



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

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

**NOS TEMPOS DE BRINCAR: POR UMA ETNOGRAFIA DAS  
CULTURAS INFANTIS NOS ESPAÇOS DA ESCOLA**

BRASÍLIA

2020

FLÁVIA MARTINELLI FERREIRA

**NOS TEMPOS DE BRINCAR: POR UMA ETNOGRAFIA DAS  
CULTURAS INFANTIS NOS ESPAÇOS DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito final para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Estudos Comparados em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Ingrid Dittrich Wiggers.

BRASÍLIA

2020

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

MF383t      Martinelli Ferreira, Flávia  
              Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas  
              infantis nos espaços da escola / Flávia Martinelli Ferreira;  
              orientador Ingrid Dittrich Wiggers. -- Brasília, 2020.  
              213 p.

              Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) -- Universidade  
              de Brasília, 2020.

              1. Crianças. 2. Transgressões. 3. Culturas Infantis. 4.  
              Parques Infantis. I. Dittrich Wiggers, Ingrid, orient. II.  
              Título.

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - FE/UnB

Brasília, 03 de fevereiro de 2020

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers  
Presidente - FE/UnB

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Etienne Baldez Louzada Barbosa  
FE/USP

---

Prof. Dr<sup>ª</sup>. Monique Aparecida Voltarelli  
FE/UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Benedetta Bisol  
FE/UnB

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Aparecida Gobbi  
FE/USP (Suplente)



*Às crianças para as quais a escola foi construída,  
mas nunca chegaram até lá*

## AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro para a realização da pesquisa com a concessão da bolsa de Doutorado entre os meses de Maio de 2016 e Janeiro de 2020

À Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), pela colaboração, sempre de maneira prestativa. Agradeço também o aporte financeiro para apresentação da minha pesquisa em Berlim

À professora Ingrid Wiggers, pela generosidade com a qual me apresentou ao tema dos Parques Infantis, oferecendo novos contornos a minha pesquisa

Às professoras Márcia Gobbi, Monique Voltarelli, Andrea Versutti, Etienne Barbosa e Benedetta Bisol pelas inúmeras contribuições no exame de qualificação e na defesa. A versão final desta tese é fruto desta leitura atenta e da soma de todas as sugestões recebidas

À Elisabete Ribas, do Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo, por me receber e me explicar cuidadosamente os detalhes sobre a organização de arquivos

À equipe gestora da escola e ao professor de educação física pela disponibilidade em me receberem para o desenvolvimento da pesquisa

Às crianças do primeiro ano, por dividirem comigo a responsabilidade de construção desta tese, realçando especialmente cada página com suas alegrias e seus entendimentos sobre o cotidiano da escola

Aos colegas do grupo de estudos e pesquisa IMAGEM, pelas leituras, sugestões e contribuições com a minha formação e com a pesquisa de Doutorado

Aos colegas e professores da linha de pesquisa em Estudos Comparados da Faculdade de Educação da UnB, por compartilharem comigo dúvidas, reuniões e cafés da manhã sempre animados

À Rafaella, Murilo e Rhaisa, queridos colegas de Doutorado e grandes amigos, que me apresentaram as qualidades e particularidades da cidade de Brasília

À Dani, pela leitura atenta de todos os rascunhos e também das versões mais elaboradas do texto. Seguimos juntas enfrentando os desafios de nos estabelecermos como pesquisadoras e professoras

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo compreender o cotidiano das crianças a partir das culturas infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares da Escola Violeta Dória Lins, em Campinas – SP. Neste sentido, buscamos observar como as crianças conferem significados às práticas corporais, além de examinarmos os significados que envolvem ações e transgressões das crianças que compõem a cultura escolar. O percurso metodológico adotado neste trabalho objetivou a elaboração de uma etnografia com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental – para nos auxiliar na compreensão das culturas infantis construídas nesta escola. Com o desenvolvimento da pesquisa, identificamos que os tempos de brincar perpassam todos os espaços escolares, construídos a partir das culturas infantis produzidas e socializadas na escola. Diante desta instituição privilegiada, foi possível compreender as ações e transgressões das crianças que representam suas formas de conferir significados e explicitar seus entendimentos sobre as culturas do mundo social que as constituem. As crianças oferecem resistências a um cenário adverso, forçosamente criando e constituindo uma cultura de pares nos espaços da escola. São os tempos de brincar, de aprender, de práticas corporais e os tempos de festividades vivenciados pelas crianças que garantem a construção das culturas infantis no cotidiano escolar. Ainda que a cultura escolar não esteja orientada a favorecer amplamente estes tempos, são as soluções originais apresentadas pelas crianças que garantem seus próprios direitos quando estes parecem ocultos. Desta forma, as crianças auxiliam na construção de uma cultura escolar para além do previsto no universo adulto: suas práticas corporais e transgressões são incorporadas de diferentes modos dentro de uma cultura escolar que organiza e regulamenta tempo e espaço. Muito embora tenham sido apontadas peculiaridades controversas a respeito das instituições escolares, observamos que, de distintos modos, grande parte episódios relatados referem-se às práticas culturais relacionadas à educação, quer seja pensando os espaços organizados intencionalmente ou as práticas pedagógicas que lá se desenvolvem. Sobretudo, é possível afirmar que as aulas de Educação Física e o recreio se configuram como importantes na construção da experiência corporal das crianças, levando em conta a ênfase em práticas corporais ou práticas educativas relacionadas ao corpo. Por outro lado, coexistem no espaço escolar outras vivências que também atravessam o corpo das crianças, como os espaços de trânsito mencionados neste trabalho. Neste ínterim, almejamos contribuir para que sejam produzidas novas pesquisas nestes espaços, organizados pelos adultos e cotidianamente modificados pelas crianças que os ocupam. Posto isso, as crianças devem ser consideradas protagonistas na constituição das escolas e demais instituições educativas que ocupam.

**Palavras-chave:** Crianças. Transgressões. Culturas Infantis. Parques Infantis.

## ABSTRACT

The aim of this work was to understand the daily lives of children, in light of the childhood cultures established by them during school hours at the Violeta Dória Lins School, in Campinas, São Paulo State, Brazil. The strategy adopted was to observe how children attribute meanings to physical practices, examining those meanings that involve actions and transgressions of the children making up the school culture. The methodological approach adopted in this work focused on the elaboration of an ethnographic profile for children of the first year of primary school, in order to assist in understanding the children's cultures that developed at the school. The research revealed that play activities extended through all the spaces at the school, as a result of the children's cultures that emerged and were transmitted by social interactions. The work at this institution enabled understanding of the actions and transgressions of the children, which represented their ways of attributing meaning, so that it was possible to explain their understanding of the cultures of the social world in which they were immersed. The children showed resistance to adverse scenarios, forcibly creating and maintaining a peer group structure in the school spaces. The construction of children's cultures during the daily school routine was especially influenced by the periods of play, learning, physical practices, and festivities. While the regime at the school did not fully favor these periods, the original solutions presented by the children acted to ensure their own rights, even when these seemed to be hidden. In this way, the children helped in the construction of a school culture that went beyond that envisaged in the adult universe: their physical practices and transgressions became incorporated in different ways within a school regime that organized and regulated the use of time and space. Although controversial peculiarities have been identified concerning educational institutions, we observed that in different ways, most of the reported episodes concerned cultural practices related to education and the intentional organization of the spaces and the pedagogical practices undertaken in them. Above all, it could be concluded that Physical Education classes and recreation are fundamental in forming the body experience of the child, considering the emphasis on physical practices or educational activities involving the body. It should also be noted that other experiences within the school environment also affected the body of the child, such as those found in spaces related to transit. Our aim is to contribute to the development of new research in these spaces that are organized by adults, but are modified every day by the children who occupy them. In summary, children should be considered as protagonists in the constitution of schools and other educational institutions that they occupy.

**Keywords:** Children. Transgressions. Children's Cultures. Children's parks.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação do professor Zé, acompanhado por mim, ministrando aulas de Educação Física .....	47
Figura 2 – Piscina da EMEF Violeta Dória Lins .....	49
Figura 3 – Mapa da cidade de Campinas com destaque para o bairro Vila Rica .....	58
Figura 4 – Vista aérea da EMEF Violeta Dória Lins .....	66
Figura 5 – Cópia da planta original do Parque Infantil Violeta Dória Lins (1965).....	67
Figura 6 – Representação da configuração atual dos espaços da escola .....	68
Figura 7 – Representação de outros espaços ocupados pelas crianças na escola.....	69
Figura 8 – Imagem lateral da EMEF Violeta Dória Lins .....	71
Figura 9 – Crianças na quadra da EMEF Violeta Dória Lins.....	72
Figura 10 – Parquinho e Bosque da EMEF Violeta Dória Lins .....	73
Figura 11 – Crianças no campo gramado da EMEF Violeta Dória Lins.....	74
Figura 12 – Primeiro local usado pelas crianças: as arquibancadas da quadra .....	83
Figura 13 – Todas as crianças ocupando os barrancos para arremessar o brinquedo .....	84
Figura 14 – Uso de espaços não permitidos, como as muretas .....	86
Figura 15 – Geovani subindo nos troncos da árvore para arremessar o brinquedo.....	87
Figura 16 – Crianças sentadas distantes de onde a festa acontecia .....	121
Figura 17 – Foto da dança de quadrilha durante a movimentação do túnel.....	123
Figura 18 – Balangandã.....	124
Figura 19 – Ultrapassar o rio pelo tronco da árvore.....	133
Figura 20 – Escalar a barreira que encontraram depois de atravessar o rio .....	134
Figura 21 – Usar os ferros de poluição que encontraram na floresta para pular a lama.....	135
Figura 22 – Longa caminhada pelo deserto antes de encontrar uma fonte de água .....	136
Figura 23 – Nova configuração do armário destinado ao Centro de Memória Violeta Dória Lins .....	212

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – População atendida na Secretaria de Cultura, Esportes e Lazer do município de Campinas – SP.....	60
Gráfico 2 – Quantidade de fotos do Centro de Memória Violeta Dória Lins .....	208

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomes fictícios das crianças participantes da pesquisa.....	45
Quadro 2 – Horários da pesquisadora.....	48
Quadro 3 – Rotina da turma do primeiro ano às segundas-feiras.....	48
Quadro 4 – Rotina da turma do primeiro ano às sextas-feiras.....	48
Quadro 5 – Frequência da pesquisadora à escola.....	51
Quadro 6 – Modelo de registro e análise inicial das observações.....	51
Quadro 7 – Descrição detalhada das atividades de pesquisa e das observações.....	53
Quadro 8 – Indicadores gerais do município de Campinas.....	58
Quadro 9 – População residente do município de Campinas – SP (por Cor ou Raça).....	61
Quadro 10 – Descritivo dos documentos do Centro de Memória.....	209



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CMU	Centro de Memória da Unicamp
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IEB	Instituto de Estudos Brasileiros
MIS	Museu da Imagem e Som
SME	Secretaria Municipal de Educação
TA	Termo de Assentimento
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UNB	Universidade de Brasília

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO 1 – “TODA HORA CORREM PRO PARQUE, SE JOGAM NO CAMPO, ELES SABEM O QUE VEM FAZER NA ESCOLA?” - CONVITE À PESQUISA COM CRIANÇAS.....</b>	<b>23</b>
1.1 Convite à pesquisa .....	24
1.2 Contribuições para as pesquisas em educação: notas sobre as crianças .....	27
1.3 Ética em Ciências Humanas e nas pesquisas com crianças.....	30
1.4 Etnografia com crianças: interpretando culturas infantis .....	37
<b>CAPÍTULO 2 – “EU QUERIA QUE ESSA PISCINA TIVESSE ÁGUA”: CULTURA ESCOLAR E AS CRIANÇAS DA ESCOLA VIOLETA .....</b>	<b>42</b>
2.1 Sobre as crianças da cidade: caracterização geral da população de Campinas .....	56
<b>CAPÍTULO 3 – “É QUE EU SEI UM DIFERENTE, QUE VOA MAIS” – POR UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS NA ESCOLA .....</b>	<b>76</b>
3.1 Entrada no campo, construção de brinquedos e de cumplicidades.....	78
3.2 Dos imprevistos às negociações: cultura escolar e cotidiano infantil .....	91
<b>CAPÍTULO 4 – “EU TÔ RESPEITANDO OS COMBINADOS, SÓ LEVANTEI E FALEI UM SEGREDO. SEGREDO É IMPORTANTE, NÉ?”: TEMPOS DE APRENDER E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS.....</b>	<b>109</b>
4.1 Educação física, brincadeiras e festividades: tempos de transgressões infantis .....	111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS - CULTURAS INFANTIS E O AVESSE DA ORDEM DAS COISAS .....</b>	<b>142</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
<b>ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Éticas em Pesquisas - UnB .....</b>	<b>162</b>
<b>ANEXO B – Ofício do arquivo IEB.....</b>	<b>166</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa.....</b>	<b>167</b>
<b>APÊNDICE B – Carta de anuência da Universidade de Brasília – DF.....</b>	<b>168</b>

<b>APÊNDICE C – Carta de anuência da Prefeitura de Campinas – SP .....</b>	<b>169</b>
<b>APÊNDICE D – Termo de Responsabilidade e Compromisso .....</b>	<b>171</b>
<b>APÊNDICE E – Termo de Assentimento .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE G - Planilha de Orçamento .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE H – Representações individuais das crianças brincando .....</b>	<b>179</b>
<b>APÊNDICE I – Artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa .....</b>	<b>185</b>
<b>APÊNDICE J – Notas sobre o Centro de Memória Violeta Dória Lins.....</b>	<b>202</b>

## INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Este trabalho<sup>1</sup> teve como objetivo central compreender o cotidiano das crianças a partir das culturas infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares específicos na Escola Violeta Dória Lins,<sup>2</sup> na cidade de Campinas – São Paulo. De tal maneira, observamos como as crianças conferem significados às práticas corporais nos diferentes espaços e tempos da escola, além de examinarmos os significados que envolvem ações e transgressões das crianças que compõem a cultura escolar.

As práticas e os modos de pensar e fazer escolares são concebidos, dentro de uma perspectiva de espaço e tempo, como variáveis distribuídas e usadas tanto pelas instituições escolares quanto pelos sujeitos que ocupam estes espaços no cotidiano da escola (GONÇALVEZ; FARIA FILHO, 2005). A escola é, sobretudo, espaço onde encontram-se diferentes culturas, ordenadas tanto por um caráter institucional, quanto por outro, o cotidiano. O caráter institucional está relacionado a um conjunto de normas e regras que delimitam as ações do sujeito (DAYRELL, 1996). Por outro lado, o cotidiano diz respeito aos conflitos e negociações, ou seja, às situações vivenciadas que nos dizem que os sujeitos não são passivos diante desta institucionalidade peculiar que constitui a escola.

A escola pode ser entendida como um espaço e um tempo de sociabilidades entre as crianças, responsável por encontros e desencontros entre as culturas produzidas no universo infantil e as culturas do mundo adulto, incorporando a transformação das culturas infantis.

Ao lançarmos um primeiro olhar para a arquitetura dos espaços escolares, é possível identificarmos certa homogeneidade nestas instituições e em sua ocupação, indicando também uma pretensão de padronizar as produções culturais infantis, minimizando os conflitos, estabelecendo e delimitando as ações das crianças. Estes aparelhamentos, no entanto, são frutos de contextos mais amplos. Considerando a diversidade cultural que incide sobre estas formas de organização, esses espaços nos apresentam, por consequência, uma variedade de modos de disposição de suas práticas culturais. Além disso, devemos considerar diversas possibilidades de usos dos espaços e tempos escolares explorados pelas crianças, garantias de uma diversidade

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

<sup>2</sup> Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, nº CAAE: 73351917.7.0000.5540. A documentação referente à aprovação consta nos Anexos deste trabalho.

que compõe a escola. É preciso suspeitar, como alerta Anne-Marie Chartier, da aparente homogeneidade das práticas escolares (VIDAL, 2006).

O alerta feito pela autora ecoou na minha trajetória acadêmica e docente a partir do ano de 2011 e com mais empenho em meados de 2013. Meu primeiro contato como professora de crianças aconteceu após me concederem o diploma de licenciada em Educação Física garantindo, portanto, minha competência para ministrar aulas de Educação Física. Quando eu estava “pronta” para dar aulas é que na verdade conheci os desafios de compreender as culturas infantis e de pensar nos conhecimentos das aulas de Educação Física orientados para uma pedagogia de infâncias.

No meu primeiro ano de trabalho com crianças de 4 a 11 anos, busquei suprir minhas dúvidas com a leitura de materiais dirigidos para a especificidade do conhecimento da Educação Física. Muito embora eu tivesse clareza da distância de orientar os objetivos centrais das minhas aulas para o desenvolvimento motor, não conhecia no campo da Educação Física leituras adequadas para amparar minhas reflexões a partir das especificidades da disciplina relacionados aos referenciais teóricos da Sociologia da Infância ou da Antropologia das Crianças.

Foram as crianças, neste sentido, que me motivaram frequentemente a estudar suas particularidades – principalmente com o intuito de compreender os momentos de caos recorrentemente estabelecidos nas nossas aulas de Educação Física. Minhas tentativas, que reuniam de início ações empenhadas em organizar melhor nossas aulas, favorecendo o próprio processo de ensino-aprendizagem, foram posteriormente substituídas por tentativas de compreensão das culturas infantis como dinâmicas construídas diferentemente das culturas do mundo adulto.

Quando ingressei no mestrado no ano de 2013, delineei como objetivo central da minha dissertação a compreensão de como as diferenças e seus significados são produzidos nas aulas de Educação Física por crianças de uma turma do quarto ano do ensino fundamental. O argumento inicial estava situado na importância de uma mediação pedagógica nas aulas de Educação Física, considerando os conceitos de diferença e de alteridade, oriundos do campo da Antropologia. Por fim, um estudo de cunho etnográfico foi desenvolvido com o desígnio de compreender a temática a partir das culturas infantis, envolvendo os processos de diferenciação que ocorrem com as crianças.

A elaboração de um novo objetivo para orientar minha pesquisa de mestrado só foi possível após um conjunto de aulas, leituras e debates presentes na disciplina de Sociologia da

Infância, ministrada pela professora Ana Lúcia Goulart de Faria, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Nas palavras da professora, é preciso permitir que as crianças nos deixem “de ponta cabeça”, revirando e redirecionando nossos conhecimentos a partir de novas possibilidades. Desde então, tenho investido em um novo direcionamento de estudos e pesquisas no campo da Educação Física, orientados sobretudo a partir das culturas infantis.

Considerando o empenho em estudar e compreender as culturas infantis, ingressei no Doutorado em Educação na Universidade de Brasília, assegurando minha participação no grupo de estudos e pesquisa Imagem<sup>3</sup>, sediado na Faculdade de Educação Física da UnB. As investigações desenvolvidas no grupo abordam questões relacionadas à infância e à educação do corpo na escola, especialmente observando aspectos relacionados a mídia-educação e as aulas de Educação Física. É neste sentido que buscamos evidenciar o protagonismo infantil na construção de saberes relacionados a Educação, Educação física, às práticas corporais, sempre considerando as interações sociais das crianças.

Os saberes das crianças devem levar em conta sua forma de interagir com o mundo e os sistemas de ensino e aprendizagem, neste sentido, não são os únicos merecedores de observação. A criança é também detentora de conhecimentos e o que ela não tem, em alguns casos, são “palavras para explicitar o que entende à sua medida [...]” (ITURRA, 2002, p. 151). Em um primeiro contorno, estes saberes podem ser desvendados em suas brincadeiras, suas práticas corporais e suas interações com os pares. Transgressões às regras exibidas pelas crianças, portanto, podem se configurar como maneiras de expressar o que entendem com seu próprio corpo quando lhes faltam palavras ou termos correspondentes.

As culturas infantis reveladas e construídas na escola em diferentes espaços e tempos, como as aulas de Educação Física, de Artes ou Inglês, o recreio, os momentos de entrada ou saída, assim como em outros espaços públicos – como a rua ou os parques da cidade (FERNANDES, 2004a, 2004b) – poderiam assemelhar-se a um conjunto de ações irrefletidas daqueles que um dia se transformarão em adultos. É preciso certo tempo com as crianças para

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa de Doutorado está inserida em um projeto ampliado de pesquisa que analisou as convergências e divergências entre as Escolas-Parque de Brasília - DF, os *Playground Movement* de Boston e Chicago, nos Estados Unidos, além dos Parques Infantis de São Paulo e Campinas – SP, coordenado pela prof. Dr<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers, líder do grupo de estudos e pesquisa Imagem.

notar que elas possuem, na verdade, um mundo próprio, regido e regulamentado por suas regras instituídas em uma dinâmica cultural.

As culturas infantis arquitetadas neste universo podem ser ingenuamente desconsideradas em processos educacionais que pouco privilegiam seu entendimento. Além de costumes e significações presentes na dinâmica cultural das sociedades em que as crianças estão inseridas, estão presentes uma organização social própria e diversas singularidades, manifestadas sobretudo pelo que chamamos de culturas infantis.

O equívoco, neste ínterim, seria desconsiderar a explicação sobre o modo pela qual a cultura é produzida e transformarem-na em um produto (DURHAM, 2004). Pensar nas culturas infantis como um conjunto de desventuras e transgressões daqueles que um dia serão adultos e poderão se “curar” de suas infâncias, moldando-os a padrões criados por adultos, por meio de diagnósticos, classificações ou privações, é desconsiderar toda essa produção cultural germinada pelas crianças. Deste modo, a análise daqueles que são produtos e produtores de cultura não deve considerar esta, a cultura, apenas como uma variável; deve considerar a dinâmica cultural como um processo permanente de reconstrução e reorganização de ações e reações que nos proporcionam maior proximidade com as culturas da infância.

É possível ponderarmos que em qualquer circunstância a infância e seus atores sociais são definidos e marcados principalmente por suas diferenças em relação ao mundo adulto. Compreender este Outro nos exige maior esforço quando estamos nos referindo às crianças. A pesquisa com crianças, desta maneira, deve ser marcada por um procedimento de produção dos dados e das observações mais aberto às contribuições das crianças.

Diante do exposto, cabe-nos questionarmos: como se dá a construção de culturas infantis no cotidiano destas instituições? Quais são as soluções apresentadas pelas crianças para ocupar os espaços e tempos da escola, antes arquitetada como parque infantil? Quais são as contribuições das crianças no uso destes espaços e como elas alteram a maneira como estes foram pensados a princípio, quer seja, apresentam soluções diferentes para sua ocupação? Estes questionamentos, que orientaram a construção da temática estudada foram elaborados com o intuito de abranger nesta pesquisa conceitos importantes para o desenvolvimento do estudo.

O estudo de cunho etnográfico, proposto neste trabalho, sugere a imersão e análise cuidadosa da cultura escolar, pois, somente a partir das indicações e indagações geradas nesse processo, é possível elaborar um planejamento que atenda às demandas específicas e às situações significativas do contexto (BUSS-SIMÃO; FIAMONCINI, 2013). Deste modo,

observar a cultura escolar e as práticas corporais realizadas pelas crianças na escola, pode contribuir com um projeto pedagógico que privilegia as produções culturais infantis em processos educacionais.

Para assegurar o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, inauguramos as discussões sobre contribuições das pesquisas com crianças no primeiro capítulo, intitulado “*Toda hora correm pro parque, se jogam no campo, eles sabem o que vem fazer na escola?*” - *Convite à pesquisa com crianças*. Além disso, o primeiro capítulo também é responsável por oferecer ao leitor contornos teóricos e metodológicos sobre o desenvolvimento de etnografias com crianças e reflexões acerca da ética nas pesquisas em Ciências Humanas. Ainda que centrado em discussões teóricas sobre a temática, o convite à pesquisa com as crianças já contém traços da pesquisa etnográfica desenvolvida.

O segundo capítulo da tese, “*Eu queria que essa piscina tivesse água*” – *Cultura escolar e as crianças da Escola Violeta*, reúne caracterizações das crianças, da escola e da cidade. Entendida como exemplo de particularidade arquitetônica, na década de 1930, a Escola Violeta Dória Lins é apresentada aos leitores como uma instituição educacional implantada objetivando promover a socialização de crianças em seu tempo livre, oferecendo atividades em turno contrário à escola, incluindo recreação, atividades artísticas e culturais.

Neste período, temos uma transformação nas sociedades que se organizavam anteriormente de forma predominante em torno da agricultura e um fluxo migratório para cidades cada vez mais industriais. Com a direção crescente do campo à cidade, surgem novas preocupações relacionadas à habitação e à ocupação do tempo livre dos adultos e das crianças. Esta proposta de urbanização e modernização da cidade, significou, portanto, enormes alterações no ritmo de vida das pessoas e o surgimento de outros modos de circulação e convívio.

É possível então supor que estas propostas e mudanças ocorridas configuram-se como uma urbanização dos espaços, ultrapassando uma mera reordenação de ruas e lugares nas cidades (DANAIOLOF, 2002). Estas mudanças também são responsáveis pela ordenação de gestos, hábitos e costumes da população que ocupa estes espaços. Para a autora, o urbano e suas concretudes (prédios, indústrias, ruas, etc.) ou, dito de outro modo, seu caráter institucional, apresentaram aos moradores de Campinas – SP novas possibilidades com uma arquitetura que sugeria caminhos possíveis a serem seguidos; estes espaços educacionais, considerados “ambientes ideais” na época, consolidaram propostas que faziam da *urbe* um espaço civilizado.



As instituições educacionais, como a escola, são entendidas como espaços marcados por seus usos cotidianos, pela subjugação às normas e regras estabelecidas, como constantes tentativas de garantir as diferenças que constituem, transformam em singulares estes espaços e suas relações sociais (DAYRELL, 1996). Um espaço de sociabilidades, de buscas e perdas, de descobertas e encobrimentos, com seus encontros e confrontos é considerado, portanto, um espaço sociocultural (GUSMÃO, 2003; DAYRELL, 1996). Produzidas nestas relações sociais, entendemos que todas as ações das crianças descritas ao longo da tese podem significar formas de explicitar seus entendimentos sobre as dinâmicas culturais do mundo social que as constitui.

Analisando o exposto, estamos diante de instituições privilegiadas, porque possibilitam o contato entre os diferentes atores sociais envolvidos em um processo educacional, além de originar tempos e espaços de encontro e troca de vivências, produzindo significados que podem ser percebidos no cenário escolar observado (DAUSTER, 1996). Estas considerações estão elaboradas no terceiro capítulo, nomeado *Por uma etnografia da cultura escolar: das crianças às práticas corporais*. O capítulo congrega descrições detalhadas da entrada no campo, das cumplicidades estabelecidas com as crianças e da construção de brincar como técnica de pesquisa. Além disso, estabelece a construção da cultura escolar como espaço e tempo de negociações e imprevistos, com foco central da análise das práticas corporais infantis.

Se o capítulo anterior reúne interpretações sobre as práticas corporais experimentadas pelas crianças em diferentes espaços do cotidiano da escola, o quarto capítulo, *Educação Física, brincadeiras e festividades: tempos de transgressões infantis*, apresenta as transgressões e ações das crianças como formas sugeridas para a ocupação dos diferentes tempos escolares. Posto isso, são problematizados os tempos de aprender e a disciplinarização dos conhecimentos com considerações centradas sobretudo nas aulas de Educação Física.

Por fim, as considerações finais são intituladas *Culturas infantis e o avesso da ordem das coisas* como formas de apresentar entendimentos próprios a respeito da cultura escolar e das práticas corporais nos espaços e tempos da escola. As interpretações, neste sentido, apontam para uma organização das culturas infantis desempenhadas a partir das transgressões observadas no cotidiano escolar, constituindo um avesso da ordem das coisas.

Esta pesquisa e seu referencial teórico, portanto, colaboram com os estudos sobre as crianças e a escola a partir de novas tentativas de compreender o cotidiano das crianças em instituições educacionais como os Parques Infantis, hoje transformados e reinventados como escolas. Iniciaremos este percurso no primeiro capítulo da tese, apresentando as contribuições

da Antropologia para pesquisas em Educação com crianças. Estas discussões têm o intuito de circunscrever a temática estudada nesta tese, além de subsidiar e contribuir com a pesquisa desenvolvida que também será apresentada nos capítulos subsequentes.

## **CAPÍTULO 1 – “TODA HORA CORREM PRO PARQUE, SE JOGAM NO CAMPO, ELES SABEM O QUE VEM FAZER NA ESCOLA?” - CONVITE À PESQUISA COM CRIANÇAS**

*“eu tô respeitando os combinados, só falei um segredo”*

*“não machuca, é que eu sou o karatê kid”*

*“essa corda é pequena até pra mim”*

*“ali no pré não faz lição, e ainda pode pintar a cara”*

*“é mais legal por aqui e eu sei ir sem cair”*

*“não é uma escada, é meu elevador”*

*“por que não pode ter aula aqui?”*

*“devolve pra natureza o bichinho!”*

*“paraquedas? eu sei, é aquele negócio que cai devagar”*

*“mas pra ir rapidinho eu tenho que correr, uai”*

Caderno de campo, 2017.

Os estudos sobre a infância e as pesquisas com crianças estão cada vez mais presentes no campo científico. Com isso, as crianças têm nos auxiliado a compreender diferentes temas que circunscrevem os campos da Educação e da Educação Física. Contribuindo com este empenho, o primeiro capítulo desta tese tem como intuito delinear as teorias que subsidiaram esta pesquisa, além de apresentar as possíveis contribuições das crianças para as pesquisas desenvolvidas no campo científico de modo geral.

Para tal, iniciamos o capítulo com alusão à uma reflexão ocasionada pela pesquisa de campo que será exposta neste trabalho. O recreio na escola é responsável por ofertar diferentes sentimentos que são experienciados pelas crianças. Da alegria de seu início à tristeza de seu não acontecimento, a felicidade vivida nos minutos que reúnem a sua duração e o desespero acarretado pelo final de seu tempo. Os tempos de recreação são imensamente aguardados pelas crianças na escola. São lugares constituídos de brincadeiras, conversas, conflitos, abraços, práticas corporais, silêncios e olhares observadores. Por outro lado, são entendidos por parte do corpo docente como um espaço e tempo de liberação das energias acumuladas na sala de aula, ou, ainda, descanso como recompensa após as atividades bem desenvolvidas de uma manhã de aulas.

No momento em que as professoras decretavam o final do recreio e as crianças demonstravam – como de costume – grande insatisfação, pude ouvir, apesar do grande barulho, o final da pergunta endereçada a mim “Será que eles sabem o que vem fazer na escola?” Não pude refletir rapidamente sobre a frase e, por isso, a professora não se contentou com o meu silêncio e a expressão discordante, e repetiu: “É, ué, toda hora correm pro parque, se jogam no campo, eles sabem o que vem fazer na escola?”

Para responder a pergunta anteriormente mencionada e, ainda, contribuir com as discussões concernentes ao campos da Antropologia da Criança, da Sociologia da Infância e as metodologias de pesquisas com crianças, este capítulo se propõe a apresentar as leituras reunidas como subsídios que nos permitem assegurar que as crianças nos apresentam seus entendimentos a respeito da cultura escolar manifestados a partir de culturais infantis construídas e estabelecidas na escola. Neste sentido, as falas das crianças destacadas na epígrafe do capítulo também colaboram com as reflexões propostas.

### **1.1 Convite à pesquisa**

Os campos científicos são campos sociais permeados por relações de força, lutas, estratégias e interesses, sendo revestido por estas variáveis de uma forma particular (BORDIEU, 1983). Para o autor,<sup>4</sup> designam aos membros suas estratégias de ação e a posição que devem ocupar nesta estrutura. Ao mesmo tempo, são espaços e tempos de revolução científica e de subversão dos próprios dogmas legitimados pela ciência. Cada campo, portanto, é constituído de representações, de estratégias ideológicas e de tomadas de posição epistemológicas, formando um complexo sistema.

O campo da Antropologia, adotado como alicerce teórico-metodológico deste trabalho, pode ser entendido como um espaço de estudos e pesquisas que é fundamentalmente comparativo. Quando abordamos a pesquisa etnográfica estamos falando das possibilidades e dos limites da etnografia em dois momentos distintos: “[...] o passado e o presente dos grupos ou sociedades que estudamos e de nós próprios como sujeitos em relação no processo de pesquisa” (GUSMÃO, 2015, p. 26). Outras considerações sobre o trabalho do antropólogo

---

<sup>4</sup> Em suas obras, o autor concebe as crianças como agentes de nenhum papel ativo na mudança social, que apenas participam e reproduzem culturas. Neste sentido, destacamos o uso pontual das definições do autor sobre campo científico neste trabalho.

foram elaboradas por Cardoso de Oliveira (2000), destacando que embora este seja dotado de especificidade, outras disciplinas sociais podem ser compatíveis com a Antropologia:

[...] gostaria de alcançar também o estudante ou o estudioso interessado genericamente em ciências sociais, uma vez que a especificidade do trabalho antropológico – pelo menos como vejo e procurarei mostrar – em nada é incompatível com o trabalho conduzido por colegas de outras disciplinas sociais, particularmente quando, no exercício de sua atividade, articulam a pesquisa empírica com a interpretação de seus resultados (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000, p. 17).

O início do percurso adotado pela Antropologia no século XIX é marcado por observações realizadas especialmente em gabinetes e varandas. A Antropologia “de gabinete” era considerada, nesta época, suficiente para coletar dados e elaborar considerações sobre as sociedades ditas primitivas. As informações recolhidas eram apresentadas aos antropólogos que redigiam suas interpretações, em seus próprios gabinetes, sobre os povos e as sociedades analisadas. Ou seja, os antropólogos desta época (na verdade, fisiologistas, psicólogos experimentais ou linguistas) estavam inseridos em um contexto evolucionista que dominava o que hoje entendemos por “antropologia de gabinete” (PEIRANO, 1995).

De tal modo, a Antropologia do século XIX estabeleceu como objeto de estudo sujeitos geograficamente distantes, historicamente anteriores e culturalmente desiguais, evidenciando uma distinção entre a relação dos pesquisadores com seus objetos de pesquisa que já perpetuava nas Ciências da Natureza (CLIFFORD, 2002; LAPLANTINE, 2009). É importante ressaltar que este pensamento evolucionista foi fundamental no atendimento destes indivíduos “descobertos” também como humanos, considerando que suas peculiaridades suscitavam desconfianças entre os viajantes que se aventuravam a estudá-los em regiões muito distantes. Entretanto, também é possível afirmar que o pensamento em vigor nesta época era, além disso, etnocêntrico, delineando as diferenças entre os seres humanos existentes como desigualdades e justificando, ainda, práticas de colonização.

Neste mesmo contexto evolucionista e etnocêntrico, outras formas de pesquisar os nativos foram elaboradas por antropólogos viajantes. Em uma Antropologia posteriormente considerada como “de convés”, os antropólogos navegavam ao encontro do outro e sentavam-se em mesas nas varandas das casas de oficiais da colônia ou de missionários (PEIRANO, 1995). Neste mesmo contorno, situavam-se também no próprio convés do navio e convocavam os nativos, enfileirados, para apresentar os dados requeridos em suas pesquisas. Por um longo período estas observações, portanto, eram realizadas com certo distanciamento dos nativos.

A preocupação com a coleta de dados *in loco* surge somente na virada do século XX, com as pesquisas de Malinowski (1976 [1921]), Boas (2010 [1911]), entre outros. Este modo de fazer pesquisa, como dito anteriormente, não era considerado necessário pelos antropólogos de gabinete ou de convés. *In loco*, os antropólogos viajantes que se inseriam nestas sociedades que consideravam exóticas começaram a notar certa lógica que ordenava as ações destes sujeitos. A partir de seus trabalhos de campo, os autores fornecem novas contribuições teórico-metodológicas nas abordagens das Ciências Humanas e no trato com os homens. Para Brandão (1987), o que Malinowski criou convivendo com os nativos das Ilhas Trobriand foi uma nova atitude diante destes homens. Neste sentido, para a Antropologia, compreender o outro não se resume somente ao estudo de sociedades diferentes e distantes, mas exige a análise e a interpretação destes grupos e de nossa própria sociedade que se torna também um objeto de estudo.

Um “olhar antropológico” foi delineado posteriormente por Laplantine (2009) considerando que as ações destes sujeitos, tanto quanto pareçam estranhas ou familiares, estão relacionadas à esta lógica que ordena suas ações. Para o autor, a Antropologia constitui-se como o olhar e o enfoque que busca estudar e compreender o homem e a ordenação de suas sociedades. Uma dupla tarefa é apresentada aos antropólogos – e viajantes – por DaMatta (1978), que consiste em transformar o exótico em familiar e, com o mesmo empenho, transformar o familiar em exótico. A primeira tarefa descrita pelo autor está principalmente relacionada às trajetórias iniciais destes viajantes, que buscavam entender os hábitos considerados estranhos dos nativos observados. Por outro lado, a segunda tarefa contempla o momento presente da Antropologia e suas viagens mais contemporâneas, voltadas para a própria sociedade e para o estranhamento daquilo que se assemelha ao familiar e tradicional.

Destaques ao *olhar*, ao *ouvir* e ao *escrever* dos antropólogos, segundo Cardoso de Oliveira (2002), são necessários para a elaboração de um conhecimento próprio das Ciências Sociais. Para o autor, olhar somente não alcança os significados constituídos a partir das relações entre os seres humanos e, portanto, devemos estabelecer uma “domesticação teórica do olhar” que forneça as lentes necessárias para desvendar estes significados. Um acréscimo ao olhar domesticado é alcançado pelo *ouvir*, capaz de complementar os primeiros olhares lançados ao outro. Para o autor, a maior dificuldade, neste caso, está nas diferenças entre os “idiomas culturais”. Para compreender a cultura do outro, é necessário transformá-lo em um

interlocutor. Isto indica que, elaborar perguntas em busca de respostas rápidas, favorece somente a afirmação de um campo ilusório de interação entre os sujeitos.

Atualmente, é necessário que estes viajantes sejam capazes de completar este movimento de interpretação – das descrições particulares ao contexto geral – para que os relatos etnográficos sejam, de fato, estabelecidos. Sem esta contextualização, capaz de ilustrar a representatividade dos fatos, a pesquisa não acrescentará novas reflexões acadêmicas ao tema proposto (FONSECA, 1999). O processo de elaboração de uma etnografia é, portanto, adequado para propiciar narrativas que redirecionem nossa atenção e forneçam novas explicações a respeito dos atores sociais observados e dos temas sugeridos (GEERTZ, 2001).

## **1.2 Contribuições para as pesquisas em educação: notas sobre as crianças**

Em grande parte, pesquisadores estão interessados no ímpeto de tornar compreensíveis as práticas pedagógicas e as diversas possibilidades de organização do campo da Educação em diferentes sociedades, com o intuito de conhecer também, a si próprios. Pretendemos, neste tópico, refletir sobre estas trajetórias adotadas nesta pesquisa em busca de compreensões sobre o outro, neste caso, as crianças. Tradicionalmente, a Antropologia possui ampla responsabilidade no estabelecimento de diálogos com diferentes culturas e sociedades. Como destacado anteriormente, a maior dificuldade está na diferença entre os “idiomas culturais” e, portanto, é necessário transformar o outro em um interlocutor para compreendê-lo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Para tanto, é indispensável conhecermos as matrizes teóricas que sustentam o empenho etnográfico, além dos conceitos que embasam sua prática e as críticas que a Antropologia formulou sobre si mesma a partir do reconhecimento de sua trajetória (GUSMÃO, 2015). Algumas armadilhas de cunho teórico-metodológico, assim como o uso simplificado dos métodos, transformam, para a autora, o fazer etnográfico tão só em uma descrição de fenômenos sociais.

Se a Antropologia pode ser considerada responsável no início de sua trajetória pela legitimação da discriminação entre povos, como apontamos, foi ela também a primeira empenhada em discutir e compreender o outro, elaborando questões acerca da diferenciação e da alteridade. A partir do exposto, entendemos, com as contribuições dos autores referenciados, a necessidade de caminharmos em busca de compreender este outro – as crianças – que

compõem a alteridade de um mundo moderno recheado de contradições, conflitos e pretensas homogeneizações.

Para exemplificar o que seriam práticas de mobilidade, Marc Augé (2010) estabelece aproximações e distanciamentos entre as práticas dos etnólogos<sup>5</sup> e as práticas do turista. Uma forma de aproximação entre estes praticantes seria o deslocamento aliado às curiosidades e uma certa vontade de conhecer destes atores sociais. Contudo, estas evidências explicitadas pelo autor possuem lugar de destaque em sua obra: os turistas visitam diversos lugares limitados por guias, roteiros e transportes previamente estabelecidos e, enquanto isso, os etnólogos buscam empreender observações sistemáticas mais localizadas e prolongadas. Ainda, o autor explica que os turistas sentem uma necessidade exaustiva de sentir-se em casa, contudo, os etnólogos, diferentemente, vivem experiências que colocam sua identidade sempre à prova.

As viagens que compõem as práticas de mobilidade, portanto, não podem ser justificadas pela Antropologia somente como uma tarefa de apreender semelhanças e diferenças em diferentes contextos educacionais. O componente central das pesquisas em Educação desempenhadas pelos antropólogos, neste sentido, é a compreensão do outro.

Analisando as trajetórias aqui explicitadas bem como a presença ou escassez do outro nestes percursos, buscamos compreender estas peculiaridades e contribuir com novos entendimentos para as pesquisas em Educação. Como destacamos, os rumos tomados na atualidade nos permitem considerar os discursos sobre o outro e feitos pelo outro envoltos a contextos sociais e educacionais mais amplos e complexos. Em decorrência do percurso tomado neste capítulo, serão elaboradas, a seguir, considerações amparadas em elementos fornecidos pela Antropologia para refletirmos sobre pesquisas com crianças.

Afirmando que é preciso “entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista”, Cohn (2005, p. 8) sintetiza os aspectos centrais de um olhar antropológico. Para a autora, a Antropologia deve reconhecer a criança como sujeito ativo e atuante, não só receptor de culturas, mas produtor. O que deve ser levado em conta, portanto, é que a criança é um sujeito de experiências e culturas próprias, capaz de criar diferentes formas de experienciar o mundo.

---

<sup>5</sup> A etnologia pode ser compreendida como um ramo da Antropologia interessado em compreender e comparar, a partir da etnografia, diferentes culturas e sociedades. Neste sentido, o uso do termo etnólogo e antropólogo neste trabalho são equivalentes.



As crianças produzem suas próprias culturas e experimentam o mundo por meio da comparação, entre o que sabem, veem, ouvem e observam ou o mundo regulamentado pelas próprias crianças e pelo outro em questão, o adulto (GUSMÃO, 2012). Para a autora, comparar é parte do próprio aparato humano diante de informações e fatos que acontecem em nossa sociedade. Em tentativas de compreensão do outro – seja este ou não uma criança – não devemos nos limitar a compartilhar de uma mesma linguagem, ouvindo e percebendo as crianças. Esta compreensão exige o conhecimento da cultura do outro e de seu contexto, alcançando significados que conferem maior complexidade ao discurso verbal, sendo estes tão ou mais importantes para que esta comunicação aconteça (VIEIRA, 1999).

A comparação e a compreensão das culturas infantis podem oferecer “instrumentos necessários à organização do pensar sobre o real, de modo a não subtrair a experiência e a subjetividade do olhar da criança, mas a incorporá-lo de forma objetiva na construção de sua percepção de mundo, que cabe ao adulto intermediar” (GUSMÃO, 2012, p. 172). Pretendemos, portanto, contribuir para que antropólogos e especialmente, professores e pesquisadores em Educação reflitam sobre os propósitos e processos que permearam o estabelecimento de seu campo científico, bem como as decorrências das trajetórias adotadas ao longo deste percurso. Ou, dito de outro modo, entendemos que os discursos elaborados sobre o outro são uma importante via de análise sobre a constituição destes campos científicos.

Desta forma, a multiplicidade de vozes que emerge das tentativas de compreensão do outro – com destaque especial, neste trabalho, às crianças – contribui com a constituição da Educação, da Educação Física e da Antropologia como campos acadêmicos que são principalmente compostos destas diferenças. Reflexões permanentes sobre as crianças exigem pensá-las “como algo que nos inquieta e nos surpreende, mas é preciso deixar-se surpreender e querer ser surpreendido” (GUSMÃO, 2012, p. 175).

Partilhando as ponderações iniciadas, no próximo item deste capítulo, apresentaremos a descrição dos percursos e pressupostos metodológicos adotados na pesquisa desenvolvida na Escola Violeta Dória Lins, iniciando nossa trajetória como “*turista aprendiz*<sup>6</sup> a caminhar por diferentes paragens” (GOBBI, 2010, p. 71, grifo da autora), conduzidos por nossas inquietações e nos deixando surpreender pelas crianças.

---

<sup>6</sup> Nesta nota, a autora se refere a Mário de Andrade e sua obra *O Turista Aprendiz*, que narra sua missão de pesquisas folclóricas a partir de relatos e descobertas sobre o norte e o nordeste brasileiro.

Como sugerido anteriormente, é possível vislumbrarmos pesquisas<sup>7</sup> em continuidade na área da Educação e da Educação Física que partem dos estudos da Antropologia para a construção de um empenho teórico e metodológico reunido na elaboração de etnografias. Do campo da Educação Física, os autores Oliveira e Daolio (2007) apontam o equívoco em considerarmos a etnografia somente como um conjunto de técnicas empreendidas durante a pesquisa na área. Transformar este esforço etnográfico em instrumentos de coleta de dados, segundo os autores, nega a principal característica deste estudo que é constituir-se como um processo.

Cumpra a este capítulo, portanto, o encargo de delinear os pressupostos e percursos metodológicos adotados nesta pesquisa, considerando as especificidades da etnografia nas pesquisas com crianças e as características do espaço sugerido enquanto lócus de pesquisa. Além disso, serão apresentadas a seguir teorizações a respeito da ética em pesquisas com crianças e as especificidades dos caminhos trilhados no decorrer da pesquisa de campo.

### **1.3 Ética em Ciências Humanas e nas pesquisas com crianças**

No excerto de uma comunicação de Marcel Mauss (2010) em um Congresso de Sociologia da Infância em 1937, o autor aponta a importância desta área a serviço da própria sociologia geral, além de identificar que a noção de técnicas do corpo apresenta a própria área servindo à educação da infância. A partir deste trecho, é possível constatar que questões relacionadas à construção da infância não são propriamente novas, embora tenham sido amplamente ignoradas até um período recente na literatura. A retomada da proposição de Mauss sobre a infância como um meio social para a criança, traz consigo a proposta de considerarmos as crianças como atores sociais, articulando essa abordagem à Sociologia de modo geral (SIROTA, 2001). De acordo com a autora, a redescoberta da Sociologia Interacionista, da Fenomenologia e das abordagens construcionistas é que forneceu outros paradigmas teóricos para uma reformulação deste objeto de pesquisa.

---

<sup>7</sup> Na área da Educação Física, são exemplos as dissertações de mestrado elaboradas e defendidas na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) por Alan Marques da Silva (2010), José Carlos Rodrigues Júnior (2008) e Flávia Martinelli Ferreira (2015) e a tese de doutorado de Ana Carolina Rigoni (2013) orientadas pelo professor Dr. Jocimar Daolio, também as teses elaboradas por Ileana Wenzel (2005) e Mauro Myskiw (2012) na Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), orientadas pelo professor Dr. Marco Paulo Stigger, além dos trabalhos produzidos pelo Grupo Imagem, sob orientação da Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (FARIAS, 2015). Na área da Educação temos dissertações de mestrado e teses de doutorado orientadas pela professora Dra. Neusa Gusmão, representadas nesta tese pelo trabalho de Jucirema Quinteiro (2000).

Considerar as crianças como atores sociais, representa uma ruptura dos modos de pensar a Sociologia da Educação construídos anteriormente. Essa ruptura foi desenvolvida em diferentes etapas, explicitadas por Sirota (2001) ao tratar do desenvolvimento de pesquisas que consideram os entendimentos das crianças como objeto de análise, delineando a emergência de uma nova Sociologia da Infância. Diferenciando-se das fases de elucubração a respeito da natureza infantil, do “ofício de aluno” (SIROTA, 2001, p. 16), de autonomia relativa, das múltiplas possibilidades de construção da infância e transpondo a Sociologia da Escolarização à Sociologia da Socialização, é possível vislumbrarmos, ultrapassando barreiras disciplinares, uma perspectiva socioantropológica que contribui com o entendimento da infância e das crianças como atores sociais.

Diante desta nova forma de entendimento, e com a tarefa de considerarmos as crianças como atores sociais em sentido pleno e não como seres ainda em construção, nos desafiamos a questionar o que as crianças criam em seus espaços e tempos de socialização. Neste sentido, as crianças são entendidas como produtos e produtores de culturas, acordo este que se distancia de proposições clássicas a respeito da infância. Por não ser um elemento natural ou universal dos grupos humanos, a infância deve ser tomada como um componente tanto estrutural quanto cultural das sociedades (JAMES; PROUT, 1997)

A partir das distintas formas de compreensão da infância e das crianças surgem também novos questionamentos, de caráter metodológico, filosófico, sociológico, empírico, entre outros. Neste sentido, partilhamos das dúvidas suscitadas por Sirota (2001): sobre quais metodologias podemos nos apoiar para alcançar as experiências das crianças? Como se constroem as culturas da infância? Quais são as especificidades destes grupamentos sociais?

Estamos, ainda, diante de “(...) uma das primeiras dificuldades da construção do objeto: libertá-lo, por um lado, do implícito, por outro desvinculá-lo do combate militante, para fazê-lo emergir por inteiro no discurso científico como objeto de trabalho” (SIROTA, 2001, p. 8). Considerando os questionamentos listados, continuamos, portanto, nossa jornada, com as considerações de Redin:

[...] Considerar as crianças como um grupo social, que participa da cultura de forma ativa, produzindo mudanças culturais, não é tão simples assim e significa uma mudança de paradigmas em relação à participação da criança na sociedade. Elas deixam de ser números para estatísticas e assumem um lugar ativo, onde tanto influenciaram as formas de viver dos grupos sociais, como são influenciadas por eles (REDIN, 2009, p. 119).

Isto posto, entendemos que pesquisas são capazes de produzir novos conhecimentos a partir da participação ativa das crianças. Como exemplo, temos a análise de depoimentos escritos por crianças filhas de colonos e de posseiros na coletânea de textos de Martins (1993), que interessou-se por informantes que não estavam no centro destes acontecimentos e – até então – eram desconsiderados como testemunhos históricos. Diante das afirmações das crianças o autor explica que “[...] a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para as crianças desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento” (MARTINS, 1993, p. 67). Neste sentido, temos a infância e as culturas infantis como construções que acontecem de diferentes maneiras em determinadas sociedades.

Compartilhando reflexões próximas: “não mais como coadjuvantes, a criança e a infância revelam que são e sabem que são, sujeitos da história” (GUSMÃO, 1999, p. 51). A autora entende que buscamos “por esses novos caminhos, o outro que a criança representa, sua voz, sua especificidade tomando-as, agora, como seres significantes que atuam em um mundo compartilhado e dinâmico” (GUSMÃO, 1999, p. 50).

Um dos espaços e tempos ocupados pelas crianças, a escola, é portanto um lugar de culturas, porque os atores sociais envolvidos neste processo, as crianças, os professores ou outros funcionários, são produtores de culturas infantis e de culturas do universo adulto. É neste sentido que consideramos a escola como um “mundo social” (VAGO, 2009, p. 27) regulamentado por suas próprias regras e transgressões; com seus ritmos, ritos e linguagens próprias.

Para tanto, este trabalho está amparado na definição de cultura como uma teia de significados tecida pelos próprios atores sociais envolvidos, elaborada por Clifford Geertz que, valendo-se de Max Weber, entende o ser humano como um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu. Segundo o autor, a cultura é definida “como sendo estas teias” (GEERTZ, 2011, p. 4), assumindo que sua análise deve ser necessariamente interpretativa. De igual modo, as culturas infantis serão, portanto, entendidas como um processo permanente de reconstrução e organização de ações que compõem uma teia de significados envolvendo as ações das crianças.

