bia (à esquerda) estão comemorando um gol.

Figura 22 - Otávio e Bia comemoram um gol – com fundo



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Figura 23 - Otávio e Bia comemoram um gol – fundo branco



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Ainda, para auxiliar na análise, algumas imagens apareceram coloridas, conforme figura 23, e retrataram o quadro de interação em relevo, no caso o quadro 1.5 “Dois contra um”. No entanto, todas as vezes que foi necessário retratar *prints* de outros quadros de interação, posteriores ou anteriores ao 1.5, esses foram representados em preto e branco, conforme Figura 24.

Figura 24 - Otávio e Bia comemoram um gol – preto e branco



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Quando objetos materiais, gestos ou toques se tornaram relevantes para a interação, eles foram ressaltados por meio de círculos vermelhos, conforme Figura 25, em que Safira bate na mão de Victor para ocupar os manetes e jogar juntamente com ele, contra Alice e Paulo.

Figura 25 - Safira tenta jogar ao lado de Victor



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Retorno a microanálise do quadro de interação 1.5, “Dois contra um”, a partir da contextualização do mesmo. No dia 10 de abril de 2018, a escola apresentava uma rotina diferente, já que havia um ônibus parado horizontalmente ao estacionamento externo ocupando praticamente todas as vagas. Sua porta traseira estava aberta e tinham várias crianças em seu interior. Havia também alguns animais que pareciam estar empalhados e o ônibus apresentava uma pintura de coloração azul-piscina em sua lataria, na qual estava escrito: “Vidas Marinhas”. Dentro da escola ocorria mais uma modificação de rotina: as crianças que faziam aulas de reforço no contraturno escolar estavam todas no pátio, umas sentadas nos bancos de fórmica branca e outras de pé próximas aos bancos ou brincando no centro do pátio. A sala de reforço estava sendo pintada, por isso as atividades dessas crianças ocorriam nas quadras, parquinho ou no pátio da escola. Como era o momento do lanche delas, se concentravam nas mesas que serviam tanto para a alimentação, quanto para as atividades de pintura e escrita.

Quando tocou o sinal do recreio, menos crianças que o habitual foram saindo de suas salas. No mínimo duas turmas estariam no ônibus, motivo pelo qual, nesse dia em específico, a escola ofereceu dois recreios às crianças, sendo o segundo para aquelas turmas que estavam visitando a exposição “Vidas Marinhas” durante o horário regulamentar do recreio.

Paulo e Alice foram as primeiras crianças a se aproximarem da mesa de totó, logo que tocou o sinal. Alice pediu ajuda para afastar as mesas de totó e remover as placas de EVA que as cobriam. Ela se dirigiu até a sala da direção da escola para buscar uma das bolinhas. Alice começou a partida contra Paulo. Victor, que não era aluno do turno matutino e estava no pátio com as crianças que participam do programa de reforço no contraturno, se aproximou de Alice e Paulo e pediu para participar da próxima partida. Alice e Paulo titubearam, mas acabaram permitindo que Victor jogasse. Safira também se aproximou e pediu para jogar. Bruno, que estava na mesma situação de Victor, ou seja, era estudante do turno contrário, permaneceu o tempo todo próximo à mesa de totó esperando uma oportunidade para engajar-se na brincadeira. Ele não obteve o mesmo sucesso de Victor e jogou somente uma partida em companhia de Safira, contrariando o seu pedido de jogar sozinho.

A duração das partidas nesse encontro oscilou de 45s até 5min30s, sendo que a média geral de duração de uma partida é em torno de dois minutos, demonstrando que o jogo de totó pode ser rápido ou devagar, visto que é dinâmico. A duração das partidas dependeu e demonstrou a habilidade de seus competidores, pois quanto mais equilibrada era, mais demorada e quanto mais habilidade tivesse um competidor específico ou uma dupla, maior era o rodízio de jogadores. No entanto, no contexto analisado, a discussão sobre as regras, o impasse com relação ao placar do jogo e as vezes em que o jogo foi “zerado”, fizeram com que as partidas fossem mais duradouras, demonstrando que além da habilidade, as interações dentro da partida e entre a partida também são consideradas.

Das oito partidas realizadas, Paulo e Victor concentraram o maior número de vitórias, sendo quatro para cada um. No entanto, é importante salientar que das quatro vitórias de Victor, em três delas ele disputava sozinho contra uma dupla. Dadas as circunstâncias da última partida disputada por Victor, que serão exploradas posteriormente, ele pode ser considerado o vencedor das disputas desse encontro.

Na Tabela 6, listo os participantes desse encontro, suas idades e o ano escolar que frequentam.

Tabela 6 - Participantes do quadro 1.5

Pseudônimo	Idade	Ano escolar/Turma
Alice	08	3° B
Safira	08	3° B
Victor	09	3° (vespertino)
Paulo	09	4° A

Bruno	09	3º (vespertino)
-------	----	-----------------

Fonte: Elaboração Própria

A figura 26 retrata as crianças participantes do encontro, no momento do quadro 1.5 “Dois contra um” a ser analisado. À esquerda, encontra-se Alice (camiseta de uniforme azul) e Safira (camiseta de uniforme branca). À direita da mesa de totó está Victor (camiseta de uniforme azul). Nos dois extremos da mesa estão Bruno (de costas, também de camiseta de uniforme azul) e Paulo (ao fundo, também de camiseta de uniforme azul).

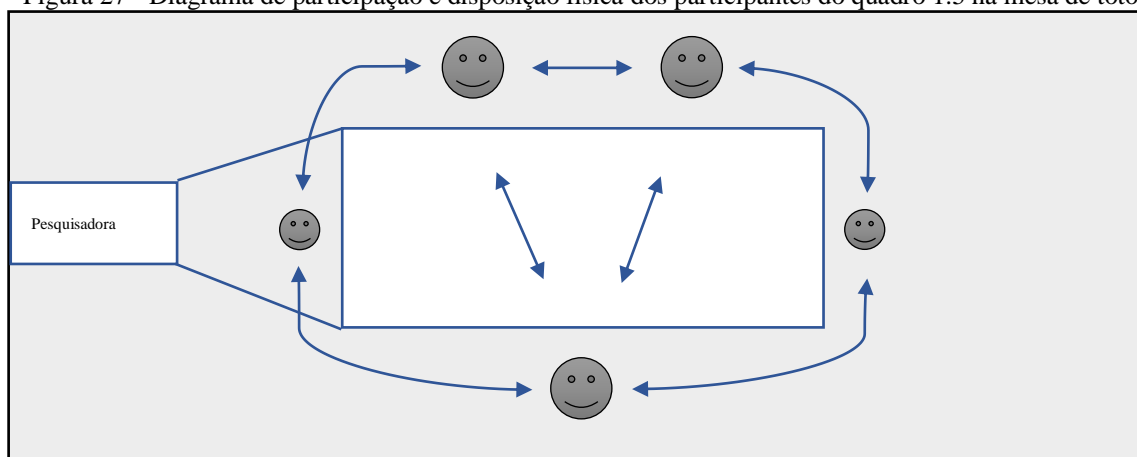
Figura 26 - Participantes do quadro 1.5



Fonte: Banco de dados da pesquisa

O diagrama abaixo (Figura 27) é baseado na Figura 26 e demonstra a posição física e a participação de cada criança do encontro social do totó a ser analisado. As setas indicam a quem os turnos de fala são dirigidos. De acordo com Goodwin M. e Goodwin C. (2004), participação refere-se a ações que demonstram formas de envolvimento realizadas pelas partes dentro das estruturas evolutivas da conversa, dando ênfase tanto a ouvintes, falantes e outros participantes engajados.

Figura 27 - Diagrama de participação e disposição física dos participantes do quadro 1.5 na mesa de totó



Fonte: Elaborado pela autora

Léon (2011), em análises de quadros de participação e aquisição da linguagem, trata de interações diádicas, triádicas ou multipartidárias. A autora (2011, p.82) destaca que:

- (1) As crianças são participantes ativas que ocupam diferentes papéis em interações multipartidárias.
- (2) O papel central da semiose multimodal (ex. olhos fixos, gestos, corpo e toque) além de somente a vocalização da linguagem no processo de aquisição e socialização da linguagem.
- (3) A primazia da ação e da atividade como *locus* do processo de socialização.

Tanto as crianças falantes quanto as ouvintes estão engajadas de forma ativa na interação (LEÓN, 2011). O que determina a participação nas interações não é somente a vocalização, mas também a multimodalidade expressa pelos gestos e a postura corporal.

Quanto à participação das crianças no quadro 1.5, poderia parecer que Alice, Safira e Victor estavam mais diretamente engajados no jogo, portanto eram falantes e ouvintes na interação, e que Bruno e Paulo eram meros espectadores, já que estavam fora do jogo aguardando a próxima partida. No entanto, a análise *print a print* da interação face-a-face corroborará Léon (2011), que afirma que a criança é participante ativa ocupando diferentes papéis participatórios em interações multipartidárias.

A partir do diagrama e dos *prints* a seguir percebemos que a participação de Paulo e de Bruno era ativa na partida. Eles detinham turnos de fala, como também, sorriam diante do que ocorria durante o jogo; além disso, participavam ativamente pegando rapidamente a bola quando ocorria um gol para entregá-la aos competidores. Goodwin M. (2005) também destaca o papel dos espectadores em suas pesquisas. Para ela os espectadores não assistem passivamente, mas também tomam os turnos.

Em outros quadros de interação, as crianças que eram “próximas” opinavam sobre com quem cada participante devia jogar quando chegasse a sua vez, dando palpites e emitindo opiniões a respeito do desempenho dos competidores, vide Figura 28.

Figura 28 - “Próximas” participam do jogo



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Em outro caso, conforme a Figura 29, as “próximas” discutiam para decidir quem entraria na partida naquele momento. Quando havia uma grande quantidade de crianças aguardando, a sinalização verbal emitida por elas: primeira (“próxima”); segunda; terceira... muitas vezes não parecia tão esclarecedora e desavenças ocorriam. A interação de crianças que aguardavam a “próxima” era relevante e interferia nas interações que ocorriam no curso da partida.

Figura 29 - “Próximas” discutem



Fonte: Banco de dados da pesquisa

O quadro 1.5, denominado “Dois contra um”, máxima dita por Victor, que disputava sozinho contra Alice e Safira e mesmo assim apresentava vantagem no placar, durou 4min15s e teve 110 trocas de falantes realizadas. Alice manteve o turno 25 vezes; Safira 22 vezes; Victor, 31 vezes; Paulo, 22 vezes; e Bruno, 11 vezes. O predomínio de turnos de fala das meninas pode ser explicado tanto pelo fato de serem duas já que elas jogaram juntas e dessa forma dominaram a conversa 47 vezes, quanto pelo fato de elas terem conduzido várias ações na partida. Paulo e Bruno mantiveram o turno de fala 33 vezes, o que demonstra, também, a atuação das crianças que esperavam a próxima partida, no caso.

A desconstrução da díade falante-ouvinte (GOFFMAN, 2002, 2010, 2011; GOODWIN M. e GOODWIN, C., 2004) ficou explicitada na presente interação de crianças durante o jogo. Não havia participantes ativos e espectadores, como não havia detentores de turno e meros ouvintes. Havia um encontro no qual todos participavam mutuamente e que não seguia rituais ou turnos de fala ordenados. Ou seja, nem sempre aquilo que era dito em um turno de fala por um participante antecipava e/ou limitava as ações a serem produzidas no turno de fala do interlocutor seguinte.

As Figuras 30 e 31 exemplificam a participação de Paulo na partida.

Figura 30 - Participação de Paulo no quadro de interação 1.5



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na Figura 30, ele dirigiu o olhar para Safira e sorriu. Safira também sorriu, mas dirigiu o olhar para Victor. Goffman (2002b) trata de encontros com três participantes ou mais, nos quais há o interlocutor endereçado, ou seja, aquele para quem o falante quer dirigir a sua fala, e o interlocutor não endereçado, que está ali no momento da ação, e acaba ouvindo a fala interessada ao interlocutor endereçado. Na Figura 31, Paulo recolheu a bola, após um gol de Victor, e rapidamente a devolveu ao jogo.

Figura 31 - Participação de Paulo no quadro de interação 1.5 II



Fonte: Banco de dados da pesquisa

As Figuras 32 e 33, por sua vez, ilustram a participação de Bruno na partida. Na Figura 32, Bruno recolheu a bola após um gol de Alice e Safira, mas, antes de colocá-la de volta ao jogo, Victor o interceptou e a pegou de sua mão.

Figura 32 - Participação de Bruno no quadro de interação 1.5



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Na Figura 33, ele apontou para Victor e olhou para Paulo a quem dirigiu a sua fala, Paulo, por sua vez, olhou e dirigiu a fala a Victor. O papel central da semiose multimodal fica evidente na participação de Bruno e Paulo na partida.

Figura 33 - Participação de Bruno no quadro de interação 1.5 II



Fonte: Banco de dados da pesquisa

Bruno e Paulo eram as “próximas” da partida, mas exerciam variados papéis no jogo, como auxiliares, resgatando a bola; juízes, controlando o placar da partida e o atendimento às regras; e administradores, organizando as crianças quando se aproximavam da mesa para

pleitear jogar a próxima partida. Eles realizavam diversas mudanças de *footing*, que é definido pelo alinhamento³⁷, postura, posição, projeção do “eu” de um participante em relação ao outro, consigo mesmo e com o discurso em produção (GOFFMAN, 2002b, p.107). De acordo com Goffman (2002b) em qualquer situação face a face, os *footings* dos participantes são sinalizados na maneira como eles gerenciam a produção ou a recepção das elocuições. Em face disso, os *footings* são introduzidos, negociados, ratificados e modificados na interação. No caso analisado, as crianças promoviam modificações de *footings* constantemente, sobretudo porque havia mudanças de papéis no decorrer das partidas. Percebemos que quando a criança disputava a partida, ela se comportava de determinada maneira e aceitava (ou não) determinadas regras e determinações do grupo. No entanto, quando essa mesma criança era a “próxima”, ela concorria para que mudanças de regra ocorressem no curso da ação da partida, sobretudo para que a disputa se encerrasse mais rapidamente.

Mais uma vez há a desconstrução das noções clássicas de falante e ouvinte por meio das várias mudanças de *footings* no decorrer das ações do jogo. Segundo Goffman (2002b), os termos falante e ouvinte implicam que o que está em questão é somente o som da voz, quando na verdade, a visão é organizacionalmente muito significativa também, às vezes até o tato, conforme demonstrado nas figuras 30, 31, 32, 33, nas quais o olhar e o toque foram cruciais à interação. Goffman (2002b) trata também da instabilidade de participação, geralmente em situações informais e com muitos participantes. Nesses ambientes, interrupções, aumentos do tom de voz e as orientações do tronco parecem adquirir função e significados especiais.

