

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

TUANE FRANCELINO ARAÚJO

**CRIANÇAS EM RECREIO:
UM ESTUDO ENVOLVENDO O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E O BRINCAR**

Alfenas/MG

2018

TUANE FRANCELINO ARAÚJO

**CRIANÇAS EM RECREIO:
UM ESTUDO ENVOLVENDO O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO E O BRINCAR**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Cultura, práticas e processos na educação.

Orientadora: Professora Dr^a. Fabiana de Oliveira

Alfenas/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central – Campus Sede

Araújo, Tuane Francelino
A663e Crianças em recreio: um estudo envolvendo o processo de socialização e o brincar / Tuane Francelino Araújo. -- Alfenas/MG, 2018.
155 f: il. -

Orientadora: Fabiana de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, 2018
Bibliografia.

1. Áreas de recreação. 2. Criança -- Cultura. 3. Antropologia educacional.
I. Oliveira, Fabiana de. II. Título.

CDD-370

Ficha Catalográfica elaborado por Marlom Cesar da Silva
Bibliotecário-Documentalista CRB6/2735

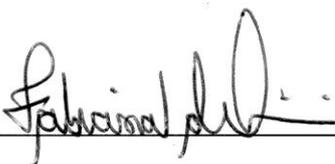
TUANE FRANCELINO ARAÚJO

**“CRIANÇAS EM RECREIO: UM ESTUDO ENVOLVENDO O PROCESSO DE
SOCIALIZAÇÃO E O BRINCAR”**

A Banca Examinadora, abaixo assinada, aprova a
Dissertação apresentada como parte dos
requisitos para a obtenção do título de Mestra em
Educação pela Universidade Federal de Alfenas.
Área de concentração: Fundamentos da
Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 27/02/2018

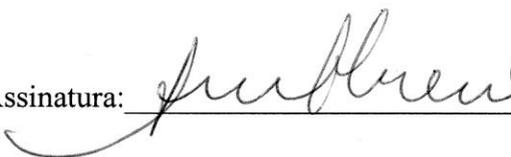
Profa. Dra. Fabiana de Oliveira
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Ellen Gonzaga Lima Souza
Instituição: Universidade Federal de Lavras –
UFLA-MG

Assinatura: 

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu
Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas –
UNIFAL-MG

Assinatura: 

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste trabalho pode ser visto como um processo individual. Mas não me vejo sozinha em momento algum, mesmo nas horas de escrita. Pois o trabalho aqui apresentado só se tornou possível pelas relações traçadas ao longo do seu desenvolvimento, as leituras, as discussões nas disciplinas cursadas, as muitas pessoas que de alguma forma interferiram de forma positiva no progresso desta pesquisa. Cada uma contribui de maneira diferente, me indicando leituras, me trazendo informações a respeito da pesquisa ou mesmo me acompanhando durante o processo. Assim, gostaria de agradecer a todas as pessoas, que estiveram ao meu lado nesse caminho e acreditaram em mim.

A minha grande mestra Fabiana que há algum tempo vem acreditando no meu trabalho e me oferecendo as orientações para o meu crescimento profissional e pessoal, sou grata por todo o conhecimento que me proporcionou com excelência.

Aos meus pais Mônica e Zanon por acreditarem e me apoiarem e todos os momentos me oferecendo a força necessária para superar os desafios e ter a certeza de que todo esforço vale a pena.

Ao Thiago que soube me apoiar em todos os momentos, me ensinou que sou mais forte do que imagino, agradeço por todo o companheirismo e por acreditar em meu trabalho, muitas vezes antes que eu o fizesse.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Alfenas e a todos os docentes que atuam com excelência na construção do conhecimento.

A banca examinadora, Ana Cristina Abreu e Ellen Gonzaga, pela disponibilidade e pelas grandes contribuições que trouxeram para o trabalho.

A todos os colegas do mestrado, por participarem da construção deste processo, em especial a Giovana Andrade que me acompanhou em todo o caminho, sempre apoiando e acreditando no meu trabalho, além da troca de experiências que foi muito significativa.

A todas as crianças colaboradoras desta pesquisa, sem as quais esse trabalho não se efetuariaria, agradeço imensamente por ter o privilégio da partilha de saberes, conhecimentos e experiências. E todos os funcionários da escola, por toda a atenção.

Agradeço a todos e todas que talvez não citados aqui, pois são muitos que fizeram parte deste processo e contribuíram para a efetivação deste trabalho. Tenho certeza que todo o percurso valeu a pena e que muito conhecimento foi construído.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar crianças nos momentos do recreio visando compreender seus modos de socialização e de organização, sendo que as relações estabelecidas no pátio do recreio tornaram-se o objeto desta pesquisa. Para tanto, foi realizado um estudo sobre os modos de socialização e de organização das crianças no recreio de uma Escola Municipal do município de Alfenas. Desse modo, o pátio do recreio foi o espaço onde ocorreu esta pesquisa com crianças em idades de quatro a cinco anos e de nove a onze anos. Foram observados os recreios da Pré-escola e do Ensino Fundamental, além de entrevistas com as crianças colaboradoras. Para tratar da pesquisa com crianças a Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da Infância foram referências fundamentais, desse modo, o aporte teórico se pautou nas reflexões de William A. Corsaro (2011), Clarice Cohn (2005) e Julie Delalande (2001). A partir dos relatos das crianças, o recreio é revelado como um espaço de relações, no qual são produzidas culturas infantis, que são as brincadeiras e os jogos que se formulam por meio dos grupos de pares. Elas revelam também as suas concepções sobre o adulto, a infância e os momentos prazerosos e não prazerosos de seus recreios.

Palavras-chave: Recreio. Culturas Infantis. Crianças Colaboradoras.

RÉSUMÉ

Cette recherche a eu l'objectif d'examiner les enfants dans les moments de jeux visant à comprendre leurs modes de socialisation et d'organisation, ainsi que les relations établies dans le terrain de jeu sont devenues l'objet de cette recherche. Pour cela, une étude a été menée sur les modes de socialisation et de l'organisation des enfants dans la cour de récréation d'une école municipale dans la ville de Alfenas. De cette façon, le terrain de jeu était l'endroit où a eu lieu cette recherche avec des enfants âgés de quatre à cinq ans et neuf à onze ans. Les récréations de l'enseignement préscolaire et primaire ont été observées, ainsi que des entrevues avec des enfants collaborateurs. Pour répondre à la recherche avec les enfants, la sociologie de l'enfance, l'anthropologie de l'enfance et socio-anthropologie de l'enfance sont des références clés, donc le cadre théorique a été basé sur les réflexions de William A. Corsaro (2011), Clarice Cohn (2005) et Julie Delalande (2001). A partir des rapports des enfants les jeux sont décrit comme une relation d'espace où les cultures sont cultivées pour nourrissons, qui sont des jeux et des jeux qui sont formulés au moyen des paires de groupes. Ils révèlent aussi leurs conceptions des adultes, les enfants et les moments agréables et pas agréable de leurs terrains de jeu.