Deste modo, a cultura escolar e as culturas infantis serão tomadas como um conjunto de textos que tentaremos ler e compreender para, pelo menos, ordenar estes temas em uma estrutura que organiza a vida social das crianças. Esta possibilidade de análise, para Geertz

(2011), tem um papel interpretativo e menos o intuito de professar fórmulas redutivas que justifiquem estas organizações. O intuito das produções orientadas pela proposta etnográfica deste trabalho é o de proporcionar narrativas capazes de redirecionar nossa atenção e de fornecer novas explicações a respeito dos temas e atores sociais observados (GEERTZ, 2001).

Vale ainda discutirmos especialmente que, de modo geral, as Ciências Humanas têm sido afetadas pela extensão da regulamentação de regras de campos de conhecimento alheios a sua lógica argumentativa e formas de ação, que criam diversos constrangimentos ao desenvolvimento das pesquisas (SARTI, 2015). Para a autora, um suposto sistema de avaliação ética desconsidera as diferenças epistemológicas e metodológicas entre os campos experimental da biomedicina e o das humanidades, interpretativo.

Ainda de acordo com Sarti (2015), a questão ética ultrapassa o campo jurídico, pois o que nos constitui como sujeitos éticos é o exercício permanente de reflexão sobre as regras às quais somos submetidos. Esta reflexão, portanto, é parte de um duplo movimento que requer tanto uma aproximação com os interlocutores da pesquisa quanto um distanciamento que viabiliza nossa análise. Esta perspectiva de aproximação e distanciamento, estabelecida por Malinowski (1976 [1921], p. 37) com o intuito de “apreender o ponto de vista do nativo” foi defendida por diversos autores que advogaram a favor das possibilidades de compreensão das culturas infantis (BOAS, 2010[1911]); FERNANDES, 2004b; MAUSS, 2010[1937]; MEAD, 1931)

A Antropologia constitui-se, então, como aporte teórico e metodológico para o estudo de grupos sociais diferentes dos quais pertencem o antropólogo e pesquisador. Diante das questões éticas que envolvem estas pesquisas, a postura adotada tem sido a de buscar compreender como cada cultura explica a si mesma, a partir de seu próprio universo de conhecimentos e referências (SARTI, 2015).

Estas reflexões têm o intuito de apontar as tensões inerentes ao estabelecimento da regulamentação ética das pesquisas em Ciências Humanas, que é parte do próprio movimento de conhecer culturas diferentes, ou, “o ponto de vista do nativo” (MALINOWSKI, 1976 [1921], p. 37). Isso não significa um posicionamento contrário ao ato regulador, mas uma construção de reflexões e ponderações, por exemplo, ao consentimento anterior à própria realização da pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento (TA) – elaborado especialmente para pesquisas com crianças – apresenta dissonâncias entre a ética e a operacionalização de pesquisas de cunho etnográfico. Para Fonseca:

Se o objetivo do antropólogo é justamente chegar na lógica implícita dos fatos, falar dos ‘não ditos’ do local, adentrar de certa forma no ‘inconsciente’ das práticas culturais, como podemos imaginar que os informantes preveem todas as consequências de seu consentimento informado? (FONSECA, 2010, p. 214).

Podemos estender o questionamento feito por Fonseca (2010), traçando relações entre a ética na pesquisa e o consentimento. Estas partes que constituem a pesquisa ocorrem ao longo de todo o trabalho de pesquisa de campo, são desfeitos e refeitos ao longo do processo, em um movimento contínuo, imprevisível. Portanto, os termos ora mencionados, visando cumprir os pré-requisitos éticos, não garantem – sozinhos – o estabelecimento de uma relação benéfica com as crianças e demais envolvidos na pesquisa.

Diante destas ponderações, entendemos que estudos e reflexões sobre a temática contribuem com a entrada em campo e com a construção de uma relação proveitosa com as crianças. Neste sentido, reiteramos o desígnio deste capítulo em descrever os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, além de apresentar os questionamentos que são frutos do exercício de produção de conhecimentos com as crianças.

Além dos questionamentos iniciados acerca da viabilidade e importância dos Termos de Consentimento e Assentimento nas pesquisas com crianças, percebemos a necessidade de dialogar a respeito do uso de pseudônimos na elaboração dos textos. Os diferentes modos de nomear os participantes da pesquisa definem, para Fonseca (2010), entre múltiplas variáveis, qual etnografia está sendo proposta. Reconhecendo, ainda, que o uso de nomes fictícios não garante total anonimato aos informantes, “Colocar o verdadeiro nome produz um acréscimo nada desprezível à verossimilhança de nossos dados etnográficos” (FONSECA, 2010, p. 212).

Seguindo inicialmente os protocolos e sugestões de tornar os sujeitos de pesquisa anônimos, propusemos no decorrer desta pesquisa,<sup>8</sup> às crianças, a substituição de seus nomes por outros que eles adotassem como nomes de um personagem para nosso texto. Diante do grande estranhamento das crianças em não usar seus nomes próprios – apesar das inúmeras e diferentes tentativas de explicação – cabe interrogarmos: o uso do anonimato em um texto etnográfico com crianças é forçosamente necessário?

Por um lado, a identidade das crianças demonstra, inclusive, a importância que conferimos aos modos como elas ocupam as escolas e auxiliam na produção de diferentes culturas escolares. Em contrapartida, o uso dos nomes fictícios reitera aos próprios leitores que

---

<sup>8</sup> A questão referente à escolha dos nomes fictícios será melhor desenvolvida nas descrições que compõe a pesquisa de campo, no capítulo subsequente.

os textos etnográficos não possuem a ambição de restituir a realidade dos fatos observados. De um lado, a sensação de que todos participam, pelo menos momentaneamente, de uma mesma produção de conhecimentos e culturas. De outro lado, uma persistente assimetria entre o pesquisador e as crianças.

O objetivo mais coerente com a proposta etnográfica seria, portanto, desfazer uma possível oposição entre o pesquisador e seus sujeitos, desconstruindo a própria relação exótico-familiar característica da Antropologia em determinado período. Logo, a extensão dos limites da imaginação científica que compõem os textos enquanto ficções são a própria razão da escolha pelos textos etnográficos (FONSECA, 2010). Para a autora, não seriam as tentativas de tornar os dados mais verossímeis – com nomes verdadeiros e lugares identificados – buscas de proposições e leis voltadas para comportamentos previsíveis, além de uma investigação incessante por fatos verdadeiros?

Sendo possível a identificação da escola a partir de nossas futuras descrições e caracterizações da turma em questão, a descoberta dos informantes não levaria tempo maior que algum interesse em identificar as crianças. Isto posto, há de se considerar o debate sobre o anonimato e as pesquisas com crianças, além da obrigatoriedade e imprevisibilidade dos termos de consentimento, como indicado anteriormente. Ainda que a pesquisa seja construída com a elaboração de um texto composto de ficções (GEERTZ, 2001), estas são forjadas a partir da relevância de cada criança envolvida nos episódios que serão relatados. Consideramos, neste ínterim, que a manutenção do anonimato confere somente ao pesquisador a responsabilidade autoral de todos àqueles que colaboraram com a pesquisa. Esta medida contrasta, inclusive, a ideia inicial apresentada, de analisarmos as crianças como produtoras de cultura e importantes na manutenção ou transformação das culturas escolares.

No entanto, apesar dos argumentos e ponderações aqui apresentados e, ainda que o desejo de conferir às crianças seus nomes próprios e maior envolvimento e autoria nos relatos que serão apresentados se sobressaia, optamos pela manutenção dos personagens criados, para garantir o cumprimento do contrato estabelecido inicialmente com elas no decorrer da pesquisa de campo.

Como dito anteriormente, os documentos reguladores da ética na pesquisa nos fornecem contribuições indispensáveis – Código de Nuremberg de 1947 ou Declaração de Helsinque de 1964 – assegurando direitos aos cidadãos participantes (FERNANDES, 2016). Contudo,

apresentam também limitações com relação às peculiaridades das Ciências Médicas e das Ciências Sociais e, particularmente, com relação à pesquisa com crianças.

As primeiras discussões sobre ética e pesquisa com crianças surgiram em meados dos anos 1990. Com isso, são sugeridas novas possibilidades metodológicas tomando as crianças como informantes. Devemos buscar, na verdade, o estabelecimento de relações éticas com o devido cuidado ontológico – que é permanente, considerando a alteridade que configura a própria infância (FERNANDES, 2016).

Isto posto, as crianças têm o direito de serem observadas corretamente e todos os conhecimentos produzidos não podem, portanto, serem desligados das próprias vidas das crianças. Fernandes (2016) explica que os adultos detêm certo poder sobre as vozes das crianças, pois são os responsáveis pela redação dos textos e publicação das pesquisas. Por outro lado, afirma que devemos garantir um espaço para que a semântica da criança emerja, identificando suas vozes.

Para Alderson e Morrow (2011) há um roteiro ético para as investigações. O primeiro item diz respeito a forma como os objetivos de pesquisa são definidos, considerando que estes devem estar atentos às contribuições para a comunidade e para a própria infância de modo geral. Além disso, é preciso observar os custos e benefícios associados à pesquisa. Em terceiro lugar, devemos nos atentar à privacidade e confidencialidade, isto é, à forma como acessamos as crianças, as formas como asseguramos a opção de desistir da pesquisa ou como utilizaremos, posteriormente, o material recolhido.

Para os autores, outro item importante é a forma como são selecionados – ou não – os participantes, com o devido cuidado (ALDERSON; MORROW, 2011) Além disso, destaca a importância do consentimento informado, sendo este, inclusive, o cuidado ético mais amplamente discutido. O consentimento informado indica que não pode haver coerção no momento em que os participantes aceitam contribuir com a pesquisa. Permanentemente, os procedimentos devem estar ativos e serem renegociados, ainda que estes acordos possam acontecer de maneira diversa – verbal ou escrita.

De todo modo, diante destas exposições, consideramos que o processo de elaboração de uma etnografia deve ser capaz de proporcionar narrativas que redirecionem nossa atenção e forneçam novas explicações a respeito dos atores sociais observados e dos temas sugeridos (GEERTZ, 2001). Nossa proposta está centrada sobretudo em buscas por continuidades e descontinuidades da vida cotidiana das crianças, que desvelem pistas para tecer a própria lógica



das práticas infantis nos espaços estudados. Neste ínterim, os personagens que compõem os relatos são imprescindíveis na descrição dos modos de construção da cultura escolar.

Quando o pesquisador é capaz de completar seu movimento de interpretação – das descrições particulares ao contexto geral – os relatos etnográficos são estabelecidos (FONSECA, 1999). A autora explica que sem esta contextualização, capaz de ilustrar a representatividade dos fatos, a pesquisa não acrescentará novas reflexões acadêmicas ao tema proposto. Ultrapassar o trivial e buscar explicar diferenças e especificidades de um universo social está relacionado ao uso da Antropologia no campo da Educação (DAUSTER, 2007).

Em outras palavras, é necessário situarmos os fenômenos em sua especificidade social, demonstrando atitudes, comportamentos e gostos que não são naturais, mas socialmente construídos. Estes gestos e atitudes, portanto, pertencem ao campo da cultura e das relações sociais; buscar seus significados e sistemas simbólicos, a partir de uma postura antropológica, irrompe uma visão encoberta de homogeneidades (DAUSTER, 2007).

Por último, reuniremos ainda novos questionamentos e estudos que nos permitam nos aproximarmos da questão a nós endereçada “Será que elas (as crianças) sabem o que vem fazer na escola?” a partir de leituras a respeito de caminhos metodológicos que nos guiem a uma interpretação das culturas infantis produzidas na escola. Estas considerações serão, portanto, narradas no decorrer desta tese e retomadas no último capítulo deste trabalho.

#### **1.4 Etnografia com crianças: interpretando culturas infantis**

A pesquisa etnográfica deve ser entendida como um caminho metodológico capaz de relacionar o fazer ao pensar, oferecendo aos leitores análises mais aprofundadas sobre o saber fazer das crianças e a complexidade da construção e socialização das culturas infantis. Os atores sociais que participam deste enredo – especialmente as crianças – nos apresentam de maneira cotidiana ações que não devem ser entendidas como singelas aplicações ou imitações. Por outro lado, é preciso notar no habitual questões que nem sempre estão em evidência.

Quais aproximações, neste sentido, devem ser realizadas nas pesquisas com crianças? Como é possível interpretarmos seu cotidiano, suas brincadeiras e suas ações? O que os pesquisadores têm falado e produzido sobre as crianças? Questões como esta foram levantadas por Hardman (2001) ao interrogar o espaço dado às culturas infantis nas produções situadas no campo da Antropologia. De acordo com a autora, os campos antropológicos que investigam as crianças as veem como espectadores, responsivos aos adultos, apresentando pouca autonomia.

No entanto, atualmente, a proposta é que as crianças sejam estudadas por si próprias, desvinculadas da ideia de receptáculos dos adultos.

A literatura, neste ínterim, ainda está em expansão, mas as culturas infantis não devem ser tomadas como algo totalmente incompreensível aos adultos, basta que não os interpretemos a partir do nosso mundo (HARDMAN, 2001). Por se tratar de um estudo de cunho etnográfico, é imperioso que se respeitem as convenções deste empenho teórico-metodológico, ampliando, por consequência, debates a respeito da cultura escolar e das culturas infantis.

Seria então possível supor que as crianças sabem o que fazem na escola e, por isso, escolhem ainda como e quando fazer? A partir das inúmeras dúvidas que surgem antes e durante a pesquisa de campo, me deparei com o texto elaborado pela antropóloga Flávia Pires e endereçado aos seus estudantes que fariam a primeira pesquisa de campo, ainda na graduação, dentro de alguns dias. Seguindo a inspiração de Marcel Mauss – o antropólogo que pouco foi a campo – a autora afirma que as habilidades antropológicas podem ser desenvolvidas e praticadas em todo ambiente que frequentamos. Os pesquisadores são, portanto, estudiosos que olham e conseguem enxergar as coisas que nem todos veem; e também as classificam. As observações, portanto, são essenciais: de modo geral e com atenção aos detalhes (PIRES, 2011).

De acordo com Pires (2011), as pesquisas não necessitam de um grande deslocamento geográfico para que se realize um bom trabalho de campo. A autora explica, ainda, que Marcel Mauss teve um de seus grande *insights* quando estava hospitalizado. No hospital de Nova York, detectou nas enfermeiras norte-americanas um modo de andar que não lhe era completamente estranho (MAUSS, 2003). Depois de um tempo observando-as, chegou à conclusão de que seus modos de caminhar eram os mesmos das atrizes nas produções cinematográficas do país. Nesta situação, pouco usual e mesmo adversa, é que o antropólogo redigiu um dos pilares fundamentais dentro do campo da Antropologia, o estudo das técnicas corporais.

Por isso, Pires (2011) afirma que é possível treinar o olhar por meio da observação do nosso próprio cotidiano, exercitando a relativização a cada momento, suspendendo os julgamentos de valor que nos invadem primeiro do que os julgamentos racionais. Neste sentido, afirma que os antropólogos são, na verdade, sujeitos que vivem suas profissões: eles vivem em campo.

Com isso, os exercícios de exotização e familiarização propostos por antropólogos como DaMatta (1978) e Velho (1978) para a autora, não parecem corresponder exatamente ao que

fazem os pesquisadores. O que parece acontecer é a internalização de atitudes relativizadoras a partir de uma vivência baseada em princípios antropológicos (PIRES, 2011).

Ainda que estejamos abertos aos imprevistos e às mudanças de rota que nos são reveladoras, os diários de campo devem ser instrumentos poderosos de pesquisa contendo descrições exaustivamente minuciosas (PIRES, 2011). Mesmo os detalhes não parecendo importantes no momento de seu registro, podem se transformar em notórias alíneas na rememoração do trabalho de campo e construção das análises. Por último, a antropóloga sugere aos seus alunos – sugestão prontamente acatada no decorrer desta pesquisa – a atenção para as sutilezas, essenciais na construção de retratos da vida social (das crianças).

Geertz (2011) explica que uma “descrição densa” (p. 5) nos permite interpretar e descrever as respostas que obtivemos a partir de nossas observações, auxiliando na compreensão de significados distintos que são produzidos pelo objeto de estudo, percebidos e interpretados pelos pesquisadores.

Interpretar e descrever as respostas obtidas nos permitiu compreender de que modo as transgressões são estabelecidas no cotidiano escolar das crianças nas dinâmicas culturais infantis, como veremos mais adiante nos capítulos subsequentes. Os caminhos tomados ao longo deste estudo levaram em conta a necessidade de elaborar uma “descrição densa” (GEERTZ, 2011, p.7), para que as descrições dispostas considerem os significados envolvidos nas ações das crianças e suas hierarquias; caminhos que serão guiados pelas dinâmicas culturais infantis estabelecidas ao longo deste processo.

Para Geertz (2006), trata-se de uma forma concentrada mais no significado que ações e costumes têm para seus atores. O estudo interpretativo das culturas representa, portanto, um esforço para reconhecer uma possibilidade que um grupo exhibe entre as várias maneiras apresentadas pelos seres humanos (GEERTZ, 2011). Tentar acessar o mundo dos significados estabelecidos pelas crianças exige, portanto, mergulhar mais profundamente e diversas vezes nestes fatos que serão observados em seu cotidiano escolar.

Em síntese, podemos dizer que a etnografia não é o trabalho de campo propriamente dito, mas sim o texto final que se escreve sobre este trabalho. Por isso, a tarefa dos pesquisadores está centrada na elaboração de relatos que poderão ser consultados novamente (GEERTZ, 2011).

Os estudos de Cavedon (2005) explicam que a Antropologia apresentou certa resistência quanto ao uso de imagens como forma de linguagem, porém, consolidou posteriormente um

segmento nomeado Antropologia Visual, responsável pela legitimação de trabalhos baseados unicamente em vídeos e fotos. Evitando discutir os méritos dos trabalhos que utilizam as imagens como fontes exclusivas, nos valem neste trabalho das fotografias como uma das formas de evidenciar as descobertas da pesquisa de campo. Neste sentido, as fotografias são capazes de apresentar uma narrativa outra aos leitores.

São as fotografias que demonstram a proximidade do pesquisador com os atores sociais e o tema pesquisado, além de comprovarem que a aproximação é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa e para a captura de uma boa fotografia (NOVAES, 2014). As características que acompanham o processo de fotografar, segundo a autora, são a sensibilidade do olhar, a capacidade de colocar-se no lugar e no tempo certo e a habilidade de decidir o que estará em foco ou desfocado. Com isso, entendemos como Novaes (2014) que a fotografia é uma excelente aliada do pesquisador em campo.

Parece impraticável supor o uso da imagem fotográfica – que está livre das condições de tempo e espaço que a governam (BAZIN, 1980) – justamente buscando compreender o cotidiano das crianças nos espaços e tempos da escola. São de fato os momentos apreendidos pelas fotografias que enquadram determinadas ocasiões, lugares ou memórias. Neste sentido, as fotografias foram utilizadas não somente como uma técnica de trabalho de campo, mas como parte constituinte do próprio processo de análise e de elaboração da etnografia.

É possível então que a partir de categorias e conceitos básicos escolhidos pelo pesquisador, este traduza e interprete o que ouviu, fotografou e escreveu durante a pesquisa de campo. Portanto, os diários de campo elaborados pelo pesquisador se distinguem do texto etnográfico final, que deve ser escrito e reescrito repetidas vezes para que o pesquisador seja capaz de tornar sua análise mais profunda e seus argumentos sejam consolidados (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

Além disso, reafirmamos a intenção de compreender o cotidiano das crianças na escola, a partir de suas transgressões e resistências, construídas como formas de apresentar seus entendimentos sobre os conhecimentos e as relações sociais instituídas na escola. Para tanto, discutimos questões pertinentes ao campo da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança, além de delinear os pressupostos teórico-metodológicos que apresentam os contornos desta pesquisa.

Incorporamos, ainda, as falas das crianças destacadas no início deste capítulo aos estudos apresentados. Longe de entendê-las como unitárias ou de forma isolada, evidenciamos

que estas são parte da própria constituição das crianças enquanto sujeitos, produtores de culturas infantis. Deste modo, essas falas devem ser compreendidas dotadas de sentidos e significados atribuídos pelas crianças no cotidiano escolar.

Com isso, pretendemos assegurar que as crianças possuem diferentes formas de apresentar seus entendimentos sobre os conhecimentos e as relações sociais instituídas na escola. Como uma tentativa de responder ao questionamento que confere título ao primeiro capítulo desta tese, afirmamos que as crianças devem ser percebidas como sujeitos importantes que compõem a cultura escolar e que, portanto, elas sabem a sua maneira o que fazem na escola. Culturas infantis, nesse sentido, são extraordinárias vias de compreensão e análise das práticas pedagógicas presentes na escola.

No próximo capítulo, estarão reunidos relatos e descrições sobre a caracterização da população geral da cidade de Campinas, bem como a descrição do bairro, da escola e das crianças participantes, apresentando, complementarmente, outras questões teórico-metodológicas envolvidas no desenvolvimento da pesquisa de campo.

## **CAPÍTULO 2 – “EU QUERIA QUE ESSA PISCINA TIVESSE ÁGUA”: CULTURA ESCOLAR E AS CRIANÇAS DA ESCOLA VIOLETA**

Dispondo-nos a atender os objetivos propostos, propusemos o desenvolvimento de uma pesquisa com as crianças, de cunho etnográfico, realizada na Escola Violeta Dória Lins, junto a uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. A pesquisa foi construída no decorrer de um ano letivo. Os procedimentos e as especificidades metodológicas serão descritos neste capítulo, com maior profundidade, narrados em conjunto com as primeiras interpretações a respeito da pesquisa de campo.

O objetivo central desta pesquisa é a compreensão do cotidiano das crianças a partir das culturas infantis que são estabelecidas em diferentes espaços e tempos na Escola Violeta Dória Lins, situada na cidade de Campinas – São Paulo. Os desdobramentos do objetivo central foram a compreensão dos significados relacionados às práticas corporais das crianças na escola e o estudo das ações e transgressões desempenhadas pelas crianças como fontes de compreensão das culturas infantis construídas na escola, tópicos estes que deverão compor os capítulos 3 e 4 deste trabalho.

Inicialmente, interessa dizer que foram estabelecidos alguns critérios antes de nomearmos esta escola como lócus de pesquisa. Diante do interesse em estudar o cotidiano das crianças em diferentes espaços e tempos da escola, determinamos que a pesquisa seria desenvolvida em uma escola que anteriormente havia sido um dos Parques Infantis<sup>9</sup> construídos nas décadas de 1930 e 1940 na cidade, considerando a peculiaridade de sua edificação e de seus terrenos amplos.

Em um segundo momento, identificamos que em 1958 o município de Campinas totalizava oito Parques Infantis e quatro Recantos Infantis localizados em diferentes bairros da cidade (PIZANI; GÓIS JUNIOR; AMARAL, 2016). Para identificarmos estas escolas, o nome dos Parques Infantis foi comparado às nomenclaturas de todas as escolas do município.

Alguns Parques Infantis, por exemplo, não possuem correspondência com escolas atuais, supostamente porque foram desativados ou tiveram alterações em suas nomenclaturas. Dos Parques Infantis listados e relacionados com as escolas, a EMEF Violeta Dória Lins é a

---

<sup>9</sup> Os Parques Infantis foram estudados com maior profundidade por meio de uma revisão sistemática de literatura, publicada na Revista Educação e Pesquisa, em 2019, artigo este disponibilizado para consulta no Apêndice I deste trabalho.

única escola que recebe alunos do Ensino Fundamental e possui, além disso, grande parte da área inicial fornecida para o parque infantil preservada.

Foram realizados diversos contatos e outras visitas, como na instituição de Educação Infantil Manoel Affonso, que sofreu diversas modificações em seu território, cedendo grande parte de seu terreno a outras construções. Portanto, as instituições de Ensino Infantil foram adotadas como um critério de exclusão. Outra peculiaridade da EMEF Violeta Dória Lins, por se tratar de uma escola de ensino fundamental, é a presença das aulas de Educação Física, aulas nas quais os alunos ocupam diferentes espaços da escola – como a quadra, o parquinho ou campo de futebol, espaços estes interessantes para observação nesta pesquisa.

Os documentos<sup>10</sup> que tratam sobre a área aconselhável para os terrenos destinados a Parques e Recantos Infantis determinam uma área mínima de dez mil metros quadrados, com a presença obrigatória de campos gramados, alamedas arborizadas, caixas de areia, quadras esportivas e piscina. Espaços amplos também deveriam ser reservados para a construção de hortas, jardins ou pequenos pomares.

Atualmente, a escola possui aproximadamente 16.065,86m<sup>2</sup>, que se dividem entre 9 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, banheiros, cozinha, depósito de alimentos, 1 refeitório pequeno, 1 sala de recursos multifuncionais, 1 sala da direção, 1 sala de secretaria, 1 arquivo permanente, 1 piscina (desativada, sem água), 1 quadra de areia, 1 campo de futebol, 1 horta, 1 pátio descoberto, 1 quadra descoberta e quiosques de vime espalhados ao lado do pátio.

O primeiro contato realizado com a Escola Violeta Dória Lins ocorreu no mês de março, por meio de telefone. Neste contato me foi solicitado o envio detalhado – por e-mail – da proposta de pesquisa a ser desenvolvida na escola. O e-mail solicitado foi enviado ao endereço da escola, relatando os principais objetivos da pesquisa e o período de observações. No entanto, o e-mail não foi respondido e tão pouco recebi retorno de minha ligação. Diante deste impasse, retornei a ligação para a escola e a equipe gestora continuou demonstrando pouco interesse na realização da pesquisa.

No mesmo período, entrei em contato com a Prefeitura Municipal de Campinas para apresentar a pesquisa e solicitar a aprovação dos diretores pedagógicos da rede municipal. A

---

<sup>10</sup> A pesquisa realizada sobre os documentos referentes ao Parque Infantil consta nos Apêndices I e J deste trabalho. O Apêndice I é composto de um artigo sobre as pesquisas produzidas sobre os Parques Infantis, enquanto o Apêndice J contém notas sobre o Centro de Memória Violeta Dória Lins, local onde estão armazenados os documentos mencionados.

conversa foi agendada para o final de março, quando obtive o consentimento do Professor Juliano Pereira de Mello, diretor pedagógico da rede municipal, para dar andamento na pesquisa, além de encorajamento para o desenvolvimento da mesma em uma das escolas do município. Em reunião agendada na Secretaria de Educação, o projeto de pesquisa foi apresentado ao Professor Juliano, destacando os objetivos propostos e os possíveis benefícios à rede municipal, tais como a pesquisa sobre a memória dos Parques Infantis da cidade, estudo do cotidiano das crianças na escola e publicações a respeito dos temas.

Ainda insistindo no contato com a EMEF Violeta Dória Lins, optei por alterar a abordagem, não mais pelo telefone, mas visitando diretamente a escola. Apresentei-me à vice-diretora da escola, que indicou ter lido o e-mail mas continuou demonstrando pouco interesse pelo desenvolvimento da pesquisa. Encerrando nossa conversa, esclareceu que a escola não recebe estagiários, pois estão com falta de professores e há uma certa confusão de horários desde o início do ano, ainda não regularizada. Tentei, mais uma vez, explicar que não se tratava de um estágio, mas de uma pesquisa, que seria feita de acordo com a disponibilidade da escola. Ela solicitou o envio de outro e-mail detalhado, novamente, alegando que entraria em contato poucos dias depois.

No entanto, quando eu estava quase saindo, bastante desanimada com a recepção, a orientadora pedagógica da escola me pediu para entrar em sua sala e continuarmos a conversa sobre a pesquisa. Ela explicou que realmente a situação da escola era complicada naquele momento e a consentimento da pesquisa poderia acarretar transtornos ainda maiores à rotina da escola. Em seguida, perguntou diretamente o tema da investigação. Expliquei a ela os objetivos da pesquisa e sublinhei a importância daquela escola, antes edificada como Parque Infantil e que possuía grande parte de seu espaço preservado.

Em seguida, a orientadora pedagógica me apresentou um projeto desenvolvido na escola, sobre as memórias do Parque Infantil. Quando o antigo Parque Infantil Violeta Dória Lins completaria seus 50 anos de funcionamento naquele bairro, no ano de 2016, a equipe escolar desenvolveu um projeto sobre as memórias da escola. O projeto contava com apresentações de fotografias às crianças, além de narrativas sobre o cotidiano dos Parques Infantis e sua importância para a configuração atual da escola. De acordo com a orientadora, o projeto mobilizou toda a comunidade escolar. Neste sentido, explicou que a escola não tinha interesse no desenvolvimento de novos projetos com as crianças, com relação à memória da escola e dos Parques Infantis.



Continuando a conversa, combinamos que a pesquisa envolveria somente observações às aulas de Educação Física e da professora de sala, sem, no entanto, alterar a rotina das crianças ou propor novos projetos com relação à memória da escola. No entanto, sem demonstrar total satisfação com o projeto desenvolvido na escola, solicitou uma contra partida de minha parte para a instituição escolar: a organização dos materiais dispostos na escola sobre o Parque Infantil Violeta Dória Lins. A solicitação foi prontamente aceita, considerando a importância da compreensão da memória dos Parques Infantis e do espaço escolar para o desenvolvimento da pesquisa. No entanto, como a organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins não se constitui como parte central desta pesquisa, os procedimentos e considerações a este respeito estão descritos somente no Apêndice J deste trabalho.

A seleção da turma observada na escola foi estabelecida a partir de critérios que, combinados com a disponibilidade dos professores efetivos da rede e da gestão escolar, nos levaram à uma turma de primeiro ano da Escola Violeta. A pesquisa de campo inicialmente contava com 26 crianças regularmente matriculadas no primeiro ano. Ao final do ano letivo, foram somadas 28, sendo duas alunas incorporadas à turma na segunda quinzena do mês de Outubro e outro aluno na última semana de Novembro. Considerando a matrícula tardia destes alunos, não foi possível viabilizar a entrega dos termos de consentimento e estes, portanto, não compõem a pesquisa aqui mencionada. Sendo assim, o quadro a seguir reúne e exhibe os participantes desta pesquisa:

Quadro 1 – Nomes fictícios das crianças participantes da pesquisa

	<b>NOME FICTÍCIO</b>	<b>IDADE</b>
1	Amanda	6
2	Breno	6
3	Camille	6
4	Eduardo	6
5	Geovani	6
6	Gilberto	6
7	Hannah	6
8	Henrique	6
9	Helena	6
10	Heloíse	6
11	Hugo	6
12	Isa	6
13	Juan	6
14	Juliana	6

15	Leandro	6
16	Lucas	6
s/n	Maria da Penha <sup>11</sup>	6
17	Mariana	6
18	Marilda	6
19	Mário	6
20	Maurício	6
21	Miguel	7
22	Natália	6
23	Otávio	6
24	Patrícia	6
25	Rodrigo	6
26	Sophia	6

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Além da participação das crianças, compõem esta etnografia o professor de Educação Física, Zé, e eu, personagens estes que acompanharam o cotidiano das crianças nos momentos de entrada e saída da escola, no recreio e nas aulas de Educação Física:

---

<sup>11</sup> Nomeada por mim como Maria da Penha, em homenagem à brasileira que representa o movimento de defesa dos direitos das mulheres e foi vítima emblemática da violência doméstica, a criança em questão esteve presente – normalmente acuada, em silêncio – nos dois primeiros meses de observação. Em uma sexta-feira, sua mãe esteve na escola, às pressas, para buscar as três filhas e fugir do marido que a ameaçava. Maria da Penha não voltou mais à escola.

Figura 1 – Representação do professor Zé, acompanhado por mim, ministrando aulas de Educação Física



Fonte: desenho elaborado pelo aluno Breno.

Com relação aos demais atores sociais da escola, somam-se às crianças 25 professores (entre as professoras polivalentes do primeiro ao quinto ano e os professores especialistas de disciplinas como Educação Física e Inglês). A equipe gestora é formada por uma diretora, uma vice-diretora e a orientadora pedagógica.

Adotados estes critérios, foram estabelecidos como momentos de observação a entrada e saída das crianças da escola, os tempos destinados à recreação, às aulas de Educação Física, os períodos de alimentação no refeitório e as aulas que aconteciam na sala de aula, com a professora regente da turma e os dias festivos, como já mencionado.

Os horários estabelecidos para a pesquisa de campo foram escolhidos nos dias em que as crianças possuíam aulas de Educação Física, às segundas e sextas. Na segunda-feira, as crianças tinham duas aulas de Educação Física e, na sexta-feira, apenas uma aula, somando três aulas na semana. Os horários de pesquisa estão descritos no Quadro 4 e especificados nos Quadros 5 e 6, com a descrição geral da rotina das crianças:

Quadro 2 – Horários da pesquisadora

<b>DIAS DA SEMANA</b>	<b>HORÁRIOS</b>
Segunda-feira	07h00 às 12h30
Sexta-feira	07h00 às 12h30

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Quadro 3 – Rotina da turma do primeiro ano às segundas-feiras

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
07h00 às 7h30	Chegada
7h30 às 7h40	Lanche simples
07h40 às 09h20	Aula dupla de Educação Física
09h20 às 09h40	Lanche
09h40 às 12h00	Aula na sala
12h00 às 12h20	Recreio
12h20 às 12h30	Preparação para saída
12h30	Saída

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Quadro 4 – Rotina da turma do primeiro ano às sextas-feiras

<b>HORÁRIO</b>	<b>ATIVIDADE</b>
07h00 às 7h30	Chegada
7h30 às 7h40	Lanche simples
07h40 às 08h30	Aula de Educação Física
08h30 às 09h20	Aula na sala
09h20 às 09h40	Lanche
09h40 às 12h00	Aula na sala
12h00 às 12h20	Recreio
12h20 às 12h30	Preparação para saída
12h30	Saída

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Os quadros acima foram elaborados a partir de informações recolhidas na escola, sobretudo a respeito da rotina escolar das crianças. No entanto, como será possível identificar mais adiante, a cultura escolar envolvendo os tempos da escola decompõe e reestrutura as rotinas previamente concebidas. Isso significa dizer que nem sempre a marcação de tempo prevista na rotina escolar pôde ser observada, ou, melhor dizendo, em poucas ocasiões foi cumprida. Vale ainda destacar que os dias ocupados pelas aulas de Educação Física implicavam

esforços sorrateiros para suprimir os tempos de recreio das crianças, conferindo mais tempo da rotina para outras atividades.

A partir da entrada em campo, foram desenvolvidas diversas atividades no decorrer do ano letivo em que a pesquisa foi desenvolvida. As considerações aqui apresentadas, portanto, foram possíveis a partir desta imersão na pesquisa de campo e aprofundamento na temática sugerida.

A frase que constitui o título deste capítulo, “Eu queria que essa piscina tivesse água”, portanto, faz referência à piscina presente na escola. A piscina encontra-se cercada por grades, ao lado do parquinho e próxima à quadra de areia. Como é possível supor, a piscina é objeto de grande desejo das crianças na escola. Muito embora o entorno da piscina seja um lugar menos acessado pelas crianças, é possível dizer que todos conjecturam a respeito de sua presença na escola.

Figura 2 – Piscina da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: pesquisa de campo.

A relação das crianças com o espaço também pode ser melhor entendida quando analisamos os desenhos elaborados por elas, organizados no Apêndice H deste trabalho. Estes

desenhos foram concebidos como fontes de diversos aspectos relacionados à infância e às culturas infantis. Para tanto, foi necessário analisá-los acrescidos de outras informações, para ampliar as possibilidades e contribuir com a compreensão de uma temática (GOBBI, 2004, 2012b). Interessa, neste sentido, interrogar sobre os elementos que evidenciam o cotidiano vivido pelas meninas e pelos meninos, as cores frequentemente utilizadas nos desenhos, as brincadeiras desenhadas e sua relação com o espaço ou as aulas de Educação Física.

Observando os desenhos elaborados pelas crianças, é possível identificarmos que 6 dos 24 desenhos – portanto, 25% – possuem como temática central as brincadeiras de esconde-esconde na escola. De maneira geral, as brincadeiras de esconder possuem um ou mais alunos responsáveis por procurar os demais que permanecem escondidos pelos espaços disponíveis. As fronteiras do espaço são previamente combinadas entre os participantes, bem como algumas regras adicionais que podem ou não compor a brincadeira.

O número de desenhos que retratam a brincadeira deve ser destacado, pois, ao longo do ano letivo em que estive com as crianças, elas não brincaram de esconde-esconde nas aulas de Educação Física e pouco conseguiram se organizar para o desenvolvimento da brincadeira no recreio. Os tempos de recreação – quando garantidos – eram alternados entre o uso de brinquedos na sala, inúmeras brincadeiras de pega-pega ou brincar no parquinho. Isto acontecia pois o recreio possuía apenas cerca de vinte minutos ao final do período letivo e reunia diversas turmas da escola, dificultando a organização das brincadeiras de esconder para as turmas mais novas.

A piscina desativada era prontamente tomada pelos quartos e quintos anos, que se escondiam tanto no entorno quanto dentro da piscina, ao som dos azulejos que pouco a pouco quebravam em pedaços ainda menores. Como a piscina era aberta e de fácil visualização, o desempenho no esconde-esconde estava relacionado à agilidade nos saltos dentro e fora do espaço, além do uso da piscina como descanso entre uma corrida ou outra necessária durante as fugas na brincadeira.

Como seria possível, então, ser esta a brincadeira favorita de seis crianças do primeiro ano? Como as crianças construíam e narravam histórias a respeito da piscina da escola? Seria possível compreender o cotidiano das crianças a partir das culturas infantis experienciadas em seus diferentes espaços e tempos?

Podemos assinalar que o estudo de cunho etnográfico foi composto de: observações do cotidiano das crianças, registros em diário de campo, registros produzidos pelas crianças

(desenhos), fotografias feitas pela pesquisadora, além de visitas à acervos que nos auxiliaram compreender a historicidade dos Parques Infantis de São Paulo e sua interiorização (Cinemateca Brasileira em São Paulo, Acervo da Prefeitura Municipal de Campinas – SP, Acervo do Museu da Imagem e Som (MIS) de Campinas, Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU/UNICAMP) e Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (IEB/USP).<sup>12</sup>

As observações e análises que serão apresentadas reúnem um esforço de 251h de observação e pesquisa com as crianças. Os registros e as apreciações foram feitos em cadernos de campo, cadernos de casa e em descrições detalhadas em arquivos digitados no computador, que somaram inicialmente 30 páginas:

Quadro 5 –Frequência da pesquisadora à escola

<b>MÊS</b>	<b>PERIODICIDADE</b>	<b>QUANTIDADE/DIAS</b>
Março de 2017	2h/dia letivo	4
Abril de 2017	3h/dia letivo	5
Maio a Dezembro de 2017	5h/dia letivo	46
	<b>TOTAL (horas) – 251h</b>	<b>TOTAL (dias) – 55</b>

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Quadro 6 –Modelo de registro e análise inicial das observações

<b>MATERIAL</b>	<b>PERIODICIDADE</b>		<b>QUANTIDADE</b>
Caderno de Campo	Início: Abril	Fim: Dezembro	1
Caderno de Casa <sup>13</sup>	Início: Abril	Fim: Dezembro	2
Arquivo Word	Início: Abril	Fim: Fevereiro	30

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

De acordo com Pires (2007), as técnicas de pesquisa como desenhos, diários, filmagens, cartas ou entrevistas com crianças são, ainda, pouco utilizadas nas pesquisas antropológicas.

<sup>12</sup> A organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins, em conjunto com as visitas ao Acervo da Prefeitura Municipal de Campinas – SP, MIS, CMU/UNICAMP e IEB/USP estão relatadas no Apêndice J deste trabalho.

<sup>13</sup> O caderno nomeado como “Caderno de casa” reúne as anotações realizadas após a saída do campo de pesquisa, elaboradas em grande parte na casa da pesquisadora e, em algumas ocasiões, dentro do carro antes da saída da escola.

Para a autora, quando utilizadas, em complementaridade à observação participante, oferecem ao pesquisador grande potencialidade sobretudo pelo uso dos instrumentos conjugados.

Os desenhos feitos pelas crianças, neste sentido, foram utilizados como guias para as observações realizadas. De igual modo, nos permitiram reforçar o que estava evidenciado nos desenhos ou oculto no cotidiano escolar, refutando o que sugeriam as produções infantis.

Ainda que os instrumentos conjugados possam conferir maior potencialidade à pesquisa, a artificialidade ainda é parte do experimento científico, na Antropologia ou em qualquer outro campo de estudos. De acordo com Pires (2007), descrever, narrar ou escrever relatórios não são atividades naturais, assim como dissecar moscas ou enviar um objeto ao espaço. Como não é possível evitar esta artificialidade, ela deve ser assinalada pelos pesquisadores. Neste sentido, a autora explica que entrevistas abertas podem limitar a espontaneidade infantil. São as conversas informais, por outro lado, que nos apresentam resultados mais positivos.

Estes quadros, portanto, explicitam que as compreensões aqui compartilhadas são fruto de pesquisa e análise profunda do cotidiano das crianças. Com relação ao uso do espaço da piscina, por exemplo, as pistas para essa descoberta chegaram somente com os dias festivos observados na escola. Ainda que de maneira embrionária, estes eventos ofereciam às crianças o espaço necessário para o desenvolvimento das brincadeiras que não eram vivenciadas nas aulas de Educação Física, no recreio ou outros momentos da rotina escolar.

O colorido das roupas de cor xadrez, na Festa Junina, e dos balangandãs, no Dia da Família, eram aos poucos escondidos entre as árvores da escola, os brinquedos do parque, o entorno da piscina e os barrancos de terra que cercavam o campo de futebol. Sob os olhares distantes de seus responsáveis, entretidos com as barracas de comida e bebida ou pelas apresentações artísticas, as crianças conseguiam se esconder para brincar – por pouco tempo, é verdade – de esconde-esconde.

Nos próximos meses, o que se pôde observar foram algumas iniciativas relacionadas à brincadeira de esconde-esconde. Em algumas ocasiões, como o espaço da piscina era ocupado por outras crianças durante o recreio, a turma do primeiro ano experimentava uma mistura de pega-pega com esconde-esconde: alternavam pequenos trechos de corrida e pausas às escondidas nos barrancos da escola e nos brinquedos dispostos no parquinho. Com isso, o professor de Educação Física também reunia maiores dificuldades nos deslocamentos das crianças, que insistiam em esconder entre árvores e barrancos na caminhada até o bebedouro ou a sala. Desta forma, além dos caminhos alongados e das brincadeiras usuais nos instantes



finais da aula, havia um desejo latente relacionado sobretudo à brincadeira de esconde-esconde na piscina.

A partir das relações observadas, entre o recreio, as brincadeiras e os dias festivos, conseguimos alcançar novos modos de interpretação dos desenhos elaborados pelas crianças. Ao serem conjugados ao cotidiano infantil, os desenhos nos oferecerem possibilidades de perceber culturas infantis sendo construídas dentro da escola. Nos apresentaram, portanto, narrativas do cotidiano representadas pela relação das crianças com a escola a partir dos desenhos infantis.

A seguir, disponibilizamos um quadro com a descrição detalhada de todas as atividades que somam as 251h de observação do cotidiano das crianças, como já mencionado, além das demais etapas de pesquisa que compuseram este trabalho:

Quadro 7 – Descrição detalhada das atividades de pesquisa e das observações

<b>DATA</b>	<b>ATIVIDADE</b>	<b>NÚMERO DA OBSERVAÇÃO</b>	<b>CRIANÇAS PARTICIPANTES</b>
10 de Março	Contato inicial na Prefeitura de Campinas – SP		--
12 de Abril	Primeira tentativa de visita a EMEF Violeta Dória Lins		--
18 de Abril a 25 de Abril	Observação geral da rotina escolar	1	--
28 de Abril	Visita guiada pela orientadora pedagógica da escola		--
01 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	2	17
05 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	3	20
08 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	4	22
12 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	5	20
15 de Maio	<b>Reunião de professores</b>		--
19 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	6	18
22 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	7	24
26 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	8	21
29 de Maio	Observação do cotidiano das crianças	9	19

02 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	10	--
05 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	11	23
09 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	12	22
12 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	13	18
16 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	14	19
19 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	15	21
23 de Junho	Observação do cotidiano das crianças – <b>Festa Junina</b>	16	--
26 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	17	20
30 de Junho	Observação do cotidiano das crianças	18	--
03 de Julho	Observação do cotidiano das crianças	19	14
08 de Julho	Observação do cotidiano das crianças	20	--
10 de Julho a 21 de Julho	<b>Recesso escolar</b>		--
24 de Julho	Observação do cotidiano das crianças	21	17
28 de Julho	Observação do cotidiano das crianças	22	--
31 de Julho	Observação do cotidiano das crianças	23	22
04 de Agosto	Observação do cotidiano das crianças	24	21
07 de Agosto	Observação do cotidiano das crianças	25	18
11 de Agosto	Observação do cotidiano das crianças	26	20
14 de Agosto	Observação do cotidiano das crianças	27	21
18 de Agosto	<b>Ausência professor de Educação Física</b>		--
25 de Agosto	Observação do cotidiano das crianças – <b>Dia da Família</b>	28	--
28 de Agosto	<b>Reunião de professores</b>		--
01 de Setembro	Observação do cotidiano das crianças	29	22
04 de Setembro	Observação do cotidiano das crianças	30	22

11 de Setembro	<b>Reunião de professores</b>		--
15 de Setembro	Observação do cotidiano das crianças	31	45*
29 de Setembro	<b>Ausência professor de Educação Física</b>	32	19
02 de Outubro	Organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins	33	23
06 de Outubro	Organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins	34	23
09 de Outubro	Observação do cotidiano das crianças	35	21
16 de Outubro	Organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins	36	19
20 de Outubro	Organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins	37	20
23 de Outubro	Observação do cotidiano das crianças	38	22
27 de Outubro	Observação do cotidiano das crianças	39	23
30 de Outubro	<b>Ausência de professores - Alunos dispensados</b>		--
06 de Novembro	Observação do cotidiano das crianças	40	21
10 de Novembro	Observação do cotidiano das crianças	41	24
13 de Novembro	Observação do cotidiano das crianças	42	19
17 de Novembro	Observação do cotidiano das crianças	43	22
24 de Novembro	Observação do cotidiano das crianças	44	24
27 de Novembro	<b>Reunião de professores</b>	45	--
01 de Dezembro	Passeio no Zoológico de Sorocaba		--
04 de Dezembro	Observação do cotidiano das crianças	46	20

Fonte: Caderno de campo da pesquisadora, 2017.

Nas etapas finais, foram realizadas sistematizações das observações e interpretações dos relatos descritivos visando atender os objetivos delineados anteriormente. Os textos que contêm estudos etnográficos, como o apresentado neste trabalho são, em si, ficções elaboradas pelos autores que, embora não sejam falsas, são construídas e modeladas a partir de seu interlocutor. As ficções elaboradas constituem-se em textos organizados a partir de observações

sistematizadas que nos permitem descrever e interpretar as formulações dos atores sociais envolvidos (GEERTZ, 2011).

O estudo de cunho etnográfico adotado para a realização desta pesquisa nos permitiu traduzir por meio da escrita o que as observações feitas durante a pesquisa de campo têm a dizer sobre si. Como uma tentativa de salvar o que é dito ou não é dito através dos discursos sociais e das ações elaboradas pelas crianças, esta pesquisa se propôs a tomar alguns caminhos, para levar-nos o mais próximo possível à questão que nos propusemos a interpretar, quer seja, a compreensão do cotidiano das crianças a partir das culturas infantis que são estabelecidas em diferentes espaços e tempos na escola.

A ideia central foi estabelecer uma parceria com as crianças que nos colocasse a par de sua dinâmica como atores sociais envolvidos no cumprimento de suas ações. As crianças, portanto, são parte de diversos contextos simbólicos. Estas considerações nos permitiram compreender a complexa teia cultural que as circunscreve. No próximo tópico, apresentaremos a cidade onde estão situadas escola e crianças que protagonizaram a pesquisa retratada.

## **2.1 Sobre as crianças da cidade: caracterização geral da população de Campinas**

Usualmente, a cidade é considerada por sua organização formal, seus edifícios, suas ruas e as instituições que a compõem, como a escola. De fato, estes dispositivos são partes da cidade, entretanto, são interligados a este espaço somente por meio de seu uso e dos costumes que os envolvem. Assim sendo, é possível concluir que as estruturas são apenas aspectos de um complexo cultural que determina as peculiaridades da cidade. Robert Park (1967) aponta a cidade como um corpo de costumes e tradições organizados para além de um amontoado de homens individuais. Deste modo, a cidade é entendida como algo a mais do que a soma de suas instituições e dispositivos administrativos. Os processos culturais e os usos das pessoas compõem estes espaços com a sua natureza humana. Para o autor, este esboço é transformado em uma vizinhança quando somado às suas tradições e histórias. Há um processo cultural e histórico que envolve as cidades e mantém, de alguma forma, o passado em contato com o presente.

Para tanto, há uma ideia de que as cidades são, também, o lugar da diferença (PARK, 1967). Estas diferenças são justificadas menos por seu caráter natural e, mais, a partir dos hábitos e costumes da população urbana. Em comunidades menores, estes traços e peculiaridades são reprimidos e silenciados tornando esta excentricidade mais rara. Por esta

razão, o autor advoga que as cidades são um laboratório que deve ser estudado considerando a natureza humana e os processos sociais que nela ocorrem.

Algumas especificidades do episódio brasileiro de estabelecimento das cidades, das casas e das ruas são delineadas por DaMatta (1997), em obra intitulada *A casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Para o autor, a casa e a rua não representam somente ordenações do espaço físico ou espaços geográficos. Sob outra ótica, são domínios culturais institucionalizados que conferem emoções, reações e imagens emolduradas, apresentando-se como categorias dignas de interesse sociológico. O espaço público e o espaço privado são apresentados pelo autor em analogia ao espaço da rua e da casa, respectivamente.

Posto isso, compreendemos a cidade – bem como as instituições escolares – a partir de seus espaços estruturados que serão descritos para, posteriormente, entendermos seus domínios culturais, que conferem características peculiares e diferentes modos de uso dos espaços previamente estabelecidos.

A população geral de Campinas conheceu um grande aumento em seu número, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980 (PACHECO; PATARRA, 1997). De acordo com os autores, este incremento se deve aos fluxos migratórios que se dirigiram para a cidade, partes constituintes da consolidação da urbanização brasileira. A cidade de Campinas, neste sentido, foi beneficiada pela desconcentração industrial paulista e por processos de interiorização do desenvolvimento. Ainda com relação ao processo de industrialização do município de Campinas, Badaró (1996) explica que fatores como a proximidade da cidade de São Paulo, facilidades de transportes ofertadas pelo entroncamento ferroviário já instalado, a energia elétrica como força motriz, a excelência da vida urbana proporcionada e boas condições de infraestrutura em geral beneficiaram o crescimento da cidade.

Nas décadas de 1940 e 1950, a população total da cidade era de 129.940 e 152.547 habitantes, respectivamente. No início da década de 1990, a cidade possuía 847.595 mil habitantes, período posterior ao intenso crescimento da população da cidade assinalado por Pacheco e Patarra (1997).