Segundo (Goffman, 2002b, p.125)

uma elocução não divide o mundo além-falante em duas partes exatas, interlocutores e não-interlocutores, mas, ao contrário, abre uma vasta gama de possibilidades estruturalmente diferenciadas, estabelecendo uma estrutura de participação segundo a qual o falante orientará a sua fala.

Em suma, todas as crianças, competidoras ou “próximas” eram falantes e ouvintes e tinham participação ativa no curso da ação, que englobava não somente estruturas linguísticas em termos de fala, mas também olhares, gestos, orientação e postura (GOODWIN, M. e GOODWIN, C. 2004). Neste sentido, Goodwin M. e Goodwin C. (2004) ampliam a perspectiva goffmaniana que focaliza o falante e a linguagem verbal. Para eles, todos os participantes da interação precisam ser visibilizados.

Os *prints* a seguir foram intencionalmente realizados a partir da filmagem do encontro social do jogo de totó. Conforme já mencionado, tratarei do quadro 1.5, intitulado “Dois contra

³⁷ De acordo com Mondada (2011), o alinhamento é visto como o nível estrutural de cooperação.

um”, de forma específica e a partir dos aportes da ACE demonstrar a articulação da linguagem e da interação. A fim de obter uma maior compreensão do papel das ações incorporadas, tanto verbais quanto não verbais, nas interações decorrentes das disputas durante o jogo de totó, outros quadros do mesmo encontro serão considerados. No quadro “Dois contra um”, questões de gênero, exclusão e afiliação de pares, a importância da multimodalidade, novos arranjos discursivos e a reinterpretação das regras apareceram de forma latente.

Assim, os dados não serão apresentados de forma linear, mas serão orientados pelas chaves de análise que foram apreendidas durante a reflexão sobre esses dados. As chaves de análise são: jogo de regras X regras do jogo; interação e afiliação de pares; meninas, meninos e a multimodalidade.

No entanto, demonstrarei que questões envolvendo as regras do jogo e a interação de pares perpassam todos os quadros, sendo inapropriado estipular uma barreira de análise. Ademais, a fala-em-interação social e a socialização da linguagem serão articuladas às chaves de análise considerando o contexto de produção dos enunciados.

5.3 Jogo de regras x regras do jogo

Durante o encontro social do jogo de totó, as regras demonstraram-se fundamentais nas interações. Elas mobilizaram as disputas, foram pauta constante de conversas, conflitos e negociações, sendo aceitas, negadas, reinterpretadas e até mesmo inventadas. Assim, para compreender a experiência das crianças nesse encontro faz-se necessário analisarmos minuciosamente (*print a print*) como se deu a orientação delas para as regras.



3	P:	O::LHA agora dá pra i de dois dá pra i de dois.
4	A:	vamo de dois [agora?]=

Após as crianças afastarem a mesa de totó em busca de um melhor posicionamento, já que são três mesas em uma área pequena, Paulo exclamou que naquele momento seria possível jogar em duplas. Alice, que entraria na partida, indicou verbalmente e reiterou gestualmente, com o auxílio dos dedos da mão direita, que deveriam jogar aquela partida em duplas. Alice segurou o manete com a sua mão esquerda por cima da mão de Paulo que ainda não havia deixado o seu lugar, já que jogou a partida anterior contra Victor e perdeu. Na verdade, a sugestão de Paulo vai ao encontro de sua vontade de permanecer na partida, já que naquele momento havia somente três crianças aguardando a “próxima”. Para isso, ele utilizou o recurso da elevação de voz “O::LHA” para chamar atenção à inserção de um novo tópico de conversação³⁸. Alice reforçou o tópico iniciado por Paulo, confirmando-o e elevando paulatinamente o tom de voz. Safira, antes mesmo da decisão final sobre a quantidade de jogadores, já estava posicionada ao lado de Alice para jogarem juntas.



5	V:	=	[a nã]::o: então eu vou só ((empurra o
6		Bruno com a mão esquerda)) >vai vocês duas contra	
7		eu<	

Victor discordou veementemente da possibilidade de ele jogar com outro participante. As quatro partidas anteriores contavam com apenas um participante de cada lado, ele participou de duas delas e estava confiante por ter vencido Paulo uma das vezes. A discordância de Victor foi reforçada pelo advérbio de negação proferido com o alongamento das vogais “[a nã] : : o :”. Ele utilizou, também, a linguagem corporal para marcar a sua posição e dirigiu seu olhar para a pesquisadora, demonstrando descontentamento. E, quando Bruno, seu colega

³⁸ Durante uma interação, os parceiros têm sua atenção centrada em um ou vários assuntos. Esses assuntos podem ser organizados em tópicos, que na linguagem comum referem-se “aquilo sobre o que se fala” (KOCH, 2015, p.81).

também do turno vespertino, ao perceber que as meninas já estavam em dupla, insistiu em acompanhá-lo na partida, Victor o empurrou com a mão esquerda enquanto a sua mão direita já estava manipulando os manetes, embora o jogo não tivesse ainda começado, a fim de assegurar o seu lugar na partida.

A conversa, durante essa e outras partidas, contrariou algumas observações mais conservadoras de analistas da ACE. De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (2003, p.14), em qualquer conversa, observamos que

1. A troca de falante se repete, ou pelo menos ocorre.
2. Na grande maioria dos casos, fala um de cada vez.
3. Ocorrências de mais de um falante por vez são comuns, mas breves.
4. Transições (de um turno para o próximo) sem intervalos e sem sobreposições são comuns. Junto com as transições caracterizadas por breves intervalos ou ligeiras sobreposições, elas perfazem a grande maioria das transições.
5. A ordem dos turnos não é fixa, mas variável.
6. O tamanho dos turnos não é fixo, mas variável.
7. A extensão da conversa não é previamente especificada.
8. O que cada um diz não é previamente especificado.
9. A distribuição relativa dos turnos não é previamente especificada.
10. O número de participantes pode variar.

Mesmo que os preceitos acima pareçam flexíveis, eles baseiam-se em conversas com dois participantes, nas quais os turnos ocorrem, geralmente, de forma organizada. Ou seja, cada falante ocupa um turno por vez e as sobreposições são breves, pois quando os falantes percebem que estão ocupando o mesmo turno, um deles, inconscientemente, aguarda o próximo turno e escuta o outro falante.

As crianças, sobretudo em momento de jogo ou de brincadeira, organizam a conversa de forma diferenciada. As trocas de falantes sempre ocorrem e é comum as crianças falarem ao mesmo tempo. Assim, as ocorrências de mais de um falante por vez (até três ou quatro) são frequentes e nem sempre são breves. As sobreposições também não são ligeiras, em momentos de disputa elas são intensificadas e utilizadas como recurso de marcação de posição na partida.

Segue um excerto de falas sobrepostas, logo no início do jogo.

4	A:	vamo de dois [agora?]=
5	V:	= [a nã]::o: então eu vou só ((empurra o
6		Bruno com a mão esquerda)) >vai vocês duas contra
7		eu<

Quando Alice elevou o tom de voz e olhou fixamente para Victor, antes mesmo que ela concluísse a frase, este já se antecipou demonstrando o seu posicionamento contrário. Em outras ocasiões do encontro, houve falas sobrepostas, bem como assaltos de turno de fala, o que pode

ser justificado tanto pela dinâmica do jogo – para as crianças marcarem a sua posição durante a partida – quanto pela quantidade de participantes na interação, haja vista que interações com dois participantes podem ser mais previsíveis e controladas. Assim, por vezes, Alice conversava com Safira e Victor com Bruno ao mesmo tempo, por exemplo. Ou, enquanto Victor se dirigia às meninas, elas conversavam entre si e Paulo ou Bruno assumiam o turno de resposta. A transição dos turnos, nesse encontro, apresentou uma série de desafios, por não terem intervalos marcados, por envolverem participantes e “próximas” ao mesmo tempo e terem uma série de sobreposições. No entanto, o fato das crianças falarem juntas, ao invés, de uma de cada vez, ou mesmo interromperem o turno de fala da outra, não torna a conversação mais caótica, só demonstra que a organização social durante o encontro do jogo de totó não pode ser marcada e determinada simplesmente pela linguagem verbal, e que as crianças sabem fazer diferentes usos de seu turno de fala.

Victor não aceitou um parceiro na partida, mas permitiu que Alice disputasse junto com Safira contra ele. Assim, a disputa finalmente iniciou-se com a seguinte configuração: Victor, vencedor da partida anterior, contra Alice e Safira.

Piaget (1994) ressalta que os jogos coletivos são regulados por regras, que mesmo sendo transmitidas de geração para geração, podem ser alteradas pelos próprios jogadores. No entanto, essa alteração ocorre com a anuência de todos os participantes e deve seguir determinada lógica, configurando a autonomia das crianças durante jogos de regras. Percebemos que durante o jogo de totó várias regras foram questionadas e reinterpretadas. A própria organização da partida - duas meninas contra um menino - aparentou uma disputa desigual e arbitrária, já que partiu da discordância entre Alice e Victor, não sendo de comum acordo de todos os participantes. Mesmo assim, após a determinação de tal configuração, ela tampouco foi contestada pelas crianças que jogavam, sendo questionada anteriormente somente por Bruno que tinha interesse em entrar na partida naquele instante.

No quadro 1.6, partida posterior a essa, Bruno, que aguardava a sua vez de jogar, queria disputar sozinho contra Victor, tal qual Victor fez. Paulo que também esperava para jogar, se aproximou de Bruno para formar uma dupla, mas ele não permitiu. Paulo aceitou a negativa e eles começaram a partida jogando um contra um, ou seja, em uma relação de igualdade. No entanto, Safira que acabava de deixar a partida anterior, se posicionou ao lado de Bruno justificando que os manetes estavam sem jogador, por isso ela poderia ocupar aquele espaço. Mesmo após brigas e empurrões, Safira conseguiu entrar como dupla de Bruno contra Victor.



Mesmo contrariado, Bruno se viu sem alternativa e permitiu que ela jogasse. Esse é um exemplo do que classificamos anteriormente de regra não-fixa, pois foi alterada durante a dinâmica da partida, que já havia começado, e em um quadro era cumprida, garantindo disputas simétricas, e em outro, não. A tipologia de regras não-fixas demonstra não só que as crianças vão modificando as regras no decorrer das interações, mas também que as regras variam de acordo com a criança envolvida. Algo que pode ser feito por uma criança nesse instante, daqui a poucos minutos pode não ser feito por outra criança diferente. A criança que vê a outra fazendo algo que não é usual, se sente no mesmo direito. Assim, quando percebe que as regras são diferentes para pessoas diferentes, se sente injustiçada, mas considerando que o jogo é o mais importante naquele momento, permanece em interação. Tal dinâmica, caracteriza as regras não-fixas também como regras personalizadas, ou seja, variam de acordo com a pessoa envolvida.

Na verdade, as disputas simétricas foram mais frequentes, pois as crianças seguem algumas regras espontaneamente, no entanto, diferentemente dos adultos, elas se permitem experimentar outras configurações. Mas, cabe salientar que as disputas assimétricas foram dirigidas somente a Victor, ressaltando novamente o caráter pessoal das regras não-fixas, quer porque ele se posicionou incisivamente (com elevação do tom de voz, repetição de palavras e não permitindo fisicamente que o colega se aproximasse) em querer jogar sozinho (Paulo e Bruno também queriam, mas não conseguiram), quer porque ele apresentava o maior número de vitórias seguidas.

Após jogarem um pouco, Alice começou a girar os manetes e Paulo, que esperava a próxima partida, afirmou que não podia girar mais.



25	P:	>não vale rodar mais,<
26	A:	VALE?
27	V:	↑vale não?
28	A:	vale,
29	S:	vale rodar
30	P:	<não vale não,>
31	A:	roDAR::: VA::LI::?
32	V:	<u>não</u> vale rodar mais? >então vo fazer um go:l que
33		ve,<

Quando Paulo utilizou o advérbio “mais” indicando uma ruptura ou interrupção, deixou claro que em algum momento tal recurso foi permitido.

Alice não desistiu, elevou o tom de voz e disse, de forma enfática, que podia, ou melhor que “valia”, nos próprios termos das crianças. Paulo ficou em silêncio e a discussão continuou entre ela e Victor, já que ele também não concordava com a sua opinião.

Alice, além de conseguir jogar com Safira como parceira no início da partida, apesar da discordância inicial de seu oponente, novamente conseguiu impor sua vontade, antes para ela jogar com outra participante, agora com relação às regras da partida. Ela utilizou como recurso para reforçar a sua posição em ambas as situações, a elevação do tom de voz. No primeiro momento esse recurso foi apoiado pelo reforço gestual, com elevação dos dedos (demonstrando o número 2) e a fixação do olhar em seu oponente; no segundo, ela utilizou a repetição de palavras e o alongamento de sílabas. Importante ressaltar que em nenhum dos dois momentos, Alice acatou a opinião de Victor e Paulo, ou sequer esperou que eles consentissem com a sua opinião. No primeiro momento, seu interesse era jogar com Safira e conseguiu, o fato de Victor disputar sozinho pareceu não ser relevante para ela. No segundo momento, ela decidiu que valeria girar os bonecos e assim ocorreu. Vemos nesse evento que as crianças não temem a

discordância e fazem extensivo uso de procedimentos sistemáticos que realçam a oposição como, por exemplo, fazem oposição a outra falando alto (GOODWIN, M., 1995).

A determinação de que não podia girar os manetes partiu dos próprios participantes em partidas anteriores. No entanto, mais uma vez essa regra não-fixa foi sendo reinterpretada com base na criança que praticava tal ação.

No quadro 1.1 no qual disputavam Paulo e Alice, Victor se aproximou da mesa de totó para pedir para jogar a próxima partida e notou que Alice estava girando os manetes, ele logo questionou se podia fazê-lo. Alice disse prontamente que podia, enquanto Paulo respondeu que não podia girar os manetes. Victor questionou a Paulo porque Alice estava girando os manetes e ele não. Paulo começou a girar os seus manetes também. A partir da constatação de Victor, ambos disputaram a partida girando os seus manetes.

No quadro 1.2 Paulo disputou contra Victor. Paulo continuou girando os manetes e Victor não o fazia, parecia ter outra estratégia de jogo. Inclusive, Victor fez o primeiro gol da partida sem esse auxílio. Como Victor estava ganhando a partida por dois gols de diferença, chamou a atenção de Paulo para o fato dele estar perdendo mesmo utilizando o recurso do giro dos manetes, ressaltando que esse recurso era vantajoso. Victor ainda acrescentou que girar os manetes era ruim para o jogo. Em uma reviravolta de Paulo, que fez rapidamente três gols, Victor acabou perdendo e saiu da partida inconformado, já avisando que a partir daquele momento iria girar os manetes, porque quando girava os manetes ele era melhor jogador.

Paulo e Victor voltaram a disputar no quadro 1.4. Victor já iniciou a partida jogando de forma bem mais agressiva do que da última vez e girando os seus manetes. Na imagem abaixo, Victor demonstra concentração, inclusive mordendo os lábios inferiores e sua mão e bonecos foram registrados de forma tremida por causa da velocidade de seu giro de manetes.