Mots-clés: Aire de jeux. Cultures d'enfants. Enfants collaborants.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização dos estudos analisados.....	16
Quadro 2 – Métodos utilizado	32

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Áreas dos programas.....	28
Gráfico 2 – Instituições.....	29
Gráfico 3 – Tipo de instituições.....	29
Gráfico 4 – Quantidade por Região.....	30
Gráfico 5 – Quantidade de dissertações e teses.....	31
Gráfico 6 – Aumento das produções por décadas.....	32
Gráfico 7 – Temáticas.....	34
Gráfico 8 – Referenciais teóricos mais citados.....	35

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRAJETOS PERCORRIDOS NO RECREIO: ALGUMAS PESQUISAS...	14
2.1	ABORDANDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE O RECREIO.....	14
2.2	CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS.....	35
2.2.1	As relações entre as crianças e os modos de organização dos grupos no recreio...	35
2.2.2	Da utilização dos espaços de recreação às relações com os adultos.....	39
2.2.3	Brincadeiras de menino e de menina.....	43
3	ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E SOCIOANTROPOLOGIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA.....	47
3.1	UMA PESQUISADORA NO RECREIO: JULIE DELALANDE.....	64
4	A NATUREZA DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS.....	78
4.1	O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	79
4.2	INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	82
4.2.1	Observação participante.....	83
4.2.2	Entrevistas.....	85
4.3	O PROCESSO DE ESCOLHA DO NOME FICTÍCIO.....	86
4.3.1	Crianças do Ensino Fundamental.....	87
4.3.2	Crianças da Pré-escola.....	90
4.4	MODELO DE ANÁLISE.....	94
5	O RECREIO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	97
5.1	RELIGIÃO E RAÇA/ETNIA.....	97
5.2	CONCEITO DE INFÂNCIA.....	99
5.3	RELAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS.....	104
5.4	OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS.....	109
5.5	AS BRINCADEIRAS.....	114
5.6	OS ADULTOS NO RECREIO.....	119
5.7	O TEMPO DO RECREIO – MELISSA A GERADORA DO DEBATE.....	123
6	O RECREIO DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA.....	127
6.1	SABE O QUE EU AMO NO RECREIO?.....	127
6.2	TEM ALGUÉM NOS OLHANDO.....	134
6.3	EU VOU FAZER CARA DE BRAVA PORQUE EU NÃO GOSTO.....	138

6.4	RECREIOS E CRIANÇAS, ENCONTROS E DESENCONTROS.....	144
7	CONCLUSÃO.....	148
	REFERÊNCIAS.....	153

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar com as crianças nos momentos do recreio visando compreender seus modos de socialização e de organização, tendo como tema a cultura de pares infantil. Sendo as relações estabelecidas no pátio do recreio o objeto desta pesquisa. O estudo foi realizado em uma Escola Municipal, localizada na cidade de Alfenas-MG, a escola dispõe de Educação Infantil, sendo esta apenas pré-escola e de Ensino Fundamental I, de primeiro ao quinto ano.

O estudo sobre os modos de socialização e de organização das crianças foi escolhido tendo como base o trabalho de Corsaro (2011), que concebe as relações cotidianas de crianças como *cultura de pares*. De acordo com o autor, as crianças de modo rotineiro socializam umas às outras, formando suas *culturas de pares*. O momento do recreio é um espaço em que essas relações acontecem cotidianamente, as crianças se organizam, estabelecem relações, criam regras e brincadeiras. Com base na ideia de *culturas de pares*, Corsaro (2011) as define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (CORASARO, 2011, apud CORSARO, 2003; CORSARO e EDER, 1990, p.128).

As contribuições de Delalande (2001,2011), ofereceram subsídios para o estudo do recreio; em algumas discussões sobre sua pesquisa diz ter encontrado no pátio do recreio uma microssociedade, com organização e brincadeiras estáveis. O que leva a entender o espaço como um lugar de relações de um grupo que se organiza formando suas culturas. Dessa forma, a autora supracitada vem dizendo que “o recreio da escola pode ser analisado como uma microssociedade no interior da qual cada criança deve encontrar o seu lugar para integração numa brincadeira” (DELALANDE, 2011, p. 70).

A formação desses grupos no momento do recreio mostra a prática da cultura de pares infantil, pois é no pátio que as crianças se relacionam umas às outras, elaboram regras e formas de inserção nos grupos, apropriam-se dos espaços e até estabelecem limites. Delalande (2011) vai definir essa prática cultural “como o conjunto dos conhecimentos e dos comportamentos esperados de uma criança por seus pares para sua aceitação no grupo” (DELALANDE, 2011, p. 71).

Sendo um estudo que buscou compreender as formas de organização de crianças no momento do recreio, e teve como objetivo conhecer essa cultura de pares e como são as

relações desses atores sociais no período do recreio, este pode ser considerado um trabalho qualitativo. A investigação, quando envolve as crianças como investigadoras, copesquisadoras e colaboradoras, pode proporcionar “uma reflexão dos atores sobre sua experiência” (DELALANDE, 2011, p. 77).

Assim, criou-se a possibilidade de a escola voltar o olhar para as crianças enquanto sujeitos, com vidas em andamento e necessidades de interação, de relação com seus pares e o entendimento de que essas relações podem ser estabelecidas dentro do espaço escolar.

Desse modo, o pátio do recreio foi o espaço em que ocorreu esta pesquisa com crianças. Neste sentido, o seguinte problema inspirou a pesquisa: o que as crianças e os seus modos de interação nos dizem a respeito do processo de socialização nos momentos do recreio?

A partir dessa questão formulou-se o objetivo geral que buscou compreender os modos de socialização e organização das culturas de pares das crianças nos momentos do recreio. Com os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar as relações estabelecidas entre as crianças e as formas de se organizar no momento do recreio;
- b) Entender os critérios na formação dos grupos;
- c) Analisar como as crianças utilizam os espaços do recreio;
- d) Analisar questões étnico-raciais, de sexo e idade e se aparecem na organização dos grupos e na escolha dos amigos para brincar;
- e) Identificar a relação estabelecida entre crianças e adultos no recreio.

A partir das questões formulou-se a hipótese de encontrar no espaço do recreio uma microsociedade estruturada por crianças, com isto a possibilidade de ampliar os horizontes e encontrar dados que ultrapassam os objetivos. Já que as crianças, produtoras de cultura, têm regras para organizar as suas relações neste espaço, que interferem na formação dos grupos e das atividades realizadas corriqueiramente por esses grupos.

O interesse em realizar uma pesquisa com crianças emergiu de uma pesquisa realizada anteriormente no Trabalho de Conclusão Curso da Graduação em Pedagogia Licenciatura, envolvendo crianças como sujeitos de pesquisa, copesquisadoras e colaboradoras. O estudo realizou-se na brinquedoteca Labrinque, que é uma brinquedoteca universitária da Universidade Federal de Alfenas. O espaço é destinado ao brincar e também um ambiente no qual são desenvolvidas pesquisas e diferentes estudos relacionados às experiências lúdicas. A

experiência vivida e o estudo efetivado no referido espaço foram a investigação da relação estabelecida pelas crianças ao fazerem o uso de brinquedos artesanais confeccionados por elas com materiais de sucata, assim como os interesses que foram despertados nas crianças e a criatividade das mesmas ao confeccionarem seus próprios brinquedos em meio a seus pares. A vivência fez despertar, ainda mais, o interesse pela pesquisa com crianças e o de pesquisar em outros ambientes a produção da cultura de pares.

Tendo em vista que é preciso reconhecer as crianças como sujeitos, com vidas em andamento, enxergo a necessidade de entender as relações estabelecidas por elas no ambiente escolar. Para que assim as crianças sejam reconhecidas, tal como sujeitos ativos e atores sociais, e ganhem o reconhecimento por parte de professores/professoras e demais adultos que com elas se relacionam neste espaço. E, também, para que o reconhecimento da criança ativa com vida em andamento e suas culturas ganhem mais espaço, respeito e reconhecimento, por parte da sociedade.