Atualmente, Campinas possui 1.080.114 dos quais 98,28% vivem em áreas urbanas e 1,72% em áreas rurais. No quadro a seguir, é possível identificar outros indicadores gerais a respeito do município:

Quadro 8 – Indicadores gerais do município de Campinas

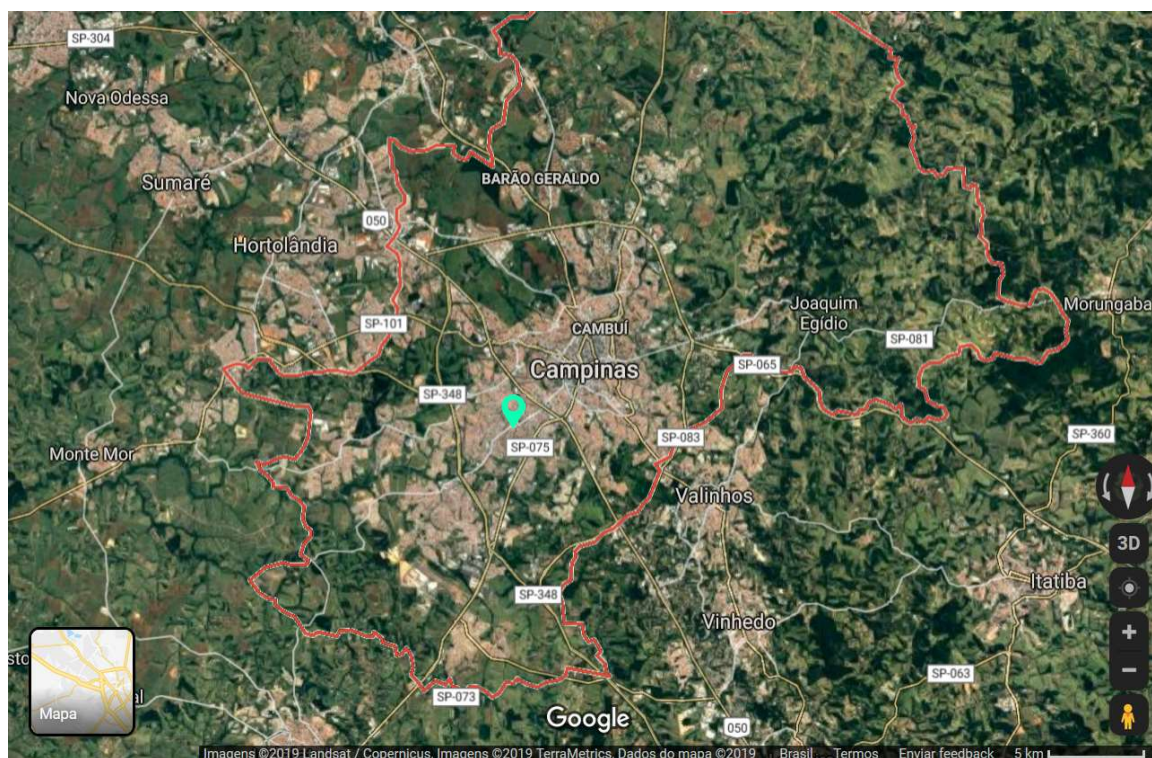
INDICADORES	CAMPINAS
População em 2015	1.080.114 habitantes
População residente 0-5 anos	7,1% do total
População residente 6-14 anos	12,2% do total
Área da unidade territorial	794,571 km <sup>2</sup>
Esgotamento sanitário adequado	90,5% do total
População atendida com água tratada	98% do total
Arborização das vias públicas	87,5%
IDH	0.805

Fontes: Indicadores de Desenvolvimento Econômico de Campinas – 2015 e Indicadores IBGE Cidades 2010. Disponível em:

[http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento\\_populacional\\_todos\\_censos.php](http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/crescimento_populacional_todos_censos.php)

Além disso, apresentamos na figura, o mapa da cidade nos dias atuais, contornada com traços da cor vermelha. A região onde se encontra a escola Violeta Dória Lins foi destacada em verde:

Figura 3 - Mapa da cidade de Campinas com destaque para o bairro Vila Rica



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Campinas+-+SP/@-22.8735282,-47.2215738,60528m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x94c8c8f6a2552649:0x7475001c58043536!8m2!3d-22.9329252!4d-47.073845>. Acesso em: 17 de Setembro de 2019.

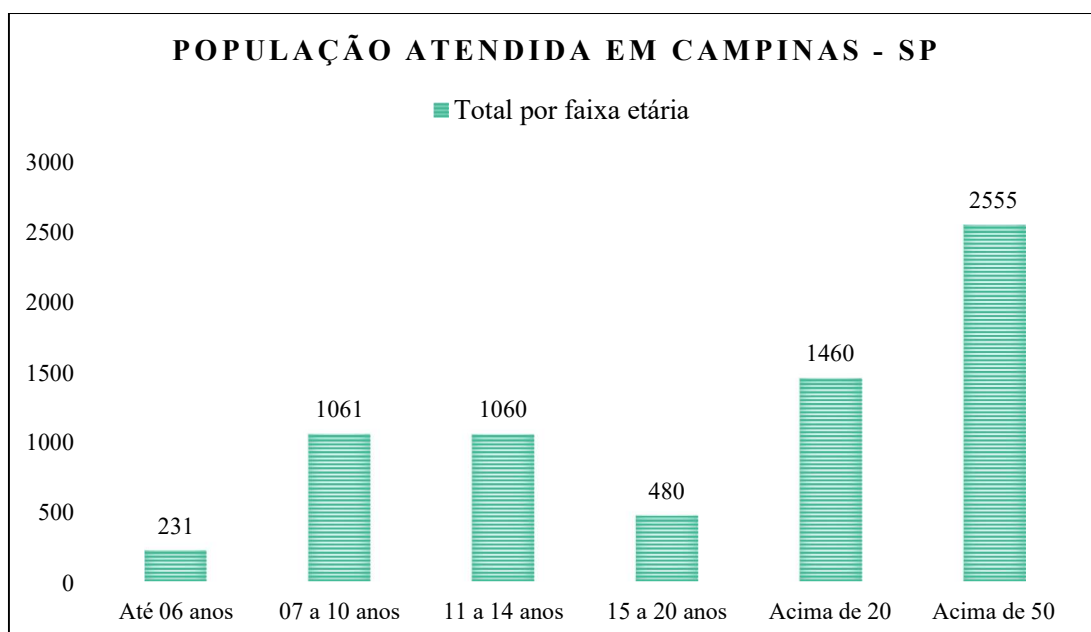
A respeito da estrutura etária da população, também destacada no quadro apresentado, há uma notável diminuição da participação percentual das crianças de 0 a 4 anos entre as décadas de 1980 e anos 2000 – sendo 11,86% o total da população em 1980 e 7,74% a totalidade nos anos 2000, de acordo com dados do Plano Diretor da cidade, publicado em 2006. Por outro lado, o crescimento dos grupos etários dos jovens – entre 15 e 24 anos – somam aproximadamente 20% da população do município, ainda de acordo com o mesmo documento. Atualmente, as crianças compõem 19,4% da população residente da cidade.

É possível identificar em documentos oficiais, diretrizes gerais produzidas em prol da circulação, do trabalho, da recreação e da habitação de crianças e jovens, desde o ano de 1934, com a publicação do Plano de Melhoramentos Urbanos, elaborado pelo arquiteto Prestes Maia (BADARÓ, 1996). Neste período, os ensejos de urbanização da cidade contemplavam a necessidade vigente de equipar a cidade com amplos parques e outras instalações que estimulassem a prática esportiva, oferecendo oportunidades de lazer ativo para a população. Neste ínterim, foram arquitetadas e construídas instituições como os Parques Infantis, com o intuito de oferecer às crianças atividades de recreação e artes no contra turno escolar.

No entanto, as políticas públicas enfrentaram obstáculos diversos em todos os períodos desde o início acentuado da urbanização da cidade. Atualmente, afirmam estar diante do desafio de suprir as demandas de uma população cuja composição está construída submersa em uma dicotomia fundamental: as discontinuidades demográficas presentes na estrutura etária, explicitadas pelo aumento proporcional do grupo etário de jovens, como já mencionado. De acordo com o documento, este grupo etário exercerá uma pressão inercial muito significativa, demandando atenção especial do Poder Público Municipal na formulação, acompanhamento e execução de políticas públicas de atendimento às demandas da população jovem, especialmente das demandas por trabalho, renda e lazer (PLANO DIRETOR DE CAMPINAS, 2006).

De qualquer modo, os números apresentados com relação à população atendida no município pela Secretaria de Cultura, Esportes e Lazer são alarmantes. Qualquer que seja o empenho e a ênfase – nos grupos etários das crianças, dos jovens ou dos idosos – os dados apresentados no Gráfico 1 a seguir, esclarecem que apenas 6% da população é atendida com atividades físicas, esportivas e de lazer. Além disso, aproximadamente 90% destas atividades são realizadas sem a orientação de profissionais especializados:

Gráfico 1 – População atendida na Secretaria de Cultura, Esportes e Lazer do município de Campinas – SP



Fonte: Plano Diretor 2006 - Diagnóstico Sociodemográfico de Campinas – SP.

Assim sendo, ainda que a população jovem esteja presente em maior número e careça de maior atenção, como asseguram os documentos oficiais, em comparação, é a população de 0 a 14 anos que segue sendo atendida em maior número na cidade. Mesmo assim, considerando os números totais da população – 1.080.113 habitantes sendo 19,4% deles entre 0-14 anos – ou seja, aproximadamente 209.541 habitantes, somente 2.352 são atendidos, representando a oferta de espaços públicos de lazer e práticas esportivas para aproximadamente 1% desta população.<sup>14</sup>

Diante destes dados indecorosos, o poder público ressalta por meio do documento, considerando ainda o menor incremento da população em idade escolar (sobretudo da população infantil até 09 anos), a urgência em reunir esforços para a universalização e melhoria de serviços de saúde, educação e lazer demandados pela população.

Neste sentido, vale advertir que as crianças do município – preponderantes para os objetivos delineados neste trabalho – possuem garantidos apenas os tempos de brincar e de práticas corporais diversificadas, em grande medida, na escola, atividades estas que podem ocorrer nas aulas de Educação Física, no recreio ou em outros tempos escolares como apresentaremos ao longo deste trabalho.

<sup>14</sup> Considerando o total de habitantes e a população de 0-14 anos, o número preciso de habitantes atendidos pela Secretaria de Cultura, Esportes e Lazer é de 0,89090561%.



Por fim, o Quadro 9, a seguir, apresenta a proporção de número de habitantes relacionada a cor ou raça, segundo dados do Censo de 2010.

Quadro 9 – População residente do município de Campinas – SP (por Cor ou Raça)

<b>COR OU RAÇA</b>	<b>NÚMERO DE HABITANTES</b>
Amarela	13.151
Branca	720.024
Indígena	750
Parda	274.174
Preta	69.924
Sem declaração	2.091
<b>Total</b>	<b>1.080.114</b>

Fonte: Indicadores IBGE Cidades 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de Setembro de 2019.

O crescimento intensivo da cidade ao longo do século provocou profundas mudanças territoriais, econômicas e sociais em Campinas. Estas mudanças, portanto, alteraram os modos de conceber os espaços e tempos na cidade. Com seus 98,28% habitantes moradores de áreas urbanas – assim como grandes metrópoles do país, São Paulo e Rio de Janeiro – a cidade possui um déficit habitacional significativo. Este processo de migração intenso para as cidades, assinalado pelos dados aqui apresentados em conjunto ao aumento do valor do território urbano e a ausência de políticas públicas efetivas originou um crescimento territorial desequilibrado.

Os mecanismos encontrados pela população que não possui acesso ao solo urbano e à moradia, portanto, são os informais e ilegais, como a formação de favelas, loteamentos clandestinos, ocupações de áreas públicas e áreas impróprias. Este quadro é observado prontamente no bairro da cidade onde está situada a escola – o bairro Vila Rica. Nas imediações do bosque da escola, há uma ocupação de moradores próxima ao muro de cimento que determina o fim da extensão do território da escola. Os espaços da escola serão mais bem explicitados e apresentados no próximo item deste capítulo. Por hora, interessa investigar e apresentar questões concernentes ao bairro e a cidade em que estão situadas a escola e as crianças.

Segundo dados recebidos via informação verbal, o bosque da escola está fechado e é considerado impróprio para uso de atividades educativas há alguns anos. O fechamento do bosque está, em parte, atrelado à ausência de manutenção do espaço e, por outro lado, é justificado pelas ocupações de moradores que ocasionaram a não utilização do espaço pela

comunidade escolar. Além disso, ainda nas proximidades da escola – cerca de um quilômetro – é possível encontrar outra ocupação de moradores que construíram suas habitações com grandes pedaços de papelão ou lonas de plástico, ao lado de uma quadra poliesportiva pública disponível no bairro. Nos trajetos de saída da escola em que pude observar a quadra, situada no entorno, em apenas duas ocasiões crianças foram vistas brincando neste espaço.

Os motivos relativos a não ocupação deste espaço público não foram investigados no decorrer da pesquisa, ainda que seja possível supor que as ocupações em seu entorno – de igual modo – conferem insegurança no uso deste espaço. Além disso, como destacado anteriormente, apenas 10% dos espaços públicos de lazer da cidade possuem acompanhamento de professores de Educação Física ou agentes sócio-culturais. Com isso, a quadra tão pouco foi ocupada pelo poder público com a oferta de atividades de cultura, lazer e esporte durante o período observado.

Com relação às crianças matriculadas e à demanda existente por vagas no município (0 a 6 anos), o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED) Sul – responsável pela região onde está situada a escola – possui 6706 crianças matriculadas e a demanda de 2536 novas vagas, ou, dito de outro modo, são ofertadas aproximadamente 72,5% do total de vagas necessárias (PLANO DIRETOR DE CAMPINAS, 2006).

Ainda que a operação seja mais complexa, é possível afirmar que parte das crianças do município não possui acesso a práticas corporais, pois o poder público oferece atividades de lazer e esporte apenas para 6% das crianças do município. Portanto, consideramos que a escola deve ser entendida como o lugar onde as crianças encontram espaço e tempo para brincadeiras e experimentação de práticas corporais.

Com relação à estrutura física da escola atualmente, as professoras sublinham que o refeitório da escola é pequeno e identificam a falta de rampas de acesso para a quadra e o campo de futebol. Além disso, explicam que algumas aulas são comprometidas pela inadequação dos espaços pedagógicos, como a quadra descoberta da escola. De acordo com as conversas conduzidas informalmente com as professoras, entendi que o almoço/lanche servido no período da manhã é dividido em 05 turnos, devido ao tamanho do refeitório. Esta rotina, portanto, compromete as aulas e a concentração dos alunos, de acordo com as professoras. O recreio, de igual modo, está sujeito a interrupções em dias de chuva, acarretando diversos tumultos na escola. Além disso, para a equipe escolar, é imprescindível que os alunos cadeirantes tenham acesso independente às áreas externas da escola.

Na sala de informática, são disponibilizados 16 computadores para uso dos alunos. Além disso, a escola possui 10 tablets e 02 aparelhos datashow (um deles fixado na sala de vídeo e outro disponível para uso nos demais espaços).

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, 84 alunos chegam à escola pela manhã utilizando ônibus fretados ofertados pela Prefeitura Municipal de Campinas. Com isso, explicam que 23% dos alunos matriculados na escola são usuários de transportes escolares. Do total de 102 beneficiados pelo Bolsa Família, 55 alunos frequentam a escola no período da manhã. Desta forma, 25% dos alunos regularmente matriculados na escola participam do programa social.

Considerando as primeiras observações realizadas em campo, foi possível identificar que as crianças chegam à escola, parcialmente, andando com seus pais ou responsáveis, oriundos das proximidades do bairro Vila Rica, ou transportadas por automóveis particulares, sejam eles ônibus cedidos pela Prefeitura Municipal trazendo os alunos de bairros mais longínquos, de bairros como o Jardim Oziel e São Domingos ou, ainda, vans particulares. Essa dinâmica de receber alunos de bairros mais distantes – de acordo com um grupo de professoras da escola – é relativamente recente, sendo responsável por modificar as características dos alunos da escola e do público atendido. Esse fato ilustra, portanto, a incorporação de diferentes dinâmicas não previstas no próprio projeto de urbanização do bairro.

Mencionando, ainda, o Plano Diretor de 2006 elaborado para a cidade de Campinas, a cidade possui uma Companhia de Habitação Popular (COHAB), sendo esta uma iniciativa cujo objetivo central é viabilizar moradias para famílias residentes no município. Desde a sua criação, em fevereiro de 1965, entregou cerca de 487 unidades habitacionais no bairro Vila Rica (PLANO DIRETOR DE CAMPINAS, 2006). A entrega destas moradias é concomitante à transferência do antigo Parque Infantil do Cambuí – da Praça Fluminense – para o bairro Vila Rica:

O primeiro Parque localizava-se em um bairro de residências de alto padrão, que já se assentavam desde o começo da década anterior, situado na Praça Fluminense, mais conhecida como Jardim Público, hoje Centro de Convivência. Inaugurado aos dois de janeiro de 1940, como Parque Infantil do Cambuí, com a Lei Municipal 383 de seis de setembro de 1950 recebe a denominação de Parque Infantil “Violeta Dória Lins”. (CAMPINAS, 1950, p. 80)

No ano de 1966, o Parque Infantil Violeta Dória Lins, antes localizado na Praça Fluminense, foi transferido para o bairro Vila Rica, onde atualmente encontra-se a escola<sup>15</sup> pesquisada. Como nos contam Kuhlmann Jr. e Ramos (2001), uma empresa chamada Morse & Bierrembach venceu a concorrência para a construção de um pavilhão na Praça Fluminense, acarretando a mudança de localização do Parque Infantil.

Partindo de inquietações como o acelerado crescimento da cidade de São Paulo e a rotina de intenso trabalho nas grandes cidades, no ano de 1929, Luiz de Anhaia Mello publica o artigo “Urbanismo: o recreio ativo e organizado das cidades modernas”, baseado na premissa de que um dos principais objetivos do urbanismo moderno era restabelecer o contato entre o homem e a natureza, a partir de um sistema geral de recreio ativo e organizado nas cidades (TIMÓTEO, 2007, 2008).

Este sistema geral de lazer tinha como intenção dotar os espaços urbanos de arsenais de lazer para a prática de ginástica e brincadeiras infantis, agregando a beleza de verdes áreas planejadas. Esta perspectiva de trazer o campo para a cidade, bastante praticada pelo urbanismo inglês, defende que a urbe não deveria se expandir infinitamente, mas sim conservar uma escala humana de expansão (ARASAWA, 1999). Essa política cultural se desenvolveu na cidade de São Paulo, sob a administração do prefeito Fábio Prado, que criou o Departamento de Recreação e Cultura, nomeando Mário de Andrade seu primeiro diretor (ABDANUR, 1992, 1994). Posteriormente, cidades do interior do Estado, como Campinas e Ribeirão Preto, também apresentaram propostas de expansão semelhantes, orientadas em torno da construção de Parques Infantis (FONSECA; FERREIRA; PRANDI; 2015, PRANDI, 2015).

Desse modo, os Parques Infantis – ou, ainda, “parques de jogos”, “clubes para menores operários” e “centros recreativos”, como discrimina Bartalini (1999) – para além do embelezamento das cidades, com suas árvores, parquinhos e jardins, eram parte de projetos constituídos a partir de elementos de um processo civilizador, de “cura” do corpo e da alma daqueles que viviam nas cidades, sendo os assuntos urbanos, além de tudo, pautas médicas e sanitárias de primeira ordem (MAGALHÃES, 2015).

---

<sup>15</sup> A instituição foi nomeada e inaugurada em janeiro de 1940, como Parque Infantil do Cambuí. Posteriormente, com a Lei Municipal nº 383 de 6 de Setembro de 1950 recebe a denominação de Parque Infantil Violeta Dória Lins (CAMPINAS, 1950). Por último, os parques e recantos infantis que funcionaram entre os anos de 1940 e 1981, com a Lei Municipal nº 5.157 de 10 de Novembro de 1981, são denominados como Escolas Municipais de Educação Infantil ou Fundamental (RAMOS, 2010).

Tidos como ambientes que suprimiriam adequadamente o espaço da rua, local de corrupção moral no qual as crianças se divertiam sem que houvesse um acompanhamento profissional, os Parques Infantis justificaram-se como uma medida que, ao preencher o tempo não escolar e de trabalho das crianças, proporcionariam um local específico para as intervenções médico-educativas. Estes parques organizavam e representavam, nas cidades, um espaço no qual os elementos da natureza seriam cientificamente readequados, com o objetivo de intensificar seus efeitos curativos e preventivos sobre os corpos infantis (DALBEN, 2009).

Os parques estavam, portanto, circunscritos nas mudanças de pensamento a respeito da vida na cidade, provocadas por novos ideários educacionais e higiênicos daquele período. Por isso, muito embora sejam considerados instituições extraescolares, são parte de uma política pública para assegurar o direito à educação. Sobretudo, porque diante do número reduzido de instituições de educação infantil existentes na época – décadas de 1930, 1940 e 1950 – é possível afirmar que estes espaços foram os principais responsáveis pela construção de uma pedagogia infantil nas cidades (FARIA, 1993, 1995, 1999a).

Estas propostas de urbanização e modernização da cidade significaram alterações no ritmo de vida das pessoas e o surgimento de novos modos de circulação, recreação e educação. Neste sentido, os espaços educacionais podem ser entendidos como intervenções urbanas, ou seja, equipamentos indutores de urbanidades. O urbano, para além da composição espacial das cidades, é um processo que integra a mobilidade espacial da vida cotidiana (WILDEROM, 2014).

Os modos de desencadeamento da educação da infância em espaços extraescolares, como os Parques Infantis, direcionavam as crianças aos propósitos de regeneração, civilização e nacionalização da época (BERTO; NETO; SCHNEIDER, 2009). A infância representada no período, assim sendo, é aquela sobre a qual se depositavam esperanças de um futuro melhor, que objetivava a elevação da nação para o plano de país desenvolvido e de seus filhos, para uma raça pura, com homens novos, civilizados e preparados para o progresso.

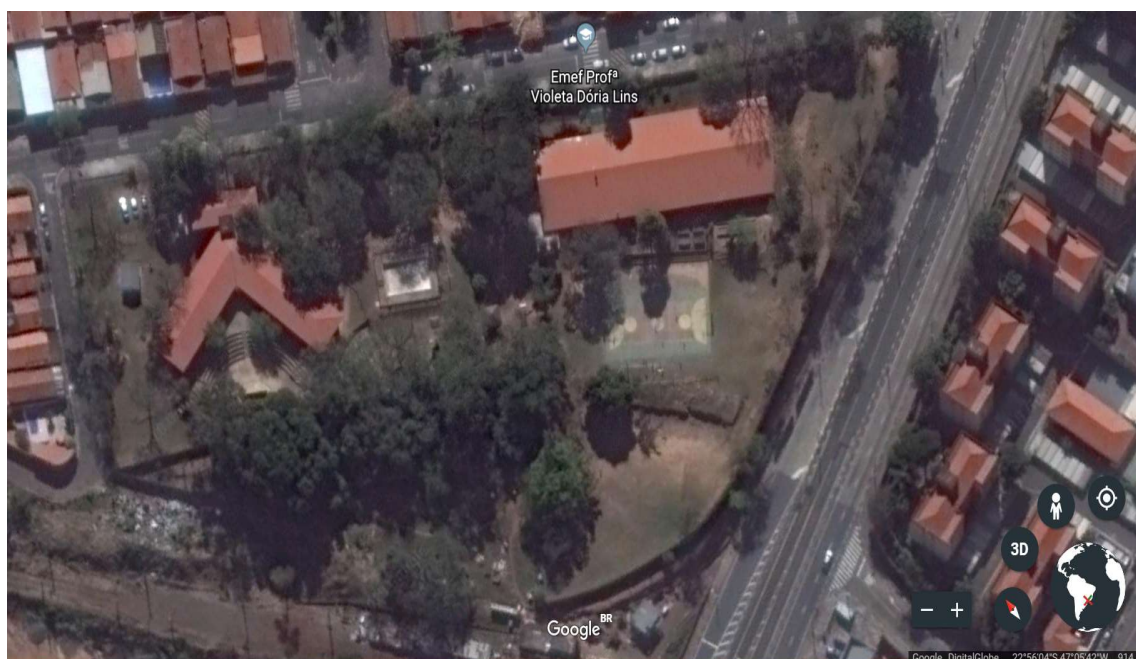
No entanto, havia uma pluralidade de intenções passíveis de serem destacadas nestas instituições e as ambiguidades das estruturas e de seus usos. Embora os Parques Infantis tivessem a intenção de disciplinar o lazer da classe operária, estes também garantiam a ela o direito ao tempo livre, por meio do espaço público destinado a esse fim. Da mesma forma, Faria (1993, 1999b) considera que para a criança esse direito assume proporções ainda maiores, pois

o espaço destinado à recreação poderia ser entendido como uma forma de garantir o direito à própria infância.

Sobretudo, é possível afirmar que as instituições escolares se configuram como importantes na construção da experiência corporal das crianças e na própria garantia do direito à infância, levando em conta as práticas corporais experimentadas nestes espaços. Além disso, devemos assumir que até mesmo em espaços e tempos determinados pelos adultos, as culturas infantis se constituem de diferentes maneiras, para além do previsto e determinado.

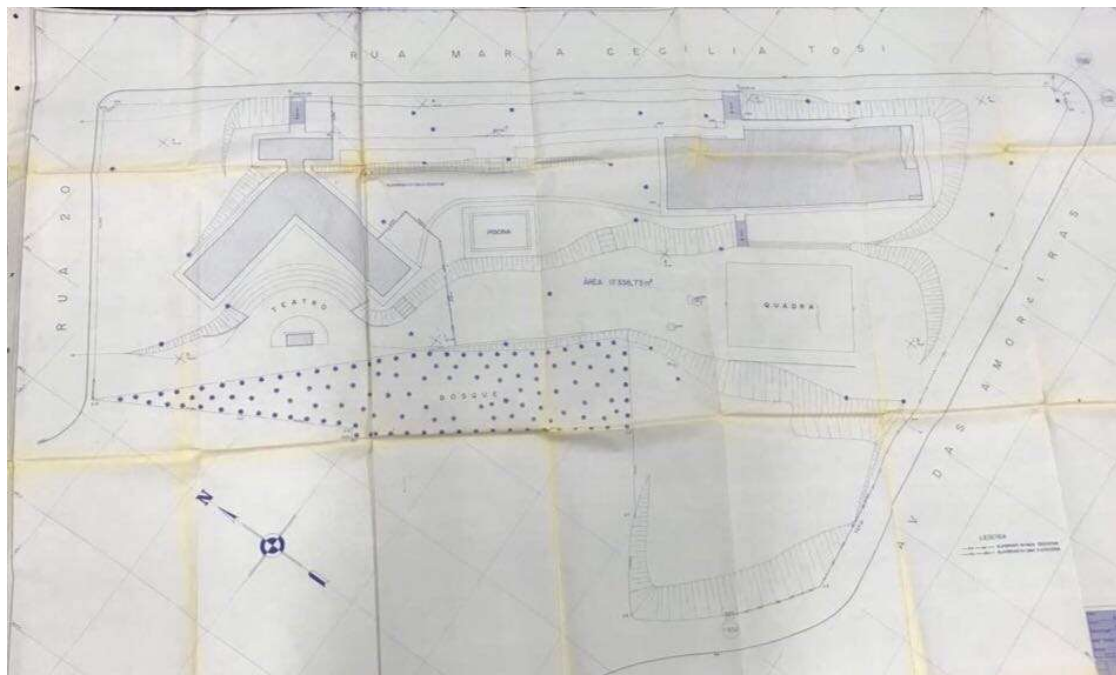
É imprescindível destacarmos, neste íterim, a preservação de grande parte do espaço destinado ao antigo Parque Infantil Violeta Dória Lins. Os espaços arquitetados para o Parque Infantil e em parte assegurados pela escola podem ser identificadas com a comparação apresentada a seguir, de uma vista aérea do espaço da escola no ano de 2017 e da planta do Parque Infantil, elaborada em 1965, antes da finalização de sua construção.

Figura 4 – Vista aérea da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: Google Earth. Disponível em: <https://earth.google.com/web/@-22.93463785,-47.09517776,671.45843941a,242.66394903d,35y,40.95581545h,0t,0r>. Acesso em: 10 de Abril de 2018.

Figura 5 – Cópia da planta original do Parque Infantil Violeta Dória Lins (1965)



Fonte: disponível para consulta no Centro de Memória Violeta Dória Lins e no Arquivo Municipal da Prefeitura de Campinas – SP.

Construído no ano de 1965 no bairro Vila Rica, o Parque Infantil Violeta Dória Lins mudou de bairro no ano seguinte, transferindo-se da Praça Fluminense, seu primeiro local de estabelecimento, em 1941, como explicitado anteriormente. Os 19.180m<sup>2</sup> de seu terreno foram diminuídos somente na década de 1990, com concessão de parte de seu território para o Recanto Infantil Vila Rica. A área total da escola atualmente é de 16.065,86m<sup>2</sup>, de acordo com o PPP da escola, também disponibilizado online.<sup>16</sup>

O documento com a ficha estrutural da escola, datado de 1966 e agora arquivado em seu Centro de Memória, nos conta que o espaço foi arquitetado com oito salas de aula, um galpão, quadra de esportes, refeitório, biblioteca, sala para diretoria, cozinha, dispensa, auditório, sanitários – onze deles femininos e outros onze, masculinos – um depósito, luz elétrica, água encanada e sistema de esgoto.

Para além desta descrição e, embora cedidos alguns metros quadrados, pude enxergar a princípio uma quadra de esportes, um campo gramado, um bosque, dois parques de diversão,

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados>. Acesso em: 15 de novembro de 2019.

uma quadra de areia, um quiosque de vime, a piscina “desativada”, um pátio descoberto, um refeitório pequeno, oito salas de aula, sala para diretoria, sala de informática, auditório, biblioteca e um “quartinho” de materiais destinado aos professores de Educação Física. O terreno cedido deixou para a outra escola o teatro de arena, o prédio com o refeitório mais amplo e um pequeno parquinho, como é possível identificar na representação a seguir:

Figura 6 – Representação da configuração atual dos espaços da escola



Fonte: elaborado pela autora

Créditos: Marília Valentini

A figura representa, portanto, uma grande área construída e destinada à instituição nos dias atuais. Além disso, as crianças me apresentaram com o desenrolar das manhãs os barrancos de terra da escola, as árvores, a caixa d'água, os canteiros da horta, o corredor da escola, os pequenos espaços também gramados e as arquibancadas de concreto ao lado da quadra; a fenda entre a porta de vidro e o refeitório, onde se escondiam e esperavam o final do tempo destinado à merenda, as infinitas muretas que cercam os espaços externos e, por fim, as grades que envolvem a piscina, transpostas para usar o espaço fundo e sem água como esconderijo durante o recreio. Na figura a seguir, é possível identificar o uso de outros espaços da escola, apresentados pelas crianças no decorrer da pesquisa:



Figura 7 – Representação de outros espaços ocupados pelas crianças na escola



Fonte: elaborado pela autora

Créditos: Marília Valentini

Com as marcas realizadas nas cores roxo, verde, marrom, azul e laranja, é possível identificar os demais espaços ocupados pelas crianças na escola. Na figura, a área roxa representa o trecho usado para as crianças para comer amora, durante as aulas de Educação Física ou o recreio. As áreas verdes são os barrancos da escola, amplamente utilizados para diversas experimentações. A área marrom é o trecho ocupado da saída do campo até o bebedouro. A área laranja, o espaço de trânsito entre a quadra e a sala de aula, que contém trechos com muretas e pequenos barrancos gramados. A área azul é o entorno da piscina, usado para as brincadeiras de esconde-esconde. A ocupação destes espaços será relatada com riqueza maior de detalhes nos capítulos a seguir.

Em resumo, as primeiras semanas de pesquisa de campo contaram com observações frequentes do dia a dia de crianças de diferentes turmas ocupando os espaços da escola, a entrada, as aulas de Educação Física e o refeitório onde serviam a merenda, atividades estas

que também nos apresentaram outros espaços da escola ocupados pelas culturas de pares produzidas nos locais com menor observação e fiscalização dos adultos.

Por isso, os espaços são aqui entendidos como arenas nas quais as crianças estabelecem suas práticas sociais, repletas de significados, não como meros locais. Já a escola, sob a mesma perspectiva, é o lugar social da infância (NASCIMENTO, 2014). Para a autora, trata-se de um local de crescente controle do ambiente infantil. Com isso, não se constitui a partir de uma negação da proteção, mas apresenta versões autoritárias e paternalistas.

As culturas infantis, deste modo, estão presentes nas culturas escolares, que se constituem como ferramenta importante para o estudo das relações entre a escola, as crianças e a cultura. É Vidal (2009) que nos explica que a função social de transmissão da cultura atribuída às escolas vem sendo problematizada nas últimas décadas. Para a autora, as produções científicas recentes têm apresentado análises que destacam a escola como produtora de uma cultura específica e espaço de convivência de diferentes culturas. Neste ínterim, perceber o trânsito de sujeitos, as negociações, a relação entre as normas e as práticas educativas reúnem problemáticas associadas à análise da cultura escolar que podem ser exploradas atualmente (VIDAL, 2009).

A perspectiva de Julia (2001) combina com a discussão anterior, ao propor analisar a atenção às normas com interesse pelas práticas, evidenciando como professores e alunos traduzem as regras em fazeres, ultrapassando diretrizes menos interessantes e selecionando o que lhes parece mais interessante. Deste modo, há um evidente benefício em associar o estudo da cultura escolar com o entendimento sobre as culturas infantis (JULIA, 2001).

Ainda de acordo com a autora:

“Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. Mas, para além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo, modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização: aqui se encontra a escalada dos dispositivos propostos pela schooled society que seria preciso analisar; nova religião com seus mitos e ritos contra a qual Ivan Illich se levantou, com vigor, há mais de vinte anos. Enfim, por cultura escolar é conveniente compreender também, quando é possível, as culturas infantis (no sentido antropológico do termo), que sedes envolvem nos pátios

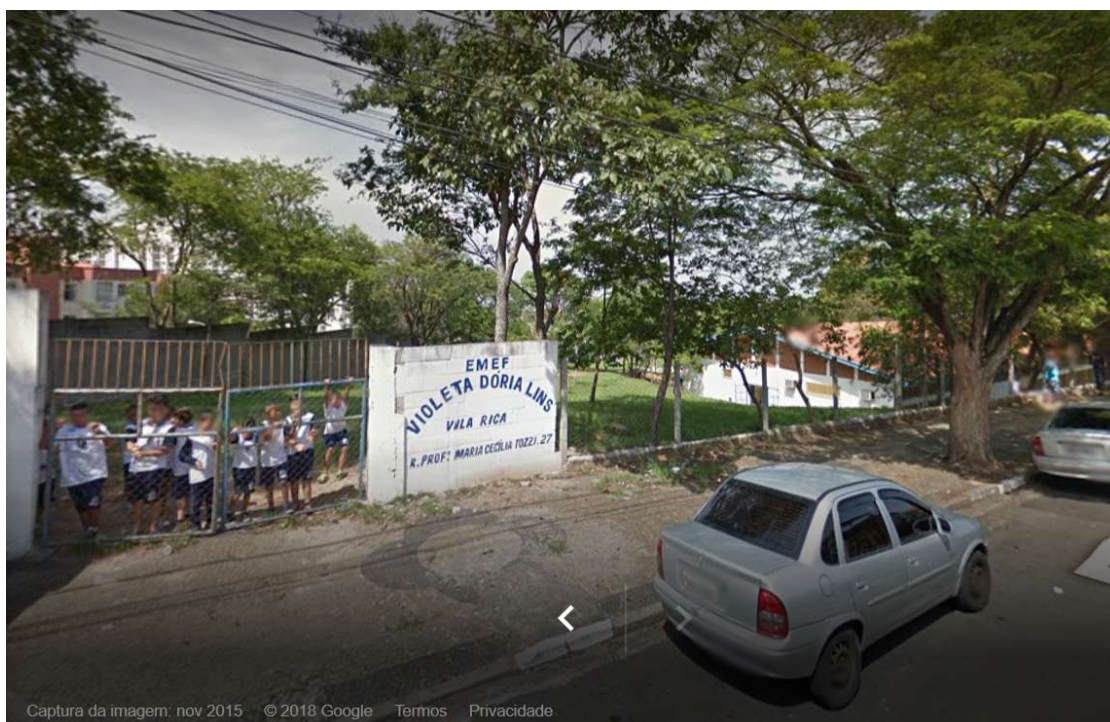
de recreio e o afastamento que apresentam em relação às culturas familiares.” (JULIA, 2001, p. 10-11).

Com isso, entendemos que a cultura escolar segue apresentando “uma lógica interna que, independentemente das variações a que está sujeita, faz com que o específico predomine sobre o genérico em termos de trabalho educativo (FREITAS, 2007).

De acordo com Nascimento (2014), a inventividade nas brincadeiras, por exemplo, são exercícios de resistência à forma escolar. Em suas observações e análises, apresentou a tensão gerada entre as brincadeiras espontâneas e as brincadeiras reguladas pela instituição. No decorrer deste trabalho, portanto, será possível compreender o cotidiano das crianças na escola a partir das transgressões e resistências desempenhadas pelas crianças como formas de amparar a produção das culturas infantis no espaço escolar.

Nas figuras a seguir, podemos observar a partir de fotografias as diversas possibilidades de ocupação dos espaços da escola:

Figura 8 – Imagem lateral da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: Google Maps. Disponível em: <https://goo.gl/48KMLK>. Acesso em: 10 de Abril de 2018.

Figura 9 – Crianças na quadra da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.



Figura 10 – Parquinho e bosque da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

Figura 11 – Crianças no campo gramado da EMEF Violeta Dória Lins



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

Destacamos, a partir do exposto, informações que serão relevantes para subsidiar a compreensão do estudo de cunho etnográfico desenvolvido na escola. Contudo, advertimos que as informações – sem a continuidade da pesquisa – não são suficientes para a realização de ponderações a respeito da rotina escolar. Os dados obtidos no Plano Diretor do município, no Censo e no Projeto Político Pedagógico carecem, ainda, de análise criteriosa do cotidiano escolar. Estas considerações, elaboradas no decorrer de um ano letivo de imersão na escola e contato com as crianças, serão apresentadas adiante. Nos próximos capítulos, será possível compreender principalmente qual o entendimento das crianças com relação aos espaços e tempos da escola, além dos conflitos e das soluções apresentadas para uma diversidade de ocupação destes espaços e tempos. Com isso, será possível dialogar com a ideia do espaço previsto no documento e do espaço construído pelas crianças na socialização das culturas infantis.

Apresentadas as caracterizações das crianças que protagonizaram a pesquisa, da cidade de Campinas, do bairro Vila Rica e da escola, especialmente em termos estruturais, a seguir serão relatadas outras considerações a respeito do estudo de cunho etnográfico desenvolvido na escola com as crianças. Interessa, neste sentido, produzirmos ponderações a respeito da compreensão dos usos dos espaços e tempos escolares no cotidiano das crianças.

### **CAPÍTULO 3 – “É QUE EU SEI UM DIFERENTE, QUE VOA MAIS” – POR UMA ETNOGRAFIA DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS NA ESCOLA**

No terceiro capítulo deste trabalho, retomaremos as noções de infância já apresentadas e conceituaremos as práticas corporais fornecendo ao leitor as lentes de análise para a compreensão da pesquisa de campo e as respectivas reflexões sugeridas. Neste sentido, para além dos termos tratados, importa compreender que os significados que envolvem estas práticas são uma “produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter-)relações [...], diferentes valores, diferentes significados, diferentes sentidos emergem na diversidade dessas elaborações” (SMOLKA, 2000, p. 29).

As práticas corporais são compreendidas para além de uma manifestação cultural com enfoque na dimensão corporal. Interessa, além disso, alcançar os significados e sentidos que são atribuídos às práticas corporais desempenhadas pelas crianças. Os autores Pinto, Bassani e Vaz reúnem compreensões a respeito do termo ao afirmarem que:

[as práticas corporais são pensadas] possuindo certa sistematicidade e recorrência histórica, tomando o corpo como território privilegiado de inserção e incisão – portanto, o tomam como objeto –, apoiando-se em um conjunto de técnicas disponíveis em um tempo, que por sua vez são organizadas segundo uma sintaxe própria, historicamente delimitado por uma tradição (PINTO; BASSANI; VAZ, 2012, p. 911).

No cotidiano escolar, as práticas corporais são reunidas na complexidade de gestos e práticas que orientam modos de vestir, de comer, exercitar, divertir, jogar e brincar (LAZZAROTTI FILHO et al., 2010). No campo da Educação Física, de acordo com os autores, o termo é também usado como sinônimo de cultura corporal, como expressão que esclarece seus conteúdos, como a ginástica, as danças, lutas, esportes e os jogos. Além disso, o termo é passível de adjetivações, com o intuito de complementar e esclarecer os significados que circunscrevem determinadas práticas. Sendo assim, as práticas corporais são nomeadas ainda em conjunto com os termos cidadinas, lúdicas, polissêmicas, escolares ou infantis, por exemplo.

É a partir das práticas corporais infantis, manifestadas enquanto ações e transgressões que apresentam as soluções e recursos originais das crianças para a ocupação dos espaços educacionais que intencionamos compreender os significados deste cotidiano imbricado de formas encontradas para explicitar – por vezes, com o corpo – entendimentos já elaborados do que está sendo socializado na escola (ITURRA, 1996). De tal modo, estas ações se exibem como uma demonstração de um entendimento legítimo daquilo que está sendo tratado e não



somente uma desobediência ao que seria pretendido e esperado pela escola. As transgressões infantis são entendidas, portanto, como proposto por Iturra (1992, 1996, 2002), enquanto maneiras por meio das quais as crianças demonstram que possuem entendimentos sobre os saberes manipulados no cotidiano escolar. Embora estas transgressões sejam em sua maioria consideradas como indisciplinas pela comunidade escolar, para o autor, as crianças ratificam constantemente seus saberes e entendimentos em relação ao que observam e experimentam com o corpo na escola, tanto na interação com os pares quanto na interação com os adultos, nos contornos destas transgressões.

Entendemos, portanto, a transgressão como uma marca fundamental da infância. São estas ações que orientam as crianças a julgar se as coisas são razoáveis ou não, a partir de seus entendimentos e não apenas da ordem que institui o mundo adulto (ITURRA, 1992). As crianças rebelam-se, negam, zangam, mudam e com isso criam um mundo próprio a partir do que recebem e redimensionam. Não se trata somente de uma desobediência, mas de buscar compreender aquilo que lhe é solicitado, em um universo adulto já estabelecido e dotado de regras e normas (ITURRA, 1992). Isso significa que as crianças criam seus próprios modos de ver e compreender o mundo, criando o seu próprio.

Diante do exposto, “as crianças não se limitam à simples imitação ou a mera reprodução como pensam os adultos” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 23), mas, ao contrário, “envolvem-se com a criação e tem participação efetiva em todo processo de transformação, apropriando-se de informações do mundo adulto e construindo ativamente mudanças culturais” (MÜLLER; CARVALHO, 2009, p. 32). Portanto, desconsiderar as produções e reproduções do universo infantil no cotidiano escolar sugere uma interpretação precipitada de suas ações.

Os espaços e tempos de socialização na infância não devem ser considerados como um período de dependência dos adultos, mas sim um processo criativo de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 1997). A noção de reprodução interpretativa proposta argumenta que as crianças não apenas imitam ou reproduzem, mas participam de processos de criação e transformação culturais. Portanto, temos as crianças como capazes de se apropriar do mundo adulto de forma ativa, produzindo culturas infantis e elaborando de mudanças culturais.

O termo “interpretativa” indica a participação inovadora das crianças, capazes de se apropriar das culturas que circulam no mundo adulto considerando seus próprios interesses. As crianças, para o autor, afetam e são de igual modo afetadas pela organização da vida social. O termo “reprodução” denota que as crianças não são passivas ao internalizar a cultura, mas

contribuem ativamente para sua produção. Contribuem com as produções culturais ainda que sejam constantemente acuadas pela estrutura social em seu entorno. Dito de outro modo: as crianças estão circunscritas em uma sociedade e tanto afetam quanto são afetadas pela cultura desta sociedade das quais são componentes.

Sobre a pluralidade destas culturas podemos afirmar que:

a cultura no interior de uma realidade humana é sempre dinâmica, não é fechada ou cristalizada como um patrimônio de raízes fixas e permanentes. A cultura possui fronteiras móveis e em constante expansão. Tampouco é conjugada no singular, já que é plural, marcada por intensas trocas e muitas contradições nas relações entre grupos culturais diversos e mesmo no interior de um mesmo grupo (GUSMÃO, 2003, p. 91).

Educar, deste modo, tem se constituído como uma maneira legítima de transformar diferenças em desigualdades, submetendo, dominando e explorando convenientemente sujeitos por um modelo cultural de escola que acreditam ser natural e universal (GUSMÃO, 1999, p. 43). O desafio é que a escola, mesmo a partir de práticas pedagógicas tradicionalmente homogeneizantes, reconheça a diversidade e transforme-as em elementos para a compreensão das culturas manifestadas e construídas na escola também a partir das manifestações das crianças. Para a autora, é necessário que a educação descubra como resolver os entraves que emergem da diversidade sociocultural das crianças e demais atores sociais envolvidos, relevando seu caráter educativo. Falar sobre o cotidiano da escola implica, de tal modo, considerar que os sujeitos que a constituem possuem historicidade e são produtores e produtos de diferentes culturas.

O embasamento teórico apresentado no início deste capítulo teve a finalidade de construir as lentes de análise utilizadas a seguir para narrar e compreender o cotidiano das crianças na escola, procurando pistas que nos permitissem alcançar os significados envolvidos na criação e socialização de práticas corporais na escola. Na sequência, os relatos orientados pela pesquisa de campo serão descritos em ordem não cronológica, quer seja, respeitando um agrupamento por temática ou de consonâncias e divergências dos acontecimentos, sem interessar, na redação dos relatos etnográficos, a sequência temporal dos acontecimentos.

### **3.1 Entrada no campo, construção de brinquedos e de cumplicidades**

Para estabelecer um status de membro dos grupos culturais infantis e alcançar uma perspectiva “de dentro”, o pesquisador deve se atentar desde o início do desenvolvimento da pesquisa, à entrada no campo e ao surgimento das relações que são estabelecidas com as

crianças, impactadas sobretudo pelo início da investigação (RIZZO; CORSARO; BATES, 1992).

Com o acúmulo de contribuições dispostas na literatura científica sobre o tema, é possível que o pesquisador antecipe grande parte das questões que envolvem a entrada no campo e o início da pesquisa. Neste sentido, é possível se preparar – em menor ou maior medida – para lidar com questões intrínsecas tais como o consentimento prévio concedido pelos participantes e a formulação do próprio projeto ancorado no diálogo entre pesquisador e participantes.

Além disso, os procedimentos interpretativos também devem demonstrar estudos divergentes, usados como fontes importantes de compreensão e generalização das análises interpretadas (RIZZO; CORSARO; BATES, 1992). Com isso, para os autores, é possível que a análise interpretativa nos dirija a apresentar conceitos aplicáveis, hipóteses e novas teorias que advêm da pesquisa empreendida.

Em artigo publicado e traduzido para o português, Corsaro (2005) amplia as discussões sobre os desafios da pesquisa etnográfica com crianças. Com isso, reafirma que a entrada no campo é fundamental nos estudos etnográficos, uma vez que os objetivos deste método interpretativo estão centrados no estabelecimento de um ponto de vista “de dentro”.

O autor indica, de igual modo, que uma documentação descritiva e cuidadosa deve ser apresentada acerca do processo de entrada no campo, com foco central na aceitação do pesquisador por parte das crianças (CORSARO, 2005). É possível pensar que o pesquisador deverá tornar-se um nativo quando falamos a respeito do universo infantil?

Para o autor, é importante “não agir como um adulto típico” (CORSARO, 2005, p. 446). Esta afirmação foi desenvolvida posterior à sua inserção nas pré-escolas dos Estados Unidos, na década de 1970, quando ainda não haviam publicados modelos definidos como sugestão e auxílio metodológico. Atualmente, no entanto, com o acúmulo de produções a respeito da temática, a entrada no campo encontra respaldo em diversas obras (PIRES, 2007, 2008; MÜLLER; CARVALHO, 2009), além dos textos produzidos e publicados pelo próprio autor (CORSARO, 1997, 2005).

Corsaro (2005) descreve sua aproximação como uma entrada reativa, que substituiu longos silêncios ou perguntas previamente pensadas. Quando as crianças reagem à nossa presença – perguntam o nome, quem somos, o que fazemos, porque fazemos o que fazemos, o

que mais sabemos fazer – temos um indício de que nossa entrada no campo não é neutra. Em seguida, os convites como “quer cavar, tia?” para as brincadeiras em geral, começam a surgir.

Ser um adulto atípico, neste sentido, nos confere a possibilidade de entrar em lugares pouco ocupados convencionalmente. Os avisos de tome cuidado, por exemplo, são sempre rebatidos pelas crianças. As frases no coletivo ganham forma e substituem as individuais; garantem, é certo, um pertencimento do pesquisador nos grupos infantis.

A construção de brinquedos com as crianças, assim sendo, foi a técnica de pesquisa aliada à observação que trouxe amplas decorrências positivas de compreensão do cotidiano das crianças ao longo da pesquisa. No decorrer das aulas de Educação Física, as crianças experimentaram a confecção de diferentes brinquedos voadores: aviões de papel, capuchetas e paraquedas de sacolinha plástica. Para tanto, foram enviados bilhetes às famílias solicitando o envio de uma sacola plástica, que ficaria armazenada nos armários da escola até o dia da confecção dos materiais. Para estas atividades, foram escolhidos dias de aula dupla, para que as crianças pudessem confeccionar os brinquedos e em seguida brincar livremente pela quadra.

Os episódios de construção de brinquedos, neste sentido, foram indispensáveis no fortalecimento da relação estabelecida entre mim e as crianças. A partir do tema sugerido pelo professor, iniciamos buscas por pipas ou linhas de pipa presas na árvore da escola, durante o recreio; conversamos sobre o uso dos espaços da escola aos finais de semana e conjecturamos a respeito das brincadeiras que poderíamos criar em cada espaço.

Deste modo, os pesquisadores não devem idealizar um status de criança, de nativo, mas sim serem assimilados pelas crianças como um adulto diferente (PIRES, 2007). O que conferiu essa assimilação, para a autora, foi falhar como mulher adulta permitindo certa bagunça em casa ou, no meu caso, a grande adesão e conhecimento de brincadeiras e a própria destreza na confecção de brinquedos no desenvolvimento das aulas. Deste modo, fui entendida pelas crianças como uma adulta atípica, que centrava menos suas ações no controle de normas e regras; mas no desenvolvimento de atividades que as interessavam.

O primeiro brinquedo construído por nós foram os aviõezinhos de papel. Ainda na sala de aula, o professor entregou uma folha para cada um dos alunos e alertou que só sairíamos quando todos os aviões estivessem prontos. O professor ensinava as dobras e em seguida os alunos tentavam reproduzi-las. Nas primeiras etapas, mais simples, os alunos solicitavam a minha ajuda e eu repetia as instruções do professor, tentando ajudá-los individualmente. Nas últimas dobras, eu e o professor nos dividimos para auxiliar na finalização do avião de papel.

Depois que as crianças tentavam terminar o brinquedo, ajudávamos demonstrando e fazendo a dobra final, para aperfeiçoar alguns aviões que não conseguiriam voar.

Depois de confeccionarem os aviões, os alunos colocaram seus nomes nos brinquedos e desenharam alguns enfeites: janelas, pilotos, flores, carrinhos ou traços coloridos. A atividade, com isso, durou quase uma hora; ainda restavam outros sessenta minutos para brincar com os aviõezinhos. Imaginando que alguns aviões poderiam ficar presos nas árvores ou serem danificados pela quantidade de vôos, me dirigi até a quadra acompanhando as crianças com um pacote de folhas. Com o início da atividade, alguns meninos da turma perceberam que os aviões das meninas eram mais “potentes” pois continham dobraduras mais precisas e bem executadas. Por conta disso, as meninas participaram da aula necessitando de poucas reformulações e ajustes em seus brinquedos.