Paulo disse para Victor que não podia “rodar” os manetes daquela forma e Victor reagiu dizendo que ele também “rodava”. Como Victor estava vencendo com facilidade, já que “rodava” de forma mais contundente que Paulo, este reclamou que ele iria quebrar o totó. Victor venceu a partida com facilidade. No quadro 1.7, depois de três vitórias consecutivas de Victor, tanto seus adversários, que eram Paulo e Safira (mais uma disputa assimétrica dirigida a Victor), quanto Alice, que aguardava a próxima partida não mais permitiam que ele girasse os manetes. As justificativas eram de que ele iria quebrar a mesa de totó.



Alice, conforme demonstrado na imagem acima, era a que mais esbravejava, inclusive justificando que os responsáveis por Victor teriam que pagar o conserto da mesa de totó, caso ele a quebrasse.

O fato de as meninas e Paulo “girarem” os manetes e Victor não poder fazê-lo, demonstrou mais uma vez, que as regras não-fixas podem ser alteradas de acordo com as circunstâncias e as pessoas as quais elas são dirigidas.

A discussão das regras também pôde ser observada quando sugeriram que o jogo fosse “zerado” simplesmente pelo fato de Vivi se aproximar da mesa, desconsiderando Paulo e Bruno, que aguardavam a próxima partida ao redor da mesa.



```

76 V: a minina chego
77 A: só falta mais um pra você sai
78 V: qui:: a minina acabo de chega (.) zero
79 A: zero
80 P: Qui zero:: o que::?
81 V: nã:o a minina acabo de chega aqui?
82 A: então (.) zero
83 P: <não velho chega de zera> essas (2,0) qui mer::da
84 (3,0) mas eu já tô em segunda ela vai a ser terceira
85 (2,5) ah cê num consegue nem pega a bola bichim
86 ro:da

```

Paulo até tentou impedir tal encaminhamento, mas como no caso do giro dos manetes, embora as regras fossem discutidas tanto pelas crianças que estavam no jogo quanto pelas crianças que aguardavam para participar, prevaleceu a vontade das crianças que estavam no jogo. Vivi, que nem aparece no diagrama de participação, por duas vezes se aproximou da mesa de totó, fazendo com que o jogo “zerasse”, no entanto, em nenhuma das vezes ela participou das partidas, executando somente a função de paralisar o jogo, já que não especificava que estava ali somente como espectadora.

Em outro momento da partida, Alice percebeu que o placar estava de dois pontos a zero para Victor. Ela então sugeriu que a partida fosse de cinco pontos. Paulo interveio, dizendo que a partida era de três pontos e Bruno, que também aguardava a “próxima”, o apoiou. Como as crianças que aguardavam pela próxima partida estavam atentas ao jogo, as meninas não conseguiram alterar a pontuação da partida.

Ainda sobre o jogo de regras, Piaget (1994) indica que o que representa a moral é o respeito às regras e não as próprias normas em si. Esse respeito decorre de acordos mútuos entre os próprios jogadores e não de obediência explícita de regras impostas e externas ao jogo. No jogo em questão, as crianças não conseguiram estabelecer acordos mútuos durante a partida, já que as regras eram modificadas a partir do interesse de parte delas. As crianças, em muitos momentos, não reconheceram nem as regras internas, nem as externas ao jogo.

A conceituação das regras na seção anterior, é oriunda dessa e de outras análises do jogo de totó, nas quais regras que à primeira vista parecem ser imutáveis, como a quantidade de participantes de cada lado do jogo, também são reinterpretadas. A criação de regras para recomeçar o jogo quando convém e não permitir que um participante com muitas vitórias e habilidade “rode” seus manetes, demonstra que a regra é um organismo tão vivo durante as disputas que acaba tornando as interações mais dinâmicas.

Quanto ao jogador que desrespeita ou ignora as regras, de acordo com Huizinga (2014, p.14) é chamado de “desmancha-prazeres”. Todavia, o que vimos no jogo foi que, por sua vez, os “desmancha-prazeres”, que não são chamados desse nome, fundam uma nova comunidade, dotada de regras próprias, já que essas novas configurações inventadas pelas crianças são repetidas em partidas posteriores (HUIZINGA, 2014, p.15).

Johansson (2011) demonstra uma visão diferente de Piaget (1994) em relação a moralidade na vida das crianças. A pesquisadora, que trabalhou com crianças pequenas em contexto de assistência na Suécia e na Austrália, distancia os valores morais de dicotomias, como bom e mal, certo e errado. Para ela, os valores podem entrar em conflito e o poder é uma dimensão importante na vida da criança e sua moralidade. Nesse exercício de serem crianças, muitas vezes elas valorizam e protegem seus próprios direitos.

Assim, não busquei relacionar a obediência ou não às regras do jogo de totó como algo vinculado à moral das crianças. As regras demonstraram ser relacionais e pessoais e variaram de interação para interação. E as crianças, ao mesmo tempo em que discordavam de determinadas aplicações de regras, acabavam por perpetuarem tais reinterpretações em outros momentos, sobretudo quando beneficiadas.

5.4 Interações e afiliações de pares

Durante as interações, meninos e meninas construíam relações amistosas e de afetividade com seus pares. Todavia, também havia rejeições e afastamentos. Neste tópico demonstrarei as estratégias utilizadas pelas crianças para afastarem um de seus colegas durante a interação no jogo de totó. Esse colega era Victor, menino que pertencia ao turno vespertino da escola e estava no recreio de seus colegas do turno matutino.

Antes mesmo de entrar na partida de totó, Victor, encostado à mesa, verbalizava que tinha habilidade e que poderia vencer os participantes que jogavam naquele momento (Alice e Paulo). As declarações de Victor pareciam uma estratégia para garantir o seu acesso ao jogo, já que se encontrava no recreio do seu contraturno escolar e não no seu próprio.

Para Goffman (1985) quando uma pessoa chega à presença de outras, existe, em geral, alguma razão que a leva a atuar de forma a transmitir a elas a impressão que lhe interessa. A Victor interessava transmitir a impressão de que era um bom jogador de totó, para isso, utilizou o que Goffman (1985, p.14) chama de “expressões emitidas”, ou seja, um tipo mais teatral e contextual de comunicação, comentando o jogo de Alice contra Paulo, dando dicas e conselhos à Alice e enaltecendo a sua própria habilidade.

Quando teve a chance de disputar sua primeira partida contra Paulo, chegou de forma ameaçadora, dizendo que iria vencê-lo. Victor demonstrou intimidade com o jogo, inclusive afastou a mesa para ter mais espaço.



Victor proferiu logo no começo “>()↓vê eu tiro você minino↓<?”, pois Paulo havia vencido Alice anteriormente. Nessa mesma partida, Victor se autoelogiou “sô bom,”, Paulo observou que não “valia” se autoelogiar. Mesmo com tanta confiança em si mesmo, Victor não conseguiu vencer Paulo. Ele justificou que não venceu por não poder “rodar”. Na verdade, ele podia “rodar”, já que Paulo o fazia, no entanto, Victor iniciou a partida criticando essa estratégia e se manteve com o posicionamento de não girar os manetes até o fim da mesma.

Mesmo com as demonstrações e autoafirmações de Victor, Alice e Paulo ainda demonstravam resistência em aceitá-lo no encontro, inclusive se valendo da pesquisa como justificativa. Isso demonstra o quanto meninos e meninas constroem afiliações com alguns pares, mas excluem ativamente outros em suas interações cotidianas (BUTLER, 2008). No caso, a exclusão inicial pode ter sido pelo fato de Victor não ser estudante do turno matutino, portanto, uma criança com quem eles não tinham familiaridade.

No quadro 1.5, após Safira insistir, em tom provocativo, que duvidava que alguém fizesse um “gol de goleiro”, Victor conseguiu fazê-lo e olhou para a pesquisadora com satisfação.



91	S:	>duvi:do alguém faze gol de goler<
92	B:	eu faço
93	S:	du::vido? du::vido?
94	P:	go:l: de gole:ro (.) dois
95	V:	viu? aí: tia sa::i >sai menina<

Como o gol de goleiro vale dois pontos, ele exigiu, de forma ríspida “sa::i >sai menina<”, para que elas saíssem da mesa porque considerava que a partida estivesse finalizada. Para evitar perderem, as meninas recorreram ao dispositivo de que o jogo tinha

“zerado” anteriormente, então o placar seria dois pontos para Victor e zero ponto para elas. O próprio Victor havia concordado com isso, após ser lembrado por Alice que só faltava um gol das meninas para acabar a partida. No entanto, no momento em que ele achou que poderia vencer, o acordo já não parecia ser válido.

Goodwin C. (2000) explica que a rejeição de pares pode ocorrer também por um comportamento inadequado praticado pela criança, o que faz com que ela seja subtraída posteriormente do grupo. Victor tratava as meninas de forma ríspida e provocativa. Tal comportamento, poderia ser considerado por elas, inadequado. Contudo, Safira o tratava de forma ainda mais hostil, e era a que mais tentava excluí-lo do encontro.

Victor não se incomodou em disputar o quadro 1.5 contra Alice e Safira, ou seja, uma disputa assimétrica de um contra duas, no entanto, se aborreceu com outras regras não cumpridas no decorrer do jogo. Como, por exemplo, a quantidade de gols que as meninas gerenciavam a seu favor, ou o fato de elas “rodarem” os bonecos, já que ele era criticado quando o fazia. Victor também demonstrou insatisfação, quando em outra partida, Safira não o deixou jogar sozinho porque não queria esperar “a próxima” para jogar e acabou falando para ele que era “a regra” e que se ele não concordasse com ela deveria sair.



Na figura acima, vemos Safira batendo com a mão direita na mão esquerda de Victor, que ocupava dois manetes distantes entre si nesse momento, como estratégia para que nenhum outro participante quisesse jogar com ele. Do outro lado, disputavam Paulo e Alice. O fato de Alice estar jogando e Safira ter ficado esperando a “próxima” sozinha a incomodou. Mesmo Victor dizendo enfaticamente que queria jogar sozinho, já que ele estava vencendo dessa forma

nas últimas três partidas consecutivas, Safira utilizou-se primeiro da estratégia de ocupar um espaço na mesa, utilizando o próprio corpo, para entrar no jogo.



Safira não conseguiu jogar com os manetes da esquerda, mas aproveitou que Victor se concentrava à esquerda e se apropriou dos manetes da direita, conforme indicado na sequência de figuras acima. Iniciou-se uma discussão, na qual a pauta foi a regra do jogo de que devem ter dois jogadores de cada lado. Contudo, essa mesma regra foi quebrada pelas próprias meninas em outro momento. Enquanto Safira afirmava enfaticamente que a regra do jogo era jogar dois contra dois, Alice a apoiava dizendo que se ele não aceitasse a regra, deveria sair. Safira chegou, inclusive, a apontar a chegada de um colega à mesa para Victor, afirmando que tinham outras crianças que queriam jogar e que ele estava atrapalhando. Conforme demonstrado nas figuras acima, Alice e Victor chegaram a trocar empurrões por causa disso. Ao investigar interações de crianças mais velhas em parques infantis, Goodwin M. (2006) percebeu que meninas usavam linguagem específica para incluir e excluir membros. As interações eram frequentemente relacionadas à agressão relacional, em que a fofoca e os insultos eram usados para afastar colegas indesejados.

Victor deixou essa partida demonstrando chateação (vide Figura abaixo).



Na verdade, a sua presença era contestada e parecia haver regras para as crianças que pertenciam ao turno de origem do recreio e regras reinterpretadas para crianças do contraturno, conforme estabelecido anteriormente como regras de dentro e regras de fora, que era o caso de Victor e Bruno. Por isso, quando fazia gols, Victor estabelecia contato visual comigo, aparentemente, buscando aprovação, já que ele justificava a sua participação no jogo por meio da pesquisa. No dia seguinte, como Victor ainda ocupava o pátio com as demais crianças do projeto de reforço, ele utilizou-se da pesquisa e de sua participação no dia anterior como artifício para se aproximar e jogar novamente. No entanto, como tinham algumas crianças diferentes, dessa vez ele mudou de abordagem e não disputou nenhuma partida sozinho. Sua presença ainda não era aceita com tanta naturalidade e as crianças já iam avisando umas às outras de que ele tinha um bom desempenho no jogo, mas que girava os manetes com força.

Carvalho (1990) trata da habilidade como “critério de segregação” de meninos no jogo de bolinhas, no caso do jogo de totó, e em especial de Victor. Os critérios de segregação foram inicialmente o não pertencimento àquele turno de recreio, conseqüentemente àquele grupo; e posteriormente, a habilidade, já que Victor conseguia obter mais vitórias do que os demais. No entanto, a falta de habilidade também configura-se como critério de segregação, já que algumas crianças não são escolhidas por seus pares e acabam jogando só quando elas mesmas esperam a “próxima”.

5.5 Meninas, meninos e a multimodalidade

Analisar a interação de crianças no jogo perpassa elementos que a linguagem verbal por si só não alcança. Goodwin C. (2000) defende a análise multimodal da ação social como uma crítica à perspectiva na qual a linguagem verbal é central na ação social. Ao tratar a multimodalidade como algo inerente ao funcionamento da língua, McNeill (1985) afirma que gestos e falas respondem às mesmas forças, ao mesmo tempo, eles são coordenados e constituem um mesmo sistema linguístico. McNeill (2000) utiliza "gestos" no plural, pois considera que eles abrangem uma multiplicidade de movimentos comunicativos, principalmente, mas nem sempre, das mãos e dos braços. Assim, a análise da interação social não pode voltar-se apenas para a linguagem verbal, pois os gestos e a linguagem têm que ser vistos de forma integrada a um sistema ecológico mais amplo, maiores do que qualquer idioma ou gesto tradicionalmente assumido.

A proposta desta seção é articular as várias linguagens presentes na interação no jogo de totó. Mas, também, dar ênfase a interações latentes que perpassaram todo o processo da pesquisa de campo, quais sejam: a interação de meninas; a interação de meninas dirigida a meninos; a interação de meninos; a interação de meninos dirigida a meninas.

Início tratando da interação de Alice e Safira, portanto, a interação de meninas. Alice e Safira se destacaram e conduziram o quadro 1.5. Isso não se refletiu somente na quantidade massiva de trocas de turno direcionadas por ambas de forma conjunta, mas também na competitividade delas durante o jogo.