E dessa forma, foi buscando entender as relações de pares, os modos de organização e socialização das crianças no recreio, que o presente estudo se desenvolveu. Nesse caminho, procurei no primeiro capítulo abordar alguns estudos realizados sobre o recreio, apresentando seus resultados e realizando discussões por meio dos dados desses trabalhos, sobre as relações entre as crianças e os modos de organização dos grupos no recreio; da utilização dos espaços de recreação às relações com os adultos; questões de separação entre os sexos e idade.

No segundo capítulo, busquei apresentar uma breve discussão sobre a História da Infância; em seguida, uma abordagem dos conceitos de infância e criança, sob a ótica da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância e da Socioantropologia da Infância, buscando conceituá-los num prisma dos novos estudos da infância e criança. Neste mesmo capítulo é feita uma abordagem do estudo de Julie Delalande (2001) sobre o recreio. Essas discussões são embasadas na sua pesquisa sobre o recreio e possuem um enfoque sócio-antropológico.

No terceiro capítulo, apresento o caminho percorrido na pesquisa, a sua natureza e os métodos utilizados. Apresento a escola pesquisada e os sujeitos colaboradores, os instrumentos utilizados no decorrer da busca pelos dados e a forma como se desenvolveu a análise dos dados.

No quarto capítulo, busquei enfatizar as questões discutidas com as crianças do Ensino Fundamental sobre o recreio e por meio das entrevistas realizadas, são destacados seus

relatos, os quais que permitiram chegar a sete categorias, sendo elas: religião e etnia, uma categoria que apresenta as concepções das crianças sobre o relacionamento com pessoas diferentes delas; o conceito de infância, que foi elaborado a partir de discussão que surgiu durante a entrevista e o conceito que possuem de infância é apresentado; as relações entre meninos e meninas, em que é tratada a relação entre os sexos; os modos de organização dos grupos, parte em que as crianças vêm dizendo o porquê de fazerem parte de determinados grupos; as brincadeiras, de modo que são apresentadas as que algumas são mais recorrentes no período do recreio; os adultos no recreio, em que é apresentado o olhar das crianças sobre o papel do adulto e, por fim, o tempo do recreio, sobre o qual é levantado um debate a partir do interesse apresentado por uma criança.

No quinto capítulo, são apresentadas as análises dos desenhos com histórias (DH) das crianças da Pré-escola. Nesta parte são apresentadas quatro categorias, sendo elas: sabe o que eu amo no recreio?: este item apresenta os relatos das crianças dizendo o que as agrada neste período; Tem alguém nos olhando: nesta parte as crianças vêm dizendo sobre suas visões do adulto no recreio; Eu vou fazer cara de brava porque eu não gosto: neste item, o seu enunciado já vem dizendo do que se trata, são apresentados os relatos sobre o que as crianças não gostam que aconteça no recreio e por último venho fazendo aproximações e distanciamentos dos recreios do Ensino Fundamental e da Pré-escola. Este capítulo é seguido pelas considerações finais.

2 TRAJETOS PERCORRIDOS NO RECREIO: ALGUMAS PESQUISAS

O estudo desenvolvido situa-se na área da pesquisa qualitativa, tendo como base o estudo do ser humano no ambiente em que está na interação, na socialização e nas relações. Para atender aos objetivos deste estudo foi necessária a busca por estudos da mesma área, que envolvessem o tema crianças em recreio e seus modos de socialização, envolvendo as áreas sociologia da infância, antropologia da infância e socioantropologia da infância, buscando a localização do estado que se encontram os estudos voltados para as produções culturais infantis no espaço e tempo do recreio. A abordagem bibliográfica do tema permitiu identificar os estudos realizados com crianças em recreio e os resultados obtidos até o momento.

Para a realização de um estudo empírico, no qual se enquadra esta pesquisa, que adota algumas técnicas do método etnográfico para o contato com as crianças no desenvolver de suas culturas infantis no pátio do recreio, foi necessária uma busca epistemológica pelo assunto a pesquisado.

Segundo Marconi e Lakatos (2006), os estudos epistemológicos podem abranger:

toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádios, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos por alguma forma, quer publicadas, quer gravadas (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 185).

Desse modo, a pesquisa bibliográfica, por meio dos estudos epistemológicos, buscou referências teóricas, buscou as abordagens do tema tratado neste estudo, e assim desenvolveu-se no sentido empírico e no sentido epistemológico.

2.1 ABORDANDO ALGUNS ESTUDOS SOBRE O RECREIO

Para realizar uma abordagem dos estudos já realizados a respeito das culturas infantis no recreio, foi necessária uma busca por estes trabalhos. Para o levantamento dos estudos, optou-se pela busca na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), portal de busca que reúne as teses e dissertações defendidas em todo o Brasil e por brasileiros no exterior.

Para a busca foi utilizado o descritor “recreio” e não foi delimitada nenhuma data. A partir deste descritor, os resultados chegaram a cento e cinquenta e três documentos, envolvendo teses e dissertações. Por meio da análise dos títulos foi possível identificar que alguns estudos se voltavam para as áreas da construção civil e da geografia, outras se voltavam para a análise de uma revista infantil que recebe o nome “Recreio”. Das cento e cinquenta e três teses e dissertações, pela análise dos títulos, foram selecionadas trinta. Após a leitura dos resumos, foram selecionadas vinte e uma dissertações e uma tese para a realização da leitura e fichamento. Durante a leitura do material, para análise final, treze foram selecionados. As nove dissertações removidas, não tratavam, diretamente das culturas de pares infantis no momento do recreio, assunto desenvolvido nesta pesquisa, desse modo não contribuiriam integralmente com as discussões.

Após a leitura e fichamento dos documentos foram totalizadas doze dissertações e uma tese as quais foram analisadas e definidas em categorias que caminham ao encontro dos objetivos do presente estudo desenvolvido. O quadro a seguir apresenta os treze documentos selecionados para a análise.

Quadro 1 – Organização dos estudos analisados.