Parte do grupo de meninos, no entanto, perceberam a necessidade de refazer seus aviões para obter vôos mais altos e duradouros. Nos sentamos no chão quente da quadra para que eu conduzisse as reformas. Alisamos todos os papéis que seriam dobrados novamente. Os papéis que não reuniam mais condições de se transformar em aviões, foram substituídos. Concentrados, os meninos ouviam atentos as instruções e copiavam as minhas dobras. Quando não conseguiam reproduzi-las, me esticavam os papéis amassados para que tomassem nova forma. Minutos depois, Hugo também decidiu participar da oficina de reparos de aviões e me pediu um papel novo: “É que eu sei um diferente, que voa mais”.

Os meninos continuaram fiéis às minhas instruções e logo saíram correndo para testar seus novos aviões. A cada par de minutos, um deles aparecia novamente solicitando algum reparo. Nos intervalos, fiz vários aviões novos que foram pouco a pouco disponibilizados para as brincadeiras. Quando Hugo terminou seu brinquedo, fez um arremesso que conquistou a todas as crianças e a mim: seu modelo de avião era realmente capaz de vôos mais belos e distantes. Não demorou muito para que a nossa oficina se transformasse em uma fábrica de “avião igual o do Hugo”.

Rapidamente, ele parou ao meu lado para me explicar as etapas e mostrar seu avião. Na verdade, eu estava um pouco cansada de realizar tantas dobras, mas me vi desafiada a copiar seu avião e a ajudar as crianças a desenvolverem aquele novo formato para o brinquedo. Sozinhos, levariam muito tempo para copiar o modelo novo, que continha pelo menos três dobras a mais que o anterior. O professor tão pouco conhecia aquelas dobras e ponderou que a

atividade já havia sido um sucesso, considerando a participação e a alegria de todas as crianças, sem demonstrar interesse por aprender aquele novo modelo.

Assim que os novos aviões foram confeccionados, as crianças se aproximaram dos barrancos de terra que haviam próximos à quadra. Ora, se o objetivo era que os aviões voassem mais alto e demorassem mais a cair, estrategicamente pensaram no uso dos barrancos para conferir maior êxito às tentativas. No início, o professor permitiu que algumas crianças fossem até lá, sem solicitar prontamente o retorno. Do barranco, os aviões arremessados eram capazes de voar atravessando toda a quadra ou desenhando o céu com rodopios.

Pouco tempo depois, o barranco estava mais povoado de crianças do que a própria quadra – lugar primeiro estabelecido para as experimentações. Estava ocupado tanto de pilotos de avião quanto de crianças cansadas da atividade, que estavam somente escorregando no barranco. Após olhar seu relógio, o professor logo encerrou as atividades e a aula, conduzindo as crianças ao bebedouro e, em seguida, à sala. As crianças carregavam os restos de avião e ainda tentavam alguns arremessos durante o trajeto.

Neste episódio, os usos do barranco ocorreram com um consentimento tímido do professor, que parecia pouco convencido do local como espaço para as aulas de Educação Física. Por isso, foi possível supor que o professor Zé não vislumbrava a possibilidade de uma mediação pedagógica favorecendo a construção de conhecimentos a respeito dos espaços e das práticas corporais, dos barrancos e dos arremessos de avião de papel.

Duas semanas depois, construímos com as crianças paraquedas utilizando as sacolas plásticas. A construção do brinquedo contava com as etapas de recortar as sacolas plásticas, amarrar um fio de barbante em cada uma das quatro pontas da sacola e, por fim, amarrar um objeto de peso unindo os quatro fios e transformando o material em um paraquedas. As etapas foram explicadas pouco a pouco pelo professor, que demonstrava cada uma sob os olhares atentos de todas as crianças.

A primeira etapa consistia em ajustar a sacola para recortá-la eliminando as alças, formando um quadrado. Esta etapa foi cumprida com facilidade pelas crianças. O segundo passo – amarrar um fio de barbante em cada uma das quatro pontas – apresentava maior dificuldade e poucas crianças conseguiram cumprir sozinhas. Por isso, o professor, eu e Leandro, que demonstrou grande agilidade na realização da tarefa, nos revezamos ajudando cada uma das outras crianças. Vencida esta etapa, nos encaminhamos até a quadra. As crianças ainda tinham a tarefa de buscar uma pequena pedra ou objeto pesado no caminho, para amarrar

unindo as quatro pontas, finalizando a construção do brinquedo. Pouco a pouco chegavam até a quadra – bastante sujas, é verdade – depois de buscarem pedrinhas pela escola com grande autonomia, sem a vigia do professor. O brinquedo então era finalizado para que todos pudessem soltar o paraquedas pelo ar. As crianças não demoraram muito para perceber que a brincadeira tornava-se mais divertida usando as arquibancadas da quadra. Do alto, era possível deixar o paraquedas no ar por alguns segundos a mais:

Figura 12 – Primeiro local usado pelas crianças: as arquibancadas da quadra



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

Durante os inúmeros arremessos feitos das arquibancadas, as crianças observavam o espaço da escola como se procurassem ainda um local mais alto para usarem seus brinquedos.



Considerando o desejo latente pelo uso dos barrancos e as constantes negativas com relação ao uso deste espaço, as crianças foram se aproximando pouco a pouco do lugar. Todos observaram atentamente quando Henrique foi buscar seu paraquedas que caiu próximo ao barranco. De onde estava, aproveitou para testar e arremessar seu brinquedo. O professor logo percebeu que havia um aluno fora da quadra e disse: “Se quiserem podem usar o barranco ali, com cuidado pode”. E, então, em poucos segundos:

Figura 13 – Todas as crianças ocupando os barrancos para arremessar o brinquedo



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.



Com a permissão do professor, celebrada pelas crianças, os barrancos foram usados naquela manhã como um espaço legítimo para as aulas de Educação Física. Neste sentido, as pretensões manifestadas pelas crianças nas diversas fugas pelo barranco e comentários feitos a respeito do espaço, no decorrer daquele ano letivo, foram contemplados com a construção dos brinquedos voadores. É possível, ainda, reafirmar a importância da mediação pedagógica que considerou, com a permissão do uso dos barrancos, a configuração das culturas infantis construídas e manifestadas no espaço escolar, relacionando-as com os conhecimentos referentes às aulas de Educação Física.

Além disso, é possível destacar que outros espaços foram usados na aula que aconteceu nos barrancos, buscando, ainda, promover um melhor desempenho dos paraquedas. As crianças jogaram seus brinquedos das muretas e dos canteiros das hortas que haviam entre a quadra e o barranco ou, ainda, subiram nos troncos das árvores próximas ao barranco para realizar os arremessos:

Figura 14 – Uso de espaços não permitidos, como as muretas



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

Figura 15 – Geovani subindo nos troncos da árvore para arremessar o brinquedo



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

Logo perceberam, de fato, o espaço que conferia maior possibilidade de sucesso nos arremessos e vôos dos paraquedas; os barrancos continuaram amplamente utilizados, já que as crianças não conseguiam subir nos galhos mais altos das árvores e a superfície das muretas era pequena demais. “Daqui não dá pra girar e jogar” avisou Marilda, alertando sua colega que também tentava se posicionar na mureta.

As instituições educacionais, neste sentido, têm se ocupado mais do aluno do que das próprias crianças. O aluno possui tarefas de aprendiz e é um destinatário de ações adultas;



agente de comportamentos prescritos, avaliados, premiados e sancionados. O ofício de aluno, portanto, tem por objetivo tomar a forma, adquirir a cultura escolar, ajustar-se a disciplinar o corpo de modo induzido por regras e hierarquias elaboradas para os estabelecimentos que frequenta (SARMENTO, 2011)

É o próprio processo histórico de construção da escola que indica a adoção de um modelo organizacional que simultaneamente, inspira e é inspirado por um modelo fabril. Considerando o exposto, é imperativo pensar em modos de redirecionamento da organização escolar para um modelo estruturado em uma organização mais flexível. De qualquer modo, isso não implicaria a substituição imediata do ofício de aluno por outras atividades como brincar, investigar ou correr, mas sim em uma reforma deste ofício centrada na diversidade de metodologias e de suas formas. Significa, portanto, alterar o próprio processo de aprendizagem e de ensino (SARMENTO, 2011).

Como é possível redefinir, então, o ofício dos alunos? Para Sarmiento (2011) as palavras relacionadas a este novo saber fazer seriam autonomia, criatividade, espírito de iniciativa, empreendedorismo e avaliação. No ofício anteriormente destacado, as palavras que caracterizam as ações dos alunos seriam disciplina, esforço e empenho. Do mesmo modo, as competências atitudinais e comportamentais poderiam ser substituídas pelos resultados apresentados a partir da aprendizagem dos alunos.

Relacionando a pesquisa aqui apresentada e as propostas do autor, entendemos que há uma administração simbólica da infância paradoxal que, ao mesmo tempo em que advoga a favor da autonomia das crianças, restringe os espaços e tempos da infância sob controle direto ou indireto dos adultos (SARMENTO, 2011). Em síntese, como pretendemos demonstrar, há uma tensão iminente entre a cultura escolar e o universo simbólico das crianças. Esta tensão gera conflitos que ora podem legitimar ora desconsideram a própria existência das culturas infantis na escola.

Entendemos, isto posto, que reconhecer a diversidade de culturas presente na escola requer dar-lhes visibilidade e reconhecimento. Com isso, fazemos dialogar, interagir e comunicar as culturas, desmoronando atitudes etnocêntricas e criando um espaço intercultural (BARBOSA, 2007). Quanto menos rígida for a cultura escolar, para a autora, maior será a capacidade da escola em criar espaços para a interlocução entre culturas infantis, familiares, de bairro, além de competências para contribuir na produção de novas culturas.

Com isso, destacamos a construção de brinquedos com as crianças como responsável

por conferir às aulas de Educação Física maior possibilidade de exercício da autonomia e da criatividade das crianças. Como pretendemos apresentar, a construção dos aviões de papel e dos brinquedos de paraquedas proporcionaram uma ocupação dos espaços e tempos escolares de modo diferenciado. A partir destas construções, as crianças apresentaram espírito de iniciativa na ocupação de diversos lugares, favorecendo a consolidação das crianças como mais autônomas e criativas.

O último episódio de construção de brinquedos sucedido nas aulas de Educação Física propôs a preparação de capuchetas de papel. Considerando a complexidade de construção de pipas, o professor de Educação Física optou pela criação das capuchetas de papel, considerando o tempo disponível para a construção do brinquedo. As capuchetas de papel são um brinquedo construído a partir de dobraduras no papel e uma linha de barbante ou linha especial para pipa, que permite às crianças conduzi-la pelo ar por conta de sua leveza e aerodinâmica. Para que o brinquedo tenha um desempenho melhor, o ideal é adicionar uma pequena linha com sacolas plásticas amarradas em pequenos retângulos, formando uma *rabiola*. Após a construção de seus brinquedos, as crianças do primeiro ano se encontrariam na quadra e no campo do futebol com as crianças do quarto ano que construíram pipas naquela mesma manhã.

As capuchetas tinham complexidade similar a dos paraquedas, pois as crianças conseguiam realizar com facilidade as dobraduras na folha, mas nem todas eram capazes de fazer um pequeno furo no papel para amarrar a linha de pipa, formando um estirante.<sup>17</sup> Esta dificuldade, em parte, pode ser justificada pela ansiedade das crianças em ter o brinquedo construído. Por outro lado, pode estar relacionada à ausência de prática na construção de brinquedos, poucos estímulos diversificados para o desenvolvimento da coordenação motora fina ou, ainda, ao pouco incentivo para o manuseio de ferramentas e materiais, como tesouras e linhas.

As dificuldades apresentadas na construção do brinquedo se convertiam em menos minutos para a brincadeira na área externa, acarretando ainda mais ansiedade nas crianças que já tinham seus brinquedos finalizados. Nos transformamos em “máquinas” de furar e amarrar linhas, o professor e eu, para auxiliar as crianças nesta tarefa. Parte das crianças concluiu o brinquedo com o uso do barbante e, as crianças ajudadas por mim, utilizaram as linhas especiais de pipa que levei para a escola. Como antecipei, as linhas de barbante transformavam o

---

<sup>17</sup> Estirante (ou cabresto) é o termo usado para definir um pedaço de linha colocado em uma pipa ou em capuchetas de papel que faz a ligação do brinquedo com uma linha guia.

brinquedo em um material muito pesado, menos eficaz para manter-se no ar. Com isso, continuei a tarefa de rearranjar os brinquedos na área externa, quando as crianças solicitavam a substituição de suas linhas. Por sorte, tive a ajuda das crianças do quarto ano, que ocupavam o mesmo espaço para empinar suas pipas.

Cerca de cinco meninos dos quartos anos exibiram um conhecimento amplo sobre brinquedos voadores, me ensinando uma nova forma de construir o estirante, mais complexa e que conferia maior qualidade ao brinquedo. Gentilmente, ofereceram pedaços de suas linhas e reformaram as capuchetas das crianças do primeiro ano. Diversos deles, ainda mais gentis, permitiram às crianças conduzir suas pipas quase invisíveis no céu por alguns segundos.

Com a socialização das crianças, já não era possível identificar se a atividade estava centrada somente nas capuchetas ou nas pipas. As crianças se dividiam pelo espaço ora usando o brinquedo construído, ora acompanhando as crianças do quarto ano nos ajustes de seus brinquedos ou, ainda, contemplando as pipas que tornavam o céu da escola mais colorido. Também aproveitavam os restos de *rabiola* das pipas emaranhados e jogados pelo chão para adicionar em seus brinquedos.

De acordo com Barbosa (2007), a revisão das teorias tradicionais de socialização, publicadas por Durkheim e Parsons, indicam que não é possível “naturalizarmos” as crianças. Com isso, a socialização deve ser entendida como um processo contínuo de inserção cultural. Neste sentido, as crianças nos apresentam um modo ativo de ser e habitar o mundo, construindo diferentes relações sociais e produção de diversos conhecimentos desde muito pequenas. Para a autora:

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal (BARBOSA, p. 1069, 2007)

Os espaços das crianças seriam, portanto, ambientes de várias possibilidades. A escola, como este espaço, deve ser o lugar da diversidade cultural, científica e social. Deve ser edificada, por consequência, a partir do debate, da construção de conhecimentos, com oficinas e laboratórios sociais e humanos permanentes (BARBOSA, 2007).

Com isso, a escola pode ser transformada em um lugar de encontro e confronto de culturas, compreendendo a diversidade de modos de recepção e significação, efetuando ajustes a partir das lógicas de cada grupo cultural (BARBOSA, 2007, p. 1079). Logo, o último episódio apresentado e discutido neste subitem pretendeu evidenciar formas de socialização entre as

crianças pouco usuais no cotidiano da escola. Além disso, como dito anteriormente, as construções de brinquedos voadores foram estratégias que se mostraram amplamente interessantes em um processo de ensino e aprendizagem que considerou o universo cultural das crianças e beneficiou suas potencialidades de forma autônoma e criativa.

Desta forma, podemos afirmar que os verbos que regem a prática pedagógica não devem ser “falar”, “transmitir” ou “apresentar”, mas sim “ouvir”, “compreender”, “dialogar” ou “formular novos conhecimentos” (BARBOSA, 2007). Isso implica em uma relação entre a cultura escolar e as culturas infantis construída a partir do diálogo e de proposições de unidades flexíveis. Só assim a escola se transforma em um espaço de confronto e de um entretecer de culturas – de crianças, de adultos, da escola.

Com isso, é importante ressaltar que a construção dos brinquedos nas aulas de Educação Física se constituiu de modo tão importante quanto a reforma dos brinquedos no desenvolvimento das experimentações. A partir disso, as crianças produziram mudanças nas próprias experimentações e compreensões diversificadas a respeito dos materiais construídos. Sem a mediação pedagógica, portanto, as experimentações não alcançam a potencialidade necessária para incentivar o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e espírito de iniciativa das crianças.

### **3.2 Dos imprevistos às negociações: cultura escolar e cotidiano infantil**

Espaço e tempo são dimensões com perspectivas simultaneamente sociais, culturais, relacionais e históricas (BUSS-SIMÃO, 2012). Além disso, para a autora, as organizações das instituições educacionais não são as únicas possíveis, mas apenas a forma que historicamente lhe foi dada, dentro da diversidade de possibilidades. Com isso, a manutenção desta organização carrega consigo a identidade do lugar e dos grupos que a habitam.

Para pensar a organização dos tempos e espaços da escola, experimentados pela diversidade de práticas corporais desempenhadas pelas crianças, devemos considerar as escolas como instituições que são o palco de encontros, ações e relações entre as crianças, entre os adultos ou, ainda, entre os adultos e as crianças. Neste sentido, há uma ordem social adulta – ou ordem institucional – de padronização, previsibilidade e regularidade, sedimentadas em rotinas de espaço e tempo que estruturam um sistema de regras sociais (FERREIRA, 2002). O sistema de regras sociais que compõem esta ordem social, portanto, é composto pelos adultos por meio de regulações da vida social das crianças e de padronizações instituídas no cotidiano

escolar. Por outro lado, a partir desta organização previamente arquitetada pelos adultos, entre pares, as crianças instituem uma ordem social emergente, a partir do estabelecimento de diferentes modos de agir, pensar, de se comportar e se relacionar (FERREIRA, 2002).

Nas análises empreendidas neste subitem, são descritos em parte os tempos e espaços institucionais e, em complementaridade, a ordem social emergente das crianças, quer seja, os arranjos tramados pelas crianças na ocupação dos espaços e tempos da escola. Para tanto, foram observados distintos espaços da escola – como a sala de aula, a quadra, o parquinho e o campo gramado – com a atenção centrada nas experimentações das práticas corporais.

O corpo das crianças, neste ínterim, é materializado quando ocupa determinados espaços e não outros. Com isso, a própria construção cultural do corpo das crianças delimita e é delimitada a partir dos espaços e tempos que elas ocupam. Os espaços projetados, portanto, podem ser entendidos tanto a partir de sua materialidade quanto por meio das regulamentações que eles impõem às crianças (BUSS-SIMÃO, 2012). Para articular a ordem social adulta e a emergente, os professores e professoras podem propor situações que favoreçam a divulgação dos entendimentos das crianças, sugerindo um trato pedagógico aos conhecimentos próprios das culturas infantis que derivam da construção cultural do corpo das crianças (FERREIRA, 2015, FERREIRA; DAOLIO; ALMEIDA, 2017).

Considerando a rotina escolar, as crianças chegam à escola, parcialmente, andando acompanhados de seus pais ou responsáveis, das proximidades do bairro Vila Rica, ou, transportadas ora por automóveis particulares, ora por ônibus cedidos pela Prefeitura Municipal. Os transportes, em sua maioria, são responsáveis pelo trânsito das crianças que chegam à escola oriundos de bairros mais longínquos, como já mencionado no capítulo 2 deste trabalho.

De modo geral, todas as classes do período da manhã se reúnem na sala de aula, onde tomam o café da manhã – leite com bolachas, pão com suco, iogurte, etc – durante os primeiros vinte ou trinta minutos do dia. As crianças se dispõem em suas próprias carteiras e se alimentam entre alguns passeios pela sala, organizações dos materiais escolares e conversas esparsas com os colegas. Após este período, as aulas são iniciadas e as canecas e restos de bolachas recolhidos e colocados em uma mesa no corredor. Por sua vez, estes materiais são recolhidos por funcionárias da escola que trabalham na cozinha, para serem lavados e utilizados novamente durante o lanche principal – nomeado popularmente como merenda. Depois do lanche, os professores de Educação Física fazem a chamada e as anotações no diário, para posteriormente



irem à quadra. Antes de chegar na quadra esportiva, há, ainda, uma pausa no quartinho de materiais da Educação Física, para reunir o que será necessário para o desenvolvimento da aula.

O quarto de materiais da Educação Física é amplo, dispondo de espaços para armários, colchões e colchonetes de tamanhos diversos, camas elásticas, cadeiras de roda, bolas de variados tamanhos, cordas, arcos, jogos de tabuleiro, caixas plásticas com materiais de circo, caixas plásticas com materiais construídos pelos alunos e pelos professores com materiais recicláveis, além de coletes, etc. Parte destes materiais, segundo os professores, foram enviados pela própria Prefeitura – há alguns anos –, ou, comprados com verba cedida pela escola, ou, ainda, recebidos do Programa Mais Educação,<sup>18</sup> em funcionamento na escola. Esta diversidade de fontes compõe um grupo de materiais diversificados que se encontram à disposição dos professores para as aulas de Educação Física.

O professor Zé ministra aulas no turno da manhã às segundas, terças e sextas, para os primeiros e um dos segundos anos. Já outra professora de Educação Física, é responsável pelas aulas dos segundos, terceiros, quartos e quintos anos, ocupando todas as manhãs. Os professores também possuem aulas no Ensino Fundamental II, no período da tarde. Além disso, contam ainda com a presença de um estagiário especialmente para auxiliar nas aulas. Como em alguns períodos há aula de Educação Física ministradas pelos dois professores simultaneamente, o estagiário possui um horário para tentar atender pelo menos uma aula de cada turma, ocupando metade de seu tempo na escola com cada professor de Educação Física. Seus auxílios compreendem a organização dos materiais da aula, monitoria dos alunos no bebedouro ou banheiro, além de participação nas brincadeiras e nos jogos propostos durante as aulas.

As observações, iniciadas em meados de abril, aconteceram nas aulas de ambos, além dos momentos iniciais e de saída da escola, na merenda e no recreio escolar. Atenta aos usos dos espaços da escola, notei que as crianças ocupavam de diferentes formas estes lugares, pendurando-se em árvores, correndo por dentro e por fora da escola para se locomover, explorando espaços não formalmente destinados às atividades, correndo para buscar no campo gramado as bolas lançadas da quadra esportiva, desviando os caminhos de uma ida ao bebedouro pelos balanços e escorregadores de um dos parques de diversão da escola.

---

<sup>18</sup> Foram observadas ao longo do ano oficinas de dança, xadrez, reforço escolar, violão esportes coletivos em geral (handebol, vôlei e futebol) sempre no turno contrário. Pela manhã, portanto, os alunos do Ensino Fundamental II tinham aulas de dança em espaços alternativos, com o quiosque ao lado da quadra de vôlei de areia.

As duas primeiras semanas de observação contaram com registros de aulas de Educação Física das turmas de primeiro, segundo e quartos anos. Isto porque o período contou com uma imersão na pesquisa de campo, para assimilação e familiarização da rotina escolar. O período concentrou a observação de aulas de Educação Física dos dois professores, que seguiam rotinas similares, mas eram incorporadas de maneiras distintas pelas turmas.

De modo geral, as turmas que possuem aulas de Educação Física na primeira hora da manhã, gastam parte do tempo de aula com o lanche da manhã. O tempo previsto para o leite com bolachas é de dez minutos, podendo se estender até meia hora, dependendo da organização e empenho da turma. Quando restava apenas uma hora e meia de aula, os alunos saíam da sala afoitos pelo tempo perdido, embora ainda tenham em outro dia, mais uma aula de Educação Física. Nas aulas inicialmente observadas, é possível destacar que a energia depositada na ansiedade pela ida à quadra é expressa pelas tentativas de corrida no trajeto, seguidas de saltos rápidos pelas muretas, uso dos espaços onde se encontram as árvores da escola, além de uma corrida até o campo gramado da escola, ainda que as aulas aconteçam predominantemente na quadra. Posterior à liberação dos alunos da sala de aula, seguidas de um tempo de exploração do novo espaço disponível, os professores reorganizavam os alunos para o alongamento e o aquecimento comuns ao início de todas as suas aulas. O tempo destinado à reorganização dos alunos, tanto para o alongamento quanto para explicação e organização da atividade era composto de mais trinta minutos, restando às turmas cerca de quarenta e cinco minutos para a realização da atividade.

A ansiedade dos alunos – explicada em parte pelo tempo destinado à organização, subtraído do tempo destinado à aula e ao brincar – sobressaiu em minhas impressões iniciais, com destaque à carência de empenho dos professores em buscar soluções mais criativas para diminuir este período. Na aula da professora, dos quarenta e cinco minutos destinados à atividade da aula, os vinte minutos finais reuniam um tempo livre para alguma prática corporal escolhida pelos alunos. Na primeira semana, os meninos da turma jogaram futebol e as meninas brincaram com cordas às margens da quadra.

A observação da primeira semana de aulas de Educação Física seguiu, portanto, com diversos estranhamentos com relação à rotina escolar. Este estranhamento, característico dos primeiros períodos de imersão da pesquisa de campo, estavam sobretudo centrados na relação com o tempo destinado às diversas tarefas que compõem a rotina escolar.

Por outro lado, a observação das aulas de Educação Física do professor José (Zé) causaram estranhamento não pelo tempo destinado às tarefas, mas pela escolha de determinados modos de vivenciar as tarefas sugeridas para as crianças. Nas turmas com aula no início do período matutino, o professor também acompanhava o café da manhã dos alunos em sala. Os alunos mais novos – do primeiro ano – geralmente consumiam quase trinta minutos para esta tarefa, enquanto os alunos mais velhos gastavam somente o tempo necessário para o consumo dos alimentos. Eles economizavam o tempo das conversas e bagunças para que estas fossem vivenciadas no outro espaço, a quadra, enquanto os alunos do primeiro ano já ensaiavam tentativas de subversão da ordem sugerida pelo professor na própria sala de aula. Estas tentativas acarretavam, por vezes, em um tempo maior destinado ao lanche da manhã, além de um tempo em que deviam permanecer sentados nas arquibancadas, pela falta de colaboração na explicação em sala de aula.

Diferente da professora que reunia os alunos na quadra para realizar a explicação das atividades, o professor Zé iniciava suas explicações a respeito do tema da aula e das atividades em sala, enquanto os alunos comiam suas bolachas e tomavam seu leite. Em parte, isso economizava tempo para a prática das atividades, ao passo que também causava maior euforia nas crianças, ansiosas pelo desenvolvimento das atividades.

Na semana seguinte de observação, entretanto, a Prefeitura de Campinas teve sua rotina alterada por dias de negociação salarial dos professores, que acarretaram em uma greve geral da Secretaria de Educação e de pelo menos metade dos professores da EMEF Violeta. Em um dos dias de observação, a escola recebeu apenas trinta e cinco alunos ao todo, sendo cinco deles do terceiro ano, turma esta que teria aula de Educação Física no início da manhã. Pela adversidade mencionada, a professora optou pela reunião de todas as crianças presentes, enquanto o professor aderiu à pauta da greve e não compareceu à escola.

Embora atípico, este período contribuiu com o fortalecimento do meu contato com a escola e com os demais professores. Foi nesta semana que conquistei uma participação legítima na rotina escolar dos adultos: fui convidada a entrar no rodízio dos materiais para o cafezinho da sala dos professores (pó de café, açúcar ou adoçante), garantindo meu acesso liberado à sala. Após minhas duas primeiras semanas na escola, mais acostumadas com a minha presença, algumas professoras me explicaram como funcionava a planilha de entrega do pó de café, destinada aos funcionários que contribuía com o material, embora tenham destacado que eu poderia levá-lo com menos frequência. Nesta sala, conversei ao longo do ano com os demais

professores da escola, sobre o cotidiano das crianças, o recreio, os dias festivos e até mesmo sobre a “escola-parque” – termo que usavam para identificar aquela escola como um antigo Parque Infantil.

Além disso, a manhã em contato com os alunos de diversas turmas me permitiu um envolvimento maior nas aulas de Educação Física e nas brincadeiras. No período, jogamos futebol, brincamos de bambolê, corda, além de ocuparmos o parquinho da escola – espaço por vezes usado durante as aulas de Educação Física, embora predominantemente associado aos tempos de recreação.

Nas semanas seguintes, iniciei as observações do cotidiano somente das crianças do primeiro ano para prosseguir com o desenvolvimento da pesquisa. No primeiro dia em que estive somente com aquela turma, o professor me apresentou a todas as crianças, explicando a respeito da minha função na escola – de pesquisadora – indicando que eu faria anotações e perguntas no decorrer de nossas aulas. Neste ensejo, aproveitei para explicar a eles que o tema da pesquisa seriam as práticas corporais vivenciadas por eles na escola, além de destacar meu interesse em perceber quais os espaços mais usados por eles na escola. Em seguida, ainda desconfiados, alguns alunos aproveitaram para realizar diversos tipos de questionamentos – sobre a minha família, a “escola” onde estudei Educação Física, sobre meu parentesco com seus professores, sobre os esportes que eu gosto, o porquê de observar a turma deles e se a observação estava relacionada à quantidade de “bagunça” que eles fazem na escola.

Minhas respostas eram intercaladas com respostas das próprias crianças às outras, normalmente refutadas por mim. As crianças explicavam às outras que eu relataria aos professores sobre o comportamento da turma, influenciando na permissão do recreio e de idas aos passeios fora da escola. Ainda que a nossa cumplicidade não pudesse ser construída apenas nestes momentos de conversa, tentei garantir que a minha função não estava relacionada aos relatos de bagunça, mas a compreensão dos motivos pelos quais eles entendem ser mais interessante tomar os caminhos mais longos para se deslocar, por exemplo.

Esta cumplicidade, como previsto, foi construída somente ao longo da pesquisa, e ocorria sobretudo nos momentos em que as crianças se escondiam, jogavam água umas nas outras, escorregavam nos barrancos, mesmo observadas por mim, sem que fossem identificadas para o professor responsável pela turma. Outras ações que colaboravam com o desenvolvimento desta cumplicidade eram momentos em que ser um adulto conferia a mim certas vantagens, como a altura necessária para alcançar as amoras cobiçadas pelas crianças nas árvores do campo

gramado ou os conhecimentos necessários para construir e arrumar brinquedos – como os aviões de papel e capuchetas.

De modo geral, as crianças só eram alertadas – nunca proibidas – por mim, quando se expunham a determinados riscos, como correr em lugares com grande concentração de água nos dias de chuva. Esta opção, embora passível de questionamentos, é acrescida das prerrogativas que esta cumplicidade confere ao pesquisador relatos antes desconhecidos e ações normalmente escondidas dos professores.

Ainda que a cumplicidade entre pesquisadora e crianças se desenvolva no decorrer dos dias, em algumas ocasiões, era necessário retomar os contratos previamente estabelecidos com as crianças. Como discutido no primeiro capítulo deste trabalho, os termos estabelecidos previamente são desfeitos e refeitos ao longo do processo, garantindo o estabelecimento de uma relação benéfica com todos aqueles envolvidos na pesquisa. Este movimento contínuo de estabelecimento de uma relação entre pesquisadora e crianças foi desenvolvido no decorrer de toda a pesquisa, mediado sempre pela imprevisibilidade de algumas falas das crianças.

Passados cinco meses do início da pesquisa, depois de me oferecer uma bolacha guardada especialmente para mim, Breno afirmou: “tia, você nunca disse seu nome!”. Breno não podia imaginar o quanto sua afirmação me faria pensar sobre os contratos previamente estabelecidos com as crianças. Nos primeiros dias de observação, o professor e eu mencionamos meu nome diversas vezes. Como seria possível afirmar sobre uma cumplicidade crescente no decorrer da pesquisa, se Breno havia dito que não sabia meu nome?

Com isso, entendi que a pesquisa era mesmo um esforço diário, de estabelecer uma relação cotidiana com as crianças. Importava mais, neste sentido, fazer e refazer os termos diariamente, ultrapassando a assinatura primeira de qualquer documento que pretendesse assegurar nossa cumplicidade de maneira antecipada. Episódios como este, portanto, indicam a importância de mantermos a continuidade de cuidados como o da entrada na pesquisa de campo e o detalhamento de explicações acerca da pesquisa.

Continuando as descrições sobre a semana inicial de aulas, posteriormente foram observadas uma sequência de aulas de Educação Física e aulas de Português e Matemática dentro da sala do primeiro ano. Em dias chuvosos ou dias atípicos (por exemplo, quando havia um caminhão circulando pela área externa da escola para cortar uma árvore antiga que estava prestes a cair) as aulas de Educação Física aconteciam na sala. Nas aulas em sala, o professor por vezes optava pelo uso de jogos (cara a cara, jogo da memória, damas, uno ou outros

disponíveis na escola) ou por manter o planejamento das aulas e adaptá-lo ao espaço (com o uso de colchões na sala para aulas de ginástica, por exemplo). As aulas eram então ajustadas, quando possível, ou os dias chuvosos desencadeavam o ensinamento de novos jogos de tabuleiro às crianças que, em grande maioria, desconheciam as regras dos jogos mencionados.

Além disso, em alguns grupos, os alunos se apropriavam de desenhos das cartas do jogo de memória, por exemplo, para criar brincadeiras com regras próprias com o uso de frutas, verduras e outros itens para compra e venda em um supermercado criado por eles. Estes episódios não eram afastados pelo professor, ainda que este comentasse que a falta de interesse no jogo seria originária no desconhecimento das regras pelo grupo.

Em alguns casos, os episódios também eram associados por ele a um certo tipo de “bagunça” permitida pela criação de novas regras e propósitos para as cartas. Estes jogos criados requisitavam das crianças um certo trânsito pela sala de aula, com idas ao supermercado, com as compras e o retorno para casa – cheios de novas mercadorias. Ainda que estes momentos fossem pouco abafados pelo professor, de igual modo, não eram estimulados e valorizados como criações infantis pertinentes.

Com o suceder do tempo e das observações, pude explicar novamente às crianças minhas intenções com relação à observação de seu cotidiano na escola, além de sugerir que estes escolhessem seus nomes fictícios para compor esta tese. Assim como mencionado, as questões éticas e de identidade dos participantes despertaram inúmeros questionamentos, acompanhados de novas leituras teóricas sobre a temática e de renovadas dúvidas que emanam tanto do aprofundamento teórico quanto das questões caras à pesquisa de campo.

O início destes questionamentos começou com a dificuldade das crianças em compreender a necessidade do uso de nomes fictícios. Ainda que as explicações tenham sido feitas diversas vezes e de diferentes modos, a impressão é que as crianças relutavam contra uma aparente não participação no texto que ansiosamente aguardavam para ser escrito. Esta inquietação era retratada pela quantidade de vezes que questionavam minhas anotações, sugeriam outras e, ainda, recomendavam diferentes formas de registro, como as fotografias que eram compostas de poses especiais para permanecerem caracterizadas.

De qualquer modo, estes questionamentos, que são partes constituintes deste empenho etnográfico, surgiram posteriormente à entrega dos termos (TCLE e Termo de Assentimento) que garantiam o anonimato dos participantes. Neste sentido, destacamos que, ainda que este

movimento de reflexão tenha desencadeado em novas ponderações a respeito do anonimato e da ética em pesquisas com crianças, o acordo firmado inicialmente foi mantido.

Na primeira semana de observações da turma, com a presença de um caminhão na quadra e nos gramados anexos para cortar a árvore mais antiga da escola, todas as aulas do dia aconteceram em sala. Em dias de chuva ou de adversidades, o combinado do mês era que as crianças fariam aulas de ginástica com colchões, trampolins e outros materiais, usando o espaço livre da sala.

Estas aulas exigiam uma organização diferente, tanto para afastar as carteiras e cadeiras das crianças, com o intuito de criar um espaço mais amplo, quanto na própria dinâmica de vivências. Zé normalmente pedia às crianças para se acomodarem embaixo da lousa, enquanto esperavam a reorganização da sala e dos materiais, feita por nós. Estes momentos eram permeados por gritos eufóricos com a descoberta dos materiais, brincadeiras pelo chão da sala e, assim como no espaço externo, explorações com o corpo dos poucos espaços disponíveis.

De igual modo à rotina estabelecida na quadra, os alongamentos que antecediam as atividades das aulas de Educação Física, aconteciam também na sala de aula. Por outro lado, o alongamento dentro da sala era intercedido por paradas de cabeça, brincadeiras de lutinha e rodopios, favorecidos pelo espaço. Leandro, por exemplo, arriscava até algumas estrelinhas mesmo no espaço bastante reduzido, sob o risco de quase ter acertado com os pés os colegas – inúmeras vezes. Embora as crianças tenham iniciado suas próprias experimentações tão logo descobriram que a aula seria na sala, as práticas corporais indicadas pelo professor eram os rolamentos e a cambalhota.

Para isso, o espaço foi preparado com quatro colchões empilhados e todos as crianças sentados no entorno. Considerando o tempo de espera entre uma tentativa e outra, elas ocupavam o tempo gritando e torcendo para cada um que realizava sua tentativa. A torcida, depois de alguns minutos, foi repreendida pelo professor, apenas pelo receio de atrapalhar a turma ao lado. Breno perguntou: “mas tá aqui é fechado, como o som sai?” e antes de ter sua pergunta respondida, percebeu “ah, a janela”.

Com a ajuda do professor, todas conseguiram realizar cambalhotas no colchão pelo menos três vezes durante o início da aula. Em seguida, sugeriu a substituição da atividade “vou ensinar outro exercício, a ponte” disse Zé. Lembrando do time de futebol da cidade de Campinas-SP, Eduardo comenta “a Ponte Preta?” e todas as crianças riem. Nem mesmo as risadas acabaram e as crianças já estão experimentando – fora dos colchões – o novo exercício sugerido pelo

professor. Quando realizam, como proposto, no colchão, finalizam com um rolamento e rolam até o lugar em que estavam sentados.

Esta dinâmica, embora não facilite as experimentações propostas em aula, permite aos alunos outros usos dos espaços, a partir das movimentações escolhidas por eles. Estas passagens sugerem inclusive a importância da mediação pedagógica, que deverá aconselhar novas experimentações e permitir às crianças a criação de outras, construindo novos saberes sobre o corpo e o movimento. Portanto, este relato representa um grupo de acontecimentos nos quais as crianças, embora já acostumadas com o espaço, redescobrem as possibilidades de ocupar a própria sala com as práticas corporais sugeridas nas aulas de Educação Física. De modo similar, ocupam outros espaços da escola – como a quadra ou os parquinhos – não se limitando à forma sugerida, mas a partir de reproduções interpretativas nas quais participam de processos de criação e transformação cultural, construindo uma cultura infantil própria (CORSARO, 1997).

Além disso, as práticas corporais realizadas nas aulas de Educação Física na sala despertam interesse nos alunos que estão circulando pela escola para ir ao bebedouro ou ao banheiro. Quando se deparam com as vivências realizadas pelos pequenos, os alunos com mais idade, de outras turmas, alternam passos lentos para observar o que está sendo feito. Os olhares, quase sempre estão acompanhados de comentários dirigidos a mim: “na nossa aula também vai ter isso?” ou “por que só eles podem fazer isso na escola, dona”?

De modo geral, as práticas corporais vivenciadas em sala demonstram que as crianças não consideram a existência de apenas um local adequado para a realização das atividades; exibem, por outro lado, os ajustes desempenhados pelas crianças para que as vivências sejam realizadas independentemente do local ofertado. Assim sendo, as crianças se apropriam dos espaços de várias formas, nem sempre relacionadas aos modos requisitados e permitidos pelos professores.

Em outra aula ocorrida em espaço fechado, a sala de aula da turma, devido às condições climáticas daquela manhã cinzenta, o professor apresentou a eles um material até então desconhecido nas aulas de Educação Física: o mini-trampolim. Vale dizer que os ajustes produzidos pelas crianças não são sempre rápidos e tranquilos. Para apresentar o mini-trampolim, o professor articulou algumas palavras que ressoavam quase imperceptíveis em meio ao caos organizado e construído pelas crianças.

Analisando os tempos e espaços na Educação Infantil, Buss-Simão (2012) advoga a respeito de uma distinção entre os tempos de ordem e os tempos de caos, identificando este



segundo momento como uma subjetivação das crianças, espaço e tempo em que o corpo manifesta-se de diferentes formas para além do previsto e pretendido pelas instituições.

Outro momento que destacado pela autora a partir de sua aparência de desordem foram as atividades de exploração livre, com muita movimentação e barulho (BUSS-SIMÃO, 2012). Estas atividades livres são então entendidas como tempos de caos, em que o corpo das crianças não precisa manter-se sentado, mas pode deitar, dobrar, esticar, encolher, conter, relaxar, subir ou descer, de acordo com os seus interesses e não mais a partir da ordem institucional.

Logo, o caos estabelecido pelas crianças pode ser entendido como um momento expressivo da subjetividade. De certa forma, para um observador externo ou para a grande maioria dos professores, as atividades que exigem criatividade, autonomia, descobertas e participações colaborativas das crianças possuem sempre uma aparência caótica a ser corrigida. Saltando em seus próprios lugares e testando as performances pretendidas no mini-trampolim, as crianças identificaram o brinquedo como um pula-pula, largamente conhecido por grande parte das crianças. Neste sentido, as experimentações ocorriam antes mesmo do início da atividade.

Embora conhecido, diversas crianças relataram nunca ter experimentado saltar no brinquedo. Os primeiros saltos, ainda receosos – e talvez já controlados e disciplinados porque situados dentro do contexto das aulas de Educação Física – foram tímidos e baixos. Em seguida, o professor proferiu como que palavras mágicas manifestadas por um “pode pular alto” e então um novo caos produtivo se instituiu novamente. Aos gritos e comemorações, sem receios, as crianças saltaram no pula-pula imitando desenhos animados, movimentações de *skatistas* ou ginastas brasileiras que acompanhavam pela televisão.

Em outros dias não convencionais – por conta das volumosas chuvas – foram propostas outras aulas diversificadas com elementos da ginástica. Os materiais usados nestas aulas eram sobretudo colchões e colchonetes, somados a cordas, arcos e bastões. Em alguns episódios, os alunos presentes realizaram um circuito usando cordas e colchões. As aulas organizadas em circuitos são aquelas em que os professores organizam uma sequência de atividades e os alunos devem passar por cada estação cumprindo o que lhes é proposto.

Estas atividades são organizadas em um círculo, justificando o nome circuito para caracterizá-las. Essas aulas eram também precedidas de longas explicações sobre a segurança necessária para desempenhar as brincadeiras. O professor Zé também utilizava algumas estratégias que considerava interessantes para minimizar a agitação das crianças: neste dia,

alternou meninas e meninos nas fileiras para diminuir a bagunça. Estas estratégias podem e devem ser discutidas, já que, na realidade, criam outra dinâmica para as aulas, nem sempre menos agitada ou bagunçada. Isto porque assumir que a categoria “meninos” ou “meninas” é única para determinar a euforia envolvida nas brincadeiras é tão ingênuo quanto ineficiente.

De qualquer modo, verbalizar a estratégia para as crianças surtia algum efeito, já que as agitações nunca podiam se sobrepor às brincadeiras: ou seja, o limite para desafiar a organização proposta estava delimitado pelo momento em que as bagunças tinham como consequência a interrupção das atividades da aula. Sendo assim, as crianças constantemente testavam esses limites, evitando o encerramento precipitado do tempo da aula de Educação Física.

Outras estratégias utilizadas pelo professor estavam relacionadas a dicas ou formas que ele julgava corretas, para a realização de determinados movimentos. Por exemplo, em algumas ocasiões, o professor cobrou dos alunos o que chamava de “perninha de índio”, ensinando a forma de sentar em roda para “trabalhar a postura”. Mesmo sem considerar os objetivos do professor com relação à proposta, ela estava claramente relacionada, de igual modo, às dinâmicas que favoreciam ao estabelecimento de um ambiente mais calmo nas aulas. Como dito anteriormente, as estratégias nem sempre surtiam efeito ou, ainda, pelo contrário, contribuíam com a dispersão e a desorganização estabelecida pelas crianças.

Algumas aulas em sala eram iniciadas com uma sequência de alongamentos. Estas ações também estavam centradas em tentativas de estabelecer uma organização mínima para o início das aulas, com práticas corporais que – a princípio – não favoreciam a amplitude dos movimentos das crianças. Depois das primeiras propostas de alongamento copiadas pelas crianças, Otávio questionou “tio, hoje não vamos fazer a cordinha?” referindo-se à forma lúdica usada pelo professor com a brincadeira de puxar as pernas imaginando uma cordinha. Durante o final da série, Zé propôs aos alunos novamente discutirem regras de segurança e a retomada de combinados feitos para as aulas de Educação Física, ainda no início do ano.

Logo no início da sua fala, foi interrompido por Breno “é, sempre com toda a segurança do mundo!” demonstrando falta de apreço pelas considerações do professor. A falta de apreço foi percebida por mim pelo tom de voz e os gestos utilizados por Breno. Leandro, em seguida, garantiu ao professor que nunca caiu de um corrimão e se machucou. Além disso, explicou que costuma fazer “mais de 30 flexões... eu tenho força”. Com isso, os alunos demonstram atenção às conversas propostas pelo professor, embora apresentem também pouco interesse nas regras

de segurança, já que garantem possuir os saberes necessários para realizar práticas corporais de modos diferentes dos propostos pelo professor.

É possível, neste caso, que a prática pedagógica desconsidere as vivências dos alunos em outros âmbitos, sugerindo que a escola seja o único lugar onde aprendemos a realizar práticas corporais com destreza e segurança suficientes para garantir a eficácia dos movimentos. Neste sentido, não abandonamos as noções de segurança discutidas pelo professor com as crianças, mas entendemos que estas seriam tão mais interessantes se considerassem os próprios saberes das crianças relacionados às práticas corporais já vivenciadas.

Corroborando com as discussões apresentadas anteriormente, relataremos a seguir as experimentações dos alunos em vivências que reuniam saberes sobre pular corda. Inicialmente, os alunos precisavam apenas saltar a corda, no ritmo proposto por mim e pelo professor. A atividade foi desenvolvida com tamanha facilidade por grande parte dos alunos que, em seguida, foram entoadas músicas que conferiam ritmo à atividade. Ainda que a aula tenha sido para as turmas mais novas da escola, a grande maioria dos alunos demonstrou destreza no desenvolvimento dos saltos e realizaram a atividade com certa facilidade. Além disso, conheciam também as músicas cantaroladas por todos no decorrer das atividades.

Isso representa, de igual modo, que as aulas de Educação Física não são o único espaço onde se vai para aprender questões relacionadas ao corpo e ao movimento. Coube ao professor, portanto, a tarefa de auxiliar os alunos que não possuíam domínio sobre a atividade. Além disso, em outras oportunidades, Zé ensinou às crianças outras atividades a serem realizadas com o uso da corda (brincadeiras tradicionais nomeadas de cobrinha, relógio, etc). Na aula seguinte, por exemplo, desenvolveu atividades individuais com o uso de mini cordas. Sugeriu que as atividades fossem realizadas no campo de futebol, para conferir maior segurança às crianças, gerando inclusive grande descontentamento a respeito do retorno dos discursos sobre segurança. “Ele sempre vai falar essas coisas de segurança?” questionou Otávio, com o olhar que endereçava suas dúvidas a mim.

Estas dúvidas apresentadas pelas crianças, de modo geral, conferiam certa diferenciação entre nós – quando entendiam que eu como adulta poderia compreender algo diferente deles – e, ao mesmo tempo, demonstravam a cumplicidade que estava sendo construída no decorrer da pesquisa. Neste caso, dificilmente as mesmas perguntas seriam endereçadas a adultos desconhecidos ou ao próprio professor, embora as crianças manifestassem seus descontentamentos de outras formas.

Seguido dos questionamentos sobre segurança, os alunos iniciaram as atividades com as mini cordas. Apresentando dificuldades no uso do material, Otávio exclamou “Na verdade essa corda é pequena pra mim”. Na sequência, Isa, concordando com o colega, exclamou “Tinha que ser mais grossa né!”. Os dois colegas, demonstravam saberes a respeito de suas ações, muito embora não articulados. Para além da ação de saltar, estes questionamentos e compreensões compõem o conhecimento específico das aulas de Educação Física a respeito das práticas corporais.

De igual modo, Breno demonstra também saberes a respeito da atividade, com ações outras de transgressão à própria proposta do professor. Depois de saltar inúmeras vezes, percebeu que o material também poderia ser usado para outras brincadeiras e transformou, então, sua mini corda em um ágil chicote. Listou, ainda, três ou quatro personagens de desenhos animados que tinham materiais parecidos e demonstrou movimentações ensaiadas. Suas ações com a corda, no entanto, logo sugeriram aos seus colegas a experimentação de outros usos. Com o desvio das ações dos saltos individuais propostos pelos professores, a atividade foi pausada.

De acordo com o professor, essas transgressões acontecem pois os alunos não conseguem executar a atividade proposta. No meu entendimento, as mudanças desempenhadas pelas crianças acontecem, pelo contrário, quando estas demonstram certa facilidade de execução das práticas corporais propostas, pois são capazes ainda de alterá-las e ressignificá-las.

Com a aula pausada para reorganizar os alunos e propor uma atividade diferente, cinco crianças se distanciam do campo de futebol e sobem os barrancos de terra correndo, como se disputassem o primeiro lugar em uma corrida com obstáculos. Enquanto solicitava o retorno destas crianças, o professor também pede aos outros que já estavam sentados aguardando que não sujem as mãos brincando na terra. Com isso, a pausa para reorganização da aula prejudicou o próprio arranjo anterior, no qual as crianças já estavam com os materiais somando tentativas de saltos individuais na corda. Depois de alguns minutos, o professor consegue fazer com que todas as crianças se dediquem às tentativas de salto com as cordas individuais novamente.

Mas, como acontece em quase todos os períodos que marcam o final da aula, os alunos criam estratégias para vivenciar o que desejam antes de retornarem à sala de aula. Desta vez, do caminho do campo ao bebedouro, escaparam para os barrancos: meninos, meninas, os alunos mais quietinhos e outros menos contidos. A estratégia era repetida em quase todas as aulas no

campo e por isso as crianças obtinham bastante sucesso. Se escondiam no próprio barranco e ficavam olhando, antes dos saltos, para conferir que o professor não as estava observando.

As práticas corporais vivenciadas no barranco, no entanto, tinham o espaço das práticas não permitidas, como se o corpo das aulas de Educação Física se diferenciasse do corpo que habita outros espaços e tempos da escola. Como é possível eleger algumas práticas corporais nas aulas de Educação Física e desconsiderar outras possibilidades? Não seria possível apresentar às crianças as práticas corporais mais comuns e regulamentadas, além de possibilidades menos usuais e também interessantes?

Na aula seguinte, o professor alterou sua estratégia para ensinar os alunos a pularem corda. Por não entender que a atividade anterior estava fácil para a maioria dos alunos, o professor Zé iniciou sua proposta com atividades mais simples. Nesta aula, os alunos estavam em fileiras para saltar a corda manipulada por mim e pelo professor, em movimentos de “ondinha” ou da “boca da baleia” – que imitava o primeiro movimento de bater corda. Além disso, os alunos também experimentaram saltos mais altos com a corda suspensa no ar, poucos centímetros distante do chão. Como o tempo de espera entre os saltos é grande, os alunos também experimentam saltar parados na fila, enquanto o professor reclama da falta de organização. Além disso, para tornar a atividade mais animadora, os alunos apostam corrida quando finalizam o salto na corda, antes de voltar à fila: “vai comer poeira, vai comer poeira”, cantarolavam as crianças durante a corrida.

A partir disso, é possível questionar: o uso das filas não seria mais indicado às atividades que necessitam de orientação individual do professor – ou, em espaços mais restritos? Explorar o espaço pressupõe usar sempre a maior quantidade disponível? Qual a importância da diversidade de organizações do espaço na educação do corpo das crianças? A partir destes questionamentos, entendo que as crianças compreendem pouco o uso restrito de um espaço tão amplo. Isso fica evidente nas corridas entre as atividades, nas fugas para outros lugares e na apropriação diferenciada que fazem do espaço.