9	A:	[cê sabe jogar totó](.)num sabe,((balança a cabeça
10		afirmativamente))

Ao colocar a primeira bola em jogo, Alice moveu a cabeça em direção à Safira e perguntou se ela sabia jogar, demonstrando a sua preocupação com a habilidade da parceira. Alice tinha conhecimento de que Victor era um forte adversário, pois o viu competir em partidas anteriores (nas quais ele perdeu uma e ganhou outra). Safira, por sua vez, não fez contato visual com a parceira e respondeu afirmativamente com um, quase imperceptível, aceno de cabeça. Ao não responder verbalmente e não direcionar o olhar diretamente para a sua parceira, Safira estava informando a sua fragilidade, já que o direcionamento do olhar para Alice demonstraria o seu engajamento com o que ela disse (GOODWIN, C., 1986). A competitividade de Alice, vista também em várias meninas durante o encontro, contraria noções de que meninas são menos competitivas que meninos, que foram amplamente divulgadas pelo ramo da Psicologia.

Piaget (1994), ao analisar o jogo de bolinhas praticado por meninos, evidencia que as meninas apresentam mais tolerância e menos competitividade. Para Piaget (1994), os jogos de meninas são menos complexos do que o de meninos. Carvalho (1990) que também pesquisou o jogo de bolinhas praticado por meninos, em Ipanema, associa a competitividade do jogo de bolinhas exclusivamente aos meninos, inclusive citando-o como um rito de passagem para os meninos atingirem a masculinidade. O autor (1990) elegeu o ritual de Coroação de Nossa Senhora, também praticada em Ipanema, como uma celebração feminina. Para ele, meninas não precisam competir com as outras para afirmar a sua feminilidade, enquanto meninos precisam aprender e conquistar a sua masculinidade por meio de provas, lutas e jogos, como o de bolinhas, por exemplo. A pesquisa realizada representa um contexto histórico e social diferente do pesquisado por Carvalho (1990), sobretudo porque o autor considerou meninos e meninas participando de eventos distintos, no caso dos meninos, de um jogo e no caso de meninas, uma celebração religiosa tradicional. No entanto, podemos refletir acerca dessa separação de papéis de meninos e meninas constatada pelo autor.

Durante o jogo de totó, não é latente a construção de masculinidades e feminilidades, mas sim, a construção da identidade das crianças, no sentido de que, embora pudessem interagir de forma diferenciada, meninos e meninas eram igualmente competitivos e propensos a disputas. Meninas expressavam de forma mais ampla essa competitividade e praticavam um jogo não-verbal de tal significância que será explorado de forma mais detida. No entanto, isso não quer dizer que meninos não marcassem posição de oposição, eles o faziam, às vezes, de forma mais mitigada, e esse dado demonstrou-se revelador.

Safira manifestava o seu comprometimento com o jogo de forma diferente do comprometimento demandado por Alice. Enquanto Alice tentava engajar Safira em melhores

jogadas, ela se divertia o tempo todo, brincava e gargalhava. Alice parecia se irritar com a atitude de sua parceira, e acabava chamando a sua atenção. Para isso, apresentava algumas convenções verbais específicas.

Abaixo, seguem excertos extraídos do quadro 1.5, em diversos momentos da partida, nos quais Alice tentava, verbalmente, engajar Safira de forma mais concentrada no jogo. Todos foram proferidos por Alice e tinham como destinatária, Safira.

17	A:	°Safira° faz alguma coisa da vida? hh
44	A:	Safira num deixa hh pelo amor(.)de- hh,
53	A:	Safira? hhh
55	A:	<nóis é> muito ruim,
64	A:	não deixa Safira,
133	A:	<Safir> você que é ruim hh

Alice recorreu, por várias vezes, ao vocativo “Safira” para buscar a atenção de sua parceira. Esse foi enunciado de diversas formas, em volume mais baixo que o entorno, de modo normal e de forma rápida. Os risos e expirações também foram frequentes, pois mesmo divergindo, as duas aparentavam estar se divertindo.



44	A:	Safira num deixa hh pelo amor(.)de- hh,
----	----	---

Por meio da expressão “num deixa”, usada duas vezes por Alice, ela demonstrou querer uma reação mais energética de Safira, já que a mesma ocupava os manetes da esquerda, que são responsáveis pela defesa e pelo boneco do goleiro. Assim, após os gols de Victor, Alice pedia para que Safira não deixasse que ele fizesse mais gols. Alice chegou a usar a interjeição:

“pelo amor(.)de- hh”, como forma de apelo para que Safira tivesse mais comprometimento.

Alice avaliava constantemente o desempenho das duas e de Safira no jogo, sempre de forma negativa “<nóis é> muito ruim,”; “<Safir> você que é ruim hh”. No entanto, a competitividade não estava diretamente relacionada à habilidade das meninas no jogo. Goodwin M. (1995), ao pesquisar o jogo de amarelinha entre meninas, concluiu que elas também têm a intenção de ganhar, e isto é sobreposto com múltiplos tipos de quadros e nuances, incluindo a gargalhada e as brincadeiras. Assim, enquanto Safira poderia transparecer estar somente se divertindo durante a partida, na verdade ela utilizava os recursos da gargalhada e as brincadeiras como forma de engajamento e competitividade.



A figura acima demonstra um momento em que Alice se irritou por Safira jogar a bola de forma violenta na mesa. Alice virou para Safira e fingiu dar-lhe um tapa, já que levou a sua mão direita até o ombro de Safira, mas só passou a mão levemente em seu ombro. Safira sequer notou. Alice e Safira tentaram reagir diante do placar do jogo. Para isso, Alice recorreu ao giro dos manetes para dar mais agilidade aos bonecos. Nesse momento, Safira estimulou Alice a prosseguir com a jogada.



128	S:	va:i gente?
129	P:	>meu De:us<
130	V:	num faz go:l:: na::oo
131	S:	chu::ta
132	V:	não faz go::l
133	A:	<Safir> você que é ruim hh
134	S:	é mermo hh eu mando os outro chuta quem tem que
135		chuta é eu

A interação de meninas durante o jogo variou de risadas de ambas, Alice mobilizando Safira e Safira desmobilizando o adversário. As duas também avaliavam seu desempenho e o desempenho da dupla constantemente. Contudo, não houve agressões físicas nem verbais entre elas.

No entanto, o descontentamento de Alice com o desempenho de Safira ficou claro posteriormente. Em outra partida, ela preferiu jogar na companhia de Paulo do que na de Safira, demonstrando que a vitória era mais importante para ela do que a afiliação de gênero. Ou seja, Alice baseou-se em sua percepção a respeito da habilidade de Paulo, que ia ao encontro de uma crença pré-estabelecida socialmente de que meninos são mais habilidosos nos jogos do que meninas.

Como descrito anteriormente, as meninas conduziram a partida tanto em tomada de turnos, quanto em um jogo multimodal próprio. Esse jogo multimodal era geralmente dirigido ao adversário, no caso Victor, como forma de marcar posição e oposição na partida. Mesmo sendo bastante exigida por sua parceira, Safira jogava de forma despreocupada, inclusive apoiando-se nos manetes para se impulsionar e saltar. Ela afirmava que queria fazer “gol de goleiro”. Porém, quem fez um gol foi Victor. Como consequência, ela saltou e gritou, fazendo contato visual com Victor e sorrindo, mesmo sofrendo o gol de seu adversário.



```

34 S: >eu quero faze um gol de go:::l-< hh ((Safira grita
35 bem alto e se pendura nos manetes))
36 V: vi:u,
37 S: °primeiro ponto°
38 B: prime::ro,
39 V: um a ze:::ro?
40 B: to:::ma?

```

Por diversas vezes, Safira se apoiou nos manetes para se elevar ao ar, conforme demonstrado na figura acima, embora essa seja uma ação proibida pela escola e censurada pelos colegas, considerada como uma violação às regras anteriormente estabelecidas, nesse caso a regra de movimentos do corpo. Nos momentos em que saltava, ela entoava gritos e dirigia o olhar ao adversário tanto em comemoração a um gol de seu time, quanto quando sofria o gol. Quando, em outro quadro, Safira estava tentando de toda forma fazer uma parceria com Victor, ela se ergueu utilizando a própria mesa como apoio, conforme vemos na imagem abaixo. Assim, o erguer-se seja utilizando os manetes ou a mesa de apoio, funcionava para Safira como uma maneira de chamar a atenção para si.



Alice também utilizava gestos amplos na partida. No quadro 1.5, Alice fez seu primeiro gol na partida e comemorou estendendo ambos os braços e demonstrando satisfação. No entanto, Alice não dirigiu o seu olhar para a sua parceira, que sorria de forma efusiva. Conforme vemos na figura abaixo, enquanto comemorava, ela olhava fixamente para o seu adversário.



46	P:	ah hhhh
47	V:	EU DEIXEI
48	A:	[meu primeiro] go::hhl ((de braços levantados))

Alice e Safira comemoravam explicitamente os seus gols, fazendo contato visual com o adversário (menino) e por vezes, tentando desmoralizá-lo. Os gestos de ambas eram exagerados, com movimentos de braços abertos, pulos com o auxílio dos manetes e gargalhadas. De acordo com Bateman (2012) essas exibições de gestos físicos trabalham para comunicar a posição social de cada membro no local da interação. Outros gestos físicos frequentes no encontro foram a fixação do olhar e a inclinação da cabeça, a fim de demonstrar

o engajamento na interação (GOODWIN C. e GOODWIN M., 1992). Segundo Goodwin M. (2005), as posições de oposição em jogos de garotas são destacadas de diferentes maneiras, por meio de gritos, chacotas, risos, gargalhadas, olhares e posição corporal.

Alice fez outro gol e mais uma vez Safira reagiu com gritos, apoiando-se nos manetes para pular e direcionando o olhar ao adversário.



66	S:	hhhhh
67	P:	go::l::?
68	S:	hhh
69	V:	[dois] a u:m:
70	S:	[dois] a u:m:
71	V:	me dá? ((pega a bola da mão de Bruno rapidamente))

Cada gol feito pelas meninas, equivalia a uma comemoração que era realizada pela elevação do corpo e gritos de Safira e muitos gritos e risadas de Alice. O que incomodava os adversários, mas não causava conflitos.

Em determinado momento do quadro 1.5, a bola ficou parada em um local da mesa que não favoreceu a sua mobilidade. Victor pediu então que Safira movimentasse a bola para que ela se movesse. Ela empurrou a bola com a mão (conforme imagem abaixo). Victor começou a provocar Safira que acabou xingando a bola: “°e::ssa bola fila de uma mã::e°”.



```

111 V:   va::i:: Safira † cê nu:m: é boa?(2,0)oh Safira (.)
112     bate essa bola (.) to marcando (.) num tá vendo não
113 S:   °e::ssa bola fila de uma mã::e°

```

Após o xingamento, Alice saiu em defesa da bola. Ela disse que a bola era a filha da bola e não da mãe como Safira havia dito, assim o tópico de conversação do jogo voltou-se para a árvore genealógica da bola.



```

114 A:   a bola é filha da bola? [que eu saiba] sim, que eu
115     saiba sim, a bola é filha da bola?
116 S:                                     [ hhh ] .hh >va:i va:i
117     va:i va:i::?<

```

A ancestralidade da bola acabou com os insultos e os conflitos entre eles e se transformou em uma brincadeira paralela na qual Alice e Safira começaram a apontar, levando o dedo à mesa de totó, quem era a mãe da bola, o pai da bola e a irmã da bola, embora só tivesse uma bola em jogo. Todas as crianças sorriram.



118	P:	cadê a mãe dela que eu nem vi::? da bola,
119	A:	a mãe dela? é aq- aquela lá:: <u>o::</u> aqui ó? aqui a mãe
120		dela aqui ó,
121	V:	oxi
122	P:	hhhhhhhhhhh
123	S:	hhhhh <u>aqui ó</u> a outra mãe dela? essa [aqui é a]
124		irmã,
125	A:	[aqui é o]
126		pai e essa ali é a mãe .hh (canta)

Em outros quadros do encontro, crianças também se dirigiram à bola ressaltando a importância da materialidade para o curso do jogo. Exemplos como “oh bolinha” ou “oh, vem cá papai, eu te amo”, referindo-se também a bola eram proferidos ironicamente pelas crianças quando não estavam desempenhando bem na partida. A impressão que elas passavam era que quando falavam amabilidades da bola ou para a bola, na verdade o que queriam era xingá-la, ou ainda, queriam era xingar as outras crianças, mas não o faziam.

Palavras ofensivas foram trocadas pelas crianças constantemente durante o encontro. No quadro 1.7, por exemplo, Safira gritou para Victor “vai quebrar, seu débil mental”, enquanto ela disputava com Paulo e contra ele e Victor girava os manetes sem parar e com muita força. No momento do grito, ela estendeu a mão dando um tapa no ar (vide imagem abaixo).



No quadro 1.6, mesmo jogando em parceria com Bruno, Safira o xingou de “anta” quando ambos perderam para Victor. As crianças também dirigiam xingamentos e insultos a si próprias e às outras como forma de avaliar o desempenho no jogo.



99	V:	[ela pergunto] quem faz gol de goleiro eu fiz
100	P:	é mais num vale três (.) vale dois (1,0) e é de três
101		gols
102	V:	>gol de goleiro (.) sabe tudo faz hhhh<
103	S:	go:l de go::hh- que bo::sta.

No quadro 1.5, conforme demonstra a Figura e excerto acima, Safira desafiou Victor a fazer um gol de goleiro e demonstrou surpresa com o gol realizado, levando a mão esquerda à boca. No entanto, ao invés de parabenizá-lo pela jogada, Safira menosprezou o gol “go:l de go::hh- que bo::sta.”.

No entanto, os conflitos mais intensos ocorreram nas parcerias forçadas por Safira, que insistia em jogar ao lado de Victor e de Otávio, quando não era bem quista. Cruz e Carvalho (2006, p.121) observaram relações de gênero no recreio escolar. Elas classificaram os conflitos entre meninos e meninas em três modalidades:

atividades turbulentas (como correrias, pega-pegas e perseguições), episódios de invasão (em que crianças de um sexo invadiam os espaços e as brincadeiras em desenvolvimento por um grupo de outro sexo) e provocações verbais ou físicas, que incluíam os xingamentos proferidos pelos meninos e os tapas das garotas contra eles.

Os embates mais violentos foram entre Safira e Victor; Safira e Bruno; e de Safira e Alice contra Paulo. Esses conflitos apresentaram como motivos tanto uma certa invasão de espaço por parte de Safira, tendo em vista que os meninos não queriam que ela jogasse com eles, quanto provocações verbais e físicas, no caso proferidos por Safira.



A sequência de imagens acima refere-se ao quadro 1.6. Bruno insistiu em disputar a partida sozinho contra Victor. No entanto, mesmo a partida já tendo começado, Safira impôs sua presença no jogo.

Na primeira imagem, Bruno tentou jogar com um manete do ataque (espaço que Safira ocupava) e um da defesa para garantir o seu jogo. Safira segurava somente um manete com a mão direita e diante da impossibilidade de segurar o outro manete, desferiu um tapa no braço direito de Bruno. Ambos permaneceram movendo os seus manetes, já que o jogo não foi interrompido. Na imagem da sequência, Safira segurou a camiseta de Bruno e o puxou. Safira tentou, a todo custo, assumir o outro manete para realmente se inserir no jogo, já que Bruno estava no centro da mesa, ocupando um manete de defesa e um de ataque para não permitir que ela jogasse.