(continua)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 1 A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau- uma análise a partir das práticas cotidianas.	Cristiane Vianna Guzzoni	Dissertação	1998	Universidade Estadual de Campinas Faculdade de Educação Física	Programa de Pós-Graduação em Educação Física	Analisar o recreio na escola de 1º grau e o significado cultural das atividades vivenciadas durante este período pelas crianças e adultos que dela fazem parte.	Para o levantamento dos dados foram utilizados os instrumentos de observação do período do recreio e entrevistas com as crianças e adultos (professores, funcionários e direção) da escola. Foram pesquisadas duas escolas com diferentes características de localidade, condições sociais e culturais dos alunos frequentadores, tais crianças com idades de 5 a 13 anos.	As análises e interpretações demonstraram que muito mais que um período de intervalo entre as aulas o recreio traz consigo uma dimensão simbólica singular, onde brincadeiras, lanche, diálogos, brigas, histórias e contexto sócio-cultural. O estudo chegou a constatação de que as crianças são influenciadas pelo meio em que vivem e reproduzem as atitudes dos adultos, no momento da brincadeira e na interação com os pares.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 2 A invenção das brincadeiras um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba	Nélio Eduardo Spréa	Dissertação	2010	Universidade Federal do Paraná	Pós-Graduação em Educação – Setor de Educação	Discutir e compreender o modo como as crianças realizam, processam e produzem cultura enquanto brincam nos intervalos de recreio escolar.	A pesquisa foi realizada com crianças na faixa etária de 6 a 11 anos, estudantes de escolas municipais da cidade de Curitiba. Para levantamento dos dados a pesquisa contou com os instrumentos de observação participante, entrevista e documentário audiovisual.	As análises mostraram que, por meio de um processo sociodinâmico em que se interpenetram os fenômenos da assimilação, adaptação, invenção e transmissão de saberes, as crianças produzem cultura enquanto brincam, constituindo tradições. A pesquisa constatou que as crianças são protagonistas em relação à constituição de suas práticas sociais.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 3 As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza	Celiane Oliveira Dos Santos	Dissertação	2015	Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação - Em Educação Brasileira	<p>Analisar as concepções que as crianças, a professora e a coordenadora pedagógica têm sobre o recreio, como atividade da rotina em uma escola pública de Educação Infantil.</p> <p>Identificar as concepções das crianças e da equipe pedagógica sobre o recreio na rotina.</p>	<p>A investigação foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, na cidade de Fortaleza. Participaram do estudo oito crianças de cinco a seis anos de idade, a professora do grupo e a coordenadora pedagógica. Os instrumentos utilizados foram:</p> <p>observação participante, entrevista semiestruturada com a professora e coordenadora pedagógica, entrevistas individuais e coletivas com as crianças utilizando desenhos feitos por elas e histórias a serem completadas, questionário e consulta a documentos “oficiais” da instituição. Para registro foram utilizados diário de campo, fotografia, vídeo e gravador de voz.</p>	<p>A análise dos dados mostrou que a rotina vivenciada pelas crianças é marcada por atividades escolarizantes, com o objetivo de prepará-las para o ingresso no Ensino Fundamental. Em contraposição, as crianças atribuíram maior importância à atividade do recreio na rotina. O tempo imposto pelos adultos, revelou atitudes adultocêntricas e o não acompanhamento do recreio por parte das profissionais da educação, desvalorização das brincadeiras, uma indiferença à este momento e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola.</p>

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 4 As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança	Ana Paula Vieira e Souza	Dissertação	2009	Universidade Federal do Pará. Dissertação – Instituto de Ciências da Educação	Programa de Pós-Graduação Em Educação	Investigar as culturas infantis no recreio.	A pesquisa foi realizada com 93 crianças, na faixa etária de 9 a 11 anos, estudantes da 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental, da cidade de Belém. Os instrumentos pra a coleta dos dados contaram com a observação exploratória e questionário.	As falas das crianças revelaram o sentido e significado do recreio como o momento para o brincar, os jogos, as conversas, tempos de diversão, prazer e satisfação. As culturas infantis presentes e produzidas pelas crianças no recreio são as brincadeiras, os jogos, a televisão, a internet e a leitura.
Dissertação 5 Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade	Cleuza Maria Abranch es Penna	Dissertação	2011	Universidade Estadual Paulista	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia	Compreender/ refletir sobre a construção das identidades sexuais e de gênero das crianças no recreio escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental.	A pesquisa caracteriza-se qualitativa de cunho bibliográfico. Reflexão a partir das leituras, como essas diferenças são engendradas nas crianças de formas variadas, podendo ser verificadas nas brincadeiras que sinalizam modos de brincar apropriados para meninos e para meninas.	A pesquisa identificou que existem brincadeiras consideradas adequadas para meninos e meninas. As crianças constroem suas identidades de gênero a partir de valores sociais introjetados na infância, mas também resistem à lógica de polarização implicada no processo de construção das identidades sexuais.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 6 Crianças no pátio escolar: A utilização dos espaços e comportamen to infantil no recreio	Odara de Sá Fernande s	Dissertação	2006	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Investigar diferentes áreas do pátio de Educação Infantil, durante o recreio e analisar a utilização do espaço e os comportamentos de interação entre as crianças.	A pesquisa se caracteriza como qualitativa. Para a realização da atividade de campo, antes de realizar a coleta a pesquisadora utilizou de visitação ao Núcleo de Educação Infantil (NEI), uma Unidade Suplementar que pertence à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entrevista com professores, painéis, observações preliminares, observações sistemáticas e depois mapeamento comportamental. A pesquisadora selecionou crianças e acompanhava a cada dia o caminho percorrido por cada uma, este método possibilitou identificar a utilização dos espaços e lugares ocupados pelas crianças.	Os resultados revelaram que a área livre da escola e seus equipamentos permitem grande possibilidade de escolha às crianças, porém não são todas as áreas exploradas, sendo algumas muito utilizadas e outras quase sem uso, fazendo com que uma melhor organização dos equipamentos no local seja realizada e que esta organização conte com a participação das crianças.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 7 Culturas infantis: Crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil	Gleisy Vieira Campos	Dissertação	2013	Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Compreender como as crianças vivenciam e produzem suas culturas nas relações entre pares no espaço-tempo do recreio, nas atividades coletivas, livres e dirigidas, nas festividades realizadas no pátio de uma escola de Educação Infantil.	A pesquisa realizou-se por meio da perspectiva etnográfica e observação participante das experiências coletivas entre crianças da mesma idade e de idades diferentes no momento do recreio, acolhida e festividades. Foram realizados registros por meio de fotografia, filmagem de vídeo e registro em diário de campo. Foram realizadas entrevistas com 25 crianças na faixa etária de 3 a 5 anos, entrevistas com os adultos da escola (professoras e equipe gestora).	As análises confirmaram que as crianças contradizem conceitos universais e naturalizados de infância. As crianças apresentam-se como sujeitos culturais, atores sociais que estabelecem relações com seus pares, com os adultos, com a ordem institucional, constituem suas culturas. E os modos de formação e organização dos grupos, as relações de amizade, as estratégias de participação nas brincadeiras, a negociação de conflitos, a construção de ações conjuntas coordenadas e as relações com as regras escolares são analisados como elementos estruturantes de uma cultura infantil.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 8 Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil	Fernanda de Lima Bizarro	Dissertação	2010	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Pensar acerca dos espaços comumente chamados de pátios da Instituições de Educação Infantil.	Estudo das normatizações e dos discursos presentes em documentos ou publicações editoriais. Por meio de dois documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e Cultura e duas publicações editoriais: Parâmetros Básico de Infra-Estrutura para Instituições da EI – (volume MEC, 2008a) e encarte (MEC, 2008b); Paisagismo no Pátio Escolar (FEDRIZZI, 1999); a Cidade e a Criança (LIMA, 1989).	As investigações levaram a constatação do pátio como um lugar que tem história, que se inventou tal qual se constituiu a própria institucionalização/escola rização de crianças pequenas. Um espaço que convida as crianças a nele permanecer, um espaço que significa muito para as crianças. O pátio como um lugar de contato com a ‘rua’, a fantasia, a brincadeira, a natureza, a aprendizagem, ao prazer. Destacando que as arquiteturas escolares não pertencem a um único discurso, no caso o pedagógico. Ao contrário, pertencem a um conjunto de práticas ou um campo de discursividades em torno deste espaço – a escola.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 9 Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio	Ileana Wenzel	Dissertação	2005	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano	Entender como são atribuídos significados de gênero que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina num contexto particular, o recreio escolar.	A metodologia de inspiração etnográfica, utilizou das ferramentas de observação participante e entrevistas, realizadas no recreio de uma escola pública de Porto Alegre – RS, com crianças da primeira a quarta série do Ensino Fundamental.	No espaço do recreio, foi possível perceber, que acontece uma aprendizagem não-oficial e não-intencional, a partir da qual ou através da qual as crianças aprendem a ser meninos e meninas. Existe uma ocupação dos espaços segundo o gênero, o que inclui maneiras de ocupação, imposição, negociação, ou recriação dos próprios espaços e das brincadeiras. Ainda, a pesquisa constatou que na construção da sexualidade na escola, encontra-se a homossexualidade apesar da norma da heterossexualidade.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 10 Infâncias em vinte minutos! Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar	Anna Cristina Costa da Silva	Dissertação	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Investigar e problematizar o modo como vivem e o que pensam as crianças entre nove e dez anos de idade sobre o seu recreio.	A pesquisa com crianças foi realizada em uma escola pública na cidade de Porto Alegre – RS. A metodologia envolveu observação participante, conversas informais com as crianças no recreio, encontros sistemáticos com grupos fora do recreio e diário de campo.	As crianças mostram aos adultos, os modos pelas quais se organizam e funcionam no interior de seus recreios ao viverem suas infâncias, sendo assim, os adultos devem problematizar os tempos e os espaços ao recreio destinados, visto que a escolha realizada pela escola influencia na produção das múltiplas infâncias vividas pelas crianças.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 11 Interações infantis e relações de poder: fios que tecem uma trama	Michel Caroline Braga	Dissertação	2011	Universidade Federal do Rio Grande	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Problematizar as temáticas das interações infantis enquanto potência de produção – de modo geral – e analisar como as relações de poder atravessam, constituem e possibilitam as próprias ações infantis.	A pesquisa realizou-se na cidade de Pelotas – RS com crianças em recreio, utilizou de diálogo constante, observação, diário de campo, fotografia e conversas-entrevistas.	as iterações dos sujeitos infantis são atravessadas e constituídas por relações de poder, log, podem ser percebidas enquanto potência de produção, uma vez que as crianças são também entendidas tanto como efeito quanto produtoras do meio ao qual estão inseridas. Foi possível considerar as interações infantis enquanto produtivas, por meio do exercício sutil e constante de algumas estratégias e instrumentos disciplinares, elas caracterizavam o recreio escolar como uma forma de interação, que outros jeitos de agir, de organizar as brincadeiras, de estabelecer outras regras e de ser criança fossem sendo produzidas e instituídas.