Como sugerido, há um bloco de aulas que sucederam ao longo do ano com imprevistos que impediram em grande parte a realização das mesmas. Estes imprevistos compõem a cultura escolar, dinâmica, e são aceitos em maior ou menor medida pelos professores e pelas crianças. No caso das aulas de Educação Física, quaisquer alterações, somadas ao deslocamento das crianças até a quadra, impediam a realização das aulas no espaço externo. O que chamei de imprevistos, como dias atípicos, são os dias em que as aulas foram realizadas em sala por conta

das chuvas, entrega de uniformes para as crianças, corte de árvores no pátio externo. Vale destacar neste sentido que o caráter de aula extra conferido às aulas de Educação Física contribuiu para este quadro: para alterar menos a rotina das outras disciplinas, as eventualidades que aconteciam na escola eram quase sempre deslocadas às aulas de Educação Física.

Por exemplo, não poderia a entrega de uniformes ser feita em uma aula de Matemática, em que os alunos já estariam na sala de aula, ao lado da sala de Informática, onde encontravam-se os uniformes? A dinâmica, estabelecida por uma funcionária da escola e grande conhecedora da comunidade e das crianças, foi realizada em grupos de 3 ou 4 crianças, que em conjunto, experimentavam a numeração solicitada do uniforme antes de receber as peças: três camisetas, duas bermudas, uma calça e uma jaqueta, além de um par de tênis acompanhado de dois pares de meias.

Por conta da organização proposta, as aulas de Educação Física pareciam as menos indicadas para a entrega dos uniformes, já que as crianças supostamente estariam na quadra – ou em outro local do espaço externo – e este deslocamento tomaria mais tempo para que se efetivassem as entregas. Ainda assim, as aulas de Educação Física são o espaço e o tempo indicados para imprevistos, alterações, mudanças, o que representa uma interpretação negativa a respeito da particularidade das aulas – realizadas em áreas externas, com gritos, sorrisos e experimentações com o corpo. Não significa, por outro lado, que as aulas são livres de intencionalidades e que podem ser alteradas com frequência, com menor importância atribuída na formação das crianças.

Diante do quadro anunciado, as aulas de Educação Física foram transferidas para a sala de aula, acompanhadas de jogos de tabuleiro e de cartas (jogo da memória, quebra-cabeça, jogo do mico) além de outros jogos pedagógicos disponíveis na escola. Embora agitadas – sobretudo por conta da euforia interrompida de substituir o espaço da quadra pela sala de aula – as crianças não levaram muito tempo para movimentarem as mesas e cadeiras, organizando-se em grupos, para iniciarem as brincadeiras. Nesta manhã, dividi o meu tempo entre acompanhar a entrega dos uniformes na primeira parte da aula e brincar com as crianças na sala, na segunda parte, depois do lanche.

Após o lanche, a inquietude das crianças na sala era maior, e ainda faltavam alguns uniformes a serem entregues. Leandro convidou um colega para o jogo de damas e depois de rolarem pelo chão da sala entre a busca do tabuleiro e a escolha do local onde iriam jogar, começaram a partida. Poucas movimentações depois e Leandro, ao mover suas peças, criava

dribles pelo tabuleiro e anunciava: “Há, drible do Ronaldinho, ganhei”. Depois disso, a partida era reiniciada com todas as peças, até o próximo drible. Surpreendentemente, os dribles eram aceitos pelo parceiro de jogo – embora não estejam previstos nos jogos de dama. Ainda assim, as alterações no jogo não foram suficientes para manter a dupla entretida até o final da aula e alguns minutos depois estavam Leandro e Hugo passeando pela sala e observando os jogos dos colegas.

Restando cerca de vinte minutos para o final da aula, a entrega dos uniformes foi concluída e a euforia das crianças, bastante aumentada. O professor decidiu levá-los ao campo de futebol para realizar uma brincadeira mais rápida e a felicidade tomou conta da turma, que movimentando-se para formar uma fila, parecia ter rapidamente esquecido da aula de Educação Física na sala de aula. Ainda que o professor tenha solicitado organização dos alunos, para uma ida mais rápida ao campo, as crianças fizeram o percurso como de costume: andando pelas muretas que cercavam a passagem, pulando entre os canteiros da horta e alternando uma corrida disfarçada por passos rápidos ou uma caminhada.

Estas inquietações – vivenciadas pelas crianças e frequentemente cerceadas pelos adultos – reúnem as decorrências das formas de educar que são mediadas tanto pelo lugar que ocupam os sujeitos quanto a partir das práticas educativas sugeridas nestes espaços. É a expressão “educação do corpo” que nos auxilia a compreender que os corpos podem traduzir, revelar ou ainda evidenciar práticas educativas, configurando-se como uma forma de inserção de indivíduos ou grupos em sociedades (SOARES, 1998, 2001, 2006; OLIVEIRA, 2006).

Entendemos que tempo e espaço são categorias imprescindíveis para pensar os modos de educação da infância, demonstrando a diversidade com que cada período e cada instituição educacional marca os corpos das crianças. Para contribuir com estes entendimentos, o capítulo apresentado buscou delinear além dos espaços e tempos institucionais, traços da ordem social emergente construída pelas crianças que compõem de igual modo a cultura escolar. A partir das cumplicidades, negociações e imprevistos narrados, apresentamos a cultura escolar sendo construída sobretudo a partir das práticas corporais experienciadas pelas crianças na escola.

Deste modo, analisamos a maneira como se dá a produção de culturas infantis a partir das práticas corporais vivenciadas no cotidiano da escola. Além disso, discutiremos no decorrer do próximo capítulo, as soluções apresentadas pelas crianças para ocupar os espaços e tempos da escola. Vale compreender, neste sentido, as contribuições das crianças no uso destes espaços e como elas alteram a maneira como estes foram pensados a princípio, quer seja, apresentam

soluções diferentes para sua ocupação manifestadas a partir do que nomeamos de transgressão. As transgressões de espaço e tempo desempenhadas pelas crianças nas aulas de Educação Física e em outros tempos escolares serão apresentadas, portanto, como formas de manifestar seus saberes a respeito dos conhecimentos socializados e da própria cultura escolar.



#### **CAPÍTULO 4 – “EU TÔ RESPEITANDO OS COMBINADOS, SÓ LEVANTEI E FALEI UM SEGREDO. SEGREDO É IMPORTANTE, NÉ?”: TEMPOS DE APRENDER E A DISCIPLINARIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS**

A frase que oferece título ao capítulo foi proferida por Breno, enquanto a turma se organizava para sair da sala até a quadra, no início da aula de Educação Física. Breno saiu do final da fila, conversou com o colega que estava lá na frente, depois voltou correndo até o seu lugar, quando notou que a fila estava pronta para caminhar. O professor, então, questionou porque o aluno não estava respeitando os combinados – que solicitavam o menor tempo possível para a organização das filas, além de silêncio durante a passagem das crianças no corredor. Breno, então, garantiu ao professor que segredos possuíam uma importância maior do que qualquer conversa: “Eu tô respeitando os combinados, só levantei e falei um segredo. Segredo é importante, né?” A afirmação do aluno não convenceu o professor, mas instigou em mim reflexões sobre os tempos escolares.

Nas instituições educacionais, as crianças estão sujeitas a um conjunto de normas concernentes ao desenvolvimento infantil – pautado em padrões de normalidade – além de procedimentos centrados no comportamento e na disciplina (SARMENTO, 2004). Por outro lado, são as escolas também espaços que acolhem a construção das culturas infantis, concebidas a partir de práticas corporais, de transgressões, de saberes, de gestos e sentimentos manifestados no cotidiano escolar.

Com o aporte teórico sugerido para a construção da pesquisa com as crianças, enfocamos a produção de culturas em grupos sociais, menos centrada no desenvolvimento individual das crianças. Neste caso, o cerne está nas relações das crianças com seus pares, produzindo o que Sarmiento (2004) e Corsaro (2009) nomearam de “cultura de pares”. Denominada como “um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com seus pares” (CORSARO, 1997, p. 114), as culturas de pares sugerem apropriação, reinvenção e reprodução de culturas do mundo nos quais as crianças estão inseridas. Os grupos infantis são organizados, portanto, a partir de valores e objetivos comunitários, partilhando tempos, ações, representações e diferentes emoções.

O cotidiano escolar, posto isso, é permeado de ações rotineiras de convivência das crianças com seus pares, permitindo-lhes:

[...] exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com as experiências negativas. Esta partilha de tempos, ações, representações e emoções é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento (SARMENTO, 2004, p.14).

As culturas da infância estão firmadas a partir de significações e estruturas que, consolidadas, organizam um sistema simbólico dinâmico e heterogêneo (SARMENTO, 2004). Ao pesquisador, portanto, interessa compreender as dimensões relacionais das produções culturais infantis, edificadas na interação entre os pares e na relação das crianças com os adultos. De acordo com o autor, é possível dizer que as culturas veiculam formas infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo.

Visando analisar as estruturas que consolidam as culturas infantis, Sarmiento (2004) indica que estas estão orientadas a partir de quatro eixos: interatividade, ludicidade, fantasia do real e reiteração. A interatividade, nas palavras do autor, contribui para o desenvolvimento da identidade pessoal e social das crianças. Por isso, é uma aprendizagem interativa que ocorre nas relações estabelecidas pelas crianças na escola, na comunidade, entre os pares ou em outras atividades sociais que desempenham.

O segundo eixo – ludicidade – indica que o brincar não é algo exclusivo das crianças, mas apresenta a natureza interativa das brincadeiras infantis e a relevância de brinquedos que condicionam estas brincadeiras. As culturas de pares construídas a partir das brincadeiras, neste sentido, já foram objeto de análise dos capítulos anteriores desta tese e ganharão centralidade em alguns episódios que serão relatados a seguir.

Os outros dois eixos mencionados pelo autor – fantasia do real e reiteração – esclarecem que o faz de conta é parte intrínseca das culturas infantis, por permitir às crianças viver em condições aceitáveis, a partir de diferentes apropriações de objetos ou espaços. Em complementaridade, a reiteração é a definição de um tempo específico vivenciado pelas crianças, recursivo, sempre passível de um reinício e de inúmeras repetições.

Para tanto, a infância constitui-se como um conjunto ativo de relações sociais, constituídos ainda nos primeiros anos de vida humana (JAMES; PROUT, 1997). Um exemplo deste conjunto ativo de relações sociais é estudado por Fernandes (2004b) nos anos 1940, no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. O autor apropriou-se das organizações das crianças em grupo, as trocinhas, ao que chamou também de culturas infantis e, deste modo, concluiu que estas possuem elementos aceitos da cultura dos adultos e elementos elaborados pelas próprias crianças. Por conseguinte, entendemos que as culturas infantis não são:

[...] algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares (CORSARO, 1997, p. 95).

A infância é uma categoria permanente e essencial na estrutura das sociedades. É um período que não se conserva inflexível, porque é o resultado de ações sociais econômicas, políticas, tecnológicas e culturais (QVORTRUP, 2010). Com isso, se modifica ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria, constituindo discursos sobre a transição da infância de um período histórico para outro como algo bastante significativo.

O que pode ser percebido com frequência – especialmente no espaço escolar – detentor de regras coletivas instituídas e fiscalizadas, são atitudes de entregar os colegas que estão transgredindo alguma regra (ARENHART, 2015). Buscando analisar estruturas condicionantes como classe e geração, a autora constatou que estas atuam no sentido de produzir processos de diferenciação e desigualdade entre as crianças. No entanto, atitudes na contramão desta lógica foram destacadas em sua pesquisa, considerando a transgressão como uma ordem social nas culturas infantis materializadas pela cumplicidade estabelecida nestas interações.

Neste capítulo, reuniremos esforços para compreendermos as culturas infantis construídas na escola, tanto na relação de pares quanto nas relações estabelecidas pelas crianças com os adultos. Interessa, neste sentido, observar as dinâmicas culturais infantis a partir das transgressões manifestadas no cotidiano escolar. Como apresentado inicialmente, pontuamos as transgressões infantis como marcas fundamentais da infância. Isso significa dizer que são estas ações que nos apresentam os entendimentos das crianças para além da ordem social instituída pelos adultos. As transgressões infantis, portanto, não serão apresentadas como rebeldias ou desobediências, mas como formas de entendimento do mundo, contribuindo com um redirecionamento da ordem social.

#### **4.1 Educação Física, brincadeiras e festividades: tempos de transgressões infantis**

Como foi possível perceber nas páginas iniciais deste trabalho, as aulas de Educação Física ganharam centralidade no desenvolvimento da tese. Para além da afinidade da autora com a disciplina, estão relacionadas a esta centralidade as compreensões das crianças a respeito das aulas, asseguradas como tempo de brincar, jogar, sorrir, saltar, gritar, correr e transgredir.

Ainda que as crianças apresentem também suas formas de entendimento e de redirecionamento da ordem social em outros tempos escolares – nas aulas de matemática, na

entrada da escola ou no recreio – foram as aulas de Educação Física que nos ofereceram repetidamente observações e análises a respeito das práticas corporais e das transgressões infantis no cotidiano da escola. Vale dizer, neste sentido, que estas ações ocorrem de maneira menos trivial nos demais tempos escolares. Com isso, os distintos tempos observados estão descritos ao longo da tese, considerando sua relevância, mas estão destacadas neste subitem as aulas de Educação Física como tempo de aprender e de desempenhar transgressões. Não seriam, afinal – as transgressões – manifestações infantis da diversidade de aprendizagens possíveis em uma aula de Educação Física? Ou, de outro ponto de vista, as crianças agem a partir de transgressões quando demonstram total desinteresse pelo conhecimento que está sendo socializado?

Antes do início de uma de suas aulas, precisando da ajuda das crianças, o professor Zé pergunta: quem é o ajudante do dia? Normalmente, as professoras da turma escolhem um aluno por dia, seguindo a lista em ordem alfabética, para ajudá-las nas tarefas necessárias. De acordo com as crianças, a professora desta turma combinou que todos devem se ajudar e se apoiar, dispensando a necessidade de eleger apenas um ajudante no dia. A eleição de um ajudante pode sugerir ações de delação e de “entreguismo” por parte das crianças, identificadas pela professora como algo que não contribui com o próprio desenvolvimento humano dos sujeitos.

O relato das crianças sobre os ajudantes pôde ser percebido ao longo de outras aulas, pois a professora da sala alternava as solicitações para diferentes crianças, sobretudo quando precisava de algum material ou quando queria repassar e recolher informações de outras turmas. No entanto, as tarefas relacionadas à prática pedagógica (escrever na lousa, corrigir tarefas, recolher e organizar cadernos) eram sempre desempenhadas pela própria professora ou pela estagiária que acompanhava a turma cotidianamente.

Com isso, para as tarefas nas aulas de Educação Física, o professor Zé contava com a ajuda de um estagiário, nos primeiros meses do ano e, com o fim do contrato, apenas com o meu auxílio nas aulas do primeiro ano. Este papel, no entanto, foi desempenhado por mim sem que as crianças me entendessem como uma professora convencional. No decorrer das aulas, consegui contribuir com a organização dos materiais e das atividades, me distanciando do que as crianças entendiam como um adulto típico e configurando a minha presença como a de um adulto atípico – principalmente por não repreender as ações das crianças.

Os alunos frequentemente provocam e incomodavam outras crianças com os olhares fixados em mim: testavam em diversos momentos qual seria a minha reação. Sempre

aguardando as rotineiras reclamações e repressões, ficavam surpresos quando eu devolvia o problema, questionado a capacidade deles de análise da situação: “será que não vai machucar?” perguntei certa vez, quando prontamente me responderam com autoridade: “mas eu sou o *karatê kid*”. Estas provações ocorreram em maior número no primeiro mês de observações, sem nunca desaparecerem por completo no restante do período. A presença do adulto atípico é sempre testada e reafirmada, sendo a comparação com os outros adultos examinada a todo momento.

Os diálogos sobre as análises das crianças sobre os espaços da escola e as práticas corporais que poderiam ser desempenhadas por elas ocorriam em grande parte nos trajetos da sala até a quadra ou o campo. Breno, que fazia o caminho ora ao meu lado, ora saltando os canteiros da horta, me explicou que gosta de ir até a quadra ou o campo sempre “pulando”. No início do ano, alguns canteiros possuíam algumas folhinhas espaçadas nascendo e posteriormente algumas turmas foram designadas para realizar novamente o plantio de legumes e hortaliças, conferindo aos canteiros uma maior quantidade verde. Com isso, as crianças se equilibravam apenas entre as muretas, para não danificar as pequenas folhas que estavam nascendo. No entanto, ao longo do ano, a manutenção da horta não foi realizada e os canteiros se transformaram novamente em caixas de terra, permitindo às crianças saltar dentro e fora dos canteiros.

Com isso, o discurso de evitar correr e saltar pela região, endereçado às crianças, perdia forças pois não era possível visualizar o espaço como uma horta. As caixas de terra eram identificadas e usadas pelas crianças como um espaço mais interessante que o corredor que as guiava até a quadra: saltavam entre as caixas de terra, brincavam de pega-pega desviando das muretas ou caminhavam pelo espaço. Vale dizer que os seis grandes canteiros de terra não permitiam a exploração do espaço por muitas crianças, mas em todos os trajetos era possível identificar quatro ou cinco que se aventuravam a ocupar aquele espaço de passagem desafiadora.

Ao longo do ano letivo em que estive na escola, por vezes encontrei diferentes turmas que estavam nas aulas de Artes, Ciências e Matemática, realizando exercícios embaixo das árvores da escola ou utilizando os espaços das hortas e realizando anotações sobre as folhas. Considerando o amplo espaço externo da escola, estas atividades simultâneas não eram um problema, já que diversas turmas conseguem se espalhar pela escola sem conflitos de interesse.

Enquanto estive com o primeiro ano, em algumas oportunidades a professora da sala levou os alunos ao espaço externo: para cuidar da horta, para desenvolver atividades com a

corda na aula de Matemática e para realizar a leitura de livros embaixo de árvores. Como poucos alunos demonstravam autonomia para esta última tarefa, os livros eram normalmente lidos pela estagiária da turma ou pela professora, enquanto as crianças deitavam na grama e na terra brincando com algumas folhas e pedrinhas do chão.

Diferentemente das aulas de Educação Física, nestas oportunidades as crianças apresentavam uma organização mais próxima a sugerida pela professora. As brincadeiras que aconteciam entre os pares também se configuravam como tentativas mais difíceis de serem concluídas e, por isso, eram menos arriscadas. O controle exercido pela professora regente era tamanho que as crianças pareciam esperar as aulas de Educação Física para testar seus saberes e manifestar seus desejos. Na verdade, as culturas de pares também estavam sendo construídas nas aulas de Matemática, no espaço externo, nos descansos na sala de vídeo ou nas aulas de Português.

No entanto, as produções culturais infantis estavam em menor evidência nestes espaços, além de ocorrerem em grupos alternados: os pequenos grupos formados pelas crianças sentavam-se próximos e pareciam alternar as tentativas de experimentação. Enquanto Leandro, Hugo, Breno e Otávio pareciam estar atentos à professora, Mariana, Heloíse e Natália trocavam folhas e galhos secos, inventando alguma brincadeira. Quando as meninas quase foram descobertas e pararam sua brincadeira, o grupinho dos meninos iniciou um jogo de futebol com pedrinhas, enquanto ouvia a história dos Três Porquinhos narrada pela estagiária.

De volta às aulas de Educação Física – enquanto o professor Zé arrumava os materiais da aula – Leandro, observado por Hugo, me ensinou alguns golpes de karatê e me contou que fazia essas atividades aos finais de semana na escola. “Mas a escola fica aberta no final de semana também?”, perguntei. Leandro respondeu que às vezes sim, “porque aqui tem muito espaço” explicando que aproveitava os finais de semana para pular os muros mais altos, apostar corrida e brincar na quadra.

Neste sentido, começamos a identificar questões relacionadas ao espaço e ao tempo: ora, se o espaço é o mesmo, o que diferencia seus usos são os tempos de aprender ou os tempos de brincar, aos finais de semana? Por isso, vale ainda questionar, por que algumas atividades são permitidas na escola somente aos finais de semana e não em diferentes tempos durante a semana? A partir das dúvidas germinadas, reiteramos a ideia da construção de uma cultura escolar que regulamenta os hábitos e costumes das crianças e de outros atores sociais na escola.

Avaliaremos, neste sentido, diferentes tempos de aprender a partir das disciplinas que segmentam o conhecimento e que compõem a cultura escolar.

Recordamos, posto isso, que os episódios narrados reúnem o cotidiano das crianças na escola de forma não linear. Os acontecimentos estão agrupados a partir de temas ou de modo que contribuam para o desenvolvimento das análises aqui apresentadas.

No início do mês de junho, as crianças iniciaram os ensaios das danças para a Festa Junina da escola. A Festa Junina foi agendada previamente para sábado, dia 23 de junho. A professora de Educação Física – que ministrava aulas para as turmas mais velhas – era a responsável por finalizar os ensaios das turmas e conferir o andamento das coreografias. Na ausência do professor Zé, no primeiro dia de ensaio, ela se dispôs a ensaiar as turmas do 1ºA e 1ºB já com o uso do som, na quadra. Os primeiros anos eram os responsáveis por apresentar a quadrilha na Festa Junina, pois os professores consideram a dança mais fácil de ser aprendida e ensaiada pelas crianças mais novas.

No entanto, outras questões não previstas pelos professores perpassaram quase todos os ensaios, tornando-os não tão simples como esperado. As quadrilhas são danças típicas usualmente apresentadas em pares, um menino e uma menina. Sendo assim, o ensaio foi iniciado com a formação dos pares para a dança. Os meninos e as meninas, no entanto, demonstraram mais interesse em dançar em pares de meninas ou pares de meninos. “Eu prefiro dançar com homem”, disse Leandro. “É, eu vou dançar com o Leandro” completou Eduardo. E assim começou o início tumultuado dos ensaios: agitadas pela formação de pares e brincando, pois estavam no espaço da quadra e das aulas de Educação Física, as crianças corriam e se movimentavam quando deveriam formar filas e não aceitavam dar a mão aos pares formados pelos professores.

Os professores de maneira geral tentavam conter os ânimos explicando aos alunos que os pais ficariam orgulhosos das danças apresentadas no dia da Festa Junina. Além disso, ainda prometiam que logo após os ensaios algumas aulas de Educação Física seriam para jogar futebol, vôlei e queimada. A euforia das promessas, por outro lado, não era suficiente para tornar tranquilo o período todo de ensaio das turmas: os pares ainda causavam desconforto, as danças eram mais corridas do que dançadas e as brincadeiras de “lutinha” interessavam mais às crianças.

Depois do primeiro ensaio na quadra, com o som e a marcação dos espaços usados para a dança, a professora anunciou que os próximos ensaios seriam conduzidos pelo professor Zé

no campo de futebol. Assim, seria possível ensaiar simultaneamente uma turma na quadra e outra no campo. Na última semana de ensaios, todas as danças seriam realizadas na quadra para ajustar a marcação final dos tempos e espaços das danças. No dia seguinte, portanto, o ensaio deveria acontecer no campo gramado.

Com uma forte chuva na noite anterior, o ensaio foi transferido para a sala de aula. A professora da turma e o professor Zé aproveitaram para ajustar a formação dos pares para a dança da quadrilha. “O que é par fixo, tio?” perguntou Natália, logo no início da explicação. “Significa que nós vamos formar as duplas e não pode mudar mais” explicou a professora. Mesmo com a longa introdução sobre a tradição dos pares na quadrilha, os alunos ainda não estavam convencidos de que queriam dançar e, menos ainda, gostavam de ensaiar nas aulas de Educação Física.

Se no dia anterior as crianças não queriam formar pares entre meninos e meninas, desta vez, o problema foi que com o número menor de meninas na turma, sobraram alguns meninos sem pares. Desta forma, os pares restantes seriam formados em conjunto com a outra turma do primeiro ano. No entanto, as crianças continuavam a tumultuar os ensaios por conta da indefinição dos pares e, também, é claro, porque desde o princípio não estavam convencidas de que os ensaios e a dança seriam mais interessantes que as aulas de Educação Física.

Nem todos os ensaios para apresentações, na verdade, são descartados pelas crianças. O que estava em jogo, neste caso, era a quantidade de aulas de Educação Física cedidas para treinar a apresentação. Os ensaios para recitar poesias e fazer outras apresentações no Dia da Família, por exemplo, não eram tão tumultuados. De modo geral, aliás, as crianças gostavam de aprender algo para apresentar aos familiares, muito embora a resistência com a dança da quadrilha demonstrasse o contrário.

Os ensaios para a Festa Junina, além disso, tornavam evidentes outras diferenças entre o universo infantil e o mundo dos adultos. “Faz direito gente, corpo reto, normal” pediam os professores quando as crianças demonstravam pouca organização e vontade. Mas, o que estava em jogo, são dois modos distintos de organização: os adultos querendo uma dança ensaiada, organizada e de corpos controlados; por outro lado, as crianças gostavam de movimentos expansivos, de gritos, alegrias e de muito menos controle. Não seria então possível unir os dois universos em uma dança que contemplasse parte dos desejos de ambos? Neste sentido, parece simples supor que as crianças podem aprender um pouco sobre organização e movimentos



previamente ensaiados e que os professores poderiam incorporar nas danças trechos mais próximos às culturas infantis socializadas pelas crianças na escola.

No entanto, a escola em grande parte é o lugar onde as crianças se encontram com os adultos para aprender os modos corretos e mais eficientes de se fazer algo. A este espaço, portanto, interessa muito pouco os saberes e desejos relacionados ao universo infantil. Os ensaios, por consequência, são demonstrações de que todas essas tentativas de moldar as crianças são sempre recebidas com muita resistência. Estes episódios, de fato, evidenciam enfaticamente a tensão frequente entre o universo dos adultos e das crianças.

A dança de quadrilha estava formatada para conter uma entrada, o cumprimento de damas e cavalheiros, as movimentações para formação do caracol e do túnel, seguidas de um caminho da roça e da despedida das crianças. O caracol costumava ser a parte mais complicada dos ensaios, pois as crianças distribuía pontapés quando passavam próximas aos colegas, além de recheiar o percurso de muitas risadas. Os outros trechos do ensaio, embora menos caóticos, ainda não estavam a contento dos professores, que seguiam pedindo ajustes às movimentações das crianças.

Após tentar ensaiar uma ou duas vezes sem a música, o professor Zé imaginou que talvez as crianças precisassem do ritmo para conseguir melhorar a dança nos ensaios. “Meu celular não é muito potente, mas vou colocar a música para ajudar aqui”, disse. O ensaio seguiu, desta vez com o som baixo oferecendo o tom da dança, mas ainda com nenhum ânimo por parte das crianças. Quase ao final da aula, quando o desânimo já havia tomado quase todas as crianças, Heloíse interrompeu os ensaios narrando sua dor de dente.

Com isso, o professor foi até a secretaria para ajudá-la a localizar seus pais, enquanto eu me encarreguei de levar a turma para beber água e de volta à sala. Foi a primeira vez que estive sozinha com as crianças e que eles demonstraram alegria pelo fim das aulas de Educação Física. “Ufa, eu não aguentava mais!” concluiu Amanda. As aventuras das crianças com a água e o bebedouro, no entanto, serão relatadas em outro tópico desta tese.

Ainda há dez dias da Festa Junina, as aulas de Educação Física continuavam destinadas aos ensaios. Nos outros períodos, a professora da turma retomava com os alunos a importância de fazer uma bonita apresentação, de dançar com gestos agradáveis e não trocando pontapés. Além disso, os polêmicos pares entre meninos e meninas continuavam a ser constantemente discutidos. Na aula do dia 12 de junho, apenas dezoito alunos estavam presentes. Os demais, supostamente motivados pelo frio daquela manhã, ficaram em casa. Depois que as crianças

formaram os pares já determinados, Juan ficou sozinho: sua dupla havia faltado. Por conta disso, para auxiliar o professor, participei do ensaio com as crianças dançando.

Motivados pelo frio ou pela minha presença, os alunos tentaram menos movimentações não previstas na dança – os pontapés foram substituídos por pequenos contatos com o corpo e as risadas, desta vez, foram dirigidas a mim. Os alunos se divertiam com o meu tamanho e a dificuldade de passar pelo túnel feito por eles. Além disso, transformei minha blusa de frio em um vestido e balancei o percurso todo, incitando automaticamente algumas crianças a fazerem o mesmo. Obviamente, estas movimentações já haviam sido ensinadas, mas quase nunca executadas ou copiadas pelas crianças. Ao que parece, minha dança surtiu algum efeito no ensaio gelado daquela manhã. De qualquer forma, a quantidade de ensaios anteriores também conferiu às crianças maior habilidade nas mudanças de direção propostas pela quadrilha e, além disso, a proximidade da apresentação também as deixava mais apreensivas e ansiosas por elogios.

No penúltimo ensaio antes da Festa Junina, os professores ainda tentavam solucionar os problemas iniciais da formação dos pares. Ainda que estes tenham sido formados com o consentimento e participação das crianças, a cada ensaio surgiam novas mudanças e novos descontentamentos. “Eu não vou mais dançar no dia, tio” alertou Mário. “É, hoje eu também não quero” completou Lucas. Quando estes episódios aconteciam, os professores tentavam longas conversas sugerindo as vantagens de participar da dança. A professora da turma, que confere as autorizações para participar da dança, assinada pelos pais, usava estes dados como principal argumento. Em grande parte, as crianças voltavam a ensaiar quando entendiam que seus pais estariam aguardando a apresentação da Festa Junina.

Os ensaios e a dança da Festa Junina, reunidos sobretudo no mês de junho, narrados neste tópico, representam esta cultura escolar pensada entre os adultos – de professores para pais ou responsáveis, por exemplo – que desconsideram o modo como as culturas infantis operam na própria escola. Com isso, o modo como os ensaios e a dança são propostos não favorecem a participação e interesse das crianças. Além dos exemplos narrados anteriormente, uma conversa entre dois colegas evidenciou ainda mais o descompasso entre a cultura escolar e as culturas infantis. “Eu não gosto de dançar, eu nunca danço na escola” explicou Eduardo ao amigo, que retrucou: “Mas então por que na sua festa de aniversário teve quadrilha?”. O diálogo, portanto, evidencia que em alguns casos as dificuldades não estão centradas na dança em si, mas no modo como são conduzidas.

O entendimento das danças como espetáculos são identificados como uma das barreiras para a inserção das danças como conteúdo na escola (ASSUMPCÃO, 2005). Além disso, são ainda evidenciados como obstáculos a própria formação dos professores, a desvalorização do corpo, da criação e do desenvolvimento de reflexões no decorrer dos processos educativos.

Os diversos conflitos, estabelecidos no cotidiano escolar, sugerem o reconhecimento de práticas pedagógicas que buscam viabilizar a inserção da dança na escola enquanto trabalho criador (ASSUMPCÃO, 2005). Neste sentido, a própria existência de trabalhos críticos e criativos relacionados às danças indica o aparecimento de contradições que se estabelecem ao longo do processo pedagógico. Para a autora, as aulas de dança na escola podem conter objetivos diversos, desde a criação de um grupo de dança para apresentações nas festas da escola e da comunidade, até a complexidade de atividades que entendem a dança como uma forma libertadora de perceber o mundo.

Entre os estudiosos da Dança, do Corpo e da Educação Física, parece haver um consenso de que a exposição das criações infantis como um produto que comprova algo concreto realizado nestas aulas aponta para um descompasso entre a teoria e as práticas pedagógicas relacionadas a esta prática corporal (ASSUMPCÃO, 2005; STRAZZACAPPA, 2006). Estas expectativas – de visualizar o produto final – estão mais relacionadas aos adultos que compõem a comunidade escolar, pais e professores. As crianças, por outro lado, parecem se satisfazer mais no próprio ato de produzir, criar, experimentar, do que na exibição de suas obras. Não significa, no entanto, que elas não consideram importante mostrar seus desenhos, esculturas ou cantar as músicas que aprenderam (STRAZZACAPPA, 2006). Por outro lado, percebemos que os ensaios repetidos para o refinamento desta exibição é que estão em desacordo com os interesses das crianças.

Quando as apresentações finais são entendidas como o objetivo principal das aulas de danças, as aulas são então substituídas por ensaios de coreografias pré idealizadas, como demonstrado nesta pesquisa. As crianças são convidadas a aprender movimentações padronizadas e a memorizar sequências codificadas que lhes são apresentadas (STRAZZACAPPA, 2006). Como descrito ao longo deste tópico, as vivências relacionadas à dança propostas para as crianças estavam sobretudo centradas nos ensaios da coreografia que visava a apresentação final.

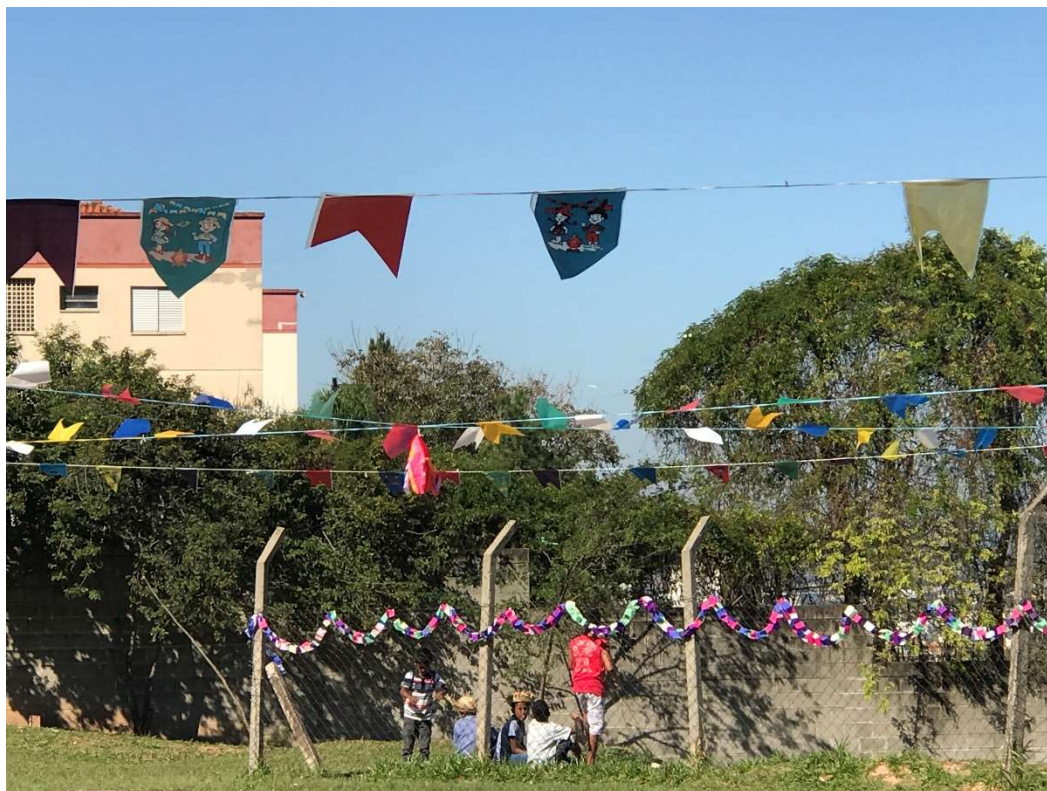
Por consequência, a proposta causou diversos conflitos, desde a escolha dos pares até o último ensaio com inúmeras repetições das movimentações. Ao final de todas as tentativas, os

professores estavam em parte aliviados, pois alguns alunos conseguiram decorar toda a coreografia. Além disso, a professora da turma confiava que diante dos espectadores, as crianças se esforçariam mais para fazer uma bela apresentação.

No dia da Festa Junina, o primeiro sábado de julho, as crianças chegavam à escola quase irreconhecíveis. Usavam vestidos coloridos, chapéus de diferentes tamanhos, retalhos colados por toda a roupa, além de maquiagem como adereço para criar bigodes e as pintinhas em seus rostos. As professoras e os professores também estavam em grande maioria usando camisas de cor xadrez e outros adereços, como chapéus ou laços de fita. A escola, por sua vez, foi enfeitada por mim e pelos professores na tarde anterior, com barracas coloridas para abrigar doces, pastéis, bebidas ou as brincadeiras de pesca e tomba lata. As bandeirinhas coloridas foram penduradas entre as diversas árvores da escola, compondo um céu colorido para receber as crianças e o restante da comunidade.

Por isso, a festa da escola era um grande acontecimento, esperada por todos. Diferentemente dos dias de aula, não havia limitações nos usos dos espaços e um número menor de restrições: as crianças corriam e brincavam nos barrancos, nos gramados anexos às barracas, sentavam nos ferros da caixa d'água para comer pastel e sujavam todos os seus adereços correndo nos trechos de terra que haviam no campo de futebol da escola. As danças, aconteciam na quadra, local que congregava grande parte das pessoas em seu entorno.

Figura 16 – Crianças sentadas distantes de onde a festa acontecia



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

As danças eram intercaladas com períodos livres para apreciação da festa, que continha as brincadeiras, comidas e bebidas típicas das festas juninas no interior de São Paulo. Todos os alunos da escola tinham o direito de brincar nas barracas da Festa Junina gratuitamente. Estas barracas reuniam atividades como acertar a bola para tombar as latas empilhadas, acertar uma bola no alvo ou a tradicional pesca. As brincadeiras estavam dispostas justamente para apreciação das crianças e da comunidade, sem fins lucrativos.

Por outro lado, as barracas com comidas e bebidas (pastel, cachorro quente, crepes suíços, refrigerantes, sucos naturais e quentão ou vinho quente) – quase todas terceirizadas, com exceção da barraca de doces caseiros – eram pagas, conferindo à escola um lucro que permitia a compra de alguns materiais ao longo do ano, realização de pequenos reparos ou demais necessidades. A barraca de doces tinha o lucro totalmente revertido para a escola, pois os doces eram doações dos próprios funcionários e professores da escola. De acordo com a coordenadora pedagógica da escola, são estas grandes festas que equilibram os gastos anuais da escola, pois os repasses municipais são quase sempre insuficientes para a manutenção de uma educação de

qualidade. Os professores e funcionários também aparentavam gostar das festas, seja pela visualização das danças ensaiadas ao longo do último mês, pela alegria das crianças e da comunidade ou mesmo para aproveitar as comidas e bebidas disponíveis na festa.

Com isso, a festa contemplava os anseios da escola e da comunidade, que se interessava e as aproveitava até o último minuto. De maneira geral, consumiam as comidas e bebidas das barracas, todas as crianças brincavam inúmeras vezes ao longo do período – nos jogos presentes nas barracas, no parquinho ou em outros espaços da escola.

A dança de quadrilha do primeiro ano foi a terceira apresentação do dia. Antes disso, as turmas do segundo ano se apresentaram e em seguida um grupo de alunos do Ensino Fundamental II que realizava aulas de dança no contraturno escolar. Os alunos seguiram os passos ensaiados com empenho pelos professores, que rodeavam a dança sugerindo qual seria a próxima movimentação. As crianças sorriam e acenavam como nunca fizeram nos ensaios. Estavam todos trajados de roupas típicas, de cor xadrez, com chapéus de palha e botas. O túnel e o caracol, duas movimentações que causavam grande alvoroço nos ensaios, transcorreram normalmente, sem empurrões ou pontapés. Por conta do número de crianças ausentes no dia da festa, a dança continha menos duplas do que nos ensaios. Além disso, duas alunas do quarto ano participaram da quadrilha, para completar o número necessário para a apresentação. Na foto a seguir, é possível desfrutar da manhã ensolarada de danças típicas que aconteceu na escola:

Figura 17 – Foto da dança de quadrilha durante a movimentação do túnel



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

O que explica a diferença de comportamento das crianças nos dias de ensaio e no dia da apresentação? Será possível que as crianças aprenderam rapidamente a dança e, por isso, subvertiam as normas do ensaio? Por que as crianças não realizavam um ou dois ensaios tranquilos e rápidos, para que não fossem exaustivamente repetidos? Ou será que gostavam das repetições e do estabelecimento do caos e da desordem durante os ensaios?

A desordem estabelecida por conta dos ensaios de quadrilha reservava algumas diferenças de outros ensaios para apresentações feitas pelas crianças. O Dia da Família era um evento que reunia toda a comunidade escolar em um sábado de Agosto, escolhido pela escola para comemorar de modo geral o dia das mães, pais, avós ou outros responsáveis pelas crianças. Cada turma se organizava para realizar pequenas apresentações, com músicas, poesias ou pequenos teatros, intercalados por oficinas de brinquedos para os adultos e as crianças.

O início dos ensaios também compreendia momentos mais agitados, embora, de maneira geral, as crianças e seus corpos aparentavam muito mais controle nestas ocasiões. Com isso, os ensaios de quadrilha, a quadra e as aulas de Educação Física sugeriam às crianças o estabelecimento de um “caos” organizado por elas para correr e brincar durante as atividades.



As próprias oficinas de brinquedos – que compreendiam desde a construção de pipas, jogos de tabuleiro com materiais recicláveis ou balangandãs – aconteceram no sábado de modo muito mais acomodado do que acontecem normalmente nas aulas de Educação Física. Na aula de Educação Física, como relatado anteriormente, também construímos capuchetas, paraquedas e aviões de papel com as crianças.

Na oficina de balangandã, as crianças se reuniam em grupos pequenos ou de até dez alunos, para construir os materiais seguindo as orientações dos professores. Os papéis coloridos e barbantes já estavam cortados previamente e as crianças e seus responsáveis precisavam apenas seguir as etapas para a montagem do brinquedo, que compreendiam: fazer a dobradura com as folhas de jornal disponíveis, posicionar os papéis coloridos e o barbante dentro da dobradura e prender com uma fita adesiva. Quanto mais fita adesiva para envolver o jornal usavam as crianças, maior era a durabilidade do brinquedo. Na imagem a seguir, é possível identificar na figura como o brinquedo é montado com o jornal, o barbante e as fitas coloridas. O barbante posicionado em nosso brinquedo, entretanto, possuía um tamanho maior, permitindo às crianças alta facilidade e mobilidade para manuseá-lo.

Figura 18 – Balangandã



Fonte: <https://www.tempojunto.com/2015/09/28/como-fazer-um-balanganda/>. Acesso em: 20 de Julho de 2019.



Depois de confeccionar o brinquedo, as crianças experimentavam as movimentações possíveis com o balangandã no pátio da escola ou entre os brinquedos do parquinho, que ganharam um colorido especial com as fitas que ficavam presas nas madeiras. Como eu permaneci o tempo todo nesta oficina, auxiliando as crianças na montagem no brinquedo, não pude registrar o céu colorido com as fitas de balangandã que se espalhavam pouco a pouco pela escola.

No cronograma de trabalho da escola, os professores não estavam escalados o tempo todo para auxiliar nas oficinas. Parte da tarefa estava relacionada à recepção das famílias e circulação pelos espaços da escola, para acompanhar o evento. No entanto, a minha prática com a construção dos materiais talvez tenha contribuído para a minha permanência na oficina no decorrer de toda manhã.

A autonomia na circulação das crianças pela escola estava em parte relacionada pela presença de pais, mães ou outros responsáveis e, por outro lado, nos modos de organização das oficinas. A ocupação dos espaços da escola, portanto, era diferente em dias especiais que redirecionavam a rotina escolar. Os passos largos e apressados nos corredores da escola, por exemplo, eram substituídos por pequenos trechos de corrida para viabilizar o uso dos balangandãs. Assim, as crianças se organizavam nas grandes áreas e também em pequenos espaços da escola, como se seus corpos precisassem especialmente de mais liberdade do que de espaço. O espaço, neste sentido, não era decisivo; seus usos nos dias festivos é que construíam uma cultura escolar acostumada a diferenciar os tempos de festa e os dias de estudo, tempos de alegria e outros de felicidades interrompidas.

Para concluir o período de danças e apresentações, o professor propôs uma última conversa com as crianças, sobre a expressividade do corpo na dança. Em síntese, o professor explicou às crianças a importância dos ensaios como parte das aulas de Educação Física, já que as danças estavam relacionadas ao corpo e a outra forma de expressão corporal, diferente dos jogos e dos esportes.

Como relatado anteriormente, a forma como foram conduzidos os ensaios, em contrapartida, destoavam de discursos a respeito da expressividade e da dança. De qualquer modo, as inúmeras resistências e tentativas de subversão demonstravam, por parte das crianças, uma forma de se expressar – com o corpo – relacionada ao que estava sendo proposto. Estas sutilezas, no entanto, são em grande parte desconsideradas, pois as culturas infantis construídas

na escola são comumente ocultadas pela cultura escolar proposta pelos adultos. Ou, dito de outro modo, é possível notar que a cultura escolar é construída desconsiderando nomeadamente as crianças como sujeitos do cotidiano escolar.

Logo após as festividades, sem ceder mais tempo aos ensaios, as aulas de Educação Física retornaram normalmente. Na primeira aula após o período de ensaios, o professor organizou um circuito de experimentações para as crianças. As etapas envolviam saltos na corda, a brincadeira de amarelinha e chutes a gol. Como explicado pelo professor, os chutes a gol tinham como objetivo permitir que os alunos jogassem futebol de maneira mais organizada, pois, ainda não conseguiam participar de um jogo formal. Os chutes a gol eram a estação mais ocupada pelas crianças, que prontamente desfizeram a organização inicial do professor para que os três grupos tivessem praticamente o mesmo número de crianças. Por fim, quatro meninas, com a minha ajuda, usaram o tempo da aula para brincar de corda e as crianças envolvidas com a amarelinha mudaram para a estação de chutes a gol.

Com isso, os chutes eram alternados entre dezesseis crianças, que se revezavam para chutar ou defender os chutes. No início da atividade, as crianças organizaram uma fila no meio da quadra e o responsável pelo chute segurava a bola com as mãos, posicionava na marca do pênalti e chutava. Poucos chutes depois, começaram a conduzir a bola até a marca com pequenos chutes e corridas – o que obviamente tornava o processo mais lento, mas mais interessante e parecido com o futebol.

Quando os chutes eram defendidos ou acertavam o gol, logo a bola era recolhida pelo goleiro e devolvida – com outro “chutão” – para o centro da quadra. Na sua vez, Henrique usou toda sua energia e vontade para chutar a bola da quadra praticamente para o campo de futebol. E foi aí que as crianças descobriram que as buscas poderiam ser mais interessantes que os próprios chutes a gol organizados nas aulas de Educação Física. Henrique correu rapidamente para buscar a bola no campo de futebol como se vivesse toda a alegria de um jogo de futebol que acontecia, na aula, sem acontecer de fato. Voltou chutando e correndo com a bola, observado por todas as crianças que estavam à sua espera.

Nos próximos chutes, as crianças pareciam querer acertar com maior empenho as bolas no parquinho ou no campo de futebol do que no próprio alvo. Eram os chutes “tortos” que permitiam a eles correr para buscar a bola, além de experimentar outros chutes antes de devolvê-la ao próximo colega. A busca pela bola tornou-se tão interessante que a cada chute, três ou quatro crianças disparavam na corrida para buscá-la, ainda que isso lhes custasse o lugar na fila

dos chutes. Quando retornavam da busca, as crianças negociavam para retornar ao lugar na fila ou ao final dela, negociação esta que dependia da benevolência daqueles que aguardavam no local, mas cediam a vez aos que retornavam.

No momento em que muitas crianças começaram a correr ao mesmo tempo para buscar a bola, para organizar melhor o retorno aos lugares, as crianças que corriam para buscar a bola eram quase sempre os próximos a chutar, acompanhadas, no máximo, do segundo ou terceiro da fila. Esta negociação foi feita entre as crianças quando o professor identificou que a atividade estava muito bagunçada, sugerindo que as crianças esperassem sentadas na fila. As filas longas também foram amenizadas quando a atividade de chute a gol foi dividida em duas filas – uma para cada gol. De igual modo, a dinâmica de buscas pela bola continuava. Em grande parte, os chutes de um lado da quadra iam para o parquinho ou, em menor número, para uma parte do campo de futebol. Na outra estação, os chutes foram rapidamente direcionados a um barranco que permitia a bola rolar até o campo de futebol.

As diferentes ocupações dos espaços educacionais também estão demonstradas em outras pesquisas, como a de Delgado (2006). Para a autora, as crianças não ocupam os espaços das instituições educacionais obedecendo sempre às regras estipuladas pelos professores. Como observou no cotidiano da creche, o corredor limitava as brincadeiras com os carrinhos, sugerindo que as crianças ultrapassassem estes limites para brincar nas salas e outros espaços, ainda que fossem constantemente alertados pela professora sobre o local correto. Portanto, é possível supor que a imposição das regras não é algo totalmente incorporado pelas crianças. O uso dos espaços, para a autora, pode não ser compreendido pelas crianças pois reflete uma lógica que não é a delas. Embora a indicação do lugar adequado ao longo das atividades seja por vezes acatado pelas crianças, estas também sinalizam para uma resistência com relação ao proposto.

Para Iturra (2002), as tensões entre o universo infantil e o mundo dos adultos são criadas justamente pelas diferenças entre as lógicas infantis e as sabedorias onipotentes que adultos pretendem exercer sobre as crianças. Como descrito por Fernandes (2004a, 2004b) as culturas infantis são construídas de elementos culturais praticamente exclusivos das crianças, que possuem como característica principal sua natureza lúdica. O que percebemos em alguns episódios das aulas de Educação Física aqui relatados são, deste modo, as culturas infantis produzidas a partir de um olhar crítico que nos apresenta o avesso da ordem das coisas (KRAMER, 2003).

Estes elementos culturais devem ser atentamente observados e compreendidos para que seja possível perceber o “avesso da ordem das coisas” proposto pelas crianças. Isso significa afirmar que as formas de resistência apresentadas pelas crianças podem ser maneiras de indicar suas compreensões com relação ao que está sendo proposto. Para subverter a ordem, portanto, as crianças precisam compreender, em primeiro lugar, a lógica envolvida na atividade proposta. Posteriormente, podem então apresentar uma outra lógica, mais condizente com o universo infantil, nas formas de transgressões, resistências, subversões, etc.

Embora as resistências e transgressões sejam observadas em qualquer espaço da escola, os espaços menos ocupados pelos adultos – como os barrancos, o interior dos brinquedos do parquinho, a piscina desativada ou as árvores – são aparelhados em grande medida com a socialização das culturas infantis e suas lógicas peculiares. Do mesmo modo, os espaços de trânsito – as idas ao banheiro, ao bebedouro ou o caminho de volta à sala – também nos apresentam interações outras cujas relações e produções nós, adultos, ainda desconsideramos.

A escola, com isso, é construída por adultos para as crianças, mas não com as crianças ou, ainda, sem pensar nos próprios anseios infantis. Como é possível construir algo para alguém sem considerar a particularidade de suas culturas?

Quando a atividade de chutes a gol foi proposta novamente para a turma, diferentemente da primeira vez, a atividade consistia em um pequeno trecho de condução da bola, com os pés, para que então chegassem até a marca para desferirem um chute ao gol. Desta vez, com o trecho de condução da bola, as crianças não implementaram a dinâmica de busca da bola, pois concentraram seus esforços em correr o mais rápido possível para chegar na marca onde deveriam realizar os chutes. Ainda que a corrida estivesse ocasionando grande felicidade a maioria das crianças, outros já demonstravam insatisfação com as promessas sobre o futebol feitas pelo professor. “Não vamos jogar futebol de verdade?”, questionou Rodrigo.

A verdade é que os chutes a gol, mesmo com as corridas conduzindo a bola, não possuíam uma dinâmica similar a dos jogos de futebol. Não foi preciso muito tempo para que as crianças percebessem, então, que os chutes a gol indicados sob a promessa de organizá-los melhor, em filas, não era futebol. Logo após a primeira pergunta, continuaram com diversos comentários e questões a respeito: “Eu só sei jogar de brincadeira”, explicou Helena; “Eu jogo na pracinha de final de semana, mas nunca joguei de verdade aqui na quadra”, comentou Juan, demonstrando grande insatisfação. Como dito anteriormente, de acordo com professor, as

crianças pequenas (de até 7 ou 8 anos) não conseguem se organizar em quadra para jogar futebol juntos, divididos em equipes.