Para Cruz e Carvalho (2006), brincar e bater podem expressar significados muito parecidos nas relações de gênero entre crianças na escola. Percebi que Bruno esboçava um sorriso, mesmo enquanto Safira o agredia. Na verdade, ele se sentiu vitorioso por não permitir que ela ocupasse os dois manetes e se inserisse totalmente no jogo.

No quadro 1.7, mais uma vez Safira impôs sua parceria no jogo. Paulo, que aguardava a “próxima” depois de não conseguir jogar em parceria com Bruno, entrou na partida e Alice, apoiada por Safira, disse que quem jogava daquele lado da mesa, teria que jogar em dupla, mais uma regra não-fixa criada pelas meninas como estratégia para jogarem.



Na sequência de imagens anteriores, na primeira, Alice aponta para Paulo e diz que quem jogasse daquele lado deveria admitir parceiro. Na segunda imagem, o olhar de descontentamento de Paulo é dirigido à Safira pelo fato de ela já estar posicionada ao lado dele para jogar.

Os dados revelam que meninas são altamente competitivas, assertivas e propensas a disputas. Elas também não se privam de engajar-se em discussões e até mesmo agressões físicas. Tais aspectos analisados contrariam os argumentos de Florestan Fernandes (2004) de que meninas apresentam mentalidade grupal menos intensa e menos violenta do que os meninos. No entanto, corroboram os achados de Goodwin M. (2005) que contrapõe noções que os jogos de garotas são mais cooperativos que competitivos. Para a autora, garotas são intensamente interessadas em características de negociação do jogo. Enquanto jogam amarelinha, garotas não estão simplesmente jogando por regras, mas jogando com regras e adquirindo habilidade retóricas importantes para um alcance de circunstâncias na vida adulta.

A análise que empreendi das meninas jogando totó mostrou como seus corpos e falas estão integrados em todos os momentos da partida, seja para brigar, discutir, disputar ou cooperar. As meninas cooperam entre si tanto quando são parceiras na partida, quanto para defenderem o ponto de vista uma da outra, conforme demonstra a posição de Alice em corroborar com Safira todas as vezes em que esta se impôs para jogar com os meninos.

A interação de meninos durante as partidas de totó pareceu ser mais comedida do que das meninas. Eles não demonstraram intimidade no tratamento, tampouco se aliaram para comemorações, isso pode ser decorrência ou motivo da preferência deles em disputar partidas sozinhos.

Victor e Paulo disputavam, um contra o outro, no quadro 1.2. Paulo jogava de forma silenciosa, emitindo poucas palavras e somente chamando a atenção de Victor pelo fato de ele se autoelogiar em demasia. Victor, já narrava a partida, bem como ressaltava as fraquezas de

Paulo ao dizer que mesmo girando os manetes ele estava perdendo. Victor se referia tanto a Paulo quanto a Alice como menino e menina, pois não sabia os seus nomes.

Paulo fez dois gols com segundos de diferença e venceu a partida. Todos riram da situação, inclusive Victor, mesmo que posteriormente tenha anunciado que na próxima partida iria “rodar”, pois atribuiu sua perda a esse fator.



Paulo, ao vencer Victor com tamanha rapidez, fez um gesto com a mão direita (conforme imagem abaixo), como se desse alguns tapas no rosto de Victor. Paulo abanou a mão, rapidamente, três vezes. Victor balançou o rosto como se tivesse levando os tapas e continuou sorrindo, consentindo com a brincadeira. Não houve xingamentos ou insultos nessa partida, somente um enaltecimento de habilidade de Victor.



Paulo e Victor voltaram a disputar no quadro 1.4. Victor já apresentava um semblante sério e fazia jogadas bruscas, girando os manetes o tempo todo, conforme havia anunciado no fim da última partida em que competiu. Paulo, também sério, o repreendia dizendo que não podia “rodar” e que ele ia quebrar a mesa de totó. Victor disse que se Paulo “rodava” ele também podia. Victor sorriu somente ao final do jogo, quando ganhou com facilidade de Paulo dessa vez. Paulo não sorriu. Diferente da primeira partida em que disputaram, nessa ambos se concentraram em vencer o jogo apresentando uma maior competitividade e utilizando todos os recursos necessários.

No quadro 1.5, enquanto disputava contra Alice e Safira, Victor discutia com Paulo que esperava a “próxima”. Eles ainda repercutiam o desempenho de ambos em partida anterior. No quadro abaixo, vemos um trecho da discussão.

56	P:	sei () (2,0)ah::: va::: cata coquinho?
57	V:	>vai tu no meu luga< porque tu num vai
58	P:	eu ta- (1,0) eu tava metendo as bicuda cê nem
59		consequia pega

Nele, Paulo respondeu a uma provocação de Victor que estava fazendo uma boa jogada e quis dizer que Paulo não fazia igual. Paulo então se defendeu dizendo que durante a partida em que eles disputaram ele estava jogando forte e Victor não conseguiu defender.

A interação de Victor e Paulo pode ter sido influenciada pela falta de familiaridade entre ambos. No entanto, Victor também empurrou o seu colega de turno e projeto quando queria

disputar sozinho contra Safira e Alice. No quadro 1.6, enquanto Victor e Bruno disputavam, Bruno provocou Victor assim que fez um gol, demonstrando o placar com as mãos e sorrindo. Victor permaneceu sério.



Nesse encontro, a interação de meninos demonstrou ser menos afetiva do que a de meninas. No entanto, vale ressaltar que os meninos pouco competiram juntos, preferindo jogarem sozinhos, ou disputando com uma menina como parceira. Contudo, os meninos apresentaram competitividade e disposição para ganharem uns dos outros e quando jogavam juntos também engajavam o parceiro no jogo e estimulavam-se mutuamente. Em determinados momentos, meninos também cooperaram entre si. Por exemplo, enquanto aguardavam “próxima” Paulo e Bruno cooperavam no cumprimento das regras.

As interações de meninos dirigidas às meninas foram diferenciadas das interações de meninas dirigidas aos meninos. No quadro 1.5, logo em seu primeiro gol, Victor encarou Safira e falou com expressão de deboche.



36	V:	vi:u,
37	S:	°primeiro ponto°
38	B:	prime::ro,
39	V:	um a ze::ro?
40	B:	<u>to</u> :::ma?

Bruno, que aguardava a “próxima” reforçou a posição de Victor dizendo novamente “to:::ma?”. Esse termo refere-se, de forma agressiva, a fazer por merecer. Enquanto Safira ressaltou que Victor fez seu primeiro ponto na partida. Ele já exclamou o placar com a quantidade de pontos das meninas proferida de forma alongada “ze::ro?”.

Na mesma partida, Alice fez um gol e comemorou. Victor reagiu depois do gol, alegando que o mesmo só ocorreu porque ele deixou e dizendo que ele não permitiria mais. Victor pegou a bola da mão do seu colega Bruno e rapidamente retomou a partida.



47	V:	EU DEIXEI
48	A:	[meu primeiro] go::hhl ((de braços levantados))
49	V:	[eu deixei] [eu deixei] agora não vou deixar ()
50	P:	[Ê:: mais valeu] (.)Ê:: mais valeu
51	S:	<um a um>
52	V:	eu deixei tô falando
53	A:	Safira? hhh
54	V:	<eu num deixo ninguém faze gol ni mim>

Alice e Safira, após o gol, olharam imediatamente para Vivi, que passava próxima à mesa de totó e para a pesquisadora. Esse olhar demonstra cumplicidade de gênero e orgulho em terem feito o primeiro gol delas na partida. Victor expressou em sua fala “[EU DEIXEI]”, de forma repetitiva, para frisar tanto o descontentamento pelo fato de as meninas terem feito o gol, quanto em não se permitir perder para meninas, tendo em vista que quando seus adversários

foram meninos, ele não se defendeu dessa forma. Na verdade, Victor repetiu novamente “eu deixei tô falando” para desencorajar as meninas e marcar a sua posição no jogo e reforçou que ele não deixava ninguém fazer gol contra ele, mas perdeu em partida anterior para Paulo. Ele transpareceu com essa postura, o medo que estava em perder para as meninas.

Victor fez o último gol da partida e debochou das meninas, alegando que mesmo jogando sozinho ganhou das duas. Alice já saiu do jogo reivindicando a próxima jogada, sem Safira como parceira.



136	B:	ACABO::U
137	P:	go:::l:: >sai sai?<
138	V:	>que que eu falei?< do- dois contra um (.) eu tiro
139		as duas,
140	A:	PRIMERA (.)primera (.) você é segunda

Victor interagiu de forma energética e até mesmo agressiva com as meninas. No quadro 1.8, por exemplo, Alice se referiu a ele como “machão” quando começou a disputar com Paulo e contra ele. Paulo, mais contido, se chateava e demonstrava isso em sua fisionomia (como exposto anteriormente). No entanto, ambos não dirigiam agressões verbais, nem físicas a elas (só quando provocados). Victor, ao avaliar o seu desempenho depois de ganhar várias partidas consecutivas, começou a cantar uma música inventada por ele mesmo: “eu marco, vocês num marca, num sabe marcar, eu ganho, vocês num ganha, (...) eu faço gol, eu venço e vocês perdi”. Ficou evidente nos quadros, que para os meninos, perder a partida disputada contra meninas era pior do que perder para um colega de mesmo sexo.

A importância da multimodalidade expressa durante as disputas do jogo de totó ficou ressaltada na microanálise realizada. No entanto, cabe retomar, também, os xingamentos e insultos verbais proferidos pelas crianças e o significado deles para o curso do jogo. Na partida,

Safira era a que mais emitia xingamentos, às vezes dirigidos a alguém, às vezes pareciam ser desabafo a respeito do seu próprio mal desempenho no jogo.

Os xingamentos e insultos durante o jogo de totó ocorriam com frequência e envolviam tanto o desempenho da criança no jogo quanto eram depreciativos, como por exemplo “sua burra”, sua trouxa”, “você é muito ruim”, “seu lixo”, “quatro olhos”. Goffman (1985, p.12) afirma que muitos fatos decisivos estão além do tempo e do lugar da interação, ou dissimulados nela. Por exemplo, as atividades “verdadeiras” ou “reais”, as crenças e emoções do indivíduo só podem ser observadas indiretamente, por meio de confissões ou do que parece ser um comportamento expressivo involuntário, assim no curso do jogo as crianças expressam suas preferências por esse ou aquele colega, suas atitudes por meio dos xingamentos e insultos verbais.

Do outro lado da moeda, os insultos e xingamentos revelam que a socialização da linguagem é distintamente local e situada. Crianças não só se tornam falantes de linguagens, elas também se tornam falantes de culturas (OCHS; SCHIEFFELIN, 2011).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Esses são apenas alguns exemplos de como a linguagem é “palco” (C.Vogt), lugar onde os indivíduos se representam e constituem o mundo e suas situações ao se constituírem e representarem de determinada forma” (KOCH, 2015, p. 127)

Concluo com as palavras de Koch (2015). O que pretendi quando me lancei em um estudo que articulasse linguagem e infância partindo de uma perspectiva não usual na área de Educação, pelo menos no Brasil, foi trazer exemplos do quanto a linguagem é, em si mesma, “palco” de representações e apropriações infantis.

Ao considerar a linguagem como palco, sugiro um encontro com a teoria de Goffman, que apresenta a metáfora teatral para representar as interações cotidianas de pessoas. Para Goffman (1985) o papel que desempenhamos é determinado pelos papéis desempenhados pelas outras pessoas, e essa influência recíproca dos indivíduos sobre as ações uns dos outros é a interação de pares, que ocorre exclusivamente em situações sociais. A importância que esse estudioso deu à linguagem em suas pesquisas e sua ânsia em saber em detalhes minuciosos o que ocorre quando estamos em interação face-a-face, me fez seguir em sua companhia durante toda a constituição desta tese.

Pesquisar interações de crianças me levou a refletir sobre em que situações sociais encontrar esse grupo geracional da forma mais espontânea possível. Comecei a procurar em meu cotidiano e notei que os agrupamentos infantis eram cada vez mais raros. Até mesmo em condomínios fechados, poucas eram as crianças interagindo nos parquinhos ou nas ruas. Nesse sentido, o recreio escolar demonstrou-se um tempo-espaço privilegiado para essa investigação, já que há interação de pares de crianças em abundância nesse momento.

Quando pensei em pesquisar no recreio escolar, a primeira memória ativada foi a recente, ou seja, a de professora. E, incontestavelmente, uma voz interior me dizia que eu precisava organizar o recreio antes, para somente depois investigá-lo. No entanto, vivenciar esse contexto a partir de um terceiro papel, não mais como aluna, nem como professora, me fez perceber que ele nada tem de caótico e mesmo que não em sentido pleno, ainda é o espaço escolar de maior autonomia das crianças.

O interesse em buscar compreender o que acontece nesse tempo-espaço da vida social das crianças, me levou a refletir inicialmente sobre questões como: o que as crianças falam durante o recreio? Como brincam? Com quem brincam?

A partir do aprofundamento com o objeto de pesquisa e da entrada em campo, refinei as questões e comecei minha investigação a partir de uma pergunta mais ampla, que foi: como

crianças interagem em situações coletivas nas quais, mesmo em negociação e tensão com o universo adulto, têm oportunidade de criar suas próprias regras?

Perguntas mais específicas também foram elaboradas, tais como: como ocorre a resolução de conflitos entre as crianças no momento dos jogos de regras? Como as crianças se orientam para relações de gênero durante os jogos de regras? Como a linguagem é mobilizada pelas crianças enquanto interagem nos jogos de regras?

Tais perguntas me auxiliaram a delinear o objetivo geral da pesquisa que foi compreender a experiência das crianças enquanto interagem no recreio escolar, sobretudo mediadas por jogos de regras. Parti do argumento de que, enquanto interagem, crianças mobilizam um repertório linguístico que lhes garante vantagem nas negociações, reinterpretações das regras e convivência social naquele momento.

Ao considerar o recreio como situação social, pude circunscrevê-lo de forma mais tangível. O espaço físico, os brinquedos, as brincadeiras e toda materialidade envolvida nesse tempo-espaço importam e influenciam as interações que ali ocorrem. Assim, interação de crianças no recreio e cultura material demonstraram estarem imbricadas. A cultura escolar também permeia e influencia as interações no recreio, que além de estarem subordinadas as relações de pares (com afiliações e exclusões), também se devem a fatores comportamentais: há crianças que permanecem sozinhas o recreio todo, por exemplo.

Por meio da etnografia, pude acessar a experiência das crianças nesse momento. Tal qual Geertz (1997) o que aspirei foi ter subsídios para conseguir “ler” o recreio escolar a partir das interações que nele ocorriam. Para isso, foi necessário que algumas vezes eu deixasse de lado as minhas próprias concepções e buscasse apreender as experiências das crianças. A partir dos “encontros sociais” que elas estabeleciam, aproximei-me de forma mais detida do jogo de regras.