(continuação)

Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Dissertação 12 Jogo, processo de socialização e mimeese: Uma análise sociológica do jogar infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero	Tamara Grigoro wtschs	Dissertação	2007	Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação	Programa de Pós-Graduação em Educação	Levar em consideração os esforços dos sociólogos nórdicos e de seus seguidores e a partir dos mesmos pressupostos: considerar as crianças atores sociais, produtores de cultura e ativas em seus processos de socialização.	em Abordagem teórica do problema em questão e pesquisa de campo. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola de Ensino Fundamental da cidade de São Paulo, a pesquisadora utilizou das ferramentas de observação dos jogos durante o recreio de meninos e meninas da segunda série e realizou entrevistas com estas crianças.	Os resultados apresentam que o jogar permite a criança assemelhar a diversos elementos constituintes de sua cultura para dessa forma conhecerem e produzirem essa mesma cultura, ou seja, socializar e desenvolver o seu <i>self</i> individual. Os jogos demonstraram uma dimensão socializadora.

(conclusão)

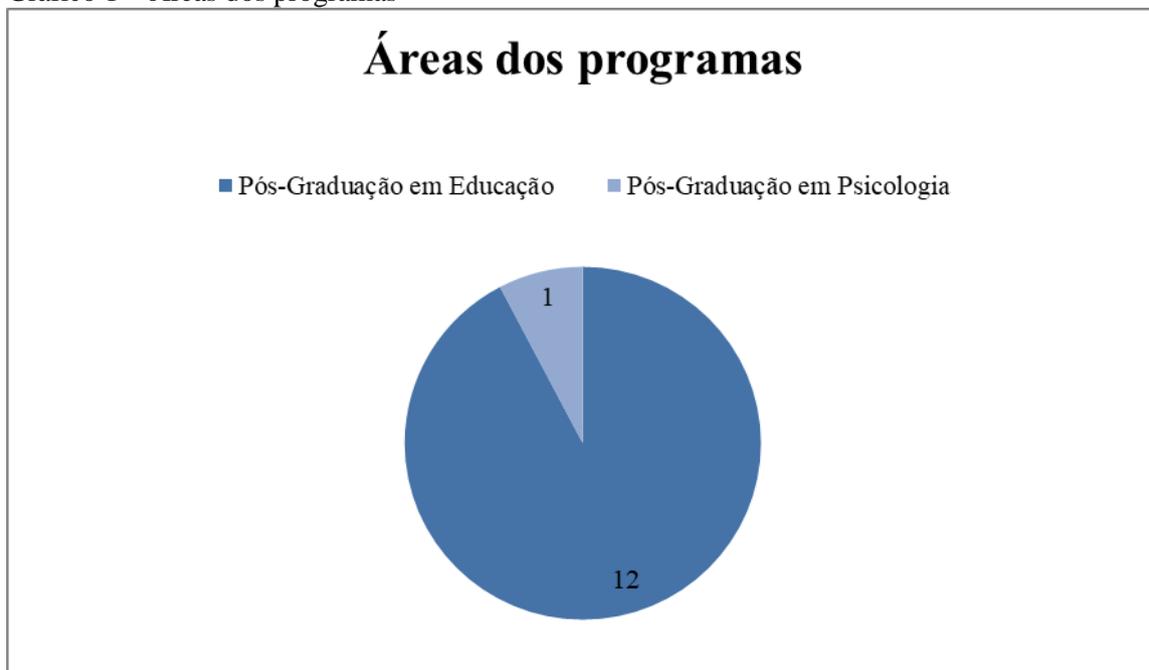
Título	Autor	Tipo	Ano	Instituição	Área do programa	Objetivo	Metodologia	Resultados
Tese 1 Meninas e meninos no recreio: Gênero, sociabilidade e conflitos	Tânia Mara Cruz	Tese	2004	Universidade de São Paulo	Doutorado em Educação	Compreender o universo das crianças entre sete e dez anos no tocante às relações de gênero.	A pesquisa caracteriza-se como etnografia, utilizou de observação participante da sala de aula, recreio e educação física de crianças na faixa etária de sete a dez anos, de uma escola pública da cidade de São Paulo. Utilizou, também, de entrevistas semi-estruturadas, foram realizadas com duplas de crianças que tinham afinidades.	Foi percebido na regulamentação das relações de gênero a formação de “clubinhos” que possuíam regulamentação própria para aproximar ou distanciar os sexos sem a intervenção de adultos. Designado como conflitos, que poderiam tanto aproximar como distanciar os sexos.

Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

A partir dessa organização e por meio da leitura e fichamento dos documentos alguns dados foram tabulados, analisados e ilustrados em gráficos. Venho apresentando primeiramente as áreas dos programas em que as pesquisas foram realizadas, as instituições as quais pertencem os programas e identificando as públicas ou privadas. Apresento também o tipo de documento, como a quantidade de dissertações e de teses e o número de produção por região. É analisado, também, um crescimento de produções entre as décadas de 1990 e 2010. Os métodos utilizados nos estudos estão ilustrados, é feito um recorte das temáticas e finalizo esta análise com os referenciais teóricos mais destacados em todas as treze pesquisas.