Para o professor Zé, as dinâmicas do chute a gol propostas eram uma solução para permitir que brincassem de futebol nas aulas de Educação Física. Por outro lado, como expuseram as crianças, a dinâmica escolhida não parecia com o futebol que conheciam e que inclusive praticavam, em outros espaços, fora da escola. Neste episódio, as reclamações foram tão insistentes e enfáticas que o professor decidiu liberar um jogo de futebol *de verdade* durante os cinco minutos finais da aula. Rapidamente, as crianças se dividiram em duas equipes, dez para cada lado. O professor entregou a bola e poucos segundos depois estavam todos aglomerados, correndo como um cardume de um lado para o outro, envolvendo a bola, que aparecia somente nos poucos momentos em que alguma criança conseguia enxergá-la e acertar um chute. O professor, alterando pedidos de “Cuidado! Calma!” constatava que as crianças ainda não conseguiam se organizar para jogar futebol. O jogo terminou zero a zero. Foi possível perceber, no entanto, com os gritos eufóricos e sorrisos das crianças, que aquilo sim era futebol *de verdade*.

Ainda que tenha durado poucos minutos, o jogo ao final da aula permitiu às crianças entender a escola como um espaço onde era possível jogar futebol. Poucos dias depois, Leandro aproveitou o dia do brinquedo<sup>19</sup> e trouxe até a escola sua bola de futebol. Logo na entrada, o brinquedo causou grande alvoroço entre as crianças. Leandro exibia sua bola nova enquanto todos questionavam se aquele era um brinquedo permitido. As crianças sabiam que os brinquedos levados até a escola tinham algumas restrições e, justamente por isso, ninguém havia pensado em uma bola de futebol. Em outras ocasiões, as crianças já haviam levado até a escola pequenas bolinhas que continham bonecos de plástico dentro, bolinhas de gude ou outras pequenas esferas. Cansado de tantas perguntas, Leandro afirmou: “Se a gente não for pra quadra, dá pra brincar sozinho na classe” e completou “Depois a gente vê” encerrando o assunto sobre a permissão das bolas de futebol na escola.

As crianças demonstravam imenso espanto com o brinquedo escolhido por Leandro, pois a possibilidade de jogarem futebol na quadra era tão alta quanto nula. Ou seja, a resposta com relação à iniciativa apresentada por Leandro parecia completamente imprevisível naquele

---

<sup>19</sup> Às sextas-feiras, as crianças traziam brinquedos para a escola, usados no horário do recreio que acontecia tanto dentro da sala de aula quanto na área externa. Os brinquedos, como sugeria o bilhete colado na agenda, não deveriam ser eletrônicos, muito grandes ou conter peças muito pequenas.

momento. Seria aceitável pensar que as professoras organizariam um jogo de futebol no recreio, considerando o desejo apresentado pelas crianças? O recreio seria cancelado ou aconteceria na sala, justamente por conta desta iniciativa? O professor Zé se convenceria de que os jogos de futebol podem acontecer nas aulas de Educação Física, para além das atividades de chute a gol? As crianças teriam mais oportunidades de jogar futebol na escola depois destes episódios?

Considerando as minhas observações a respeito das dinâmicas estabelecidas na construção da cultura escolar nos últimos seis meses, suspeitei que tamanha animação com a possibilidade de realização dos jogos de futebol poderia ultrapassar a organização e o cumprimento de regras desejado pelos professores, acarretando no cancelamento do próprio recreio ou no uso do espaço da sala de aula para as brincadeiras.

Para conter a agitação inicial da turma, o professor Zé sugeriu que a bola de futebol ficasse guardada durante a aula de Educação Física – assim como ficavam os outros brinquedos – já que a bola também era um material usado nas aulas e, portanto, disponível aos alunos quando necessário. Quando retornaram da aula de Educação Física, os olhares logo se voltaram à bola de futebol, que estava parcialmente inserida na mochila de Leandro. Ainda assim, era possível enxergar parte do material, que cintilava pela possibilidade de se transformar em um jogo de futebol *de verdade* no recreio.

Não demorou muito tempo para que a professora percebesse a inquietação das crianças. Atarefada com a proposta de aula do dia, sugeriu que conversassem sobre os brinquedos permitidos após o lanche da manhã. Os olhares da professora para a bola de futebol e para Leandro, no entanto, anunciavam uma consternação iminente: as chances do jogo de futebol no recreio estavam cada vez mais remotas.

Por volta das onze horas, depois de cumprir grande parte das propostas de Matemática e Português previstas no dia – ainda sem conseguir conter totalmente a ansiedade das crianças – a professora organizou uma conversa com todos e recordou quais eram os brinquedos mais interessantes. Argumentou, ainda, que embora os brinquedos sugeridos sejam para uso coletivo – como é o caso da bola de futebol – devem ser brinquedos que podem ser usados dentro da sala de aula, nos corredores da escola ou em outros espaços onde há sombra. A professora explicou que grande parte das vezes não consegue levá-los ao ambiente externo, considerando o tempo para a organização da turma e retorno à sala. Continuou explicando que em alguns casos, os alunos devem escolher brinquedos que podem ser utilizados nas filas que se formam no pátio antes da saída da escola, quando o recreio tem seu tempo subtraído porque as atividades

de sala demoraram mais que o previsto – em suas palavras, “normalmente por conta da bagunça da própria turma”.

A turma demonstrava certa compreensão com os argumentos apresentados pela professora, já que conheciam como as dinâmicas aconteciam nos momentos de recreação. Poucos ensaiavam comentários como “eu avisei” e outros aparentavam decepção maior, pois confiavam na possibilidade de jogar futebol antes da saída. Por fim, a professora argumentou que as bolas de futebol eram materiais esportivos, referentes às aulas de Educação Física. Neste sentido, explicou que as crianças deveriam diversificar os brinquedos trazidos para a escola, já que usavam as bolas de futebol e de outros esportes durante as aulas de Educação Física: “na escola tem esse material, tem bola, então pra que trazer no dia do brinquedo?” perguntou, encerrando o assunto.

Como a conversa se estendeu e as crianças ainda deveriam finalizar uma atividade de escrita e pintura, a professora permitiu o uso dos brinquedos aos poucos. Quem terminasse a tarefa, poderia organizar o material e começar a brincar. Poucos minutos antes do final do dia letivo, Leandro concluiu sua tarefa e guardou seu material, retirando a bola de dentro da mochila. Propôs ao amigo que terminasse logo de pintar para que sentassem no chão da sala, rolando a bola de um lado para o outro, “para treinar defesas de goleiro”. Assim que encontraram um espaço e sentaram no chão, depois de rolar a bola uma única vez, o sinal da escola tocou, anunciando o final do jogo.

Pretendemos demonstrar neste trabalho que a maioria dos episódios narrados em que há um diálogo entre as crianças e os adultos que compõem a cultura escolar se mostram positivos na construção de diferentes conhecimentos e experimentação de saberes. No entanto, os descompassos entre estas culturas também demonstram lacunas no processo pedagógico. Ainda que as crianças sejam ouvidas, seus desejos e produções culturais são frequentemente desconsiderados nas proposições pedagógicas da escola. O diálogo benéfico que pode se estabelecer entre o mundo adulto e as culturas infantis no cotidiano escolar, portanto, prescinde de olhares atentos à construção das culturas infantis como formas de demonstração de saberes.

“OLHA ELA ALI!”. No topo da árvore, era possível avistar os restos de uma pipa, um tanto desbotada pela exposição ao sol. No caminho de ida até o campo, as crianças rodearam a árvore para ver o brinquedo. Era uma segunda-feira e parte da turma já sabia que alguém tinha enroscado a pipa na árvore, enquanto estava na escola no final de semana, brincando. As histórias sobre o vôo da pipa foram socializadas em um dos transportes escolares que trazia

parte das crianças até a escola. Depois disso, as histórias aumentaram e se espalharam rapidamente, sobretudo entre as crianças mais velhas, ainda na entrada da escola. Os mais novos normalmente escutavam as histórias e replicavam aos amigos, com grandes doses de inventividade: “Será que alguém cortou com rasante e ela caiu ali?”, “Eu acho que foi uma manobra que não deu muito certo”, “Ah, eu sei fazer uma muito maior”. De todo modo, a ansiedade era imensa: para ver a pipa e para ir à aula de Educação Física.

Tão exaltados estavam os ânimos que a ida ao campo de futebol trouxe idas e vindas, até a chegada final. Correram até o campo, voltaram para rodear a árvore, desceram devagar os barrancos que chegavam até o espaço da aula e ainda voltaram mais algumas vezes para conferir a pipa “Se eu vier aqui no final de semana, uso a minha pra tirar essa daí e ainda fico com duas”, concluiu Leandro. Quis o acaso que o professor estivesse ocupado carregando os materiais para a aula e organizando os cones para a atividade, evitando destinar seus olhares para os tempos de circulação entre os espaços criados pelas crianças antes da aula.

Nos minutos seguintes, após a organização inicial e passados os primeiros minutos de euforia, foram convidados a experimentar corridas de diferentes formas, tanto para o desenvolvimento da habilidade motora quanto para espantar o frio que afligia a escola naquela manhã. De um cone ao outro, correram de frente, de costas, de lado, caíram, correram mais um pouco. “Acho que ela também tá com frio” comentaram as crianças quando coloquei o capuz do moletom que estava vestindo, como faziam as crianças que não estavam usando toucas. Em seguida, para me esquentar, fizeram a proposta “Quer chutar com a gente?” Depois disso, organizaram uma única fila para desferir chutes ao gol.

No campo de futebol, interessava às crianças as corridas até a bola e o próprio chute, pois a dinâmica de buscar a bola acontecia somente quando os chutes saíam da quadra para o campo. No campo, o espaço entre os chutes e o gol era muito maior, conferindo a elas a possibilidade de conduzir a bola e correr. Além disso, o tamanho das traves que formavam o gol favorecia o sucesso de quase todos os chutes. As exceções foram os dois chutes que realizei, rolando a bola no centro do gol, favorecendo a defesa do goleiro.

A atividade foi substituída somente no final da aula. Antes de retornar à sala, o professor dirigiu um percurso com obstáculos: as crianças foram conduzidas por um caminho diferente do usual para retornar a sala, ultrapassando as barreiras que estavam no trajeto de diferentes maneiras. Nas figuras a seguir, é possível observar algumas das atividades propostas pelo professor:



Figura 19 – Ultrapassar o rio pelo tronco da árvore



Fonte: pesquisa de campo.

Figura 20 – Escalar a barreira que encontraram depois de atravessar o rio



Fonte: pesquisa de campo.



Figura 21 – Usar os ferros de poluição que encontraram na floresta para pular a lama



Fonte: pesquisa de campo.

Figura 22 – Longa caminhada pelo deserto antes de encontrar uma fonte de água



Fonte: pesquisa de campo.

Esta caminhada oferecia às crianças acesso consentido a espaços pouco utilizados no decorrer das aulas de Educação Física. No entanto, eram espaços já experimentados, como relatado no episódio sobre as brincadeiras de esconde-esconde na piscina. A diferença, portanto, está contida no uso do espaço, propiciando experimentações diversas a partir de uma brincadeira historiada proposta pelo professor, que narrou o percurso e propôs diversos desafios.

A diversidade de experimentações dos espaços era cotidianamente sugerida pelas crianças. Embora em grande parte repetissem os mesmos trajetos da sala até a quadra, da quadra até o campo ou do refeitório até o parquinho, as crianças também propunham aos colegas alguns desafios. Saltavam as folhas caídas pelo chão, equilibravam-se em pequenos blocos de concreto, rastejavam embaixo dos alicerces de ferro da caixa d'água, escorregavam nos barrancos ou, ainda, quando conseguiam, cumpriam os trajetos desfigurando as filas e formando

grupos “Me leva na carruola, Mário”. Rapidamente, o pedido se transformou em uma grande corrida de carruolas que causou amplo alvoroço entre as crianças. Pouco tempo depois, os alunos foram convidados a retornar às filas para seguir o caminho até o campo.

Como explicitado por Sarmento:

As práticas sociais das crianças reconfiguram lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram (SARMENTO, 2011, p. 585).

Apesar de constantemente ignoradas, a verdade é que as crianças agem a partir de suas práticas sociais e isso implica em transformações nos lugares em que convivem, como a escola.

O tema das cordas e corridas foi substituído – após um período de quinze dias de recesso escolar – por uma sequência didática relacionada à vivência de jogos e brincadeiras. Momentos antes da aula, tive dificuldades em identificar os sentimentos das crianças com relação ao retorno às aulas, justificado parte pela temperatura baixa nas manhãs na escola e parte pela liberdade nas escolhas das brincadeiras em casa: “Gostou de voltar para escola?” perguntei. Henrique respondeu somente com silêncio e um rosto tímido. Continuei: “Ou preferia ficar em casa assistindo desenho?” E então Henrique respondeu: “Ah, eu preferia ficar em casa, né” e completou: “Em casa eu jogo videogame o dia inteiro, ou fico na rua inventando brincadeira”.

A princípio, as brincadeiras criadas por Henrique não estiveram em pauta na organização da sequência didática. Para a próxima aula, o professor solicitou que as crianças perguntassem aos seus avós ou pais quais brincadeiras eles gostavam e faziam em sua época de crianças. A pesquisa tinha como intuito aumentar o número de brincadeiras conhecidas pelas crianças, usando como contribuição jogos e brincadeiras vivenciados por suas famílias décadas atrás. Inicialmente, no entanto, os alunos demonstraram pouco ou nenhum interesse em realizar a pesquisa.

Durante a conversa com os alunos e, antes mesmo da pesquisa, alguns alunos mencionaram rapidamente algumas brincadeiras “de antigamente” que conheciam. Isto porque o projeto sobre as brincadeiras antigas já havia sido anunciado e discutido com a professora da turma. A conversa sobre o tema estudado no próximo mês, durante as aulas de Educação Física, durou cerca de cinco minutos. Logo após, foram escolhidas as brincadeiras *coelhinho sai da toca* e *gavião sai do ninho* dentre as sugeridas pelo professor para a primeira aula.

Na sequência, as crianças se organizaram rapidamente em duas filas preparando-se para a ida a quadra, local onde realizariam as brincadeiras. No caminho, o professor parou na sala de materiais para pegar os arcos necessários, enquanto continuei conduzindo a turma até a



quadra de modo automático – ou seja, sem que o professor precisasse pedir ou as crianças questionassem se poderiam ir sozinhas até a quadra.

Durante o trajeto, sem a presença do professor e agora sob a supervisão de uma “adulta especial” as duas filas logo tomaram contornos diferentes: um grupo de alunos me rodeava e tentava descobrir quais brincadeiras eu conhecia; outro aglomerado de crianças disputou uma corrida até a quadra e alguns poucos tentaram diferentes brincadeiras cantadas de “bate-mão” com o uso das mãos, conhecidas por eles como *babalu*. Com isso, assinalavam os diferentes usos dos espaços de trânsito e demonstravam que estes são dotados de sentidos e significados atribuídos pelas crianças ao espaço escolar.

Os espaços de trânsito – ocupados pelas crianças de um lugar ao outro ou de uma aula até a próxima – eram vivenciados como lugares onde lhes parecia inequívoco continuar as discussões iniciadas em aula. Ou, ainda, experimentavam imediatamente as propostas sugeridas pelos professores somente ao final da circulação – previstas como se fosse possível parar o tempo após a explicação na sala e retornar somente quando todos estivessem na quadra. Neste sentido, deveriam as crianças se deslocar do espaço da sala até a quadra para, então, iniciar o aprendizado a respeito das brincadeiras antigas?

Como demonstravam as crianças, a pausa sugerida no tempo escolar não era plausível na forma como se construíam as culturas infantis. No próprio espaço de trânsito iniciavam as pesquisas sobre as brincadeiras antigas – com perguntas endereçadas a mim, neste episódio – ou com breves exposições de brincadeiras que conheciam e gostariam de vivenciar.

Na aula seguinte, novos desafios surgiram relacionados a ocupação dos espaços da escola. A brincadeira apresentada para as crianças seria a *amarelinha*. Nesta brincadeira, as crianças devem saltar com um pé somente nos espaços vazios, evitando o espaço onde a *pedrinha* foi arremessada. As amarelinhas podem ser desenhadas com formatações diversas com o intuito de propor diferentes desafios. Ao lado do bebedouro e próximo à quadra de areia e ao parquinho, há um pátio de terreno irregular, próximo a uma grande árvore, com desenhos de amarelinha feitos à tinta. O espaço, portanto, foi usado pela primeira vez na aula de Educação Física. Às crianças, o desafio das brincadeiras de amarelinha pareceu menos interessante do que explorar este novo espaço composto de muretas, degraus e irregularidades no piso acarretadas pelo crescimento das raízes da árvore.

Quando o professor chegou com as crianças no local destinado às brincadeiras de amarelinha, levou cerca de dez minutos para organizá-las sentadas em uma roda. Ainda na sala,

o professor explicou brevemente o que fariam na aula e, por isso, precisava esclarecer com mais detalhes como eram as brincadeiras de amarelinha. Com os alunos sentados em roda – mas ainda distraídos observando o espaço – o professor explicou a dinâmica das brincadeiras de amarelinha e dividiu a turma em pequenos grupos.

Os integrantes de cada grupo saíram correndo para formar filas em cada amarelinha desenhada no chão – 5, ao todo – enquanto o professor distribuía pedrinhas aos primeiros da fila. Breno, Hugo e Otávio, no entanto, não chegaram ao destino – a amarelinha – e continuaram correndo no entorno das raízes da árvore. Já estavam um pouco cansados quando Breno avistou um passarinho e perguntou “Que passarinho é esse?”.

Hugo e Otávio saíram correndo longe do espaço onde todos estavam concentrados, acompanhando o vôo do passarinho. Enquanto isso, Breno tentava subir no tronco da árvore para conseguir observar melhor. Quando acabou de distribuir as pedrinhas, o professor logo voltou o olhar para o grupo que estava sem metade de seus integrantes. O trio ainda demorou para se recompor da pesquisa sobre a espécie do passarinho e, em seguida, ouviu um longo discurso do professor a respeito da segurança nas aulas de Educação Física.

Por conta disso, os três foram convidados a observar a turma nos jogos de amarelinha, antes que pudessem se inserir nas brincadeiras. Ficaram sentados, ao lado da árvore, distraídos conversando enquanto brincavam com pequenas folhas e gravetos. Convidados a retornar à brincadeira poucos minutos depois, munidos dos gravetos recolhidos, se organizaram finalmente na fila para a qual haviam sido destinados. Os gravetos, no entanto, logo foram abandonados quando Breno, Hugo e Otávio enfim se envolveram com as brincadeiras de amarelinha.

Na aula seguinte, as crianças foram convidadas a conhecer a brincadeira de *mãe da rua* e, após o lanche da manhã – que aconteceria alguns minutos mais cedo naquele dia – usariam o tempo que restava da aula de Educação Física para brincar novamente de amarelinha. As brincadeiras de corrida aconteciam usualmente no campo de futebol pois, segundo o professor, as crianças ainda estavam aprendendo a correr e caíam muito, sendo o campo de futebol um espaço mais adequado para estas atividades. O professor explicou a brincadeira ainda na sala, com o auxílio de desenhos feitos na lousa. Quando chegamos no campo de futebol, retomou as regras da brincadeira e mostrou o espaço onde ela seria realizada – mais próxima do muro e das sombras ofertadas pelas árvores do bosque.

Neste dia, algumas crianças optaram por chegar até o campo escorregando os barrancos do entorno. O desejo das crianças pela realização de práticas corporais no barranco era latente, como já relatado. Rapidamente, no entanto, o professor solicitou o retorno de todos até o espaço sugerido, justificando que estas atividades no barranco precisam de segurança “Quando for pra ir lá tem que ter segurança, até podemos fazer um rapel lá, mais pra frente”. Com isso, o professor demonstrava visivelmente que entendia a importância de incorporar os saberes das crianças sobre o corpo e as práticas corporais nas aulas de Educação Física. Por isso, as aulas eram construídas a partir de acordos estabelecidos entre os saberes propostos pelo professor e os saberes manifestados pelas crianças, como narrado no episódio a respeito do futebol.

Em alguns episódios, o diálogo favorecia as descobertas das crianças e novas experimentações e, em outros casos, apenas anunciavam uma possibilidade que não se concretizava. No caso do uso dos barrancos, as atividades de escalar e escorregar o barranco próximo ao campo de futebol não aconteceram durante o ano letivo.

Por outro lado, o barranco gramado que havia próximo ao prédio das salas de aula foi frequentemente usado pelas crianças. Retornando das aulas de Educação Física, nos dias nos quais o professor entrava primeiro no prédio, indo até a sala de aula ou a sala de materiais, as crianças desviavam a rota, escalavam o barranco e conseguiam escorregar uma ou duas vezes antes de voltar até a sala. As escapadas para os barrancos ao lado do prédio foram registradas e observadas diversas vezes por mim e, embora não tenham recebido um trato pedagógico caro às aulas de Educação Física, aconteceram repetidamente, possibilitando às crianças experimentar diferentes práticas corporais naquele espaço. A primeira observação aconteceu quando Otávio fingiu estar machucado, no barranco, e pediu que seus colegas me chamassem. Quando cheguei perto, já estava com um sorriso no rosto e me perguntou: “Por que não pode ter aula aqui? Olha, a gente consegue”.

Desde então, observei como as crianças se organizavam para que as ações acontecessem sem maiores imprevistos, favorecidos pelo número pequeno de alunos envolvidos nos deslizes pelo barranco, cerca de sete ou dez aventureiros. Além disso, o barranco ao lado das salas de aula era menos íngreme, facilitando a subida e a descida das crianças.

Certa vez, retornando do último feito, Lucas me confidenciou: “Nosso amigo já caiu de lá do campo uma vez, mas a gente não”, referindo-se a um colega que caiu no barranco ao lado do campo de futebol. Com isso, as crianças refutavam parte dos discursos do professor a respeito da segurança nas práticas corporais, pois demonstravam certa destreza e diversos



conhecimentos a respeito dos espaços e das ações praticadas. Neste sentido, não pretendemos interceder contra as questões de segurança ou negligenciá-las, mas sim considerá-las envolvidas nas práticas corporais das crianças sem que se transformem em impedimentos para vivências diversificadas em âmbito escolar.

Como exposto no decorrer desta tese, os espaços diversificados e o terreno amplo da escola em particular eram convidativos e conferiam às crianças diferentes possibilidades, nem sempre contempladas no cotidiano escolar. No entanto, as transgressões e resistências apresentadas pelas crianças frequentemente, indicavam que elas vislumbravam possibilidades de experienciar diferentes situações e em espaços não previstos e organizados pela cultura escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS - CULTURAS INFANTIS E O AVESSE DA ORDEM DAS COISAS**

O quinto capítulo desta tese tem o intuito de reunir as considerações finais a respeito da investigação desenvolvida e aqui apresentada, rememorando o percurso da pesquisa com as crianças e as questões endereçadas ao leitor sobre seu cotidiano e suas práticas corporais nos espaços e tempos da escola. As trajetórias de pesquisa foram apresentadas no decorrer deste texto, sobretudo a partir de suas individualidades e particularidades. Além disso, destacamos em cada capítulo os caminhos diversos e específicos que nos auxiliaram na construção deste trabalho, de dentro e de fora do campo de pesquisa.

Este trabalho, portanto, é fruto de um esforço que reúne aproximadamente de 251 horas de pesquisa com as crianças, ao longo de um ano letivo escolar. De igual modo, compõem este trabalho outros períodos relacionados ao empenho de estudo e compreensão do cotidiano observado, considerando reflexões e decisões tomadas previamente ou durante o desenvolvimento da pesquisa, além de um comprometimento final com a redação e apresentação da pesquisa.

Optamos, com isso, por apresentar aos leitores a pesquisa com as crianças a partir de uma sequência não cronológica, sugerindo agrupamentos por temática ou por consonâncias e divergências dos acontecimentos. Vale reiterar, neste sentido, a redação de relatos menos interessados na sequência temporal dos acontecimentos, mas empenhados na análise do cotidiano das crianças. Posto isso, ainda que algumas observações não estejam formalmente apresentadas neste texto, consideramos todos os momentos de pesquisa a partir das observações, dúvidas ou interpretações sobre o cotidiano das crianças na elaboração deste texto. Deste modo, os episódios que ocorreram de maneira independente e não se transformaram em um agrupamento por temática, ainda assim, nos auxiliaram na elaboração dos outros temas sugeridos para análise.

O objetivo central deste trabalho esteve centrado justamente na compreensão do cotidiano das crianças a partir das culturas infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares. Portanto, objetivamos ainda envolver os modos como as crianças conferem significados às práticas corporais vivenciadas, além de examinarmos os significados que envolvem as ações e transgressões das crianças que compõem a cultura escolar.

As discussões centradas no tema foram apresentadas ao leitor, amparadas em perspectivas sobre a infância e as práticas corporais (BUSS-SIMÃO, 2012; ARENHART, 2015; FARIAS, 2015; FERREIRA, 2002), sobre a prática pedagógica de professores de Educação Física e de crianças (FERREIRA, 2015; FERREIRA, DAOLIO, ALMEIDA, 2017; SILVA, 2010; VAGO, 2009) ou sobre o estudo das culturas infantis (DELGADO, 2006; NASCIMENTO, 2014; PIRES, 2007, 2008; REDIN, 2009; SARMENTO, 2004) e culturas escolares (BARBOSA, 2007; JULIA, 2001; VIDAL, 2006) para trazer à baila o tema do cotidiano das crianças na escola entendido a partir da construção das culturas infantis vivenciadas nas transgressões e práticas corporais das crianças. Com isso, a Escola Violeta Dória Lins foi espaço e tempo de organização de culturas infantis em seu cotidiano, observadas especialmente a partir das práticas corporais.

O pressuposto estabelecido antes do desenvolvimento da pesquisa estava orientado a partir da ideia de que as culturas infantis são manifestadas em grande parte a partir das práticas corporais vivenciadas pelas crianças na escola. No entanto, as vivências eram imaginadas a priori em tempos escolares bem definidos, como as aulas de Educação Física, o recreio ou as disciplinas ministradas na sala, como português ou matemática.

Com o desenvolvimento da pesquisa, identificamos que os tempos de brincar perpassam todos os espaços escolares, construídos a partir das culturas infantis produzidas e socializadas na escola. Desta forma, as crianças auxiliam na construção de uma cultura escolar para além do previsto no universo adulto: suas práticas corporais e transgressões são incorporadas de diferentes modos dentro de uma cultura escolar que organiza e regulamenta tempo e espaço. O cotidiano das crianças esteve marcado o tempo todo por uma lógica de apressamento do tempo e de encolhimento dos espaços. São os subterfúgios encontrados pelas crianças que reordenam a cultura escolar, favorecendo a incorporação das produções culturais infantis nos espaços e tempos da escola.

Na verdade, o que nomeamos como transgressões ao longo do texto são ações que vão além de uma desobediência ou um conjunto de indisciplinas das crianças. Quando analisadas, estas ações demonstram um entendimento legítimo do que é tratado na escola, apresentando recursos e soluções originais para a ocupação dos tempos e espaços escolares. As práticas corporais infantis são em grande parte manifestadas enquanto ações e transgressões que, quando investigadas, nos auxiliam a compreender o cotidiano das crianças na escola.

O equívoco, portanto, seria desconsiderar os modos de produção e construção das culturas infantis. As culturas infantis, neste sentido, não devem ser entendidas como uma variável, mas como algo dinâmico que institui um processo permanente de reconstrução e reorganização de ações e transgressões. Quando percebidas, estas manifestações nos permitem maior proximidade e compreensão das próprias culturas da infância. Ainda que não sejam identificadas, as produções culturais infantis ocorre o tempo todo no espaço escolar.

Retomando os dados apresentados no segundo capítulo deste trabalho, os números apresentados indicam que apenas 6% da população do município de Campinas – SP possuem acesso a atividades físicas, esportivas e de lazer (PLANO DIRETOR DE CAMPINAS, 2006). Com isso, entendemos que as crianças possuem garantidos, em grande medida, apenas os tempos de brincar no espaço da escola.

As escolas são, portanto, espaços privilegiados para que as crianças vivenciem momentos de brincar, jogar, conversar, aprender; em síntese, tempos para a própria construção das culturas infantis. Como identificado previamente, são poucos ou insignificantes os espaços públicos presentes no município com oferta de lazer, esportes e outras atividades para as crianças. A partir do exposto, entendemos que as crianças são privadas de parte de seus direitos quando não possuem espaço físico adequado, além de recursos materiais e humanos para a oferta de educação, lazer e esporte. Neste sentido, buscamos identificar a escola como espaço capaz de oferecer tempo e espaço para produções infantis. Por outro lado, como identificamos no decorrer da pesquisa, as crianças são também privadas de tempos destinados a brincar e jogar na escola, sendo necessário arquitetarem suas produções culturais infantis a partir de resistências e transgressões.

As práticas corporais das crianças, sugeridas para a transformação do tempo escolar em tempos de brincar e no espaço da escola em espaço de culturas infantis, assentam as ações infantis como formas de apresentar recursos e soluções originais para garantir seu direito de brincar. Investigar o cotidiano das crianças na escola nos permitiu entender que estas ações são formas de arranjar tempos e espaços de brincar dentro de uma cultura escolar rígida, interessada em grande medida nas aprendizagens da cultura letrada.

Considerando a prioridade das atividades de português e matemática, os tempos de recreio e das aulas de Educação Física eram constantemente suprimidos quando as atividades prioritárias não eram bem desenvolvidas pelas crianças. Muito embora tenhamos optado por uma sequência não cronológica dos acontecimentos na escola, vale destacar que os relatos

apresentados foram intercalados por diversos recreios “cancelados” e pela substituição dos tempos de brincar para a utilização do período para a conclusão de outras atividades. Deste modo, com uma abordagem dirigida às práticas corporais infantis, reunimos nos relatos apresentados uma lógica de transgressões infantis arquitetada em busca de garantias de tempos de brincar, suprimidos pela própria cultura escolar.

Nos próximos parágrafos, apresentaremos considerações que reúnem interpretações das análises realizadas no decorrer da tese, centradas principalmente na pesquisa de campo desenvolvida com as crianças, buscando retomar e responder os questionamentos que compõem esta tese. Vale ressaltar, ainda, que estas discussões não são as únicas possíveis e não esgotam em si mesmas; são somente acrescidas ao texto reflexões pertinentes ao problema de pesquisa estabelecido, oferecendo uma alternativa oportuna para contribuir com a construção de culturas infantis no cotidiano da escola.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos exposições a respeito da ética na pesquisa com crianças e as especificidades deste empenho teórico e metodológico de elaboração coletiva de considerações a respeito do tema, considerando os entendimentos das crianças e da pesquisadora. Desde o início, pretendemos dialogar com a literatura tecendo aproximações entre o desenvolvimento da pesquisa e os estudos empreendidos em outros momentos.

Com isso, nos amparamos no questionamento que oferece o título para o primeiro capítulo – “Toda hora correm pro parque, se jogam no campo, eles sabem o que vem fazer na escola?” – para desconstruir ao longo do texto a ideia de que as crianças são ingênuas ou nada sabem e contribuem com a cultura escolar. Buscamos evidenciar, a partir das primeiras notas sobre as crianças, que estas possuem entendimentos sobre os espaços e tempos da escola que, ainda que divergentes ao mundo do adulto, não devem de modo algum serem desconsiderados.

Neste sentido, são os próprios questionamentos das crianças que nos guiaram a uma compreensão aprofundada dos temas apresentados neste primeiro capítulo. A ética na pesquisa com crianças, por exemplo, foi um tema essencialmente apresentado, estudado e conduzido pelo desconforto exibido pelas crianças com o uso dos nomes fictícios. Se antes a questão parecia automatizada na condução de pesquisas com crianças, foram elas que acrescentaram a temática novos contornos, discutidos neste primeiro momento.

Em complementaridade, todos os capítulos contém aspectos relacionados a relação das crianças com a pesquisadora. Neste sentido, a relação entre adulto-pesquisador e as crianças participantes da pesquisa foi objeto de análise e questionamentos no decorrer de todo o trabalho.

Os questionamentos estão reunidos para além das teorias estudadas e incorporadas na tese, estão presentes em minúcias metodológicas que compõem este trabalho. A construção de brinquedos com as crianças, além dos imprevistos e negociações demonstram este movimento de questionamento em busca de uma pesquisa orientada para uma construção coletiva de saberes a respeito do tema.

Delineadas as considerações iniciais a respeito da etnografia com crianças, no capítulo 2 apresentamos ao leitor as crianças do primeiro ano, a cidade de Campinas – SP e a escola Violeta Dória Lins, situada no bairro Vila Rica. Além disso, são apresentados quadros que facilitam o entendimento da constituição da pesquisa etnográfica desenvolvida. São estas descrições e caracterizações, portanto, que esclarecem e reafirmam o problema de pesquisa anunciado no primeiro capítulo: como trabalhar com as crianças pequenas de modo a considerar seu contexto, a construção das culturas infantis e o acesso aos conhecimentos e aos tempos de brincar, direito social de todos? Como assegurar que as escolas são espaços e tempos de construção de culturas infantis, considerando a heterogeneidade das populações infantis e o próprio papel social da escola?

Os dados apresentados no segundo capítulo são desafiadores quando pretendemos encontrar uma escola que considere as culturas infantis como componente central da cultura escolar. Além disso, os tempos de brincar estão nomeadamente suprimidos por interesses díspares, orientados pela cultura letrada ou pela falta de empenho na construção de dispositivos públicos de lazer na cidade, como demonstrado no referido capítulo.

Cumpridos os capítulos 3 e 4, portanto, o encargo de demonstrar que as crianças oferecem resistências a este cenário adverso, forçosamente criando e constituindo uma cultura de pares nos espaços da escola. São os tempos de brincar, de aprender, de práticas corporais e os tempos de festividades vivenciados pelas crianças que garantem a construção das culturas infantis no cotidiano escolar. Ainda que a cultura escolar não esteja orientada a favorecer amplamente estes tempos, são as soluções originais apresentadas pelas crianças que garantem seus próprios direitos quando estes parecem ocultos.

Vale destacar, neste sentido, que os tempos não são integralmente criados pelas crianças. Na verdade, as culturas infantis reordenam os tempos propostos pela cultura escolar, de modo a negociar o que é sugerido, incorporando os próprios anseios infantis. Significa dizer também que as crianças, quando não desempenham transgressões, estão mais submissas à cultura escolar. Se apresentam novas ações diante das propostas educativas, as crianças favorecem a

constituição de uma cultura de pares dentro da escola, interessada nas garantias dos direitos à infância e ao brincar, assim como na construção de uma cultura escolar que considere as lógicas infantis.

Com isso, as transgressões e soluções originais das crianças aparecem constantemente no cotidiano escolar, e são usadas para regular a situação: quando as propostas são elaboradas permitindo a incorporação das culturas infantis, estas são vivenciadas pelas crianças de maneira mais próxima ao previsto; por outro lado, nos momentos em que as propostas não oferecem experimentações consideradas pertinentes para as crianças, aparecem os recursos encontrados para transformar a proposta.

Rememorando as propostas educativas observadas no cotidiano escolar, entendemos que a construção de brinquedos com as crianças – os aviões de papel, as capuchetas, os paraquedas e as pipas – foram episódios indispensáveis para a compreensão de atividades que favoreciam a construção das culturas infantis. A construção de brinquedos se constituiu como uma tarefa tão importante quanto a reforma dos brinquedos no desenvolvimento das experimentações. A partir desta proposta, as vivências alcançaram a potencialidade necessária para desenvolver a autonomia, a criatividade e o espírito de iniciativa das crianças.

De modo similar, os episódios nos quais as crianças, já acostumadas com a sala de aula, redescobrem as possibilidades de ocupar o mesmo espaço com outras práticas corporais sugeridas pelas aulas de Educação Física, também apresentam a possibilidade de experimentação de um espaço não limitado à forma aconselhada, mas considerando os processos de criação e constituição de uma cultura infantil própria.

Posto isso, consideramos que há uma ordem social adulta – padronizada, previsível e regulamentada – sedimentada nos espaços e tempo escolares, que estruturam um sistema próprio de regras sociais. Este sistema é instituído pelos adultos a partir de regulações da vida social das crianças: horários para entrada e saída na escola, tempos disciplinares (para aulas de Educação Física, Artes, Matemática, Português, Ciências, etc), tempos de brincar, espaço adequado para práticas corporais ou espaços não regulamentados. Por outro lado, são as crianças que instituem uma nova ordem social, quando estabelecem diferentes modos de agir, pensar, brincar, de se relacionar e de experimentar.

Nas análises apresentadas, buscamos descrever em parte os tempos e espaços institucionais e, sempre em complementaridade, a ordem social emergente das crianças, a partir dos arranjos tramados para a ocupação diversificada da escola (FERREIRA, 2002). Se, nos

episódios anteriores, as culturas de pares eram estabelecidas com maior facilidade no cotidiano escolar, os acontecimentos agrupados no quarto capítulo da tese oferecem maior resistência a ordem institucional proposta.

São os ensaios de dança para a Festa Junina, as oficinas de balangandã no Dia da Família, as corridas para buscar a bola quando os chutes a gol não se configuravam como futebol de verdade, o dia do brinquedo e as vivências nos espaços de trânsito que nos permitiram observar as culturas infantis manifestadas a partir de transgressões como marcas fundamentais da infância. As transgressões foram apresentadas quando as crianças possuíam entendimentos para além da ordem social instituída pelos adultos. Ou seja, as transgressões não eram necessariamente formas de rebeldia ou desobediências, mas modos de entendimento da cultura escolar, com o intuito de contribuir com o redirecionamento da ordem social instituída.

Neste capítulo, que reúne os contornos finais do trabalho desenvolvido, procuramos, por outro lado, transformar a particularidade de uma pesquisa em contribuições futuras para as pesquisas com crianças e para a prática pedagógica de professores de Educação Física na escola.

Ao final deste trabalho, estão acrescidas, em decorrência das interpretações das crianças sobre as práticas corporais vivenciadas na escola, tempos e espaços identificados a partir das práticas corporais e das transgressões infantis desempenhadas como formas de manifestar o saber das crianças sobre o cotidiano escolar. Estas interpretações puderam ser realizadas tão somente por conta da imersão de um ano letivo acompanhando o cotidiano das crianças.

Buscamos evidenciar, a partir do exposto, o lugar que a contemporaneidade reservou para as crianças ou, dito de outro modo, a escola que as crianças constroem em interação a partir das culturas de pares. Neste sentido, o cotidiano escolar é um entre-lugar, entre o consignado pelos adultos e as reinvenções das próprias crianças (SARMENTO, 2004). Para o autor, é a própria criação de instituições públicas de socialização – como a escola – que culmina na institucionalização da infância na modernidade. A modernidade, neste sentido, operou uma série de procedimentos para a administração simbólica da infância, a partir da criação de normas, atitudes procedimentais e atitudinais, além de prescrições que condicionam a vida das crianças na sociedade. São os traços comportamentais sugeridos pelas crianças e suas atividades escolares que transformam a infância em um ofício de criança (SITORA, 1994; SARMENTO, 2000).

Na contemporaneidade, há uma pluralização dos modos de ser criança. Portanto, conhecer as crianças é condição necessária para que sejam construídas políticas para a infância



com o intuito de reforçar e garantir os direitos das crianças e uma ativa cidadania (SARMENTO, 2004).

É na escola do mundo ao avesso descrita por Eduardo Galeano em sua obra intitulada *De pernas para o ar* (1999) onde nega-se dia após dia, às crianças, o direito de ser crianças. O escritor uruguaio descreve diferentes processos históricos e, dentre eles, como os processos educativos, dentro do espaço escolar ou não, nos fazem caminhar a conhecer e entender uma narrativa única. Tal construção da história não representa a grande maioria dos sujeitos envolvidos no processo – como as crianças – pelo contrário, o universo adulto que com o domínio da força forma as narrativas que constituem as memórias e pedagogias escolares.

“Se o mundo está, como agora está, de pernas pro ar, não seria bom invertê-lo para que pudesse equilibrar-se em seus pés?” (GALEANO, 1999, p.344) questiona o autor. Estas considerações a respeito das instituições escolares e de uma administração simbólica da infância nos instigam a pensar em uma nova ordem das coisas. Se a escola foi construída para as crianças sem considerá-las de fato, é preciso permitir que elas façam os ajustes necessários. Este seria, então, o novo avesso da ordem das coisas, proposto a partir do cotidiano de escuta e análise das culturas infantis na escola.

No início deste trabalho, apresentei a necessidade de permitir que as crianças nos revirem “de ponta cabeça”, redirecionando novos olhares a partir de seus entendimentos. Esta tese, portanto, é fruto deste redirecionamento que nos permite estar de ponta cabeça para compreender questões sobre a educação da infância. Esta nova ordem das coisas, proposta a partir de uma pesquisa com crianças, estabelece outra perspectiva orientada pelas culturas escolares.

Neste ínterim, escolas devem ser entendidas como espaços de circulação de culturas, de tradições, costumes, valores e significados socializados por diferentes grupos, a partir de vivências, experiências e saberes, sempre no plural. Se a escola do mundo ao avesso, descrita por Galeano, nega o direito à infância, são as instituições escolares espaço e tempo de garantias do direito à infância. No entanto, cabe interrogarmos: qual o lugar reservado à infância nas instituições escolares? Como podemos repensar as funções sociais da escola inserindo questões pertinentes considerando o estudo das culturas infantis?

Para Kramer (2000), as crianças são cidadãs que produzem cultura e nela são produzidas, portanto, o reconhecimento do ser criança deve considerar peculiaridades específicas da infância – seu poder de imaginação, fantasia e criação. Para a autora, é a própria

ideia de infância como esperança de um futuro melhor que retira as crianças de suas condições sociais e econômicas, pois desconsidera as ações educativas no presente, conferindo ao futuro toda e qualquer alternativa de mudança.

A infância pode ser definida como uma categoria permanente, e, desta maneira, os estudos sobre as culturais infantis na infância podem ser agrupados em categorias, entendendo que estas podem ser reafirmadas somente porque pressupõem uma pluralidade de infâncias (QVORTRUP, 2010). Para o autor, em outras palavras, a infância como categoria não pode ser dissolvida justamente porque existe uma grande variedade de infâncias, mas, ao contrário, pode ser reafirmada diante desta categoria permanente. A infância, portanto, é o resultado de ações sociais econômicas, políticas, tecnológicas e culturais.

É neste sentido que as instituições educativas devem cumprir seu papel fundamental de garantias do direito à educação e à infância, logo, redefinindo as relações sociais estabelecidas em seus espaços. Os esforços normalizadores e homogeneizantes na criação de uma infância universal não anularam – mas intensificaram – desigualdades referentes às condições sociais, de gênero e etnia (SARMENTO, 2004). Supostamente, a escola segue como uma instituição de socialização, ou, dito de outro modo, um lugar de trocas e disputas culturais. Como resultado, temos tensões no interior das instituições educativas que apontam a fragilidade da própria missão institucional (SIROTA, 1994).

Muito embora tenham sido apontadas peculiaridades controversas a respeito do caráter destas instituições, observamos que, de distintos modos, grande parte episódios relatados referem-se às práticas culturais relacionadas à educação, quer seja pensando os espaços organizados intencionalmente ou as práticas pedagógicas que lá se desenvolvem. Sobretudo, é possível afirmar que as aulas de Educação Física e o recreio poderiam se configurar como importantes na construção da experiência corporal das crianças, levando em conta a ênfase em práticas corporais ou práticas educativas relacionadas ao corpo. Por outro lado, coexistem no espaço escolar outras vivências que também atravessam o corpo das crianças, como os espaços de trânsito já mencionados neste trabalho.

Para concluir, devemos assumir que até mesmo em espaços e tempos determinados pelos adultos, as culturas infantis se constituem de diferentes maneiras, para além do previsto e determinado. Isto posto, “a partir das relações sociais diversificadas, as crianças – conscientes ou não dos seus saberes e fazeres – propõem variações no interior de um mesmo sistema de regras geradas pelos adultos, pelas instituições [...]” (GOMES, 2008, p.181). Destacamos com

isso que o capítulo apresentado, buscou sugerir e reafirmar a importância das crianças na elaboração de considerações a respeito das instituições educacionais que ocupam.

Neste ínterim, almejamos contribuir, para que sejam produzidas novas pesquisas nestes espaços, organizados pelos adultos e cotidianamente modificados pelas crianças que os ocupam. Por isso, as crianças devem ser consideradas protagonistas na constituição das escolas e demais instituições educativas que ocupam.

## REFERÊNCIAS

- ABDANUR, Elizabeth F. **Os “ilustrados” e a política cultural em São Paulo: o Departamento de Cultura na gestão Mário de Andrade (1935-1938)**. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.
- ABDANUR, Elizabeth F. Parques infantis de Mário de Andrade. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, v. 36, p. 263-270, 1994.
- ALDERSON, Priscilla; MORROW, Virginia. **The ethics of research with children and young people: a practical handbook**. London: Sage, 2011.
- ARASAWA, Claudio H. **A árvore do urbanismo de Luiz de Anhaia Mello**. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- ARENHART, D. O corpo como expressão de culturas infantis na escola: marcas de geração e de classe social. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 91-102, mar. 2015.
- ASSUMPCÃO, Andrea C. R. **Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.
- AUGÉ, Marc. **Por uma antropologia da mobilidade**. Maceió: EDUFAL, 2010.
- BADARÓ, Ricardo. **Campinas: o despontar da modernidade**. Campinas: CMU/UNICAMP, 1996.
- BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, v. 28, n.100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARTALINI, Vladimir. **Parques públicos municipais de São Paulo: a ação da municipalidade no provimento de áreas verdes de recreação**. 1999. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- BAZIN, André. The Ontology of the Photographic Image. *In: Classic Essays on Photography*. TRACHTENBERG, Alan (Org.). New Haven: Leete’s Island Books, 1980, p. 237-244.
- BERTO, Rosianny C; NETO, Amarílio F; SCHNEIDER, Omar. Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940). **Pensar a Prática**, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2009.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história: ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOAS, Franz. **A mente do ser humano primitivo**. São Paulo: Vozes, 2010 [1911].

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (Org.) **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.

BRANDÃO, Carlos R. A antropologia social. *In*: MARCELLINO, Nelson. C. (Org.) **Introdução às Ciências Sociais**. Campinas: Papirus, 1987. p. 41-50.

BUSS-SIMÃO, Márcia. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; SILVA, Maurício Roberto da (Org.). **Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 259-279.

BUSS-SIMÃO, Márcia; FIAMONCINI, Luciana. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos. **Revista Pensar a Prática**, v. 16, n. 1, p. 297-314, mar. 2013.

CAMPINAS. Prefeitura Municipal. **Legislação Municipal de Campinas**. Campinas, v. 13, 1950.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. São Paulo: UNESP, 2000.

CAVEDON, Neusa R. Fotoetnografia: a união da fotografia com a etnografia no descortinamento dos não-ditos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 13-27, Out./Dez. 2005.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

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

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

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter o Anthropological Blues. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (Org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1978.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre**: natureza e educação física em São Paulo (1930 – 1945). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DALBEN, André; DANAILOF, Kátia. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 31, n. 01, p. 163-177, set. 2009.

DAMATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou com ter “Antropological Blues”. *In*: NUNES, Edson (Org). **A Aventura Sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: ZAHAR EDITORES, 1978, p. 23-35.

DAMATTA, Roberto. **A casa e a rua** – Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANAILOF, Kátia. **Corpos e cidades** – lugares da educação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2002.

DAUSTER, Tania. Construindo pontes... *In*: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 65-72.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira – entre a antropologia e a educação. *In*: DAUSTER, Tania. (Org.). **Antropologia e educação**: um saber de fronteira. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007. p. 13-35.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p.136-161.

DELGADO, Ana C. C. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.82-102, jan/jun, 2006.

DURHAM, Eunice R. **A dinâmica da cultura** – ensaios de antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

ENGUITA, Mariano F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à infância**: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, Ana Lúcia G. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Proposições**, v. 6, n. 2, p. 34-45, 1995.

FARIA, Ana Lúcia G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 69, p. 60-91, 1999a.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Cortez/Coedição Editora Unicamp, 1999b.

FARIAS, Mayrhon J. A. “**Não é briga não... é só brincadeira de lutinha**”: cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) –Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro – contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v.15, n.1, p. 231-250, jan./abr. 2004a.

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

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v.21, n.66, p.759-779, jul-set. 2016.

FERREIRA, Anna Angélica R. **Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas (1940 – 1990)**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Flávia M. **Diferenças, inclusão e educação física**: significados produzidos pelas crianças. 2015. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2015.

FERREIRA, Flávia M.; DAOLIO, Jocimar; ALMEIDA, Dulce F. Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 23, n.4, p. 1217-1228, out./dez. 2017.

FERREIRA, Manuela. “**A gente aqui o que gosta mais é de brincar com outros meninos!**” – As crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade do Porto, Porto, 2002.

FILIZZOLA, Ana C. B. **Na rua, a “troça”, no parque, a troca** – Os Parques Infantis da cidade de São Paulo na década de 1930. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso – Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p.58-78, jan./abr. 1999.

FONSECA, Claudia. O Anonimato e o Texto Etnográfico: dilemas éticos e políticos da etnografia ‘em casa’. *In*: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam S.; PETERS, Roberta (Orgs.) **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 205-226.

FONSECA, João P. **Educar, assistir e recrear**: um estudo dos objetivos da pré-escola. 1978. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

FONSECA, João P. **Educar, assistir e recrear**: um estudo dos objetivos da pré-escola. São Paulo: FEUSP, 1981.

FONSECA, João P. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935/1985. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 135-148, jan./dez. 1985.

FONSECA, Sérgio. C.; FERREIRA, D. M.; PRANDI, Maria. B. R. O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos parques infantis: o caso de Ribeirão Preto. **História e Cultura**, Franca, v.4, n.2, set. 2015.

FREITAS, Marcos C. O coletivo infantil: o sentido da forma (Prefácio). *In*: FARIA, Ana Lucia G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 7-13.

GALEANO, Eduardo. De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 1999.

GAUTHERIN, Jacqueline. Marc-Antoine Jullien (“Jullien de Paris”). **Prospects**: the quarterly review of comparative education. Paris, UNESCO: International Bureau of Education, vol. XXIII, n. 3/4, p. 757–773, 1993.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

GOBBI, Márcia. **Desenhos de outrora, desenhos de agora**: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOBBI, Márcia. Conhecer infâncias brasileiras: meninos e meninas em contos de Mário de Andrade. **Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1-2, p. 70-85, jan./jun. 2010.

GOBBI, Márcia. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escolas de educação infantil em São Paulo. **Educação em Revista** (UFMG), v. 28, n.2, p. 203-224, 2012a.

GOBBI, Márcia. Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, p. 135-147, jan./mar. 2012b.

GOMES, Lisandra O. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 175-193, set./dez. 2008.



GONÇALVEZ, Irlen A.; FARIA FILHO, Luciano M. História das culturas e das práticas escolares – perspectivas e desafios teórico-metodológico. *In*: SOUZA, Rosa F.; VALDERMARIN, Vera T. (orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005. p.31-57.

GUSMÃO, Neusa M. M. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

GUSMÃO, Neusa M. M. Os desafios da diversidade na escola. *In*: GUSMÃO, Neusa (org) **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. M. Olhar viajante: Antropologia, criança e aprendizagem. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 161-178, maio/ago. 2012.

GUSMÃO, Neusa M. M. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HARDMAN, Charlotte. Can there be an anthropology of children? **Childhood**. London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 8, p. 501–517, 2001.

ITURRA, Raul. O jogo e a experimentação pessoal na infância: uma hipótese exploratória. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano XXVI, n. 3, p. 493-501, 1992.