Considerar o jogo como atividade situada me permitiu mudar o foco de sua função. Ao invés de encará-lo somente como brincadeira das crianças, passei a refletir em como as crianças contribuíam coletivamente para a organização do jogo, gerando experiências através da sua participação cotidiana nas brincadeiras (EVALDSSON, 2009).

Os dados audiovisuais das interações permitiram análises minuciosas, a partir das quais pude associar a linguagem oral a questões visuais, como gestos, direcionamento de olhar e do corpo e manipulação de objetos, permitindo um exame mais aprofundado (LODER, 2008). Mas, os métodos audiovisuais também impuseram desafios, sobretudo, nas gravações de áudio e vídeo realizadas, nas quais, devido a infinidade de sons que permeiam o recreio, foi extremamente difícil isolar as vozes dos participantes, mesmo cada um portando seu próprio

microfone. No entanto, acredito que a diversidade de instrumentos, mas principalmente, a minha imersão no campo por meio da observação participante, foi capaz de me fazer compreender as experiências das crianças.

Durante todo o processo de concepção desta tese, percebi a importância das variadas formas de linguagem e de como as crianças a utilizam para se posicionarem em suas interações cotidianas. Abordar os mecanismos que as crianças utilizam para se organizarem socialmente por meio da linguagem oportunizou enxergá-las como participantes ativas na construção de seus mundos sociais e demonstrou as suas experiências no momento do recreio por meio do registro de suas interações. Compreendi, na experiência em campo, que pesquisas que envolvem práticas comunicativas multimodais resultam em um entendimento mais complexo da vida humana.

O trabalho em comunidades desprivilegiadas também possibilitou a superação de estereótipos sobre mecanismos linguísticos considerados menos sofisticados do que crianças de contextos mais privilegiados. Embora não fosse um objetivo da pesquisa aprofundar nesse tópico, ele demonstrou relevância social ao evidenciar a potência linguística das crianças no contexto pesquisado.

Tratar das “línguas infantis” e de sua importância para como as crianças se constituem em interação social, como a importância dos olhares, gestos, toques, tão poucos estudados e não-articulados à linguagem verbal, mostrou os mecanismos que elas utilizam para potencializarem suas vontades e preferências e é um avanço desta pesquisa.

Além da compreensão do recreio como situação social e dos encontros realizados nesse tempo-espço escolar a partir da abordagem goffmaniana, foi necessário incluir os aportes da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) para analisar os dados do encontro social do jogo de totó, visto que a ACE se preocupa com o uso da linguagem em interação social.

A partir de uma visão macro dos dados, o que apreendi foi como o corpo se expressa de forma peculiar durante o jogo de totó, jogadores menores ficam na ponta dos pés, quase que improvisando um balé enquanto se equilibram para jogar. Outras crianças, por sua própria vontade, preferem se apoiar nos manetes para impulsar o corpo ao ar, tornando tal movimento uma brincadeira a parte, mesmo que proibida. Quando mexem nos manetes que controlam os seus bonecos, as crianças gritam, sobem e descem apoiando-se neles, mexendo não somente os braços, mas todo o corpo. Empurrar o manete com força, extraindo dele barulho, impõe respeito e causa medo nos adversários.

Embora não haja contato corporal entre as crianças e seus adversários durante o jogo, elas gritam, fazem movimentos bruscos com os manetes, vibram, xingam e provocam-se de

toda forma quando fazem os gols. Quando jogam em duplas, as crianças trocam de lugar com o seu parceiro, como estratégia para melhorar o desempenho, brigam com o parceiro e chegam até a empurrar umas às outras. Sozinhas ou acompanhadas, as crianças gesticulam, prendem os lábios, falam sozinhas, gritam e cantam.

Na perspectiva da microanálise, busquei compreender aspectos verbais, multimodais e a relação do jogo de totó com a cultura material e escolar. Apresentei o léxico do jogo, bem como suas práticas e regras com o objetivo de analisar aspectos específicos do processo de socialização da linguagem e contribuir principalmente com uma abordagem interdisciplinar que favoreça a quebra de fronteiras disciplinares já estabelecidas nos estudos da infância.

Compreender a interação de crianças a partir do jogo de regras requereu considerar toda a materialidade e cultura imbuída no jogo escolhido. No caso do totó, cultura material e regras determinadas socialmente e transmitidas intergeracionalmente induzem a preconceções sobre a interação de crianças que nem sempre se materializam no curso do jogo.

Com relação às regras do jogo, percebi que mesmo as mais elementares, podem ser modificadas durante as partidas. As regras demonstraram-se elementos relevantes e dinâmicos durante as interações, sobretudo pelo conteúdo de criatividade que as crianças acionavam para reinterpretá-las, burlá-las e até mesmo inventar novas. Em jogo, havia as regras oficiais, as regras locais (consideradas naquele contexto), as regras reinterpretadas, que foram aquelas que iam sendo negociadas no decorrer da ação, as regras personalizadas, ajustadas de acordo com a criança que fazia uso delas, e as regras inventadas a fim de obter um benefício próprio (“bora de cinco?”). Contudo, o que esse fluxo de regras denotou foi a maleabilidade infantil em lidar com todas elas em uma mesma disputa.

Embora esta pesquisa tenha abordado a interação de crianças no jogo de regras, ela não se aprofundou no senso de moralidade das crianças, mesmo reconhecendo a contribuição de Piaget (1994) para a compreensão da interação delas durante o jogo. Mais importante foi explorar a apropriação e reinterpretação das regras no curso do jogo. A obediência ou não às regras foi compreendida como reinterpretação e mecanismo de disputa. As regras do jogo não foram consideradas como uma lista ou sequência que compõem as várias modalidades, mas o que importou foi como elas foram manipuladas e até mesmo reinterpretadas pelos jogadores, no contexto de partidas concretas.

A microanálise do quadro “Dois contra um” explicitou disputas no curso do jogo de totó. De acordo com Danby e Theobald (2015) vistas de fora, as disputas são consideradas atividades disfuncionais e que devem acabar o mais rápido possível. No entanto, essa visão

pode estar em desacordo com a forma como as crianças veem esses momentos, já que elas demonstram propensão a jogos que envolvem o confronto entre pares.

As disputas no jogo de totó expressaram a negociação de práticas sociais e o alinhamento e realinhamento de identidades, como no caso dos *footings* exercidos pelas crianças participantes. As disputas, bem como negociações e conflitos, iniciavam antes mesmo do início da partida, e contemplavam desde a cultura material, o espaço ocupado pelos participantes e os seus parceiros de jogo. Elas estavam sempre em fluxo e dependiam das interações envolvidas, pois nem sempre abrangiam somente os adversários diretos da partida. “Próximas” também disputavam entre si e desafiavam os jogadores, demonstrando o caráter relacional e dinâmico dessa perspectiva (DANBY e BAKER, 2000).

Na análise empreendida, o que as chaves de análise me permitiram compreender foi como essas disputas surgem em primeiro lugar, como elas se desdobram a cada momento e, em última instância, como elas são resolvidas ou encerradas. Foi possível também demonstrar os recursos verbais e não-verbais que as crianças utilizavam para apoiar as suas posições.

Em face desses recursos, foi salientado que as crianças usavam gestos físicos para apoiar suas ações verbais. Essa multimodalidade, além de potencializar a intersubjetividade dos participantes, ainda auxiliava as crianças a terem benefícios nessas disputas.

Pelos dados apresentados percebi, também, que havia uma competitividade orientada pelo gênero no jogo de totó. Havia a prevalência de meninos disputando tanto em quantidade de partidas, quanto em vitórias. Algumas meninas escolhiam meninos como parceiros, por corroborarem da visão social que eles tinham mais habilidade no jogo. O contrário quase não ocorria, já que somente uma menina foi alvo de disputa de meninos durante as partidas observadas, o que causou espanto aos demais.

Meninos, muitas vezes, preferiam jogar sozinhos do que acompanhados por meninas. No entanto, quando as meninas estavam em disputa, ou até mesmo quando ocupavam a “próxima”, o que transpareceu foi a quebra de estereótipos largamente veiculados por alguns campos do conhecimento anteriormente retratados.

Piaget (1994), ao contrastar o jogo de bolinhas com a amarelinha, afirmava que as meninas possuíam espírito jurídico e capacidade argumentativa menos desenvolvida do que os meninos. Em um jogo praticado por meninos e meninas ao mesmo tempo, como é o caso do totó, tal visão foi amplamente negada. Alice e Safira tinham pleno domínio das regras do jogo de totó e por isso mesmo conseguiam reinterpretá-las reorganizando a partida conforme a sua conveniência. Elas utilizam-se do tom de voz, da fala incisiva, às vezes sem espaço para o contraditório, mas também da esperteza para identificar lacunas ou falta de atenção dos demais

participantes e impor as suas interpretações. Alice, por exemplo, ao longo de todo o encontro demonstrou a sua capacidade argumentativa nas mais diversas situações: fosse alertando Victor de que se girasse os manetes com força quebraria a mesa de totó, assim seus pais teriam que arcar com o prejuízo material; fosse repreendendo Safira por um xingamento, explicando que a bola só poderia ser filha da bola; ou defendendo que “tamanho não é documento”, quando na primeira partida do jogo em que disputou com Paulo, Victor elogiou a sua jogada e disse não acreditar que ela fosse melhor que Paulo, porque ele era maior do que ela, ao que ela disse que não importava o tamanho, importava a idade.

Na contramão de Carvalho (1990), em sua argumentação de que meninas não são tão competitivas quanto os meninos, os dados também sinalizaram disposição para competição e assertividade das meninas, às vezes até se valendo de dispositivos desleais. Desmitificando, também, a ideia de que jogos de meninas são considerados passivos como oposição para a ação, desprovidos de estrutura elaborada e carentes de formas estratégicas de interação ou negociação de regras.

Ao realizar as interpretações das regras do jogo, Alice ocupou um papel de liderança na partida, na qual mesmo contestada, mantinha a sua posição e decidia o curso do jogo. Tal conclusão combate o argumento de Florestan Fernandes (2004) de que o papel de líder, quando exercido por meninas, não era tão ativo como quando exercido por meninos. A junção de entonação e gestos, muitas vezes vista nessa análise, demonstrou de forma contundente, quando a oposição e a marcação de posição ocorriam amplamente no jogo das meninas. Safira, em vários momentos do encontro social, demonstrou-se menos tolerante do que os meninos, não fugindo dos confrontos físicos e verbais e a maioria das vezes iniciando esses confrontos.

Goodwin M. (1990; 1995; 2006) ao pesquisar interações de meninas negras e meninas bilíngues oriundas de famílias latinas da classe trabalhadora, no contexto estadunidense, corrobora essas possibilidades de compreensão da brincadeira de meninas. Enquanto observava o jogo de amarelinha, a pesquisadora focalizava práticas de linguagem e modos pelos quais essas práticas operavam na construção do universo social dessas crianças, desmitificando noções de que os jogos de meninas são mais cooperativos ou que evitam o conflito. O que a autora nos informa é que habilidades retóricas complexas são intensamente desenvolvidas enquanto as meninas jogam, a partir de uma análise que envolve a dimensão verbal, não verbal, especialmente a corporal, na qual a emoção se constitui como prática situada na organização da ação.

Diante do exposto, houve um maior engajamento das duas meninas, mesmo sem expertise no jogo. As ações físicas das meninas, sempre apoiando os enunciados verbais,

auxiliaram-nas durante a interação de pares por meio do uso de alinhamento e da postura corporal (Goodwin, M., 2006). Isso não quer dizer que os meninos não fossem competitivos e assertivos. Eles mantinham a vantagem de uma maior habilidade e se valiam desse recurso, jogando de forma igualitária com as meninas. No entanto, realizavam oposição de forma mais comedida do que as meninas. A interação de meninas distinguiu da interação de meninos, bem como da interação de meninas dirigida aos meninos e de meninos dirigida as meninas.

As disputas entre meninos e meninas implicaram tanto a destreza manual quanto os intercâmbios verbais e não-verbais. O universo verbal envolvido no jogo foi significativo e atrelado aos movimentos e gestos. Durante as interações sociais, as disputas das crianças no jogo foram tão importantes quanto incluir ou excluir colegas no encontro. As brincadeiras paralelas à partida também importavam e eram momentos de descontração e envolvimento. Os xingamentos e insultos dirigidos tanto aos adversários quanto a si mesmo, versavam sobre o próprio desempenho ou sobre o desempenho do parceiro na partida, ressaltavam a materialidade do jogo ou intentavam desestabilizar o adversário diminuindo as suas conquistas, demonstrando que ele não apresentava um bom desempenho.

As crianças que esperavam para jogar as próximas partidas participavam ativamente, tanto da partida em si, quanto das brincadeiras paralelas, estando até mesmo sujeitas a excluírem ou serem excluídas. Investigar os jogos de crianças em termos de papéis participatórios, linguagens e de movimentos através do curso do jogo também pode ser considerado um avanço na literatura de interação de crianças. Sobretudo, quando pretendi compreender o jogo de totó em termos de possibilidades de jogadas, por caminhos estratégicos de manipulação, que nesse contexto constituem um recurso crítico ou item de prestígio.

O argumento apresentado na introdução de que “a interação face-a-face de crianças, em momentos de disputa, revela um arranjo discursivo diferenciado, no qual a sequência envolvida nos gestos é tão produtiva quanto a tomada de decisão verbal, e ambos colaboram na construção da organização social das crianças durante a ação do jogo” foi amplamente corroborado na microanálise do encontro social do jogo de totó. Enquanto interagiam na disputa do jogo, crianças travavam um jogo multimodal em que gestos físicos e fala colaboravam igualmente na construção da organização social das mesmas durante a ação do jogo e revelavam um arranjo linguístico diferenciado. Assim, crianças não somente conversavam, cooperavam ou disputavam durante a partida, elas sabiam “servir-se de seu corpo” (MAUSS 2003[1934]:401) para marcarem posição e para se imporem no jogo.

Cabe salientar que esta pesquisa objetivou analisar as interações de crianças durante a situação social do recreio escolar, no qual o encontro face-a-face era constante e natural e

embora de início parecesse caótico e desorganizado, constituiu-se como um cenário de interações situadas. O interesse foi demonstrar como as crianças organizam esse momento e que repertórios linguísticos elas mobilizavam durante as trocas interacionais com pares, sobretudo no momento do jogo de regras.

Como trabalhos futuros, ressalto a importância de se investigar outras interações no recreio escolar. A interação de crianças quando ocupam o papel de monitores demonstrou ser potente e relevante. Outros encontros sociais também revelaram arranjos discursivos próprios, a brincadeira das crianças na areia, por exemplo, apresentava jogos de papéis passíveis de uma profunda investigação.

Ademais de todo aprendizado, ao final da pesquisa, concluo a importância que a criança atribui a quem lhe dá atenção, a quem se interessa por seus encontros sociais e a quem se propõe a registrar as suas experiências.