O primeiro dado apresenta os documentos pelas áreas dos programas. A maioria dos documentos incide de Programas de Pós-Graduação em Educação, totalizando doze documentos nesta área, sendo onze dissertações e uma tese na área da Educação. Com a mesma abordagem, foi encontrada uma única dissertação na área da saúde de um Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Gráfico 1 – Áreas dos programas

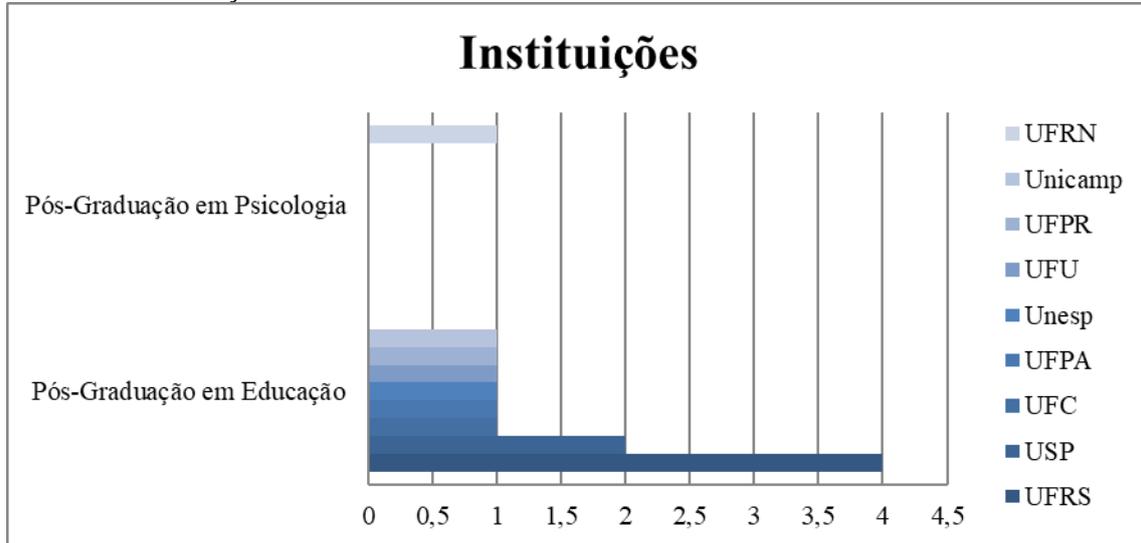


Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

Em seguida é possível visualizar no segundo gráfico, dentre os documentos selecionados, que quatro estudos foram desenvolvidos ligados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, dois pertencem a programas da Universidade Federal do Ceará. Os demais, cada um está ligado a uma instituição sendo elas Universidade Federal do Pará, Universidade

Estadual Paulista, Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Federal do Paraná, Universidade Estadual de Campinas e Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

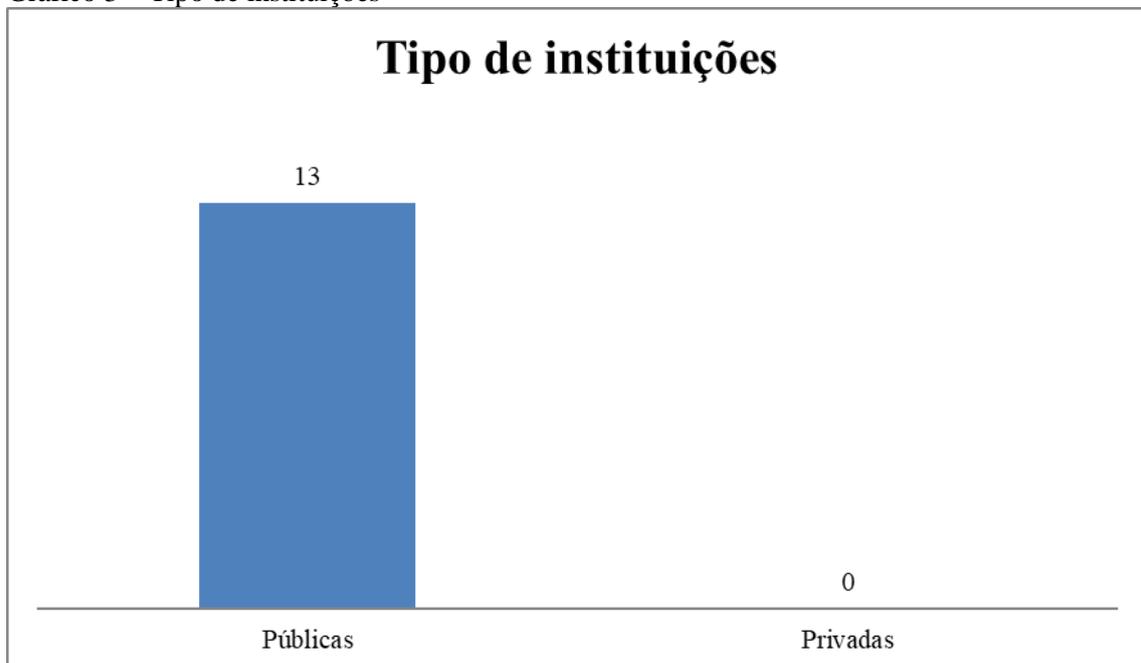
Gráfico 2 - Instituições



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

No gráfico acima, foi possível notar que as instituições são todas públicas, entre elas instituições Federais e Estaduais. Sendo assim, nenhuma instituição privada foi identificada nos estudos analisados. Portanto, os treze estudos estão ligados a Universidades públicas. O gráfico abaixo representa este dado.

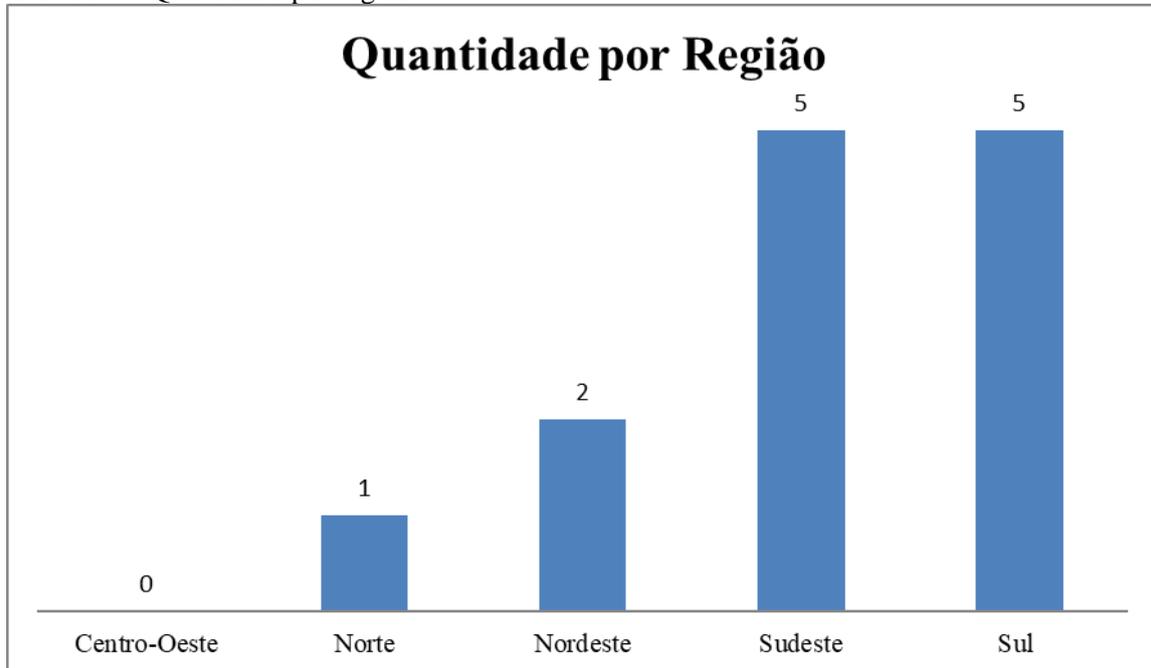
Gráfico 3 – Tipo de instituições



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

De acordo com a tabulação das instituições foi possível quantificar os documentos por região. É possível notar que as regiões com mais produções são a Região Sudeste, com quatro dissertações e uma tese e a Região Sul com cinco dissertações. Além disso, duas dissertações foram desenvolvidas na Região Nordeste e uma na Região Norte do Brasil. Da região Centro-Oeste nenhuma dissertação ou tese, com abordagem nas culturas de pares infantil no recreio escolar, foram selecionadas.