ITURRA, Raul (Org.) **O Saber das crianças**. Cadernos ICE. Portugal: Instituto das Comunidades Educativas, n.3, 1996.

ITURRA, Raul. A epistemologia da infância: ensaio de antropologia da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 17, p.135-153, 2002.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. A new paradigm for the sociology of childhood?: provenance, promise and problems. *In*: JAMES, Allison; PROUT, Alan. **Constructing and reconstructing childhood**: contemporary issues in the sociological study of childhood. London: Routledge, 1997. p.7-33.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v.1, n. 1, p. 9-44, 2001.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: KRAMER, Sônia; BAZILIO, Luiz C. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p.83-106.

KUHLMANN JR., Moysés; RAMOS, Maria M. S. Políticas e organização do Parque Infantil no município de Campinas, São Paulo, décadas de 1940 e 1950. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Programas e Resumos**, Caxambu, 2001, p. 134-148.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana M.; ANTUNES, Priscilla C.; SILVA, Ana P. S.; LEITE, Jaciara O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. **Movimento**, v.16, n.1, p. 11-29, 2010.

LEME, Fernanda de L. **Memórias de um Parque Infantil em Campinas**: vestígios do pensamento de Mário de Andrade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAGALHÃES, Cristiane. M. **O desenho da história no traço da paisagem**: patrimônio paisagístico e jardins históricos no Brasil - memória, inventário e salvaguarda. 2015. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné Melanésia. São Paulo: Abril Cultural, 1976 [1921].

MARTINS, José S. **Massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1993.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3, p.237-244, set./dez. 2010.

MEAD, Margaret. The Primitive Child. *In*: MURCHISON, C. (ed.). **A Handbook of Child Psychology**. Worcester: Clark University Press, 1931. p. 669-687.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças** - diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MYSKIW, Mauro. **Nas controvérsias da várzea**: trajetórias e retratos etnográficos em um circuito de futebol da cidade de Porto Alegre. 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. Entre as culturas escolares e as culturas infantis: pequena infância e pesquisa. *In*: MELO, Benedita Portugal e; DIOGO, Ana M.; FERREIRA, Manuela.; LOPES, João T.; GOMES, Elias E. **Entre crise e euforia**: práticas e políticas educativas no Brasil e em Portugal. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2014. p. 285-307.

NOVAES, Sylvia C. O silêncio eloquente das imagens e sua importância na etnografia. **Cadernos de Arte e Antropologia**. vol. 3, n. 2, p. 57-67, 2014.

OLIVEIRA, Rogério; DAOLIO, Jocimar. Pesquisa etnográfica em educação física: uma (re)leitura possível. **Revista Brasileira Ciências e Movimento**, v.15, p.137-143, 2007.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

PACHECO, Carlos A.; PATARRA, Neide L. Movimentos migratórios anos 80: novos padrões? *In*: PATARRA, Neide L. (Org.) **Migração, condições de vida e dinâmica urbana**. Campinas: UNICAMP, 1997. p.445-462.

PARK, Robert. A cidade: sugestões para investigação do comportamento humano no meio urbano. *In*: VELHO, G. (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p.26-65.

PEIRANO, Mariza. **A favor da etnografia**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PINTO, Fábio M.; BASSANI, Jaison J., VAZ, Alexandre F. Sentidos das práticas corporais fora da escola para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 4, p. 909-923, out./dez. 2012.

PIRES, Flávia F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**, v. 50, n.1, p. 225-270, jan./jul. 2007.

PIRES, Flávia. Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 17, p.133-151, 2008.

PIRES, Flávia F. Roteiro sentimental para o trabalho de campo. **Cadernos de Campo (USP)**, v. 20, n. 20, p. 143-148, mar. 2011.

PIZANI, Rafael S; GÓIS JUNIOR, Edivaldo; AMARAL, Silvia C. F. A educação do corpo nos parques e recantos infantis de Campinas – SP (1940-1959). **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, p. 707- 722, jul./set. 2016.

PLANO DIRETOR DE CAMPINAS. **Premissa e princípios norteadores do plano diretor estratégico**. [online]. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/desenvolvimento-economico/cidades.pdf>, 2006. Acesso em 20 de Março de 2019.

PRANDI, Maria B. R. **A construção da imagem dos parques infantis de Ribeirão Preto das décadas de 1950 e 1960**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QVORTRUP, Jens. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2010.

RAMOS, Maria M. S. **História da educação infantil pública municipal de Campinas: 1940-2010**. Campinas: Millennium, 2010.

REDIN, Maria. M. Crianças e suas culturas singulares. *In*: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 115-126.

RIGONI, Ana Carolina. **Corpos na escola: (des)compassos entre a educação física e a religião**. 2013. 176f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RIZZO, Thomas; CORSARO, William A.; BATES, John E. Ethnographic methods and interpretative analysis: expanding the methodological options of psychologists. **Developmental Review**, n.12, p. 101-123, 1992.

ROCHA, Heloísa H. P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

RODRIGUES JUNIOR, José C. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de educação física: implicações para a prática pedagógica**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SARMENTO, Manuel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel J; CERISARA, Ana B. (Orgs.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociológicas da infância e educação**. Porto: Asa Editores, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, Manuel J. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de pesquisa em educação**, v.6, n.3, p.581-602, set/dez. 2011.

SARTI, Cynthia. A ética em pesquisa transfigurada em campo de poder: notas sobre o sistema CEP/CONEP. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 3, n. 5, p. 77-96, jan./jul. 2015.

SILVA, Alan M. da. **O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, Florianópolis, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SMOLKA, Ana L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 26-40, abr. 2000.

SOARES, Carmen L. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Autores Associados, 1998

SOARES, Carmen L. **Corpo e história**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen L. Prefácio. *In*: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (org.). **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, p. IX – XIV, 2006.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. **Pensar a Prática**, v.6, p.73-86, nov. 2006.

TIMÓTEO, Jhoyce. Luiz de Anhaia Mello: um pensamento constituído por “diversos mundos que se tocam e se interpenetram”. **Urbana**, ano 2, n. 2, p.1-10, 2007. Dossiê Cidade, Imagem, História e Interdisciplinaridade.

TIMÓTEO, Jhoyce. **A cidade de São Paulo em "escala humana"**: Luiz de Anhaia Mello e sua proposta de recreio ativo e organizado. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

VAGO, Tarcísio M. Pensar a educação física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v.1, n. 1, p. 25-42, set, 2009.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: NUNES, Edson de Oliveira (org.). **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p.36-47.

VIDAL, Diana G. Cultura e práticas escolares: a escola pública brasileira como objeto de pesquisa. **História da Educação**, v. 25, p. 153-171, 2006.

VIDAL, Diana G. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 25-41, Jan./Jun. 2009.

VIEIRA, Ricardo. Da multiplicidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 12, p. 123-152, 1999.

WENETZ, Ileana. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

WILDEROM, Mariana M. **Espaço educacional contemporâneo**: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013). 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Éticas em Pesquisas - UnB

UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Espaço e tempo de ser criança: corpo e cotidiano no Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 ¿ 2017)

**Pesquisador:** Flávia Martinelli Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 73351917.7.0000.5540

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.348.574

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de doutorado que pretende compreender a produção de culturas infantis presentes na EMEF Violeta Dória Lins - antes nomeado Parque Infantil Violeta Dória Lins - alcançando os significados envolvidos nas ações das crianças a partir de suas práticas corporais no cotidiano da escola. A metodologia sugerida é uma pesquisa de cunho etnográfico ao longo de um bimestre letivo com crianças do primeiro ano do ensino fundamental na referida escola. Observar as transgressões realizadas pelas crianças no cotidiano da escola pode contribuir com um projeto pedagógico que privilegie as culturas infantis no processo educacional e atenda às demandas específicas e às situações significativas do contexto. Segundo a pesquisadora, a proposta metodológica será acompanhar o cotidiano das crianças do primeiro ano do ensino fundamental e suas transgressões, estabelecidas nas dinâmicas culturais infantis, em uma escola pública do município de Campinas, SP ao longo de um bimestre letivo. Serão acompanhados os momentos de entrada e saída da escola, os tempos e espaços destinados a recreação das crianças, as

**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)3107-1582 **E-mail:** cep\_chs@unb.br



UNB - INSTITUTO DE  
CIÊNCIAS HUMANAS E  
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.348.574

aulas de educação física e outros momentos pertinentes para a composição deste estudo. Serão estabelecidos critérios para a seleção da escola e da turma, que deverá ser selecionada de acordo com a disponibilidade dos professores efetivos da rede e da gestão escolar. Ainda segundo a pesquisadora, serão realizadas sistematizações das observações e interpretações através de relatos descritivos, pois somente as próprias crianças seriam capazes de realizar uma interpretação em primeira mão.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Compreender o cotidiano das crianças a partir dinâmicas culturais infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares específicos na EMEF Violeta Dória Lins, em Campinas – SP. Considerando que as crianças produzem culturas infantis – que são construídas de forma dinâmica nos espaços educacionais – como esta produção se configura nos espaços e tempos desta escola?

**Objetivo Secundário:**

- Compreender o cotidiano das crianças nas aulas de educação física
- Entender os significados envolvidos nas ações das crianças que desempenham transgressões
- Observar as relações estabelecidas entre os professores e as crianças no cotidiano escolar a partir de seus entendimentos sobre estas ações
- Observar como as crianças conferem significados aos espaços e tempos da escola

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos da pesquisa são mínimos, já que se tratará de pesquisa sem intervenção, onde a pesquisadora apenas observará o cotidiano escolar. No entanto, a pesquisadora alerta que interromperá o estudo caso observe alguma situação que comprometa a segurança e o anonimato dos participantes.

Esta pesquisa não possui benefícios diretos aos participantes. De forma indireta, a pesquisadora apresenta a expectativa de geração de novos conhecimentos que possam embasar novas pesquisas e produções no campo da educação.

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: 2.348.574

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto de pesquisa está adequado às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A pesquisadora elencou todos os termos de apresentação obrigatória.

**Recomendações:**

Recomendo que a pesquisadora altere a data de início da coleta de dados, pois segundo o cronograma incluído no Projeto Básico, bem como o cronograma anexado a esta Plataforma a data de coleta de dados se iniciaria antes da aprovação deste Comitê. Aqui levo em consideração a carta de encaminhamento assinada pela pesquisadora, na qual esta se compromete a iniciar a coleta de dados apenas após a aprovação do CEP/CHS.

Recomendo que a pesquisadora avalie a possibilidade de substituir no TCLE a ser entregue aos pais o termo "sujeitos de pesquisa" por "crianças participantes da pesquisa". A substituição visaria uma maior aproximação da linguagem e compreensão dos responsáveis legais sobre que a condução da pesquisa. Diminuindo jargões do campo, não necessariamente acessíveis ao público leigo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências foram esclarecidas e sanadas. A pesquisa está aprovada pelo CEP/CHS.

**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_950313.pdf	10/10/2017 10:42:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_reformulado_Ferreira.pdf	10/10/2017 10:42:36	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_assentimento_reformulado_Ferreira.pdf	10/10/2017 10:42:20	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Instrumento_Coleta_Dados_Justificativa_Ferreira.pdf	26/07/2017 16:41:38	Flávia Martinelli Ferreira	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: 2.348.574

Outros	Carta_Revisao_Etica_Ferreira.pdf	26/07/2017 16:41:19	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Anuencia_Prefeitura_Ferreira.pdf	26/07/2017 16:41:02	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Ferreira.pdf	26/07/2017 16:40:22	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Cronograma	Cronograma_dia_mes_ano_Ferreira.pdf	26/07/2017 16:39:46	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_responsabilidade_e_compro misso_Ferreira.pdf	17/07/2017 09:09:52	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Ferreira.pdf	17/07/2017 09:06:52	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Carta_Apresentacao_Ferreira.pdf	06/07/2017 10:55:23	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Anuencia_instituicao_Ferreira.pdf	06/07/2017 10:54:48	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Outros	Carta_encaminhamento_Ferreira.pdf	06/07/2017 10:53:43	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_UnB_Ferreira.pdf	06/07/2017 10:53:21	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito
Orçamento	Orcamento_Ferreira.pdf	06/07/2017 10:52:47	Flávia Martinelli Ferreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 25 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)3107-1582 E-mail: cep\_chs@unb.br

## ANEXO B – Ofício do arquivo IEB



São Paulo, 5 de julho de 2017.

**OFIC.Arquivo – 06 / 2017.****De: Arquivo IEB****Para: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Violeta Doria Lins”****Assunto: Doação de material para consolidação de Centro de Memória.**

Prezados Srs.

Foi com imenso prazer que o Arquivo IEB USP recebeu a sra. pesquisadora **Flávia Martinelli Ferreira**, que tem realizado pesquisa de doutorado pela UNB, sob a orientação da sra. Profa. Dra. **Ingrid Ditrlich Wiggers**, cujo tema refere-se aos Parques Infantis, parques estes idealizados por grandes intelectuais presentes no acervo do Arquivo IEB – USP, entre eles Fernando de Azevedo e Mário de Andrade.

Cientes da importância do projeto de consolidação de um Centro de Memória da Escola “Violeta Doria Lins”, o Arquivo IEB USP apoia tal proposta doando material básico de acondicionamento, para o início dos trabalhos de conservação e descrição dos documentos sob a guarda da Escola.

Parabenizamos a iniciativa e agradecemos a oportunidade de colaborar.

Seguimos à disposição para futuras parcerias e projetos que possam surgir.

Atenciosamente.

**Elisabete Marin Ribas****Supervisora Técnica do Serviço de Arquivo IEB – USP**

## APÊNDICE A – Carta de Apresentação da Pesquisa



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

### CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Sra. Solange Villon Kohn Pelicer – Secretária da Educação da Prefeitura de Campinas  
Sr. Airton Manoel dos Santos – Representante Regional da Secretaria Municipal de Educação  
Sr. Juliano Pereira Mello – Diretor do Departamento Pedagógico da Prefeitura de Campinas

Prezada Senhora e Senhores,

Eu, Prof. Dr<sup>a</sup> Ingrid Dittrich Wiggers, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), orientador da aluna Flávia Martinelli Ferreira, regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação da UnB, apresento a esta Secretaria, o seu Projeto de Pesquisa, intitulado “*Espaço e tempo de ser criança: o cotidiano de transgressões na escola*”.

Chamo a atenção para a necessidade de ingresso na Escola de Ensino Fundamental – EMEF Violeta Dória Lins, localizada no município de Campinas para a realização de sua pesquisa, que tem o objetivo de compreender as dinâmicas culturais infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares específicos.

Com base nos objetivos do estudo, observações sistematizadas ao longo de três bimestres letivos se justificam pela abordagem metodológica que se pretende empreender. Entendemos que um estudo etnográfico, que compreende a observação participante, anotações em diários de campo, conversas informais e entrevistas guiadas seja apropriado para a investigação proposta.

Coloco-me à sua disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Brasília, 31 de Março de 2017.

---

*Prof. Dr.ª Ingrid Dittrich Wiggers*  
Departamento de Educação Física  
Universidade de Brasília

Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900  
Telefone: [\(61\) 3107-6151](tel:(61)3107-6151)

**APÊNDICE B – Carta de anuência da Universidade de Brasília – DF**

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

**TERMO DE CONCORDÂNCIA**

A diretora Livia Freitas Fonseca Borges, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, está de acordo com a realização da pesquisa "Espaço e tempo de ser criança: o cotidiano do Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 – 2017)", de responsabilidade da pesquisadora Flávia Martinelli Ferreira, orientanda da professora Ingrid Dittrich Wiggers, para fins relativos à pesquisa de doutorado, após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a participação de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental na elaboração de desenhos e conversas com a pesquisadora. Tem duração de dois meses, com previsão de início para outubro de 2017.

Brasília, 05 de junho de 2017

Diretora responsável pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília:

Profª Drª Livia Freitas Fonseca Borges

**Diretora da Faculdade de Educação da UnB**

Pesquisadora Responsável pela pesquisa:

Flávia Martinelli Ferreira

**Doutoranda da Faculdade de Educação - UnB**

## APÊNDICE C – Carta de anuência da Prefeitura de Campinas – SP

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

### CARTA DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA

À Secretaria de Educação da Prefeitura de Campinas  
À Diretoria do Ensino Fundamental – NAED Sul  
À Diretoria do Departamento Pedagógico da Prefeitura de Campinas

Eu, Flávia Martinelli Ferreira, pesquisadora (nível de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Ingrid Dittrich Wiggers, solicito a autorização dessa Secretaria para realização do projeto de pesquisa intitulado *Espaço e tempo de ser criança: o cotidiano de transgressões na escola* a ser realizado na Escola de Ensino fundamental – EMEF Violeta Dória Lins, situada no município de Campinas – SP.

A pesquisa tem o objetivo central compreender as dinâmicas culturais infantis estabelecidas em espaços e tempos escolares específicos. Com base no objetivo do estudo, uma observação sistematizada ao longo de três bimestres letivos se justifica pela abordagem metodológica que se pretende empreender. A metodologia escolhida compreende a observação participante, anotações em diários de campo e conversas informais e entrevistas guiadas, coerente para alcançar os objetivos da investigação proposta. Outras informações estão mais detalhadas no projeto de pesquisa, que segue em anexo.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução nº466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa.
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

**Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900  
Telefone: (61) 3107-6151**

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

Na certeza de contar com a colaboração desta Secretaria, Diretoria e Supervisão agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Campinas, 31 de Março de 2017.

  
**Solange Villon Kohn Pelicer** *Solange Villon Kohn Pelicer*  
 Secretária da Educação da Prefeitura de Campinas *RG 5.390.994-X*  
 Diretora Municipal de Educação

  
**Airton Manoel dos Santos**  
 Representante NAED Sul – Prefeitura de Campinas  
*Juliano Pereira de Mello*  
 Diretor do Departamento  
 Pedagógico/SME  
 Matr. 126320-0

**Faculdade de Educação, Universidade de Brasília  
Asa Norte, Brasília - DF, 70910-900  
Telefone: (61) 3107-6151**



**APÊNDICE D – Termo de Responsabilidade e Compromisso****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO****TERMO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMISSO DO(S)  
PESQUISADORE(ES) RESPONSÁVEL(IS)**

Eu, Flávia Martinelli Ferreira, pesquisadora responsável pelo projeto “Espaço e tempo de ser criança: corpo e cotidiano no Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 – 2017)”, declaro estar ciente e que cumprirei os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde e declaro: (a) assumir o compromisso de zelar pela privacidade e sigilo das informações; (b) tornar os resultados desta pesquisa públicos sejam eles favoráveis ou não; e, (c) comunicar ao CEP sobre qualquer alteração no projeto de pesquisa, nos relatórios anuais ou através de comunicação protocolada, que me forem solicitadas.

Brasília, \_\_\_\_\_ de 2017.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flávia'.

**Flávia Martinelli Ferreira**  
**RG: 44.523.987-6**

## APÊNDICE E – Termo de Assentimento

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



### TERMO DE ASSENTIMENTO

Este roteiro de assentimento se destina a crianças entre as idades de 06 a 07 anos que estamos convidando oralmente a participar da pesquisa: Espaço e tempo de ser criança: corpo e cotidiano no Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 – 2017)

#### **Convite à pesquisa:**

Meu nome é Flávia Martinelli Ferreira e o meu trabalho é pesquisar questões que envolvem as brincadeiras, o corpo e os espaços da escola. Por isso estou fazendo uma pesquisa chamada Espaço e tempo de ser criança: corpo e cotidiano no Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 – 2017). Com essa pesquisa queremos saber o que você pensa sobre as práticas corporais que realizam na escola e os espaços destinados para estas práticas. Farei observações do cotidiano escolar, ou seja, tudo que você faz no período que se encontram na escola. Pedirei também que você faça desenhos e conte histórias sobre eles para sua turma, e ainda conversaremos em várias oportunidades sobre estas questões. Filmarei e tirarei algumas fotos das brincadeiras para não esquecermos nenhum detalhe de como elas acontecem. Quanto aos desenhos, você desenhará os espaços que você mais gosta na escola e mais usam para realizar práticas corporais. Toda a pesquisa será realizada na escola, no horário das aulas, mas sem prejudicá-las. O professor de educação física acompanhará toda a pesquisa. Você não terá que mudar seu caminho habitual ou gastar qualquer dinheiro para participar da pesquisa. As fotografias e as filmagens serão de uso somente da pesquisa e só poderão ver; eu, seu professor, seus colegas e a direção da escola. Não falaremos o seu nome quando comentarmos sobre os desenhos ou outra informação. Você irá dizer qual o nome que você gostaria que fosse registrado na pesquisa para identifica-lo.



Então, gostaria de convidar você a participar da pesquisa. Você pode escolher se quer participar ou não. Se você for participar, seus pais ou responsáveis também terão que concordar. Mas se você não desejar fazer parte da pesquisa, não é obrigado, até mesmo se seus pais concordarem. Você pode conversar sobre esse convite com seus pais, amigos ou qualquer um com quem você se sentir à vontade de conversar e depois decidir se quer ou não participar.

Após a leitura coletiva desse convite, se você não entender, pode perguntar que explicarei novamente, quantas vezes for preciso.

---

Nome da criança

---

**Flávia Martinelli Ferreira**

Pesquisadora Responsável

Campinas, de 2017.

**APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO-SENSU* EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Espaço e tempo de ser criança: corpo e cotidiano no Parque Infantil Violeta Dória Lins  
(1940 – 2017)

**Flávia Martinelli Ferreira**

Este documento visa assegurar seus direitos como responsável legal pelas crianças participantes desta pesquisa e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos:**

A pesquisa proposta como tese de doutorado, de responsabilidade da pesquisadora Flávia Martinelli Ferreira, sob a orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr. Ingrid Dittrich Wiggers da Universidade de Brasília (UnB), consiste em observação das aulas de educação física e interações com as crianças. A participação dos sujeitos da pesquisa será de grande relevância para este estudo e consistirá apenas em observações do cotidiano escolar, com o intuito de aprender sobre este espaço e tempo das crianças na escola.

**Procedimentos:**

- Permitir que os sujeitos informantes da pesquisa sejam observados em suas aulas de educação física, duas vezes por semana, durante um bimestre letivo escolar;
- Permitir o contato entre o pesquisador e os sujeitos durante as aulas de educação física, sem a aplicação de questionários, apenas com conversas espontâneas.

**Desconfortos e riscos:**

Você **não** deve permitir a participação do sujeito neste estudo se houver qualquer relato de constrangimento ou desconforto causado pela pesquisa aos sujeitos. Você poderá ter acesso

a todas as informações referentes aos resultados desta pesquisa, em qualquer etapa do estudo, bem como retirar o sujeito do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Esclareço ainda que a identidade do sujeito (nome) não será divulgada sob quaisquer circunstâncias, garantia do sigilo e todas as informações servirão exclusivamente para fins de pesquisa.

### **Benefícios:**

Esta pesquisa não possui benefícios diretos aos participantes envolvidos e os benefícios indiretos do estudo são delineados pelo aumento e aprofundamento do conhecimento e compreensão acerca da educação física, podendo contribuir com ações futuras em torno na temática.

### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

### **Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (19) 99623-4164, ou pelo email: [flaviamartinelli@uol.com.br](mailto:flaviamartinelli@uol.com.br).

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da Universidade de Brasília pelo telefone (61) 3107-1592 ou pelo e-mail [cep\\_chs@unb.br](mailto:cep_chs@unb.br), **com** horário de atendimento de 08:00hs às 12:00hs e de 14:00 às 18:00hs, de segunda a sexta-feira.

### **Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito a participação de:

Identidade do participante: \_\_\_\_\_

Nome do(a) responsável legal: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(Assinatura responsável legal)

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante/responsável legal. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante/ responsável legal.

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

---

(Assinatura do pesquisador)

## APÊNDICE G - Planilha de Orçamento

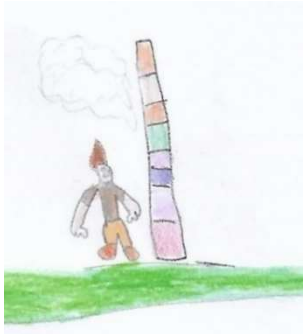
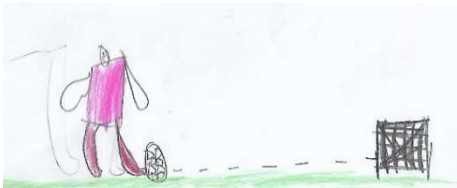


Pesquisa: Espaço e tempo de ser criança: o cotidiano do Parque Infantil Violeta Dória Lins (1940 – 2017)

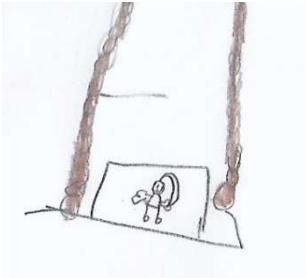



Pesquisadora responsável: Flávia Martinelli Ferreira

Item	Descrição	Quantidade	Custos (R\$)		Fontes de recursos	Observações
			Unitário	Total		
<i>1 Pessoal da pesquisa</i>						
Pesquisador principal	Não se aplica	-	-	-	-	-
Assistente	Não se aplica	-	-	-	-	-
Secretária	Não se aplica	-	-	-	-	-
Entrevistador(es)	Não se aplica	-	-	-	-	-
Outros (especificar)	Não se aplica	-	-	-	-	-
<i>2 Sujeitos</i>						
Dispensação de drogas	Não se aplica	-	-	-	-	-
Visitas clínicas	Não se aplica	-	-	-	-	-
Exames laboratoriais (especificar)	Não se aplica	-	-	-	-	-
Exames radiológicos (especificar)	Não se aplica	-	-	-	-	-
Outros (especificar)	Não se aplica	-	-	-	-	-
<i>3 Material permanente</i>						
Informática (especificar)	Notebook	1	2999,90	2999,90	Próprio	-
Informática (especificar)	Pen drive	1	30,00	30,00	Próprio	-
Informática (especificar)	Câmera fotográfica digital	1	590,00	590,00	Próprio	-
<i>4 Material de consumo</i>						
Escritório (especificar)	Cartucho para impressora	4	49,90	199,60	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Caderno 200 folhas	2	9,90	19,80	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Caneta esferográfica	4	2,00	8,00	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Resma de papel A4	2	15,00	30,00	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Caixa de giz de cera	8	20,00	160,00	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Caixa de lápis de cor	8	20,00	160,00	Próprio	-
Papelaria (especificar)	Caneta marca texto	4	2,00	8,00	Próprio	-
Outros (especificar)	-	-	-	-	-	-


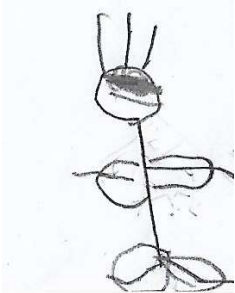
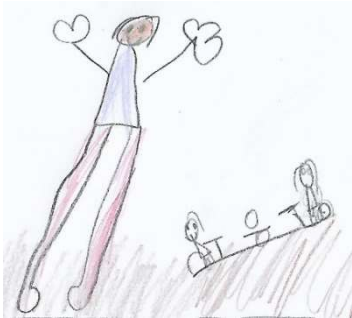
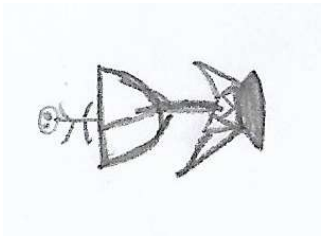
<i>5 Serviços de terceiros (especificar)</i>						
Consultoria	Não se aplica	-	-	-	-	-
Confeção de materiais	Encadernação	1	-	-	Próprio	Valor conforme a quantidade de fls.
Outros	Tradutor inglês	1	-	-	Próprio	Valor conforme a quantidade de fls.
<i>7 previsão para possível ressarcimento/ indenização</i>	-	-	500,00	500,00	Próprio	-
<i>6 Outras despesas (viagem, eventos científicos, correios, fone/fax, etc...)</i>	Não se aplica	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>			<b>4.237,84</b>	<b>4.704,4</b>		





**APÊNDICE H – Representações individuais das crianças brincando**

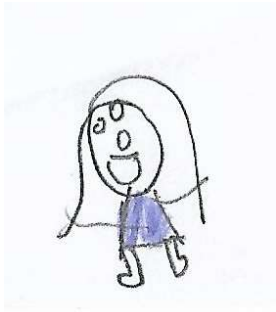


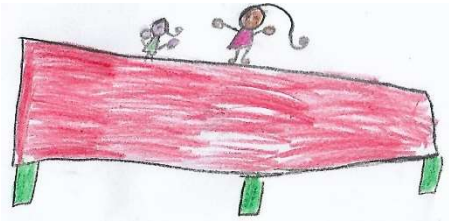
	<p>Marilda, brincadeira favorita na escola: esconde-esconde</p>
	<p>Rodrigo, brincadeira favorita na escola: futebol</p>
	<p>Miguel, brincadeira favorita na escola: carrinho</p>
	<p>Mariana, brincadeira favorita na escola: mãe da rua</p>





	<p>Heloise, brincadeira favorita na escola: brincar no balanço</p>
	<p>Leandro, brincadeira favorita na escola: esconde esconde</p>
	<p>Eduardo, brincadeira favorita na escola: brincar no parquinho</p>
	<p>Gilberto, brincadeira favorita na escola: brincar na chuva</p>



	<p>Natália, brincadeira favorita na escola: brincar no parquinho</p>
	<p>Breno, brincadeira favorita na escola: brincar de cobra cega</p>
	<p>Hannah, brincadeira favorita na escola: brincar no parquinho</p>
	<p>Helena, brincadeira favorita na escola: brincar no parquinho e no gira gira</p>

	<p>Hugo, brincadeira favorita na escola: jogar futebol no campo</p>
	<p>Juan, brincadeira favorita na escola: esconde esconde</p>
	<p>Otávio, brincadeira favorita na escola: brincar no balanço</p>
	<p>Camille, brincadeira favorita na escola: pega pega americano</p>

	<p>Maurício, brincadeira favorita na escola: correr</p>
	<p>Henrique, brincadeira favorita na escola: esconde esconde</p>
	<p>Sophia, brincadeira favorita na escola: brincar de tudo</p>
	<p>Isa, brincadeira favorita na escola: pula pula</p>

	<p>Mário, brincadeira favorita na escola: esconde esconde</p>
	<p>Lucas, brincadeira favorita na escola: esconde esconde</p>
	<p>Patrícia, brincadeira favorita na escola: pular corda</p>
	<p>Juliana, brincadeira favorita na escola: corrida jo ken pô</p>

Fonte: pesquisa de campo.

## APÊNDICE I – Artigo publicado na Revista Educação e Pesquisa

SEÇÃO: ARTIGOS

### Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo<sup>1</sup>

Flávia Martinelli Ferreira<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0002-2539-6262

Ingrid Dittrich Wiggers<sup>2</sup>

ORCID: 0000-0001-5412-7021

#### Resumo

Os parques infantis foram instituições implantadas na década de 1930, na cidade de São Paulo, que pretendiam promover a socialização de crianças em seu tempo livre, oferecendo especialmente atividades recreativas, artísticas e culturais. Esses parques estavam circunscritos nas mudanças de pensamento a respeito da vida na cidade, provocada por novos ideários educacionais e higiênicos daquele período. Para contribuir com o entendimento da temática, este trabalho teve como objetivo buscar compreender as noções de urbanidade e infância que nortearam esse projeto político-educacional, por meio de uma pesquisa bibliográfica sistemática de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos na USP e na Unicamp. Os parques infantis foram entendidos nas fontes analisadas como um espaço e um tempo de sociabilidades entre as crianças, bem como de encontros e desencontros entre as culturas produzidas no universo infantil e as culturas do mundo adulto. Esse caráter ambíguo é assinalado nas pesquisas que abrangeram tanto seu viés disciplinador quanto sua forma de expressão da cidadania e de difusão cultural. Sobretudo, é possível afirmar que os parques infantis se configuravam como importantes na construção da experiência corporal das crianças, considerando a ênfase em práticas educativas relacionadas ao corpo.

#### Palavras-chave

Infância – Cidade – Urbanidade – Parques infantis.

**1-** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, da bolsa de Pós-doutorado Sênior - PDS - Processo: 167644/2013-0 de Agosto de 2014 a Julho de 2015 e é parte do projeto de pesquisa financiado pela Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF) no Edital 08/2016 - Processo: 0193-001168/2016.

**2-** Universidade de Brasília, Brasília - DF, Brasil. Contatos: flaviamartinelli@uol.com.br; ingridwiggers@gmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945194024>  
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

## *Childhood and urbanity in São Paulo city's playgrounds*

### **Abstract**

*Playgrounds were deployed in the 1930s, in São Paulo city, aiming at promoting the socialization of children during their free time, especially by offering recreational, artistic and cultural activities, in the context of the changes of thought regarding life in the city, provoked by the new educational and hygienic ideas of that period. To contribute to the understanding of the subject, this work aimed to understand the notions of urbanity and childhood that guided this political and educational project, by means of a systematic bibliographical research of doctoral dissertations, master's theses and undergraduate theses developed at USP and Unicamp. Playgrounds were understood in the sources analyzed as a space and a time of sociability among children, as well as agreements and disagreements between the cultures produced in the universe of children and the cultures of the adult world. This ambiguous character is pointed out in the study, which covered both their disciplinary bias and their form of expression of citizenship and cultural diffusion. Above all, playgrounds were important in the construction of children's bodily experience, considering the emphasis on educational practices related to the body.*

### **Keywords**

*Childhood – City – Urbanity – Playgrounds.*

---

*Não será melhor transformar esses canteiros em 'playgrounds' ou terrenos para jogos, com areia, gangorras, barras fixas e todo esse variadíssimo arsenal do recreio organizado moderno?*

Luiz de Anhaia Mello<sup>3</sup>

### **Por dentro da cidade de São Paulo**

As primeiras décadas do século XX marcaram um período de intensas transformações em São Paulo, principalmente na tentativa de organizar e redesenhar o espaço urbano. O anseio de modernização, de acordo com preceitos de cidades europeias e americanas, vinha a cabo por meio da arborização da região central, aterramento das várzeas, expansão de ruas e avenidas, construção de pontes, prédios e edifícios, bem como da criação de novas

<sup>3</sup>- Mello (1929, p. 26).



instituições educacionais (ROCHA, 2003). Nesse período – enquanto São Paulo não se apresentava como uma cidade tão povoada quanto veio a se tornar – havia um grande cinturão de chácaras preenchendo seus vazios urbanos. Portanto, era possível imaginar que essas áreas ainda ofereciam uma representação acerca da vida rural, mesmo com o surgimento desse novo imaginário urbano. A perspectiva da natureza a ser reinventada a partir de novos contornos urbanos tinha os parques privados e os bairros-jardins como suas maiores expressões (DALBEN, 2016).

Partindo de inquietações como o acelerado crescimento da cidade de São Paulo e a rotina de intenso trabalho nas grandes cidades, no ano de 1929, Luiz de Anhaia Mello publicou o artigo *Urbanismo: o recreio ativo e organizado das cidades modernas*, baseado na premissa de que um dos principais objetivos do urbanismo moderno era restabelecer o contato entre o homem e a natureza, a partir de um sistema geral de recreio ativo e organizado nas cidades (TIMÓTEO, 2007).

Congregados aos novos ideais, urbanistas como Anhaia Mello baseavam-se no ideário médico para combater e excluir um modo de vida considerado sujo, associado à pobreza e à imundície. Os usos e espaços da cidade eram regulamentados desde arranjos urbanístico-arquitetônicos até novas relações interpessoais que se desenhavam nesses ambientes. Era preciso incutir na população que a higiene era, antes de tudo, uma nova forma de viver, que requeria outros hábitos e comportamentos perante a vida em sociedade. Essa moral higiênica seria alcançada com novas formas de educar e distintas relações com o ambiente escolar (GOIS JR., 2005; ROCHA, 2003).

Tidos como ambientes que suprimiriam adequadamente o espaço da rua, local de corrupção moral no qual as crianças se divertiam sem que houvesse um acompanhamento profissional, os parques infantis justificaram-se como uma medida que, ao preencher o tempo não escolar e de trabalho das crianças, proporcionariam um local específico para as intervenções médico-educativas. Esses parques organizavam e construíam, na cidade, um espaço no qual os elementos da natureza seriam cientificamente readequados, com o objetivo de intensificar seus efeitos curativos e preventivos sobre os corpos infantis (DALBEN, 2009).

Desse modo, os parques infantis foram implantados na década de 1930, em São Paulo, visando a promover a socialização de crianças em seu tempo livre, oferecendo especialmente atividades recreativas, artísticas e culturais. Tais parques estavam, portanto, circunscritos nas mudanças de pensamento a respeito da vida na cidade, provocadas por novos ideários educacionais e higiênicos daquele período. Por isso, muito embora sejam considerados instituições extraescolares, são parte de uma política pública para assegurar o direito à educação. Sobretudo, porque diante do número reduzido de instituições de educação infantil existentes em São Paulo na época, é possível afirmar que esses espaços foram os principais responsáveis pela construção da pedagogia infantil na cidade (FARIA, 1993, 1995, 1999a).

As propostas de urbanização e modernização da cidade significaram, portanto, alterações no ritmo de vida das pessoas e o surgimento de novos modos de circulação, recreação e educação. Diante disso, é possível questionarmos: de que modo pretensões relacionadas à urbanidade e à criação dos parques infantis em São Paulo alteraram as experiências das crianças que se encontravam nesses espaços? Para contribuir com o entendimento da

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

temática, este trabalho teve como objetivo buscar compreender as noções de urbanidade e de infância que nortearam esse projeto político-educacional. Dessa forma, produziu-se uma pesquisa bibliográfica sistemática de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos na Universidade de São Paulo – USP e na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, que investigaram os parques infantis de São Paulo<sup>4</sup>, observando-se a palavra-chave parques infantis em seus títulos e resumos.

Trabalhos acadêmicos, livros e artigos são considerados tradicionalmente, para além de literatura a ser revisada, como fontes primárias de pesquisas científicas. Ao mesmo tempo se observa, atualmente, em abordagens qualitativas, uma tendência à sistematização da análise de fontes literárias, o que pode gerar sínteses interpretativas e criativas (RAPLEY; REES, 2018). A abordagem sistemática da literatura científica a respeito de um tema transpassa a simples organização e resumo dos achados de pesquisas, produzindo novas categorias de análise e até mesmo outros modelos conceituais e teorias, que se tornam bases para futuros trabalhos de caráter empírico. O presente artigo procurou orientar-se adequadamente em torno de uma metodologia sistemática, que envolveu tomada de decisões a cada passo, bem como retomadas de procedimentos e busca por um caminho de contornos definidos. Além disso, a pesquisa de fontes acadêmicas envolveu diversos procedimentos, que foram realizados de forma articulada e combinada, visando a obter-se um corpo bibliográfico tanto mais abrangente quanto possível.

Conforme anteriormente assinalado, partiu-se de uma busca por meio da palavra-chave parques infantis nos catálogos das bibliotecas da USP e da Unicamp, considerando o provável interesse de ambas as instituições pelo tema. Ao observarmos uma quantidade satisfatória de trabalhos disponíveis nesses acervos, seguiu-se para os bancos de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso, o que nos levou à decisão de priorizarmos essas fontes como base. O termo foi encontrado<sup>5</sup> em um total de 25 produções, abrangendo o período de 1978 a 2016. Desse total, 22<sup>6</sup> foram estudadas e organizadas nos eixos de interpretação propostos neste artigo, quer sejam, a urbanidade e a infância, compondo um escopo de seis teses – USP (3) e Unicamp (3) – treze dissertações – USP (9), Unicamp (4) e três trabalhos de conclusão de curso (Unicamp). Em adição, compõem este trabalho outras produções a respeito do tema, como artigos, capítulos de livros ou livros, que complementaram o processo de interpretação. Essas últimas foram sendo gradativamente localizadas nas citações dos próprios textos lidos.

A partir do referido mapeamento de produções, destacamos que há uma diversidade de trabalhos orientados por vários interesses: arquitetura escolar, formação de professores, dinâmica cultural infantil nesses espaços, bem como práticas educativas e educação do corpo. A leitura das fontes selecionadas, por sua vez, procurou destacar os elementos presentes nos trabalhos que permitissem a compreensão dos temas urbanidade e infância,

**4-** Embora a implantação dos parques infantis tenha sido mencionada no início deste trabalho na cidade de São Paulo, a pesquisa bibliográfica contida neste texto abordou também estudos cuja temática trata da sua interiorização em cidades como Ribeirão Preto e Campinas – SP.

**5-** Os trabalhos foram selecionados em buscas nos repositórios disponíveis online e em visitas às bibliotecas das universidades. Devido à data de sua publicação, alguns trabalhos não estão disponíveis em formato digital.

**6-** Três produções, ainda que atendessem aos critérios de seleção pelas palavras-chave, não versavam especificamente sobre a temática e por isso não foram analisadas nos eixos de interpretação propostos neste trabalho. Contudo, encontram-se nas referências: Leme (2008); Santos (2005); Ferreira (2001).



de modo articulado, gerando uma interpretação transversal das obras em torno dessas categorias. Salientamos que, em parte, foram atendidos e adaptados os critérios propostos por Coffey (2014) para análise de documentos, priorizando-se referencial teórico, metodologia, bem como principais resultados e análises. Descreveram-se ainda relações entre os trabalhos analisados, levando em conta o ano de produção, o orientador e as suas repercussões em forma de publicações.

Diante do objetivo do trabalho, apresentaremos a seguir as produções analisadas a partir do eixo urbanidade, que de certa forma atravessa a variedade temática das pesquisas e ao mesmo tempo oferece uma linha de interpretação que possibilita uma visão abrangente desse fenômeno educacional histórico.

### **A urbanidade e os parques infantis**

Para que a natureza estivesse presente no espaço da cidade, duas direções eram apontadas por Anhaia Mello: a ideia de levar a cidade para o campo, com a implantação de cidades-jardins ou ainda trazer o campo para a cidade, organizando um sistema de recreio. As noções de recreio ativo e organizado foram estudadas por Timóteo (2008) e tal qual destaca a autora, Anhaia Mello participou da implementação de vários projetos, como é o caso dos parques infantis, no período da administração de Fábio Prado (1934-1938). Ao considerar difícil a adaptação da cidade de São Paulo aos princípios de organização da cidade-jardim, o urbanista defendeu a implantação de um sistema de recreio ativo e organizado como uma solução rápida – ainda que provisória – para trazer o campo para a cidade. Em consonância, os parques inúteis – assim considerados os espaços públicos sem uma proposta de lazer dirigido – deveriam ser substituídos, portanto, por áreas munidas dos equipamentos dispostos pelo recreio ativo e organizado, gerado sob o ideário da modernidade.

Esse sistema geral de lazer tinha como intenção dotar os espaços urbanos de arsenais de lazer para a prática de ginástica e brincadeiras infantis, agregando a beleza de verdes áreas planejadas. Essa perspectiva de trazer o campo para a cidade, bastante praticada pelo urbanismo inglês, defende que a urbe não deveria se expandir infinitamente, mas sim conservar uma escala humana de expansão (ARASAWA, 1999). Essa política cultural desenvolveu-se na cidade de São Paulo, sob a administração do prefeito Fábio Prado, que criou o Departamento de Recreação e Cultura, nomeando Mário de Andrade seu primeiro diretor (ABDANUR, 1992, 1994). Desse modo, os parques infantis – ou, ainda, “parques de jogos”, “clubes para menores operários” e “centros recreativos”, como discrimina Bartalini (1999) – para além do embelezamento das cidades, com suas árvores, parquinhos e jardins, eram parte de um projeto constituído a partir de elementos de um processo civilizador, de cura do corpo e da alma daqueles que viviam nas cidades, sendo os assuntos urbanos, além de tudo, pautas médicas e sanitaristas de primeira ordem (MAGALHÃES, 2008).

A primeira pesquisa identificada acerca dos parques infantis, datada de 1978<sup>7</sup>, consistiu de um levantamento bibliográfico, que apontou um número reduzido de trabalhos sobre a pré-escola (FONSECA, 1978, 1981, 1985). O autor debruçou-se nos estudos a

<sup>7</sup>- A dissertação de mestrado de João Paulo da Fonseca foi publicada em formato de livro, em 1981, com o título: *Educar, assistir e recrear – um estudo de objetivos da pré-escola*.

Flávia Martinelli FERREIRA, Ingrid Dittrich WIGGERS

respeito das crianças para descobrir o motivo pelo qual seu atendimento era iniciado, em geral, somente aos sete anos de idade. Consultou o jornal *O Estado de São Paulo* de 1935 a 1938, ou seja, período que representou o ano de fundação dos parques até o ano de implementação do Estado Novo, fato que assinalou a decadência dessas instituições. Em suas publicações, o citado pesquisador concluiu que os fenômenos que exerceram maior influência na implementação dos parques infantis foram a industrialização e a urbanização. Seus estudos demonstraram, por fim, o desejo de que tais parques se constituíssem como reservas infantis, devolvendo à criança o que ela havia perdido com a intensa urbanização e a cidade moderna.

Encontramos discussões a respeito do lazer na cidade de São Paulo a partir das demandas criadas por uma sociedade urbano-industrial em algumas publicações (NIEMEYER, 2001, 2002). Nesse interim, os parques infantis são considerados pelo autor como uma experiência de lazer organizado na cidade, influenciados por um projeto modernizador e pelas propostas do escolanovismo. Destacamos que as primeiras interpretações a respeito dessas instituições em consonância com o fenômeno urbano estão disponíveis na obra do autor. Além das considerações acerca das práticas voltadas ao lazer, esse retrata a ascensão de tais espaços principalmente entre os anos de 1954 e 1960, período em que foram construídos 61 parques.

Em contraste, o esvaziamento dessa proposta também é problematizado pelo mesmo pesquisador, considerando outras medidas que modificaram a ocupação dos parques infantis, antecipando o formato pedagógico de futuras classes pré-escolares, que se estabeleceu a partir da década de 1970. Esse esvaziamento ilustra a desarticulação de um ambicioso projeto de educação integral que, ao mesmo tempo, carregava revolucionárias propostas como as da Escola-Classe e Escolas-Parques idealizadas por Anísio Teixeira nos anos 1950 e enfraquecia os parques infantis, sem devolver a eles sua função de instituição educacional complementar (NIEMEYER, 2002).

De maneira análoga a essas produções, Filizzola (2002) entende que esses se caracterizavam como uma instituição extraescolar, que tinha como intuito organizar o lazer das crianças filhas de operários, ofertando atividades educativas, recreativas e assistenciais. Para analisar tais instituições, destacou que são necessários estudos que exponham o contexto histórico de reorganização do espaço urbano e, portanto, trouxe em suas contribuições uma tentativa de recompor o panorama dos processos de industrialização da cidade de São Paulo.

As relações estabelecidas entre os parques infantis e o projeto de nação idealizado pela classe dominante paulista encontram explicações a partir de um caráter ambíguo atribuído às instituições, com atitudes fortemente moralizadoras e com grande potencial formativo (GUEDES, 2006). Em vistas a apresentar as condições de produção de um álbum fotográfico dos parques infantis, elaborado em 1937, além de sua materialidade e circulação, Silva (2008) desenvolveu uma pesquisa de caráter histórico a partir desse objeto de estudo. Suas fontes ajudam-nos a compreender que essa publicação iconográfica era parte de uma estratégia de publicidade operada pelo governo da época, com o intuito de divulgar essas instituições, consideradas como o projeto de maior relevância desenvolvido pelo Departamento de Recreação e Cultura.



A historicidade desses parques é também assinalada na pesquisa desenvolvida por Wilderom (2014), que buscou analisar os espaços educacionais da cidade de São Paulo, desde o ano de 1935 até 2013. A longa trajetória de estudo da autora compreende a produção de equipamentos públicos educacionais, a partir da criação do Departamento de Recreação e Cultura e dos Parques Infantis dos bairros operários de São Paulo até os Centros Educacionais Unificados (CEU), atualmente em funcionamento na periferia de São Paulo. Nesse sentido, os espaços educacionais são entendidos pela autora como intervenções urbanas, ou seja, equipamentos indutores de urbanidades. O urbano, nesse sentido, para além da composição espacial das cidades, é um processo que integra a mobilidade espacial da vida cotidiana.

Seguindo caminhos que buscavam compreender os discursos médicos em relação à natureza brasileira, para distinguir o ambiente urbano e o rural, Dalben (2009) produziu sua pesquisa traçando relações entre os movimentos sanitarista, higienista, eugenista e a educação física. Essas relações entendiam a natureza como um ambiente ideal para a cura e a prevenção de doenças, além do fortalecimento e da educação do corpo, por meio de exercícios físicos como a ginástica, o esporte e os jogos. Segundo o autor, essas instituições extraescolares foram importantes para manter a proximidade da educação com esse imaginário de natureza curativa (DALBEN, 2009).

Os estudos na cidade de São Paulo foram complementados, anos mais tarde, com pesquisas acerca da interiorização dos parques infantis em outras cidades do Estado de São Paulo, como Ribeirão Preto e Campinas. Pautados em um discurso modernizante orientado com vistas a proporcionar às crianças da cidade recreação, cuidados higiênicos e práticas educativas relacionadas à educação física, esses espaços foram instituídos na cidade de Ribeirão Preto, em 1961. Tais instituições vigoraram ativamente até 1980, quando se transformaram em escolas básicas de primeiro grau (PRANDI, 2015; FONSECA, FERREIRA, PRANDI, 2015).

Empenhado em compreender as práticas de lazer nos parques infantis, Pizani (2012) dedicou seus estudos ao município de Campinas. O funcionamento e a organização desses parques infantis na cidade foram delineados pelo autor, discutindo principalmente o papel da educação física e da recreação na constituição de um projeto relacionado ao lazer, no período entre 1940 e 1960. O cenário histórico e sociocultural campineiro, para o autor, além das mudanças previstas pelo Plano de Melhoramentos Urbanos<sup>8</sup>, auxiliaram na instalação desses espaços na cidade, atuando na ocupação do tempo livre das crianças.

Diante do exposto, corroboramos a respeito dos sentidos atribuídos aos parques:

O olhar sobre a cidade como o oposto do ambiente natural tornava-se inevitável e o urbano, visto como local de degenerescência, de imundices, corroborava a perspectiva de que um parque, repleto de elementos naturais, seria um ambiente adequado para esse retorno, visando unir a

**8-** Em 1934, Francisco Prestes Maia – engenheiro urbanista – foi contratado pela Prefeitura de Campinas – SP para criar o Plano de Melhoramentos Urbanos da cidade, também conhecido como Plano Prestes Maia. O plano teve seu início em 1938 e foi finalizado somente na década de 1960. De acordo com Rodrigues (2011), o plano mudou as feições urbanas de Campinas, implementando um planejamento associado à racionalidade, ao progresso e à modernidade.

Flávia Martnelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

natureza aos preceitos científicos da higiene para assegurar a saúde e educação dos futuros cidadãos. (DALBEN, DANAILOF, 2009, p. 166).

Essas instituições são apresentadas a partir de ambiguidades como o progresso e o atraso, o antigo e o novo ou, ainda, o presente e o passado, pois estão constantemente sendo ressignificadas e adotadas tanto como "um refúgio na história brasileira e um abrigo de cuidados com o corpo adequados aos modernos preceitos de higiene e de educação" (DALBEN, DANAILOF, 2009, p. 164). Frente ao processo de urbanização, os parques infantis foram considerados como um espaço profícuo para a vida nas cidades, a partir de uma natureza construída e organizada para o urbano.

Algumas especificidades do episódio brasileiro de estabelecimento das cidades, das casas e das ruas são delineadas por Da Matta (1997), em obra intitulada *A casa e a rua – espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Para o autor, a casa e a rua não representam somente ordenações do espaço físico ou espaços geográficos. Sob outra ótica, são domínios culturais institucionalizados que conferem emoções, reações e imagens emolduradas, apresentando-se como categorias dignas de interesse sociológico.