REFERÊNCIAS

ABE, Patricia Bettiol. **Desempenho funcional nas atividades de rotina escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva do professor**. 2009. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2009.

ÄNGGARD, Eva. Children's Gendered and Non-Gendered Play in Natural Spaces. **Children, Youth and Environments**, v. 21, n. 2, p. 5-33, 2011.

ANINA: toda uma aventura de ida e volta. Direção: Alfredo Soderguit. Produção de Federico Ivanier. Uruguai: **Palermo Estudio**, 2013. DVD (80 min).

APPADURAI, Arjun. **A vida social das coisas**: as mercadorias sob um ponto de vista cultural. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.

ARAÚJO, Mara de Fátima. **São Sebastião-DF**: do sonho à cidade real. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARAÚJO, Tuane Francelino. **Crianças em recreio**: um estudo envolvendo o processo de socialização e o brincar. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATEMAN, Amanda. When verbal disputes get physical. In: DANBY, S; THEOBALD, M. (ed.). **Disputes in everyday life**: social and moral orders of children and young people (Sociological Studies of Children and Youth, Volume 15). Emerald Group Publishing Limited, p. 267-295, 2012.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BUTLER, Carly. W. **Talk and social interaction in the playground**. Hampshire: Ashgate, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Luís Roberto. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de antropologia**. São Paulo, v.39, n. 1, p. 13-37, 1996.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; MORAES, S. M. L. S. A descrição do comportamento social de crianças em grupo: uma contribuição. **Revista Psicologia**, v. 13, n. 1, p. 37-54, 1987.

CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel. Territorialidade e construção social do espaço na brincadeira de crianças. **Revista de Etologia**, v. 6, n. 1, 63-69, 2004.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

CARVALHO, José Jorge. O jogo das bolinhas: uma simbólica da masculinidade. **Anuário Antropológico**, Brasília, p. 191-222, 1990.

COELHO, Luana; PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e influência na educação. **Revista E-Ped-FACOS/CNEC**, Osório, v. 2, n. 1, p.148-152, 2012.

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

CRUZ, Tânia Mara. **Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito**. 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

CRUZ, Tânia Mara; CARVALHO, Marília Pinto de. Jogos de gênero: o recreio numa escola de Ensino Fundamental. **Caderno Pagu**, Campinas, n. 26, p. 113-143, 2006.

DANBY, Susan. Social interactional understandings in investigating family practices of digital media use. In: LAHIKAINEN, A. R.; MÄLKIÄ, T. ; REPO, K. (Eds.). **Media, family interaction and the digitalization of childhood**. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing, 2017. p. 29-48.

DANBY, Susan; BAKER, Carolyn. Unravelling the fabric of social order in block area. In: HESTER, S.; FRANCIS, D. (Eds.). **Local educational order: ethnomethodological studies of knowledge in action**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 91-140.

DANBY, Susan; THEOBALD, Maryanne. Introduction: Disputes in everyday life: social and moral orders of children and young people. In: DANBY, S.; THEOBALD, M.. **Disputes in everyday life: social and moral orders of children and young people**, 2015.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a Antropologia e a Educação. 26º Reunião Anual da ANPED. **Mesa redonda**, Poços de Caldas, 2003.

DELALANDE, Julie. **La cour de la récréation**. Pour une anthropologie del'enfance. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2001.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria Nº 51, de 17 de fevereiro de 2017**. Instituir o Programa Educador Social Voluntário, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Brasília-DF, fev 2017. Disponível em: <http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2017/02_Fevereiro/DODF%20036%2020-02-2017/DODF%20036%2020-02-2017%20INTEGRA.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic Anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DURANTI, Alessandro. Language as culture in U.S. anthropology: three paradigms. **Current Anthropology**, v. 44, n. 3, p. 323-347, 2003.

DURANTI, Alessandro; OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi . Part I Interacional Foundations. In: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (Orgs.). **The handbook of language socialization**. Blackwell, 2011. p. 23-27.

EVALDSSON, Ann-Carita. Play and games. In QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M. S.; (Eds.), **Handbook of childhood studies**. London: Palgrave, 2009. p. 316-331.

FANTONI, Aline de Carvalho. **Relações entre o brincar e o recreio escolar em escolas municipais de Novo Hamburgo/RS: tempo e espaço para ser criança!**. 2017. Dissertação (Mestrado em Diversidade Cultural e Inclusão Social) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2017.

FEBRAPE. Federação Brasileira de Pebolim. Disponível em:
<<http://www.febrape.com.br/regras/simples>>. Acesso em: 12 jul. 2018.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-posições**, v. 15, n.1, p. 229-250, 2004.

FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar**: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. 2006. ??? f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, v. 18, n. 39, p. 41-52, 2008.

FERNANDES, Fernando. Considerações Metodológicas sobre a técnica da observação participante. In: MATTOS, R. A.; BATISTA, T. W. F (Orgs.). **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 487-503.

FILHO, Wilson. Goffman em África e entre os músicos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 23, n. 68, p. 167-201, 2008.

FINE, Gary; MANNING, Philip. Erving Goffman. In: RITZER, George (Org.). **The Blackwell Companion to major contemporary social theorists**. Oxford: Blackwell, 2003.

GARCEZ, Pedro. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem em interação social. In: LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 95-126.

GARCEZ, Pedro; BULLA, Gabriela; LODER, Letícia. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, 30.2, 2014, p.257-288.

GEERTZ, Clifford. **Works and lives**: the anthropologist as author. California: Stanford University, 1988.

GEERTZ, Clifford. "Do ponto de vista dos nativos": a natureza do entendimento antropológico". In: **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 85-107.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2004, p. 39-46.

GOFFMAN, Erving. Ajustamentos primários e secundários. In: GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1961. p. 159-172.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GOFFMAN, Erving. A ordem da interação. In: WINKIN, Y. **Os momentos e os seus homens: Erving Goffman**. Lisboa: Relógio d'Água, 1999. P.99-103.

GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002a. p. 13-20.

GOFFMAN, Erving. Footing. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002b. p. 107-148.

GOFFMAN, Erving. **Comportamentos em lugares públicos**: notas sobre a organização social dos ajuntamentos. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação**: ensaios sobre o comportamento face-a-face. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Os quadros da experiência social**: uma perspectiva de análise. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

GONÇALVES, Ana Sylvia Colino. **Descrição da estrutura e organização social de crianças em ambiente escolar**. 1999. 83 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal Do Pará, 1999.

GOODWIN, Charles. **Conversational organization**: interaction between speakers and hearers. New York, Academic, 1981.

GOODWIN, Charles. Audience diversity, participation and interpretation. **Text**, 6(3), 283-316, 1986.

GOODWIN, Charles. Action and embodiment within situated interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 32, n. 10, p.1489-1522, 2000.

GOODWIN, Charles; GOODWIN, Marjorie. Assessments and the construction of context. In: DURANTI, A. GOODWIN, C. (eds) **Rethinking Context: Language as an interactive phenomenon**. Cambridge University Press: Cambridge, 1992. p. 147-190.

GOODWIN, Marjorie H.; GOODWIN, Charles. Participation. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2004. p.222-244.

GOODWIN, Marjorie Harness. **He-said-she-said: talk as social organization among black children**. Bloomington: Indiana University Press, 1990.

GOODWIN, Marjorie Harness. Co-Construction in girls' hopscotch. **Research on Language and Social Interaction**, v. 28, n. 3, p. 261-281, 1995.

GOODWIN, Marjorie Harness. Children's linguistic and social worlds. Anthropology Newsletter. **American Anthropological Association**, v. 38, n. 4, p. 1-4, 1997.

GOODWIN, Marjorie Harness. Interaction, language practice, and the construction of the social universe. **Calidoscópico**, v. 3, n. 3, p. 184-195, 2005.

GOODWIN, Marjorie Harness. **The hidden life of girls: games of stance, status, and exclusion**. Malden: Blackwell, 2006.

GOODWIN, Marjorie Harness; KYRATZIS, Amy. Peer Language Socialization. In: DURANTI, Alessandro. OCHS, Elinor. SCHIEFFELIN, Bambi B. (Orgs.). **The handbook of Language Socialization**. Blackwell, 2011. p. 365-390.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children? **Journal of the Anthropological Society of Oxford**. v.4, n. 2, p. 85-99, 1973.

HEINKEL, Dagma. **Ser criança é ir à escola, ter amigos de montão: a escuta da infância em seu "ofício de aluno"**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2011.

HEPBURN, Alexa; BOLDEN, Galina B. The conversation analytic approach to transcription. In: SIDNELL, J. ; STIVERS, T. **The Handbook of Conversation Analysis**. John Wiley e Sons, LTDA, 2012, p. 57-76.

HERITAGE, John. **Garfinkel and ethnomethodology**. New York: Polity Press, 1984.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

JACOBY, Sally; OCHS, Elinor. Co-Construction: an introduction. **Research on language and social interaction**, v. 28, p. 171-183, 1995.

JOHNSON, Ginger A., PFISTER, Anne E.; VINDROLA-PADROS, Cecilia. Drawings, photos, and performances: using visual methods with children. **Visual Anthropology Review**, v. 28, n. 2, p.164-178, 2012.

JOHANSSON, Eva. Investigating Morality in Toddler's Life-Worlds. In: JOHANSSON, Eva e WHITE, E. Jayne (Orgs.). **Educational research with our youngest: voices of infants and toddlers**. London: Springer 2011. p. 39-62.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2015.

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

LÉON, Lourdes. Language Socialization and Multiparty Participation Frameworks. In: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. B. (Orgs.). **The handbook of language socialization**. Blackwell, 2011. p. 81-111.

LEVINE, Robert. Ethnographic studies of childhood: a historical overview. **American Anthropologist**, v. 209, n. 2, p. 247-260, 2007.

LIMA, Fabiana Cristina de. A percepção do corpo para a criança nos momentos escolares: um Estudo sobre o brincar e o estudar infantil. 2011. 172 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

LIMA, Juliana Domingos. Quem inventou o pebolim (ou totó ou flaflu). **Nexo Jornal**, 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/02/08/Quem-inventou-o-pebolim-ou-tot%C3%B3-ou-flaflu>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

LODER, Letícia. Noções fundamentais: a organização de reparo. In: LODER, Letícia L.; JUNG, Neiva M. (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 95-126.

LODER, Letícia; JUNG, Neiva (Orgs.). **Fala-em-interação social**: introdução à análise da conversa etnometodológica. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 49, n. 17, p. 11-29, 2002.

MARQUES, Rafaela Nunes. Interação criança – criança: produção do conhecimento sobre socialização entre pares. In: NASCIMENTO, Maria Leticia; GOBBI, Márcia Aparecida. **Infâncias sul-americanas: crianças nas cidades, políticas e participação**. Anais. São Paulo: FEUSP, 2017. p. 543-556.

MARQUES, Rafaela Nunes. *et al.* Narrativas de percursos e percursos narrados na superquadra modelo e na Vila do Boa: utopias e distopias em Brasília. **PontoUrbe**, v.21, p. 1-25, 2017.

MARQUETTI, Gisele Panetta. **Tchaikovski no recreio da pré-escola**: um estudo observacional do comportamento de crianças durante o recreio e em sala de aula. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MARTINS, Eber Augusto. **Recreio escolar: espaço para ações de autonomia**. 2014. 94f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

MAUSS, Marcel. As técnicas do corpo. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, [1934] 2003. p. 399-422

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, 1985.

MCNEILL, David. Introduction. In: MCNEILL, D. (ed.). **Language and Gesture**. Cambridge: CUP, 2000.

MEAD, Margaret. Children, Culture, and Edith Cobb. **American Museum of Natural History**, New York, p.18-24, 1969.

MENEZES, Shiniata Alvaia. **Interação criança/contexto escolar: a construção de “lugares de crianças” através das brincadeiras espontâneas**. 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

MILLER, Daniel. **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, [1954] 2013.

MONDADA, Lorenza. Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. **Journal of Pragmatics**, v. 43, n. 2, p. 542-552, 2011.

MOORE, Leslie. Language socialization. In: SUJOLDZIC, Anita. Linguistic **Anthropology**. EOLSS Publications, Oxford, United: Kingdom, 2009. p. 63-74.

MORAES, M. L. S. **O faz-de-conta e a realidade social da criança**. 1980. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

MORAES, Leila Cristina. **Inventivos “recreiars” nos cotidianos de uma escola municipal**. 2015. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2015.

MORATO, Edwiges. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. **Introdução à linguística**, v. 3. São Paulo: Cortez, 2004. p.311 - 351.

MÜLLER, Fernanda, *et al.* Como bebês se comunicam enquanto interagem na creche? In: CARVALHO, Levindo Diniz; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida (Orgs.). **Infâncias, Crianças e Educação: Discussões Contemporâneas**. Belo Horizonte [MG] : Fino Traço, 2018. P. 117-137

NASCIMENTO, Paulyane Silva do. **Comportamentos de crianças com transtorno do espectro autista com pares nos contextos de educação musical e recreio escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. Language acquisition and socialization: three stories. In: SHWEDER, R. A.; LEVINE, R. A. **Culture theory: essays on mind, self, and emotion**. New York: Cambridge University Press, 1984. p. 276–320.

OCHS, Elinor. SCHIEFFELIN, Bambi. Language Socialization: an historical overview. In: DUFF, P. A.; HORNBERGER, N. H. **Encyclopedia of language and education**. Springer Science: Business Media, 2008. p. 3-15.

OCHS, Elinor; SCHIEFFELIN, Bambi. The theory of language socialization. In: DURANTI, A.; OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. **The handbook of Language Socialization**. Blackwell, 2011. p. 1-21.

PEDROSA, Elisete Regina Morelli. **Interações de crianças com deficiência no cotidiano escolar "inclusivo"**. 2010. 123 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

PEDROSA, Maria Isabel; SANTOS, Maria de Fátima. Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 51-58.

PFISTER, Anne; VINDROLA-PADROS, Cecilia; JOHNSON, Ginger. Together, we can show you: using participant-generated visual data in collaborative research. **Collaborative Anthropologies**, v. 7, n. 1, p. 26-49, 2014.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

PINTO, Viviane Fernandes. **Entre práticas e narrativas: a avaliação no cotidiano da Educação Infantil**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PONTECORVO, Clotilde. **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

RAMOS, Francicleo Castro. **A experiência escolar do mundo popular e os desafios de uma socialização para maior equidade no Brasil**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. Apresentação. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). **Sociolingüística interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1972] 2002. p. 7-11.

RUIVO, Katia Regina. **Percepção de Espaços Abertos de duas Escolas Públicas Após a Aplicação de Método de Design Participativo**. 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Civil) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

SACKS, Harvey; SCHEGLOFF, Emanuel; JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. **Veredas**, v. 7, n. 1-2, p. 9-73, 2003.

SACRISTÁN, José G. **El valor del tiempo en educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2008.