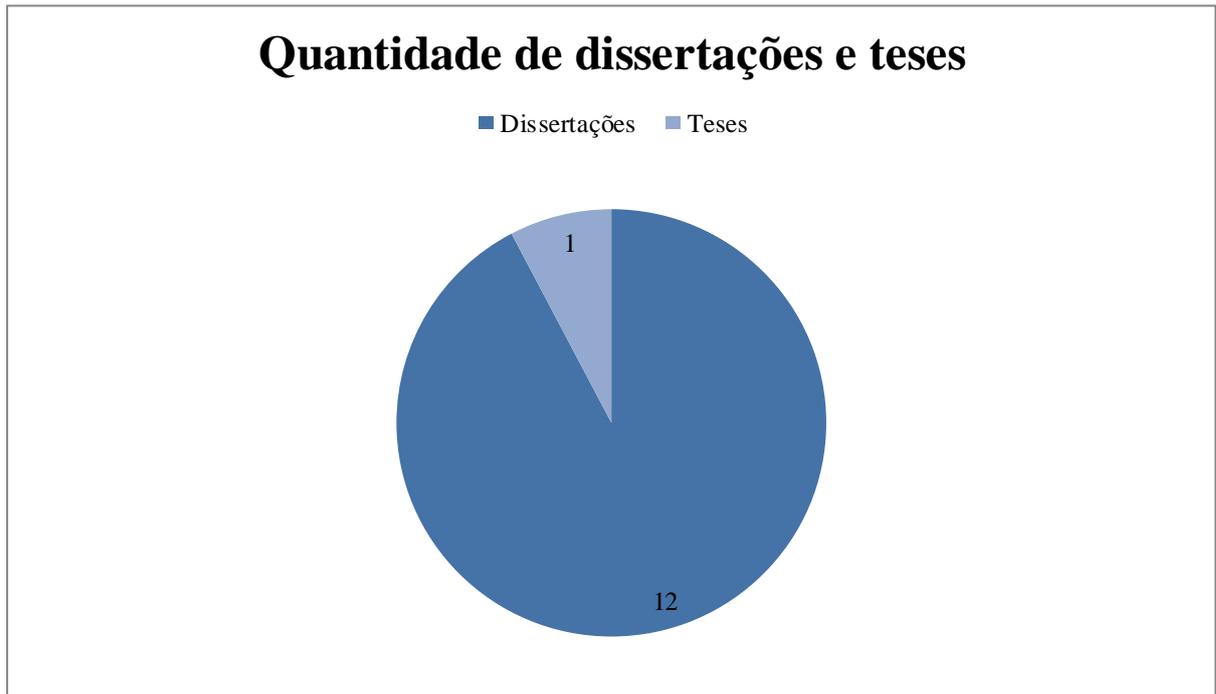
Gráfico 4 – Quantidade por região



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

Depois de perpassar pelas regiões nas quais os trabalhos foram desenvolvidos foi realizada a análise dos treze documentos selecionados buscando a quantidade pesquisas de mestrado e de doutorado, entre eles doze são dissertações de mestrado e um se caracteriza em uma tese de doutorado. É possível observar esta informação no gráfico a seguir.

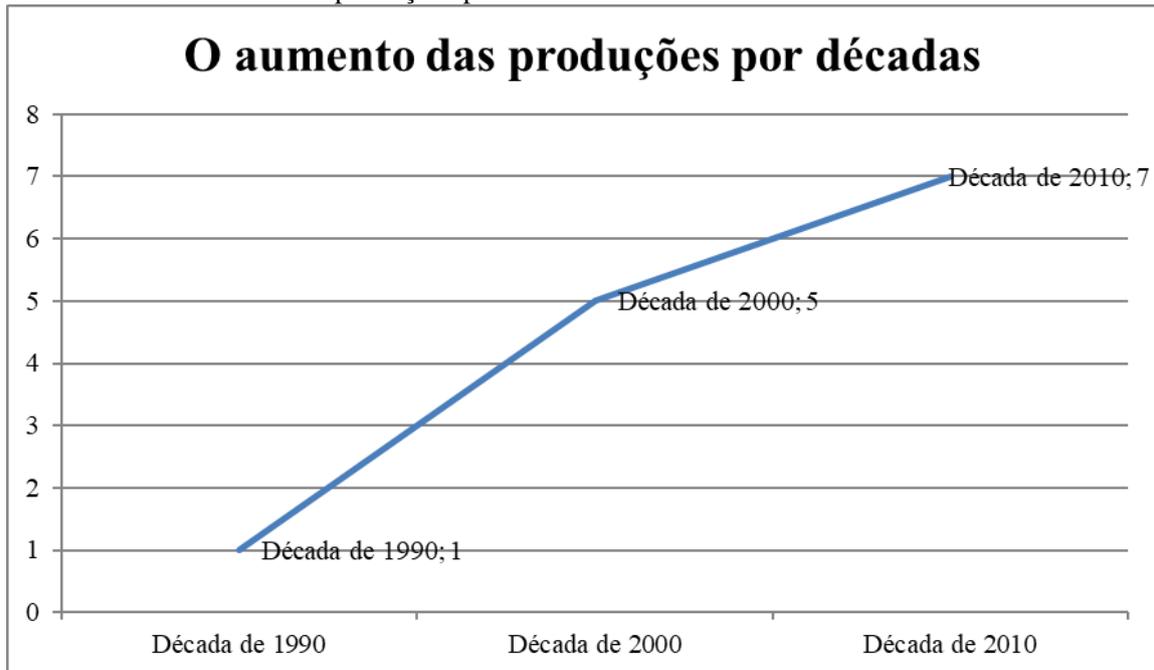
Gráfico 5 – Quantidade de dissertações e teses



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

O sexto gráfico permite a visualização do crescimento de produções em relação à abordagem da cultura infantil nos recreios escolares e que tipo de pesquisa fora realizada durante um período de quase duas décadas, entre pesquisas de mestrado e de doutorado. A primeira dissertação encontrada corresponde ao ano de 1998, após esta apenas produções na década de 2000, uma tese no ano de 2004 e quatro dissertações nos anos de 2005, 2006, 2007 e 2009. E a década de 2010 apresenta um crescimento maior ainda na abordagem do tema, em 2010 duas dissertações, 2011 também duas, e uma a cada ano de 2012, 2013 e em 2015 a última produção sobre o tema.

Gráfico 6 - O aumento das produções por décadas



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

A seguir veremos os métodos utilizados nas pesquisas realizadas durante este período. O quadro abaixo representa os métodos que cada pesquisa utilizou. Todas as pesquisas se caracterizam como qualitativas. Onze das treze pesquisas se realizaram em instituições de educação, para tanto foram realizadas pesquisa de campo, quatro dessas são consideradas etnográficas. E dentre as treze qualitativas, duas são pesquisas de cunho bibliográfico.