No entanto, ao propor reflexões acerca do urbano, Delgado (1999) transcende os limites da cidade em termos territoriais. Para o autor, em algumas cidades, a urbanidade como forma de vida é quase inexistente. A complexidade das cidades pode ser explicitada a partir dessa distinção entre a cidade e o urbano. Assim, conclui-se que a cidade não representa o urbano. A cidade é uma composição espacial definida pela população e por um conjunto de construções. O urbano, por sua vez, é definido como um processo que consiste em integrar a mobilidade espacial da vida cotidiana até um ponto em que essa torna-se estruturante do urbano (DELGADO, 1999). Considerando a noção de urbanidade exposta acima, entendemos que os parques infantis da cidade de São Paulo nos apresentaram propostas que alteraram os modos de circulação, recreação e educação das crianças, de modo complementar às sugeridas urbanizações e modernizações do espaço citadino na época.

Ao configurar um olhar atento e específico acerca das dinâmicas relacionais e urbanas que se estabeleceram na cidade de São Paulo, apresentamos uma análise sobre a produção bibliográfica anteriormente assinalada, envolvendo os parques infantis e a urbanidade. Por conseguinte, destacamos que pensar essas instituições a partir da noção de urbanidade se tornou não só uma possibilidade quanto uma necessidade para a compreensão desses espaços. Expostas as contribuições produzidas alusivas à urbanidade, indicaremos no tópico a seguir outras produções considerando o eixo infância, que igualmente se destacou no processo de interpretação das fontes.

### **Infância e práticas corporais nos parques infantis**

Como dito no tópico anterior, Fonseca (1978, 1981, 1985) afirma que os aspectos que mais influenciaram a implementação dos parques infantis foram a industrialização e a urbanização. Além de tratar das questões relativas às urbanidades, seus estudos tangenciam a constituição desses como reservas infantis, intencionalidade essa relativa à infância, que devolveria à criança da cidade o que ela havia perdido com a intensa urbanização.



A infância é conceituada por James e Prout (1997) como um conjunto ativo de relações sociais, constituídas ainda nos primeiros anos de vida humana. Um exemplo desse conjunto ativo de relações sociais é estudado por Fernandes (1961) nos anos 1940, no bairro do Bom Retiro, em São Paulo. O autor apropriou-se das organizações das crianças em grupo, as trocinhas, ao que chamou também de culturas infantis e, desse modo, concluiu que essas possuem elementos aceitos da cultura dos adultos e elementos elaborados pelas próprias crianças. Por conseguinte, entendemos que as culturas infantis não são:

[...] algo que as crianças carregam ao redor de suas cabeças para guiar seus comportamentos. Cultura de pares é pública, coletiva e performativa, isto é: um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores, e preocupações que crianças produzem e compartilham em interação com pares. (CORSARO, 1997, p. 95).

A tese de doutorado de Faria (1993, 1999b) estabelece o marco inicial dos trabalhos relacionados especificamente às produções culturais infantis nos parques infantis. Seu tema de pesquisa é definido pelo estudo das produções do intelectual Mário de Andrade, das políticas de administração pública do município de São Paulo, bem como das crianças de família operária que frequentavam os parques. De acordo com a autora, novas formas de atenção às crianças pobres foram experimentadas nessas instituições, consideradas como espaços adequados para a educação das crianças, que assim viriam a ser adultos mais adaptados à sociedade do trabalho.

Os modos de desencadeamento da educação da infância em espaços extraescolares, em especial, os espaços estudados neste artigo, direcionavam as crianças aos propósitos de regeneração, civilização e nacionalização da época, como já mencionado (BERTO; FERREIRA NETO; SCHINEIDER, 2009). A infância representada no período, portanto, é aquela sobre a qual se depositavam esperanças de um futuro melhor, que objetivava a elevação da nação para o plano de país desenvolvido e de seus filhos, para uma raça pura, com homens novos, civilizados e preparados para o progresso.

No entanto, havia uma pluralidade de intenções passíveis de serem destacadas nessas instituições e as ambiguidades das estruturas e de seus usos. Embora os parques infantis tivessem a intenção de disciplinar o lazer da classe operária, esses também garantiam a ela o direito ao tempo livre, por meio do espaço público destinado a esse fim. Da mesma forma, Faria (1993, 1999b) considera que para a criança esse direito assume proporções ainda maiores, pois o espaço destinado à recreação poderia ser entendido como uma forma de garantir o direito à própria infância.

Em entrevistas realizadas nesses parques, hoje nomeados e em funcionamento como escolas de educação infantil na cidade de Campinas, Tonolli (1996) destacou os relatos de documentos que foram queimados por falta de espaço para o seu arquivo e memória. Ainda assim, a autora encontrou uma quantidade significativa de materiais analisados em seu trabalho. A falta de organização dos documentos foi, da mesma maneira, relatada por Ferreira (1996). A autora justifica que a ausência de um arquivo histórico da Secretaria Municipal de Educação (SME) é um obstáculo para os pesquisadores. Isso significa que o empenho de ambas ainda deve levar em consideração a falta de precisão dos acontecimentos, explicados pela ausência de registros. De qualquer maneira, o comprometimento em apresentar as

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

contribuições dos parques infantis instalados no município de Campinas no que tange às questões relacionadas à criança e à educação infantil na cidade deve ser ressaltado.

Em complementaridade, Paula (2003) utilizou-se de recortes de jornais para estudar a linguagem corporal das crianças pequenas do parque infantil Celisa Cardoso do Amaral, igualmente localizado em Campinas, em seus primeiros dez anos de funcionamento (1942-1952). Nos recortes examinados, os jornais destacavam esses espaços como um imperativo de grandes cidades, justamente pelo aumento impensado e rápido da população e das famílias que não encontravam na cidade suas moradias antes espaçosas e com grandes quintais. Em suas considerações finais, a área destinada a esses parques foi destacada como fundamental para permitir vivências corporais, diferenciando-se do espaço da escola que tende a priorizar uma "docilização do corpo" (PAULA, 2003).

Cabe reiterar, no entanto, que os parques infantis eram pautas médicas e sanitaristas, estando circunscritos a um projeto de *cura* do corpo e da alma, como ressaltado por Magalhães (2008). Além disso, a natureza era entendida como o ambiente necessário para a prevenção de doenças e o fortalecimento do corpo, por meio de exercícios físicos como o esporte, os jogos e a ginástica. Como mencionado anteriormente, essas instituições tinham como objetivo manter as práticas educativas próximas a esse imaginário de natureza curativa (DALBEN, 2009). Diferenciar esses espaços de outros, tais quais a escola – caracterizada pela docilização do corpo – requer, por conseguinte, estudos aprofundados e apropriações cuidadosas.

A coleção de desenhos infantis de Mário de Andrade, com documentos elaborados nos parques infantis e na biblioteca infantil, também foi objeto de pesquisa (COUTINHO, 2002). Para situar Mário de Andrade e sua coleção na gênese do estudo dos desenhos infantis, a autora realiza uma exaustiva catalogação informatizada dos desenhos encontrados, desenvolvendo também uma análise iconográfica destas imagens. A partir desse trabalho, a autora entende que foi possível reconstruir e reinterpretar as intenções de Mário de Andrade ao colecionar esses desenhos infantis.

Outra análise dos desenhos infantis da coleção de Mário de Andrade foi produzida por Gobbi (2004). Os desenhos foram abordados pela pesquisadora como documentos, devido à sua importância e o entendimento de que as crianças são produtoras de saberes. A partir da leitura de sua tese, é possível sobressair o empenho da autora em situar os discursos que compunham as ações de Mário de Andrade. De maneira particular em relação aos trabalhos publicados até então, Gobbi (2004) expressa uma abordagem de caráter etnográfico nas ações de Mário de Andrade. Com isso, a autora apresenta os desenhos considerando não apenas as vozes das crianças, mas também olhares diferenciados sobre as diversas formas de ser criança e suas manifestações culturais. Os parques infantis são entendidos, nesta tese, como territórios privilegiados em que se encontravam a fusão entre a estética dos projetos modernistas e a ideologia que concebia os espaços extraescolares de educar as crianças.

As manifestações artísticas das crianças frequentadoras dessas instituições entre os anos de 1937 e 1938 também foram estudadas por meio das fotografias de Benedito Junqueira Duarte (BRITO, 2016). Em síntese, podemos depreender que esses espaços



eram envolvidos com o atendimento de crianças das camadas populares, que recebiam assistência médica e tinham contato com a arte e a cultura.

Os parques infantis da cidade de São Paulo foram enfocados em outra publicação, em vistas a compreendê-los como elementos significativos de análise da educação do corpo das crianças (DANAILOF, 2006). Segundo a autora, nesses espaços, as crianças tinham alteradas suas experiências infantis, sobretudo no que se refere à educação do corpo. A educação do corpo é definida por ela como formas de educação instituídas nos espaços que se encontram os sujeitos, dialogando em seu estudo com as categorias de tempo e espaço, entendendo que cada época marca os corpos de maneira singular. A pesquisadora acrescentou ainda a análise das produções culturais infantis, levando em conta a urbanidade, discutida anteriormente. "A urbe era a expressão bela e cruel da industrialização, do número elevado de migrantes nas ruas, da pobreza e da falta de estrutura para acolher e dar assistência à população mais pobre e, sobretudo, às crianças." (DANAILOF, 2006, p. 8).

A proposta de urbanização e modernização da cidade, para Danailof (2006), ditava novos ritmos e modos de circulação, habitação e recreação nesses espaços. Portanto, salientamos as relações entre a urbanidade e as culturas infantis nos estudos relacionados aos parques infantis.

Para além disso, consideramos que as análises empreendidas nos apresentam duas possibilidades, quer sejam, a de um caráter disciplinador e autoritário ou ainda uma forma de difusão cultural como expressão da cidadania presente nessas instituições. As ações que constituíam esses espaços educativos foram analisadas por Danailof (2006), Guedes (2006) e Dalben (2009) com intenções de implantar uma identidade nacional aos filhos de imigrantes, docilizando seus corpos infantis para o trabalho nas fábricas. Nesse conjunto de pesquisas, que inclui outros trabalhos como Sandroni (1988) e Raffaini (2001), os parques infantis são entendidos também como forma de controle social em vistas a prevenir a criminalidade e o ócio delinquente das crianças.

Por outro lado, são também entendidos como instituições responsáveis pela universalização do acesso à cultura e à educação a partir de brincadeiras e de atividades artísticas (FARIA, 1993; NIEMEYER, 2002; FILIZZOLA, 2002; GOBBI, 2004). Até então, os direitos à educação e à arte eram negados a uma parcela da população, sendo essas instituições pioneiras em suas ações que promoviam intervenções a favor de transformações na sociedade, conectando pesquisa e difusão cultural nesse empenho (DALBEN, 2016).

Por fim, destacamos que as pesquisas estudadas apresentam uma diversidade de discursos vigentes na época, que ratificavam as duas possibilidades antes apresentadas para a compreensão dos parques infantis. Para Niemeyer (2002), é justamente a dualidade dessas instituições – ora de caráter progressista, ora conservador – que possibilitou que tais espaços fossem criados e propagados em contextos de diferentes gestões municipais e sob diversas políticas. Sobretudo, as produções bibliográficas selecionadas auxiliaram-nos a elucidar as intersecções em relação à urbanidade e à infância nas referidas instituições de São Paulo. Em um último ensejo, reuniremos as interpretações elaboradas nas considerações finais a respeito do tema pesquisado.

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittich WIGGERS

### **Os parques infantis de São Paulo: infância e urbanidade articuladas**

Com o intuito de buscar compreender as noções de urbanidade e infância que nortearam os parques infantis, este artigo propôs-se a analisar as produções identificadas por meio de uma pesquisa bibliográfica sistemática de teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos na USP e na Unicamp. De modo geral, os parques infantis foram entendidos nas fontes analisadas como um espaço e um tempo de sociabilidades entre as crianças, bem como de encontros e desencontros entre as culturas produzidas no universo infantil e as culturas do mundo adulto. Esse caráter ambíguo é assinalado nas pesquisas que abrangeram tanto seu viés disciplinador quanto sua forma de expressão da cidadania e de difusão cultural.

A cidade é um corpo de costumes e tradições organizados para além de um amontoado de homens individuais (PARK, 1987). Desse modo, pode ser entendida como algo maior que a soma de suas instituições e dispositivos administrativos; os processos culturais e os usos das pessoas compõem esses espaços com a sua natureza humana. Há, portanto, um processo cultural e histórico que envolve as cidades e mantém, de alguma forma, o passado em contato com o presente. Por essa razão, o autor advoga que as cidades são um laboratório que deve ser estudado, considerando a natureza humana e os processos sociais que nela ocorrem.

Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas alternam ora considerações acerca da inserção dos parques infantis na cidade (PIZANI, 2012; PRANDI, 2015; FONSECA; FERREIRA; PRANDI, 2015), ora análises a respeito da urbanização da cidade de São Paulo, concomitante à construção dos mesmos no referido período, assinalando, além disso, a pluralidade de sua arquitetura e de seus usos (TIMÓTEO, 2008; BARTALINI, 1999; ABDANUR, 1992, 1994; NIEMEYER, 2001, 2002; WILDEROM, 2014; GUEDES, 2006; DALBEN, 2009).

Muito embora tenham sido apontadas peculiaridades controversas a respeito do caráter dessas instituições, observamos que, de distintos modos, todos os trabalhos referem-se às práticas culturais relacionadas à educação, quer seja pensando os espaços organizados intencionalmente nos parques infantis ou as práticas pedagógicas que lá se desenvolviam. Sobretudo, é possível afirmar que esses parques se configuravam como importantes na construção da experiência corporal das crianças, levando em conta a ênfase em práticas educativas relacionadas ao corpo.

A memória é algo que marca a experiência e constrói nossa identidade. Essas experiências podem ser reencontradas no tempo, por meio de documentos ou outros vestígios que conferem novas perspectivas e até diversos pontos de vista mais amadurecidos. Desse modo, Gobbi (2012, p. 220) ressalta que: "[...] sabendo não se poder voltar mais atrás, transformando os Parques num lugar idílico para a infância, pode-se, com isso, construir projetos outros que estão ainda se desmembrando em festas, estudos, vídeos e em novas pesquisas."

Nesse sentido, destacamos a sobrepujança de pesquisas que perpassam questões acerca da memória de instituições educacionais, como os parques infantis.



A infância é uma categoria permanente e essencial na estrutura das sociedades. É um período que não se conserva inflexível, porque é o resultado de ações sociais econômicas, políticas, tecnológicas e culturais (QVORTRUP, 2010). Com isso, modifica-se ao longo da história ao mesmo tempo em que permanece enquanto categoria, constituindo discursos acerca da transição da infância de um período histórico para outro como algo bastante significativo.

As pesquisas aqui apresentadas conjecturam, por um lado, a respeito de discursos e práticas sociais arquitetadas a partir de uma imagem mitificada acerca das crianças e de uma concepção homogênea a respeito da infância. No entanto, devemos assumir que até mesmo em espaços e tempos determinados pelos adultos, as culturas infantis constituem-se nesses espaços de modo para além do previsto e determinado. Posto isso, "a partir das relações sociais diversificadas, as crianças – conscientes ou não dos seus saberes e fazeres – propõem variações no interior de um mesmo sistema de regras geradas pelos adultos, pelas instituições [...]" (GOMES, 2008, p. 181).

Identificamos as pesquisas apresentadas por Coutinho (2002), Gobbi (2004) e Brito (2016) a partir dos desenhos das crianças como expressão da possibilidade de pesquisas que buscam compor a história dos parques infantis a partir de produções próprias do universo infantil. No entanto, as demais pesquisas apresentadas, mesmo que pautadas em estudos da infância (PAULA, 2003; FARIA, 1993, 1999b; FERREIRA, 1996; FONSECA, 1978; TONOLLI, 1996;) ou da história cultural (DANAILOF, 2006), não consideraram – ainda – as crianças e suas produções como fontes legítimas de pesquisa. Destacamos com isso que o artigo apresentado, além do intuito de revisitar as produções sobre os parques infantis, busca sugerir e reafirmar a importância das crianças na elaboração de considerações a respeito das instituições educacionais que ocupam.

Reiteramos, por fim, que os trabalhos analisados sugerem outras oportunidades de pesquisa. A noção de urbanidade pode oferecer-nos outras ferramentas para o estudo das instituições escolares idealizadas como parques infantis, em São Paulo, atualmente. A complexidade das cidades e as mobilidades espaciais da vida cotidiana das crianças que ocupam essas instituições contribuiriam tanto com a descrição e compreensão das práticas culturais que se consolidaram, quanto com as práticas educativas realizadas atualmente em escolas antes edificadas em prol de intencionalidades vigorantes dessas instituições. Nesse ínterim, almejamos contribuir, por meio do levantamento realizado, para que sejam facilitadas e estimuladas novas pesquisas nesses espaços, organizados a partir da década de 1930 e modificados pelas crianças e demais atores sociais que ocupam as escolas – antigos parques infantis – atualmente. Posto isso, as crianças podem ser consideradas participantes e protagonistas na construção das escolas e demais instituições escolares que ocupam.

## Referências

ABDANUR, Elizabeth F. *Os "ilustrados" e a política cultural em São Paulo: o Departamento de Cultura na gestão Mário de Andrade (1935-1938)*. 1992. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

ABDANUR, Elizabeth F. Parques Infantis de Mário de Andrade. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 36, p. 263-270, 1994.

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

ARASAWA, Claudio H. **A árvore do urbanismo de Luiz de Anhaia Mello**. 1999. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BARTALINI, Vladimir. **Parques públicos municipais de São Paulo: a ação da municipalidade no provimento de áreas verdes de recreação**. 1999. Tese (Doutorado em Arquitetura) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

BERTO, Rosianny C; FERREIRA NETO, Amarillo; SCHNEIDER, Omar. Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940). **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 1-12, jan./abr. 2009.

BRITO, Priscila F. **"Foi respeitada a expressão da criança quando disse o que fez"?** - artes nos parques infantis através das fotografias de Benedito Junqueira Duarte. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COFFEY, Amanda. Analysing documents. In: FLICK, Uwe. **The sage handbook of qualitative data analysis**. London: Sage, 2014. p. 367-379.

CORSARO, William. **The sociology of childhood**. Califórnia: Pine Forge, 1997.

COUTINHO, Rejane G. **A coleção de desenhos infantis do acervo Mário de Andrade**. 2004. Tese (Doutorado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DALBEN, André. **Educação do corpo e vida ao ar livre: natureza e educação física em São Paulo (1930-1945)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

DALBEN, André. Notas sobre a cidade de São Paulo e a natureza de seus parques urbanos. **Urbana**, Campinas, v. 8, n. 2, p. 3-27, maio/ago. 2016.

DALBEN, André; DANAILOF, Kátia. Natureza urbana: parques infantis e escolas ao ar livre em São Paulo (1930-1940). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 01, p. 163-177, set. 2009.

DA MATTA, Roberto. **A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DANAILOF, Kátia. **Crianças na trama urbana: as práticas corporais nos parques infantis da São Paulo dos anos 1930**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

DELGADO, Manuel. **El animal público – Hacia una antropología de los espacios urbanos**. Anagrama: Barcelona, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, 1999a.

FARIA, Ana Lúcia G. As origens da rede pública municipal de educação infantil na cidade de São Paulo. **Proposições**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 34-45, 1995.



FARIA, Ana Lúcia G. **Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

FARIA, Ana Lúcia G. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1999b.

FLORESTAN, Fernandes. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anhembi, 1961.

FERREIRA, Anna Angélica R. **Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas (1940-1990)**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

FERREIRA, Márcia dos S. **O centro regional de pesquisas educacionais de São Paulo (1956/1961)**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FILIZZOLA, Ana C. B. **Na rua, a "troça", no parque, a troca: os parques infantis da cidade de São Paulo na década de 1930**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FONSECA, João P. **Educar, assistir e recrear: um estudo dos objetivos da pré-escola**. São Paulo: Feusp, 1981.

FONSECA, João P. O cinquentenário dos parques infantis de São Paulo: 1935/1985. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 1/2, p. 135-148, jan./dez, 1985.

FONSECA, Sérgio C.; FERREIRA, Débora M.; PRANDI, Maria Beatriz R. O Departamento de Educação Física de São Paulo e a interiorização dos parques infantis: o caso de Ribeirão Preto. **História e Cultura**, Franca, v. 4, n. 2, set. 2015.

GOBBI, Márcia. Conhecimento histórico e crianças pequenas: parques infantis e escolas de educação infantil em São Paulo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, p. 203-223, 2012.

GOBBI, Márcia. **Desenhos de outrora, desenhos de agora: o desenho das crianças pequenas no acervo Mário de Andrade**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

GOIS JUNIOR, Edivaldo. Higienismo. In: GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. v. 1. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 227-228.

GOMES, Lisandra O. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, p. 175-193, set./dez. 2008.

GUEDES, Lizandra. **Novas velhas formas de dominação: os parques infantis e o novo projeto de dominação social**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

Flávia Martinelli FERREIRA; Ingrid Dittrich WIGGERS

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

LEME, Fernanda de L. **Memórias de um parque infantil em Campinas: vestígios do pensamento de Mário de Andrade**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MAGALHÃES, Cristiane. M. **O desenho da história no traço da paisagem: patrimônio paisagístico e jardins históricos no Brasil - memória, inventário e salvaguarda**. 2015. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

MELLO, Luiz G. R. de Anhaia. Problemas de urbanismo: bases para a resolução do problema técnico. **Boletim do Instituto de Engenharia**, São Paulo, p. 24-26, 1929.

NIEMEYER, Carlos A. da C. **A criação de espaços públicos de lazer organizado como expressão de cidadania: o caso dos parques infantis em São Paulo (1934-1954)**. 2001. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

NIEMEYER, Carlos A. da C. **Parques infantis de São Paulo: lazer como expressão da cidadania**. São Paulo: Annablume, 2002.

PARK, Robert. Um roteiro de investigação sobre a cidade. In: VELHO, Otávio Guilherme (Org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987. p. 26-65.

PAULA, Roberta C. de. **Os pequeninhos do parque: a linguagem corporal das crianças pequenas de um parque infantil de Campinas (1942-1952)**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PIZANI, Rafael S. **Recreação, lazer e educação física na cidade de Campinas: um olhar acerca dos parques e recantos infantis (1940-1960)**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PRANDI, Maria B. R. **A construção da imagem dos parques infantis de Ribeirão Preto das décadas de 1950 e 1960**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

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

RAFFAINI, Patrícia T. **Esculpindo a cultura na forma Brasil: o Departamento de Cultura de São Paulo (1935-1938)**. São Paulo: Humanitas, 2001.

RAPLEY, Tim; REES, Gethin. Collecting documents as data. In: FLICK, Uwe. **The sage handbook of qualitative collection**. London: Sage, 2018. p. 378- 391.



ROCHA, Heloisa H. P. **A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

RODRIGUES, Fabíola. O plano "Prestas Maia" e a ideologia do planejamento urbano em Campinas: o poder e os limites das ideias de um urbanista. *Urbana*, Campinas, v. 4, n. 4, mar. 2011.

SANDRONI, Carlos. **Mário contra Macunaíma: cultura e política em Mário de Andrade**. São Paulo: Vértice, 1988.

SANTOS, Maria W. **Educadoras de parques infantis em São Paulo: aspectos de sua formação e prática entre os anos de 1935 e 1955**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

SILVA, Carolina da C. e. **O álbum "Parques infantis" como objeto cultural**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

TIMÓTEO, Jhoyce. **A cidade de São Paulo em "escala humana": Luiz de Anhaia Mello e sua proposta de recreio ativo e organizado**. 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia, História e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TIMÓTEO, Jhoyce. Luiz de Anhaia Mello: um pensamento constituído por "diversos mundos que se tocam e se interpenetram". *Urbana*, Campinas, v. 2, n. 2, 2007. Dossiê: Cidade, imagem, história e interdisciplinaridade, CIEC/Unicamp.

TONOLLI, Maria F. S. **As origens da educação pré-escolar pública municipal em Campinas: o parque infantil da Vila Industrial**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

WILDEROM, Mariana M. **Espaço educacional contemporâneo: reflexões sobre os rumos da arquitetura escolar na cidade de São Paulo (1935-2013)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

*Recebido em: 09.04.2018*

*Revisões em: 08.08.2018*

*Aprovado em: 25.09.2018*

**Flávia Martinelli Ferreira** é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (UnB), mestre e licenciada em educação física pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professora da Faculdade Anhanguera Educacional, no curso de educação física.

**Ingrid Dittrich Wiggers** é professora da Universidade de Brasília (UnB), coordenadora do mestrado profissional em educação física escolar em rede e líder do Grupo Imagem. Tem pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

## **APÊNDICE J – Notas sobre o Centro de Memória Violeta Dória Lins**

A diversidade histórica de experiências da infância culminou em distinções conceituais em busca de um refinamento terminológico para subsidiar as definições do próprio campo (ROCHA; GOUVEA, 2010). Esta diversidade ocasionou a necessidade de investigar-se a respeito de produções sobre a infância como tempo geracional, a escola como espaço de formação da criança, as relações sociais estabelecidas no núcleo familiar ou práticas sociais que intervêm sobre a criança. Com isso, a infância pode ser pensada no interior das instituições que lhe são associadas, como a escola e outros espaços educativos, sendo parte de projetos de governo da população relacionados à institucionalização geral da infância (ROCHA, 2010).

Na cidade de São Paulo, os Parques Infantis são exemplos das referidas instituições, que construídas na década de 1930, possuíam objetivos relacionados à promoção da socialização de crianças em seu tempo livre, ofertando atividades em turno contrário à escola, que incluíam recreação, atividades artísticas e culturais. Estes parques foram parte de uma mudança no pensamento a respeito da vida na cidade, provocada por novos ideários educacionais e higiênicos.

Com o intuito de investigar e preservar a memória das práticas sociais de intervenção das crianças que frequentavam os Parques Infantis, este trabalho tem como objetivo central a organização de um Centro de Memória na Escola Municipal Violeta Dória Lins, situada em Campinas – São Paulo, antigo Parque Infantil do Cambuí.

Neste ínterim, pretendemos estabelecer nesta instituição um lugar de memória, quer seja, espaço de produção, conservação e divulgação de fontes históricas (NORA, 1993). A seguir, apresento outras iniciativas de constituição de centros de memória no Brasil, caracterizando o trabalho desenvolvido em nossa instituição, para, em um último empenho, oferecer novas contribuições envolvendo a memória dos Parques Infantis em São Paulo e a infância neste período.

## **O LUGAR DA MEMÓRIA EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS**

As investigações com o aporte teórico dos estudos da história apresentam crescimento relevante no Brasil, especialmente relacionadas a temas sobre esporte e a Educação Física. O principal obstáculo para o desenvolvimento dessas pesquisas em nosso país ainda está centrado na preservação e acesso às fontes.

Diante deste quadro, os centros de memórias assumem a tarefa de restaurar, preservar e divulgar as fontes que remetem à memória do esporte e da Educação Física, bem como de práticas educativas e de socialização de crianças em escolas de diferentes períodos. Além disso, experiências relatam uma criteriosa catalogação de acervos para disponibilização à comunidade acadêmica e ao público em geral, fortalecendo além das ações de documentação, as próprias atividades de pesquisa (MAZO, 2001).

Entendemos, com isso, que os acervos se constituem como lugares de memórias, elaborados a partir de trajetórias particulares, já que a própria seleção das fontes envolve diferentes percursos e decisões.

Inúmeras ações que não contribuem com o estabelecimento dos centros de memória podem ser listadas: queima e descarte de arquivos, ausência de espaços físicos para armazenamento adequado, carência de uma tradição de pesquisa histórica em instituições educativas, recursos insuficientes para a constituição dos centros e remuneração de mão de obra especializada.

O Centro de Memória Violeta Dória Lins retratado nos apêndices deste trabalho foi organizado por meio de uma parceria entre o Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da Universidade de São Paulo (USP) e a escola, situada no município de Campinas – São Paulo. Foram selecionados e reorganizados 622 fotografias e 41 artefatos da cultura material referentes à memória da instituição. Os materiais encontravam-se inicialmente espalhados em diversos espaços em armários de metal e foram posteriormente reordenados, somente em um armário, de forma adequada à sua conservação e consulta.

Destacamos e reconhecemos, ainda, a necessidade de busca por outros materiais, com o intuito de compor o acervo da escola. No entanto, muito embora as buscas tenham sido efetivadas, a transferência ou cópia destes materiais para a escola foi descartada, diante dos impasses já mencionados, relacionados ao espaço destinado ao centro de memória.

Além disso, entendemos que a carência de uma tradição de pesquisa histórica nas instituições educacionais brasileiras implicou na ausência de grande parte dos possíveis materiais referentes ao período de quase oitenta anos que data da inauguração da escola.

## O QUE CONSERVAM AS ESCOLAS? – MEMÓRIAS DE UM PARQUE INFANTIL

Como pistas a acusar o que havia no espaço da escola em tempos longínquos, crianças encontraram fragmentos de azulejos que serviram como mote para o desenvolvimento de um estudo, buscando compreender o “que havia restado da piscina ampla que ficava naquele espaço e que fora aterrada quando os Parques Infantis passaram a ser as atuais escolas de educação infantil” (GOBBI, 2012a, p. 211). Segundo a autora, estas instituições ganharam um arranjo arquitetônico mais escolar, que se configuraram na construção de um maior número de salas de aula e na diminuição dos espaços destinados à brincadeira. Este relato é parte de uma pesquisa desenvolvida na instituição municipal de educação infantil Neide Guzzi, antigo Parque Infantil da Lapa, na cidade de São Paulo. Junto às crianças, a autora desenvolveu uma pesquisa com o intuito de desvelar as memórias da escola.

Diferente do relato sobre a instituição Neide Guzzi e, muito embora a Escola Violeta Dória Lins também tenha sua estrutura inicial modificada (muros e cercamento do espaço, concessão de parte de seu território, construção de novas salas de aula, etc.) grande parte do espaço inicial está preservado e garantido, conferindo às crianças, ainda, a possibilidade de diversificação dos espaços destinados às brincadeiras. As transformações dos Parques Infantis em escolas municipais, na cidade de Campinas – São Paulo, não aconteceram de forma homogênea, sendo possível encontrar arquiteturas e estruturas físicas mais similares às dos Parques Infantis ou amplamente modificadas e reduzidas.

Com o intuito de contribuir com uma perspectiva que dialoga com conhecimentos históricos, sociológicos e antropológicos, Gobbi (2012a) desenvolveu a referida pesquisa em uma Escola Municipal de Educação Infantil, conhecida como Parque Infantil da Lapa a partir do ano de 1935. O objetivo central da pesquisa apresentada pela autora era conhecer a história dos Parques Infantis recuperando a própria história da escola mencionada.

A piscina, de acordo com Gobbi (2012a, p. 211) era “um espaço de cultivo de brincadeiras e experiências variadas, de escapatórias das crianças e exposição de suas invenções”. De modo análogo, a piscina desativada e circundada por grades de ferro da EMEF Violeta Dória Lins é um espaço de escapatória durante as brincadeiras de esconde-esconde experienciadas pelas crianças durante o recreio ou festividades da escola. Principalmente as crianças mais velhas, que possuem maior destreza para entrar e sair da piscina sem água. Neste sentido, configura-se também como:



uma espécie de reivindicação do tempo para os jogos e as diferentes possibilidades de criação, colocando-se, de forma indireta, contrárias à silenciosa e sistemática exclusão da dimensão do imprevisto, das descobertas, tão caras às crianças e que outrora se fazia mais frequente, num espaço maior e rico em atividades voltadas para seu crescimento (GOBBI, 2012a, p. 212).

O trabalho desenvolvido pela autora estabeleceu-se como uma possibilidade de conversar memórias de experiências. Para Gobbi, a memória é algo que marca como experiência e constrói nossa identidade:

Sabendo não se poder voltar mais atrás, transformando os Parques num lugar idílico para a infância, pode-se, com isso, construir projetos outros que estão ainda se desmembrando em festas, estudos, vídeos e em novas pesquisas (GOBBI, 2012a, p. 220).

Estas experiências podem ser reencontradas no tempo, por meio de documentos ou outros vestígios que conferem novas perspectivas e até diversos pontos de vista mais amadurecidos. Neste sentido, destacamos a sobrepujança de pesquisas que perpassam questões acerca da memória escolar. Estas reflexões aqui reveladas fortalecem o problema de pesquisa estabelecido. Quais são as permanências identificadas entre o Parque Infantil Violeta Dória Lins e a Escola de Ensino Fundamental? Quais são as rupturas e mudanças identificadas tanto a partir da arquitetura do espaço quando da cultura escolar? Quais as contribuições das crianças para manutenção ou alteração dos espaços escolares e de seus usos?

Cabe, ainda, a nota de que esta pesquisa não pressupõe uma relação direta e inequívoca entre a edificação dos Parques Infantis e as culturas infantis construídas atualmente na escola, ou seja, as intencionalidades e especificidades dos Parques Infantis não estão necessariamente relacionadas ao cotidiano da escola. Isso significa que, muito embora os Parques Infantis de alguma forma tenham contribuído para a construção da escola tal qual ela se apresenta nos dias atuais, estas especificidades poderiam ser do mesmo modo originadas por outras políticas públicas e intencionalidades. Neste sentido, a escola se configura como um espaço e tempo específicos, ainda que não seja possível – e nem desejável – reafirmar estas especificidades somente a partir da construção dos Parques Infantis na cidade de Campinas – São Paulo.

Dentre as várias possibilidades, o intuito é tornar singular a cultura escolar, propiciando análises sobre as experiências vivenciadas pelas crianças, de convívio e socialização, de regulação e subversão (VIDAL, 2006). Para a autora, de qualquer modo, é possível identificar ações de resistência ensaiadas pelos sujeitos envolvidos com as culturas escolares, confrontando o arsenal prescritivo destes espaços.

As instituições escolares, neste sentido, se configuram como um lugar de negociação entre imposições e práticas culturais cotidianas. Para tanto, é preciso considerarmos que as práticas escolares são práticas culturais e, portanto, não individuais. As ações encenadas no cotidiano escolar, pautadas em normas e desvios de conduta, se entrelaçam e constituem o cotidiano da instituição. Com isso, a escola se constrói como lugar de negociação entre normas instituídas e práticas diversificadas (VIDAL, 2006). A análise destas práticas, isto posto, reconhece a singularidade do passado contrastado com as mudanças no tempo presente. Para a autora, a preservação de exercícios, cadernos, provas, diários de classe, cartazes, quadros e fotografias, contribui com a compreensão das práticas escolares. De igual modo, o desinteresse pela preservação destes materiais sinaliza a falta de credibilidade da memória escolar.

O intuito destas ponderações é apresentar questões relacionadas à cultura escolar e às culturas infantis como componente de estudos sobre as práticas escolares, contribuindo com o estudo do passado e do presente das instituições educativas. Neste sentido, entendemos como cultura escolar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10). Considerando os processos educativos como uma forma de socialização, interessa, neste sentido, entendermos como os espaços e tempos são reconfigurados pelas crianças no cotidiano escolar, considerando contextos particulares e peculiares, envolvidos pelas intenções educativas que surgem desde a edificação dos Parques Infantis.

Diante destas ponderações, é óbvio pressupor que os Parques Infantis não são mais os mesmos e a cultura escolar destes espaços foi bastante transformada. Interessa-nos interrogar, por outro lado, quais são as marcas contidas nestes espaços e o diálogo estabelecido entre as culturas infantis e um conjunto de normas estabelecidos e transformados desde a criação dos parques infantis.

Ora, então seria óbvio pressupor que os Parques Infantis não são mais os mesmos e que suas edificações não apresentam uma relação direta de causa e efeito com a cultura escolar construída na atualidade. Quais são os conjuntos de práticas educativas que dialogam com o conjunto de normas estabelecidos desde os tempos de Parques Infantis que compõem a cultura escolar? Como investigar a produção de importantes resistências a partir das práticas corporais diversificadas e vividas no espaço cotidiano da escola? Neste ímpeto, os elementos chaves da

composição do fenômeno educativo são os tempos, os espaços, os sujeitos, os conhecimentos e as práticas escolares (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005).

Como apresentamos, é notória a historicidade presente nesses espaços, que, previstos nas políticas educacionais que orientaram a criação dos Parques Infantis, e adequados aos propósitos educacionais da época, sofreram alterações nos seus usos e sentidos, sendo posteriormente rearranjados como escolas de Ensino Infantil e Fundamental. De acordo com Vinão Frago (1995) o espaço e o tempo distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola acabam determinando as práticas e os modos de pensar e fazer escolares. Logo, é preciso pensar em que medida esse espaço escolar foi transformado ao longo do tempo, e quais as mudanças nas práticas e representações sobre este espaço podem ser percebidas.

Como é possível submeter as práticas escolares do passado a um processo de investigação? Vidal (2006) aponta que é preciso ter cuidados, como: pensar nas práticas escolares como práticas culturais; pensar que nem todas as práticas deixam registros, já que são ações; considerar as especificidades históricas das regras de utilização dos materiais escolares de cada época; considerar que a escola é um espaço de hibridização cultural.

Esse trabalho se atenta aos vestígios do passado guardados nessa escola, e procura reassurar, por meio destes indícios, a importância da compreensão da historicidade das práticas realizadas nos antigos Parques Infantis da cidade de Campinas, com o intuito de contribuir para a análise das culturas infantis e da cultura escolar nos dias atuais. Para tal, vestígios da cultura material foram encontrados na escola, tais como: fotografias, mapas, escudos, flâmulas, plantas da escola, atas, etc. Marc Bloch (2001) alerta que as fontes históricas só respondem às perguntas que são feitas a elas. Logo, é preciso constituir um arcabouço de itens da cultura material como fontes possíveis para que possa se iniciar as interrogações a respeito da cultura escolar.

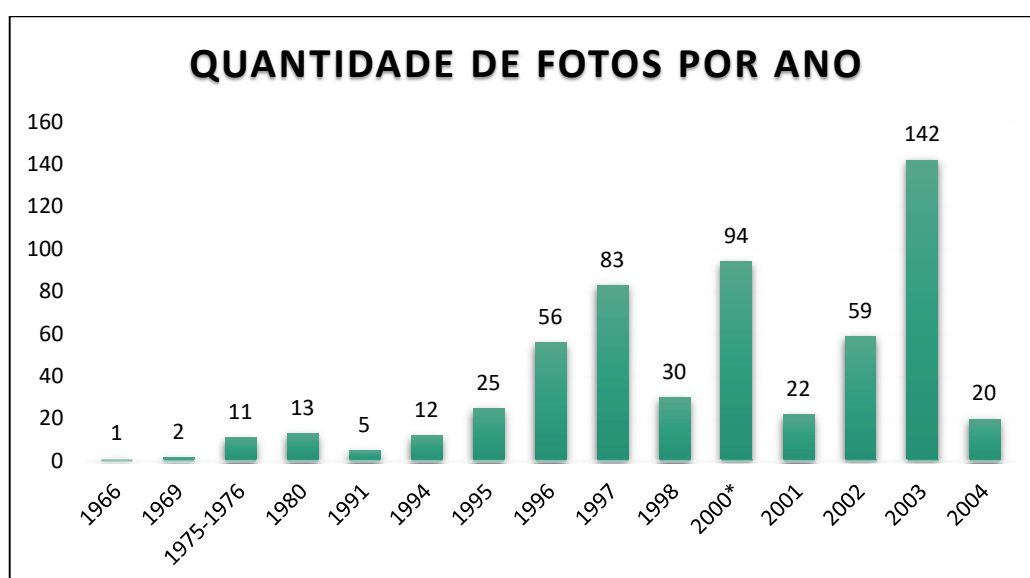
Assim, este texto tem como intuito apresentar o estabelecimento de um centro de memória a partir do acervo histórico de fontes encontradas na Escola Violeta Dória Lins. Ao longo do ano de 2017, foram catalogados documentos, fotografias, diários oficiais, plantas da escola, ofícios, atas e demais materiais disponíveis. O estabelecimento desse acervo é parte da pesquisa aqui desenvolvida que busca refletir sobre a cultura escolar diante da peculiaridade desta instituição de ensino. O trabalho foi desenvolvido no transcurso de cinco meses ao longo do ano de 2017, que envolveram a busca pelos materiais dispostos na escola, limpeza, separação

por temas, contagem e arquivamento adequado à sua conservação.

Os vestígios da cultura material encontrados na escola reúnem materiais, tais como: fotografias, mapas, escudos, flâmulas, plantas da escola, atas, etc. As fontes históricas, portanto, só respondem às perguntas que são feitas a elas (BLOCH, 2001). Logo, é preciso constituir um arcabouço de itens da cultura material como fontes possíveis para que possa se iniciar as interrogações a respeito da cultura escolar. Além disso, a ampliação do escopo de materiais da cultura considerados como fontes históricas é fundamental na construção de novas considerações a respeito de diversas temáticas.

Encontram-se atualmente arquivadas na escola 622 fotografias impressas, datadas desde 1966 até 2004. Além disso, fotografias de período anterior (319 no total), desde a inauguração do Parque Infantil em 1940, estão arquivadas no Museu de Imagem e Som da cidade de Campinas – São Paulo e foram de igual modo consultadas. Posterior à data de 2004, estavam as fotografias arquivadas em discos compactos. As fotografias da década de 1960 (três, no total) retratam visitas e festividades realizadas no Parque Infantil Violeta Dória Lins. Nestas imagens, é possível observar que mesmo com a transferência de bairro da instituição – da Praça Fluminense para Vila Rica – o ideário que circunscrevia o projeto dos Parques Infantis foi preservado. Espaços amplos, verdes e arborizados, ausência de grades e cercas, além das piscinas dispostas para as intervenções médico educativas.

Gráfico 2 - Quantidade de fotos do Centro de Memória Violeta Dória Lins



Fonte: dados coletados pela pesquisadora.

\*Ano de Comemoração dos 60 anos do Parque Infantil Violeta Dória Lins

As fotos identificadas na escola estavam arquivadas em pastas plásticas, organizadas ora por temáticas (festas juninas, folclore, datas comemorativas, etc) ora pelo ano em que foram feitos os registros. Além disso, parte dos materiais se encontrava fora destas organizações, ainda que fosse possível identificá-los a partir da temática ou do tipo de foto. Neste sentido, as fotos que tinham o mesmo material e as mesmas marcas, por exemplo, foram agrupadas junto às demais fotos relativas ao tema ou ao ano. Além da identificação dos materiais, este trabalho contribuiu com a limpeza dos materiais e com a preservação da memória escolar, a partir da conservação das fontes da maneira mais adequada possível. As imagens a seguir registram a forma como os materiais de memória escolar foram encontrados:

Nestes espaços, encontravam-se, como relatado, fotografias de datas festivas e registros do cotidiano escolar, além de materiais como documentos oficiais, ofícios ou atas de reunião da escola. A seguir, apresentamos o quadro com a descrição destes materiais, que foram posteriormente reordenados e conservados:

Quadro 10 - Descritivo dos documentos do Centro de Memória

<b>TIPO DE MATERIAL</b>	<b>ANO</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Resolução n. 1.009 de 1937	1937	1
Brasão da cidade de Campinas	1958	1
Folha de seda do Brasão da Cidade de Campinas	sem data (s/d)	1
Ofício Escola-Parque Violeta Dória Lins	1965	1
Detalhe da Planta da Escola Violeta Dória Lins	1965	4
Planta do bairro Vila Rica	1965	2
Planta do bairro Vila Rica (fachada)	1966	3
Planta do bairro Vila Rica (cortes e fachada)	1966	1
Planta baixa do bairro Vila Rica	s/d	2
Pedaço da Planta do bairro Vila Rica	s/d	1
Dados biográficos Violeta Dória Lins	s/d	1
Ficha catalográfica Escola Parque "Violeta Dória Lins"	s/d	1
Planta de porta de ferro	s/d	3
Planta de tanque para lavagem de prato	s/d	1
Planta de bancada em L	s/d	1
Planta de bebedouro	s/d	1
Planta de guichê da chapa de ferro	s/d	1
Planta de prateleiras	s/d	1

Planta de porta de compensado	s/d	2
Planta de esquadrias de ferro	s/d	3
Planta de filtro para água potável	s/d	1
Planta de divisória	s/d	1
Planta de armário de madeira	s/d	2
Planta de abrigo para gás	s/d	1
Planta de lousa	s/d	2
Planta de bancada de trabalho	s/d	1
Planta de bancada para sala de computação	s/d	1
<b>TOTAL</b>		<b>41</b>

Fonte: dados elaborados pela pesquisadora.

A cidade de Campinas atravessava questões ligadas a novos rearranjos urbanos e novas formas de educação que deveriam ser propostas. Um Plano de Melhoramentos Urbanos foi aprovado no ano de 1938, sugerindo alterações arquitetônicas na cidade. Dentre as concepções urbanísticas presentes neste projeto, apareceram propostas como a dos Parques Infantis, que deveriam ser projetados em espaços amplos e arborizados.

A medicina higienista, congregada aos novos ideais arquitetônicos, se baseava no ideário médico para combater e excluir um modo de vida sujo, associado à pobreza e à imundície. Assim, era preciso regulamentar os usos e espaços da cidade, desde as arrumações arquitetônicas que deveriam ser feitas até as relações interpessoais. Era preciso incutir na população que a higiene consistiria, antes de tudo, em uma nova forma de viver que requeria outros hábitos e comportamentos perante a vida em sociedade. Essa moral higiênica seria alcançada com novas formas de educar e distintas relações com o ambiente escolar.

Os Parques Infantis consolidavam-se como uma medida higiênica que, ao preencher o tempo não escolar e de trabalho das crianças, proporcionariam um local específico para as intervenções médico-educativas. Estas instituições organizavam e construíam, na cidade, um espaço no qual os elementos da natureza seriam cientificamente readequados com o objetivo de intensificar seus efeitos curativos e preventivos sob os corpos infantis.

É notória a historicidade presente nos espaços, que, constituídas inicialmente como Parque Infantil, adequados aos propósitos educacionais da época, sofreram alterações nos seus usos e sentidos, sendo posteriormente rearranjados como escolas de Ensino Infantil e Fundamental.

O espaço e o tempo distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola acabam determinando as práticas e os modos de

pensar e fazer escolares. Logo, é preciso ponderar em que medida esse espaço escolar foi transformado ao longo do tempo, e quais as mudanças nas práticas e representações sobre este espaço podem ser percebidas.

Fotografias dos anos 1975 e 1976 também retratam as festividades abertas à comunidade, como os desfiles que aconteciam nos Parques Infantis. As fotos de 1980 (treze, no total) nos apresentam ainda os espaços idealizados dos Parques Infantis e poucas alterações estruturais desde a sua inauguração. Neste sentido, as transformações seriam evidenciadas sobretudo pela dinâmica cultural, por meio de diferentes usos destes espaços, além de novas intencionalidades na ocupação da instituição.

A década de 1990 possui sua memória retratada em 211 fotografias, que ilustram algumas transformações que ocorreram no prédio da escola, além da ocupação diferente de outros espaços já instituídos. Nesta década, é possível observar outra relação da instituição com a natureza, manifestada por fotografias que registram projetos de “plantar árvores” na escola ou o uso pedagógico de jardins/hortas. Nesta década, não mais observamos a ausência de grades e cercas na instituição: em meados de 1990, são concluídas obras que separam o espaço da instituição escolar de outros espaços da comunidade, com muros e cercas de arame.

Estas transformações estão também retratadas nas plantas que compõem os 41 artefatos da cultura material arquivados. Em 1965, a mudança de bairro do Parque Infantil foi planejada e a cópia das plantas complementa nossa compreensão sobre os espaços retratados nas fotografias.

A área destinada ao Parque Infantil - 19.180m<sup>2</sup> - por exemplo, sofreu alterações ao longo destas décadas. A principal delas foi a concessão de parte de seu terreno para a divisão do Parque Infantil em duas escolas municipais, uma de Ensino Fundamental e outra Infantil. Nesta divisão, o teatro de arena foi concedido à Educação Infantil. Com isso, as intencionalidades pedagógicas idealizadas nos Parques Infantis são também alteradas, representadas por transformações estruturais ao longo destas décadas.

Podemos dizer, em síntese, que os artefatos da cultura material, além das fotografias, nos auxiliaram a compreender a historicidade das práticas educativas realizadas no Parque Infantil:

Figura 23 - Nova configuração do armário destinado ao Centro de Memória Violeta Dória Lins



Fonte: registros feitos pela pesquisadora.

O estabelecimento desse acervo, portanto, é parte de um empenho que buscou produzir novas reflexões sobre a memória e a cultura escolar dentro da instituição. Neste ínterim, a confluência entre o ideário médico, a higiene e a educação das crianças esteve em evidência, já que a escola se configurava como o espaço social que garantia tanto a atenção médico-higiênica às crianças, quanto sobre as famílias, a partir de orientações sobre suas práticas cotidianas de cuidado e educação dos pequenos (ROCHA, 2010).

### **POR UM LUGAR DE MEMÓRIA DA INFÂNCIA**

A construção e organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins teve o objetivo de estabelecer e disponibilizar para consulta uma série de fontes que já se encontravam guardadas na escola. Por meio desta organização, além da preservação dos materiais, conseguimos observar os materiais de maneira não esparsa, e sim por meio da organização de uma sequência de fontes. Desta forma, com o uso de metodologias específicas da história e de seu aporte teórico, é possível compreender o ínterim de acontecimentos ao longo do tempo traçado, bem como as transformações da cultura escolar construída para as crianças. Destacamos, neste sentido, a importância de tais iniciativas que visam a conservação dos



materiais dispostos em acervos escolares, valorizando a memória destas instituições e facilitando sua compreensão na história das instituições escolares.

Com isso, ressaltamos que o empenho aqui descrito tem menos o intuito de “resgatar” a memória escolar e mais de contribuir com a instituição escolar a partir da organização do Centro de Memória, como contrapartida. Neste sentido, os materiais revisitados e tratados não necessariamente compõem, nesta pesquisa, a identificação da cultura escolar nas décadas passadas. Auxiliam, por outro lado, em nossa imersão na referida instituição na qual desenvolvemos a pesquisa de campo.

Com a pesquisa desenvolvida, indicamos que muito embora a literatura apresente os vestígios de um ideário médico e higienista que circunscrevia os Parques Infantis (ROCHA, 2003, 2010; DALBEN, 2009; DANAILOF, ANO), também é possível destacar que estes espaços se configuram como lugar de infâncias, de práticas corporais, de brincadeiras e de práticas esportivas no uso do tempo livre.

O papel da Educação Física neste sentido deve ser evidenciado, ofertando às crianças práticas que também podem servir como emancipação e não somente domesticação. O uso do corpo e as práticas corporais, com isso, configuram-se como uma conquista que apresenta uma nova ordem além daquela prevista ou, dito de outro modo, oferece conquistas outras. Assim, não é possível considerar um discurso uníssono presente nas práticas educativas nos Parques Infantis, como pretendemos evidenciar no decorrer deste trabalho.

Lugares de memória, desse modo, surgem aliados ao sentimento de que não há memória espontânea, mas sim a necessidade de instituição de arquivos e outras operações não naturais. Os lugares de memória adquirem neste sentido a função de alicerçar memórias coletivas e são também lugares simbólicos onde essa identidade se expressa e se revela.

Logo, com a elaboração e organização do Centro de Memória Violeta Dória Lins objetivamos estabelecer e disponibilizar para consulta uma série de fontes que já se encontravam guardadas na escola. Por meio desta organização, além da preservação dos materiais, investigamos as memórias enraizadas na instituição, no espaço, em suas mudanças e na relação das práticas educativas com a infância. Destacamos a importância de tais iniciativas que visam a conservação dos materiais dispostos em acervos escolares, valorizando a memória destas instituições e facilitando a compreensão de diferentes discursos traçados a partir da historicidade dos espaços educativos.