SALGADO, Marta Morgade; MÜLLER, Fernanda. A participação das crianças nos estudos da infância e as possibilidades da etnografia sensorial. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 107-126, 2015.

SANTOS, Maristela Pitz. **“Eu tô bem alta, eu tô bem grande, eu tô mais grande!”**: Interações Sociais de crianças de 2 e 3 anos em contexto de Educação Infantil. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

SANTOS, Celiane Oliveira dos. **As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil na cidade de Fortaleza**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, Martha Valente Domingues dos. **Recreio escolar**: um olhar acerca dos jovens por meio das suas imagens no cotidiano. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto Multidisciplinar/Instituto de Educação/Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017.

SARAIVA, Karla. Educação, espaço, tempo: conexões. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 23-40, 2018.

SCARPELLINI, Maira Andriani. **As crianças e suas relações com a música**: meios, usos, práticas e ensino/aprendizagem musical no recreio escolar. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SILVA, Kelly Cristiane. O poder do campo e seu campo de poder. **Série Antropologia 385**. DAN/UnB, 2006.

SILVA, Lucélia de Almeida. **O uso do tempo no cotidiano de bebês**. 2015. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Maria da Conceição Encarnação. **Recreio na escola de Ensino Fundamental I: espaços e tempos na construção do sujeito**. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Amazonas, 2014.

SILVA, Saskia Lavyne Barbosa. **Bullying e imagem corporal**: do recreio às aulas de Educação Física. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

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

SOARES, Mariana de Assis. **O clima escolar e o som do recreio**: entre escutas, observações e relatos. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **As crianças e o recreio**: investigando as relações de pares nos primeiros anos do Ensino Fundamental. 2014. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOUZA, Ana Paula Vieira. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. 2009. 165 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SPREA, Nélio Eduardo. **A proibição das brincadeiras: um estudo sobre a experiência lúdica infantil na escola**. 2018. 299 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

TEIXEIRA, Aleluia Heringer. Quem ganha fica? Os jogos e brincadeiras na escola. **Revista Digital**. Buenos Aires, n. 1010, 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd101/jogos.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños**: um modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1996.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**: continuidades y cambios. Madrid: Morata, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WATSON, Rod; GASTALDO, Édison. **Etnometodologia & Análise da Conversa**. Petrópolis: Vozes, 2015.

WENETZ, Ileana. **Presentes na escola e ausentes na rua**: brincadeiras de crianças marcadas pelo gênero e pela sexualidade. 2012. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

WENETZ, Ileana; STIGGER, Marco Paulo; MEYER, Dagmar Estermann. As (des)construções de gênero e sexualidade no recreio escolar. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, p. v. 27, n. 1, 2013.

WHYTE, William Foote. **Sociedade de esquina**: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O quebra-cabeça da cultura lúdica**: Lugares, Parcerias E Brincadeiras Das Crianças: Desafios Para Políticas Da Infância. 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

7 ANEXOS

7.1 ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CRIANÇAS COM CRIANÇAS: O RECREIO ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA INTERACIONAL

Pesquisador: RAFAELA NUNES MARQUES MÓL

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 69274317.0.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.355.142

Apresentação do Projeto:

Inalterado dos pareceres substanciados emitidos em 13/07/2017 e 21/08/2017 e 05/10/2017.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado dos pareceres substanciados emitidos em 13/07/2017 e 21/08/2017 e 05/10/2017.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado dos pareceres substanciados emitidos em 13/07/2017 e 21/08/2017 e 05/10/2017.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora respondeu as pendências listadas nos pareceres substanciados emitidos em 13/07/2017 e 21/08/2017 e 05/10/2017. A pesquisadora fez adequações ao método de coleta de dados para garantir que somente as crianças que tiverem o assentimento e o consentimento dos pais participem da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados e estão adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A presente pesquisa está de acordo com os pressupostos éticos das resoluções do CNS.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.355.142

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_923991.pdf	19/10/2017 18:15:58		Aceito
Outros	RESPOSTA_PENDENCIAS_NOVO.pdf	19/10/2017 18:15:11	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA_NOVO.pdf	19/10/2017 18:13:08	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_assentimento_NOVO.pdf	19/10/2017 18:12:08	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Pre_projeto_CEPI_2.pdf	23/08/2017 11:29:31	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	Curriculo_ORIENTADOR.pdf	23/08/2017 11:24:49	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_2.pdf	23/08/2017 11:15:35	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	CURRICULO.pdf	02/06/2017 11:29:09	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	just_instrum_digit.pdf	24/05/2017 17:19:02	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	carta_encaminhamento_digit.pdf	24/05/2017 17:17:36	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Outros	Aceite_institucional_digit.pdf	24/05/2017 17:17:13	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_PAIS.pdf	24/05/2017 17:11:08	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz_ADULTOS.pdf	24/05/2017 17:10:40	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_ih_modelo_tcle_PAIS.pdf	24/05/2017 17:09:13	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	cep_ih_modelo_tcle_ADULTOS.pdf	24/05/2017 17:08:54	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.355.142

Ausência	cep_ih_modelo_tcle_ADULTOS.pdf	24/05/2017 17:08:54	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto_digit.pdf	24/05/2017 16:32:19	RAFAELA NUNES MARQUES MÓL	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Outubro de 2017

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

7.2 ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Seu filho, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa **“Crianças com crianças: o recreio escolar sob uma perspectiva interacional”**, de responsabilidade de Rafaela Nunes Marques Mól, estudante de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (PPGE) da Universidade de Brasília (UnB). O objetivo desta pesquisa é analisar a interação de crianças com pares durante o recreio escolar a partir do uso da linguagem.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o nome de seu filho não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo. Os dados provenientes da participação de seu filho na pesquisa, tais como imagens de vídeo e gravações de áudio ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de vídeo e de áudio, entrevistas e conversas informais realizadas pela e com a pesquisadora. É para participar destes procedimentos que seu filho está sendo convidado. A pesquisa não implica em nenhum risco para a segurança de seu filho.

A participação dele é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar a participação de seu filho e retirar seu consentimento a qualquer momento.

Se tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá me contatar através do telefone (61) 985811010 ou pelo e-mail rnunesmarques@gmail.com.

A equipe da pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de encontros a serem marcados ao longo de 2018, podendo ser divulgados e/ou publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/ IH cep_ih@unb.br.

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

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

7.3 ANEXO C – TERMO DE ASSENTIMENTO



TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado/a como voluntário/a a participar da pesquisa **“Crianças com crianças: o recreio escolar sob uma perspectiva interacional”**. Esta pesquisa é de responsabilidade de Rafaela Nunes Marques Mól, aluna do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, sob orientação da Prof. Dra. Fernanda Müller.

Neste estudo queremos compreender a interação de crianças com seus pares durante o recreio escolar.

Para este estudo temos previsto acompanhar o seu recreio escolar por meio de observações, filmagens, conversas informais e entrevistas. Para isso, utilizarei caderno de anotações, câmera de vídeo, gravador, microfone de lapela e câmera fotográfica, dependendo do objetivo do dia.

Você decide se quer ou não participar dessa pesquisa e a qualquer momento pode desistir.

Seu nome não vai aparecer na pesquisa e ninguém saberá que foi você que participou comigo.

Ao final da pesquisa você vai receber a cópia das gravações realizadas e todo material produzido em que esteja envolvido/a.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____.

7.4 ANEXO D – CONVENÇÕES DA ACE

RESUMO DAS CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO JEFFERSON

.	(ponto final)	Entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	Entonação ascendente
,	(vírgula)	Entonação intermediária
:	(dois-pontos)	Prolongamento do som
↑	(flecha para cima)	Som mais agudo do que os do entorno
↓	(flecha para baixo)	Som mais grave do que os do entorno
-	(hífen)	Corte abrupto na produção vocal
<u>fala</u>	(sublinha)	Ênfase em som
FAla	(maiúscula)	Som em volume mais alto do que os do entorno
°fala°	(sinais de graus)	Som em volume mais baixo do que os do entorno
°°fala°°	(sinais de graus duplos)	Som em volume destacadamente mais baixo do que os do entorno
>fala<	(sinais de maior do que e menor do que)	Fala acelerada
<fala>	(sinais de menor do que e maior do que)	Fala desacelerada
[]	(colchetes)	Fala sobreposta (mais de um interlocutor falando ao mesmo tempo)
.hh	(série de h precedida de ponto)	Inspiração audível
hh	(série de h)	Expiração ou riso
(2,4)	(números entre parênteses)	Medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)

(.)	(ponto entre parênteses)	Silêncio de menos de 2 décimos de segundo
=	(sinais de igual)	Eloquções contíguas
()	(parênteses vazia)	Segmentos de fala que não pôde ser transcrito
(fala)	(segmento de fala entre parênteses)	Transcrição duvidosa
((levanta da cadeira))	(parênteses duplos)	Descrição de atividade não – vocal

Fonte: Loder; Jung, 2008, p. 168.

7.5 ANEXO E – TRANSCRIÇÃO DO QUADRO DE INTERAÇÃO 1.5

1 ((após afastarem a mesa de totó, Alice e Safira se
 2 posicionam do lado direito))
 3 P: O::LHA agora dá pra i de dois dá pra i de dois.
 4 A: vamo de dois [agora?]=
 5 V: =[a nã]::o: então eu vou só ((empurra o Bruno
 6 com a mão esquerda)) >vai vocês duas contra eu<
 7 P: a nã::o velho
 8 A: [cê sabe jogar totó](.)num sabe,((balança a cabeça
 9 afirmativamente))
 10 V: [não >eu vô só<] eu quero i só?
 11 A: [ti:a? a Safira] ((Alice apresenta a colega para mim)).hh
 12 ((Alice canta))
 13 V: Nã::O::: deixa a Safira i
 14 S: ée:: ((acena com a mão))
 15 (0,3)
 16 A: °Safira° faz alguma coisa da vida? hh
 17 B: ↑prime::ra (.)↑prime::ra
 18 P: não:: tô de primera já
 19 B: sou eu
 20 P: ((balança a cabeça negativamente))
 21 B: () segun::do?
 22 V: se:i mar::ca::?
 23 (6,0)
 24 P: >não vale rodar mais,<
 25 A: VALE?
 26 V: ↑vale não?
 27 A: vale,
 28 S: vale rodar
 29 P: <não vale não,>
 30 A: roDAR::: VA::LI::?
 31 V: não vale rodar mais? >então vo fazer um go:l que ve,<

32 S: >eu quero faze um gol de go::l-< hh ((Safira grita bem
33 alto e se pendura nos manetes))
34 V: vi:u,
35 S: °primeiro ponto°
36 B: prime::ro,
37 V: um a ze:::ro?
38 B: to:::ma?
39 V: [dois contra um] (0,3) dois contra um tá um a zero, quer
40 vê↑?
41 B: [°dois contra um°]
42 A: Safira num deixa hh pelo amor(.)de- hh,
43 V: >Safira num sabe marca? Ui hh<
44 P: ah hhhh
45 V: EU DEIXEI
46 A: [meu primeiro] go::hhl ((de braços levantados))
47 V: [eu deixei] [eu deixei] agora não vou deixar ()
48 P: [É:: mais valeu] (.)É:: mais valeu
49 S: <um a um>
50 V: eu deixei tô falando
51 A: Safira? hhh
52 V: <eu num dexo ninguém faze gol ni mim>
53 A: <nóis é> muito ruim,
54 P: sei () (2,0)ah::: va::: cata coquinho?
55 V: >vai tu no meu luga< porque tu num vai
56 P: eu ta- (1,0) eu tava metendo as bicuda cê nem conseguia
57 pega
58 V: MOÇO então vou roda? >que ve<,
59 A: .hh ((canta))
60 P: quando te mar:ca::()
61 V: pega a ()
62 A: não deixa Safira,
63 B: primero?
64 S: hhhhh
65 P: go::l::?

66 S: hhh

67 V: [dois] a u:m:

68 S: [dois] a u:m:

69 V: me dá? ((pega a bola da mão de Bruno rapidamente))

70 ((Vivi se aproxima da mesa de totó))

71 S: zero (.) zero (.) zero?

72 P: não (.) zero não

73 (1,0)

74 V: a minina chego

75 A: só falta mais um pra você sai

76 V: qui:: a minina acabo de chega (.) zero

77 A: zero

78 P: Qui zero:: o que::?

79 V: nã:o a minina acabo de chega aqui?

80 A: então (.) zero

81 P: <não velho chega de zera> essas (2,0) qui mer::da (3,0)

82 mas eu já tô em segunda ela vai a ser terceira (2,5) ah

83 cê num consegue nem pega a bola bichim ro:da

84 A: tu vai Vivi ((Alice vira para Vivi e pergunta se ela quer

85 jogar))

86 V: caramba vei eu rodei(4,0) agora vou mete o sapeco que vê?

87 S: >duvi:do alguém faze gol de golero<

88 B: eu faço

89 S: du::vido? du::vido?

90 P: go:l: de gole:ro (.) dois

91 V: viu? aí: tia sa::i >sai menina<

92 S: mas foi dois foi [dois]

93 A: [é::] de três

94 S: [foi dois]

95 V: [ela pergunto] quem faz gol de goleiro eu fiz

96 P: é mais num vale três (.) vale dois (1,0) e é de três gols

97 V: >gol de goleiro (.) sabe tudo faz hhhh<

98 S: go:l de go::hh- que bo::sta.

99 B: prime:ro:?

100 (5,0)

101 S: >vem bolinha< >vem bolinha< >vem bolinha<

102 A: bora de cinco?

103 S: cara:ca vei,

104 P: não(.)é de três

105 B: é de três

106 V: va::i:: Safira ↑ cê nu:m: é boa?(2,0)oh Safira (.) bate
107 essa bola (.) to marcando (.) num tá vendo não

108 S: °e::ssa bola fila de uma mã::e°

109 A: a bola é filha da bola? [que eu saiba] sim, que eu saiba
110 sim, a bola é filha da bola?

111 S: [hhh] .hh >va:i va:i va:i
112 va:i::?<

113 P: cadê a mãe dela que eu nem vi::? da bola,

114 A: a mãe dela? é aq- aquela lá:: o:: aqui ó? aqui a mãe dela
115 aqui ó,

116 V: oxi

117 P: hhhhhhhhhhh

118 S: hhhhhh aqui ó a outra mãe dela? essa [aqui é a] irmã,
119 A: [aqui é o] pai e
120 essa ali é a mãe .hh (canta)

121 (7,0)

122 S: va:i gente?

123 P: >meu De:us<

124 V: num faz go:l:: na::oo

125 S: chu::ta

126 V: não faz go::l

127 A: <Safir> você que é ruim hh

128 S: é mermo hh eu mando os outro chuta quem tem que chuta é
129 eu

130 B: ACABO::U

131 P: go:::l:: >sai sai?<

132 V: >que que eu falei?< do- dois contra um (.) eu tiro as
133 duas,

134 A: PRIMERA (.)primera (.)