Quadro 2 – Métodos utilizados

(continua)

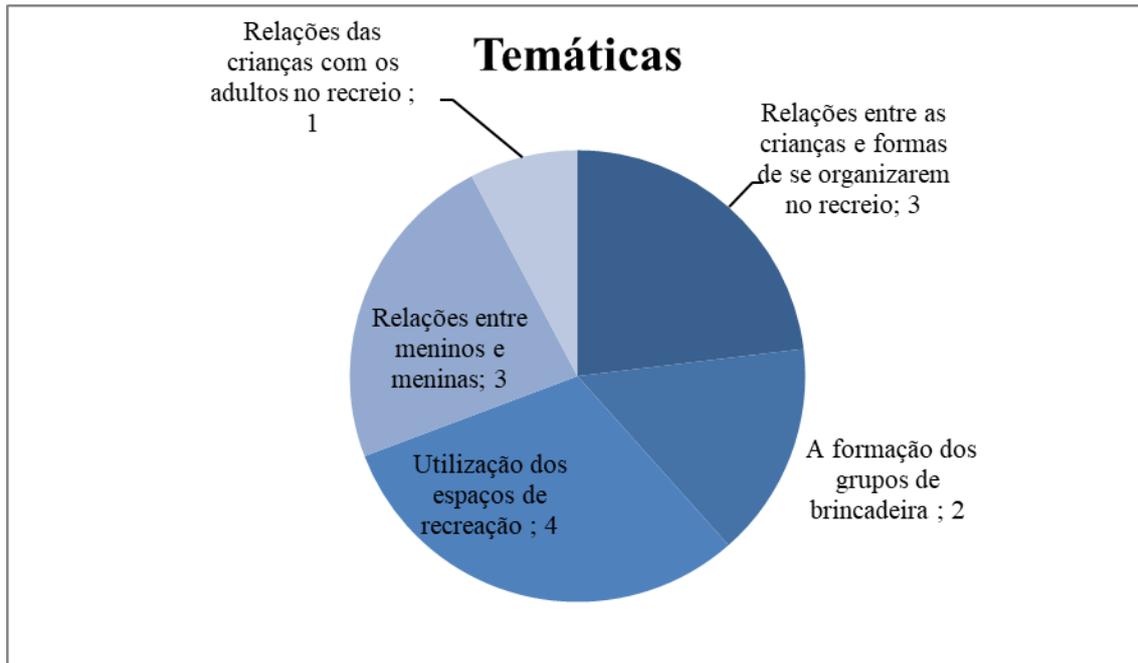
Teses e dissertações	Quantitativas	Qualitativas	Estudo de caso	Pesquisa de campo	Etnográfica	Bibliográfica
1- D 1	–	X	–	X	–	–
2- D 2	–	X	–	X	–	–
3- D 3	–	X	–	X	X	–
4- D 4	–	X	–	X	–	–
5- D 5	–	X	–	–	–	X
6- D 6	–	X	–	X	–	–
7- D 7	–	X	–	X	X	–
8- D 8	–	X	–	–	–	X

Teses e dissertações	Quantitativa	Qualitativa	Estudo de caso	Pesquisa de campo	Etnográfica	(conclusão)
						Bibliográfica
9- D 9	-	X	-	X	X	-
10- D 10	-	X	-	X	-	-
11- D 11	-	X	-	X	-	-
12- D 12	-	X	-	X	-	-
13- T 13	-	X	-	X	X	-

Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

Depois de analisar os métodos utilizados na realização de cada pesquisa, as temáticas tratadas nos estudos foram abordadas e um recorte dos dados foi realizado. Sobre as relações das crianças com os adultos no recreio foi possível encontrar um estudo que analisou mais profundamente este tema. Dois documentos tratam da formação dos grupos de brincadeira no momento do recreio, isto é, os critérios utilizados pelas crianças para formar um grupo de jogadores durante o recreio. Três pesquisas tratam da organização das crianças no recreio, as formas como elas se organizam e se relacionam umas com as outras. Outras três tratam das questões da dicotomia entre os sexos neste espaço e tempo, as relações, se são separadas ou não, as brincadeiras, os jogos etc. E quatro buscam entender o modo como são utilizados os espaços de recreação.

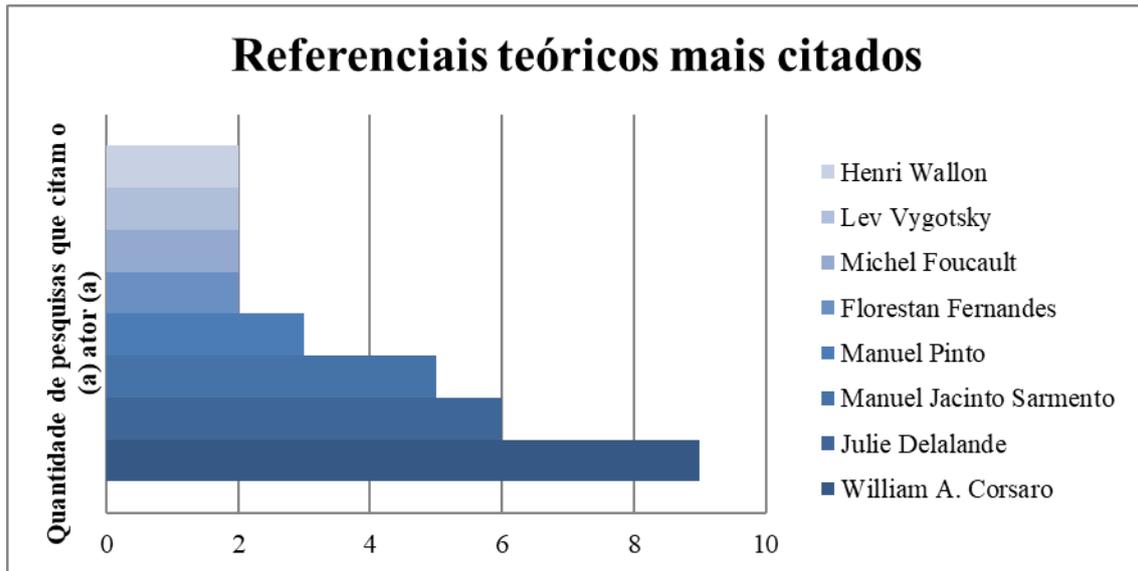
Gráfico 7 – Temáticas



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

E por último, vem sendo apresentados os referenciais teóricos que mais apareceram como fundamentação teórica para tratar destas temáticas. Como podemos observar oito referenciais aparecem em destaque nos estudos. Henri Wallon e Lev Vygotsky aparecem em duas pesquisas e contribuem para discussões no que diz respeito ao desenvolvimento humano. Michel Foucault é destacado em duas pesquisas que se pautam no pós-estruturalismo, o autor contribui para discussões das relações entre os sexos e de poder nos estudos do pátio de recreio. Florestan Fernandes aparece como referencial, também, em dois documentos, contribuindo com o campo da sociologia. Para as discussões pautadas na Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da infância são destaques Manuel Pinto em três das investigações, Manuel Jacinto Sarmento sendo destaque em cinco das treze pesquisas, Julie Delalande é citada em seis dissertações e por fim William Corsaro contribui para as discussões de nove estudos.

Gráfico 8 – Referenciais teóricos mais citados



Fonte: Elaborado a partir dos estudos selecionados.

Posteriormente a essas análises foram definidas algumas categorias por temas. O item seguinte apresenta discussões e as contribuições dos estudos analisados, de acordo com o recorte de suas temáticas.

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS ANALISADOS

A leitura e fichamento dos materiais permitiu a definição de algumas categorias que proporcionaram discussões que caminham ao encontro dos objetivos desta pesquisa. As categorias de análise são: as relações entre as crianças e os modos de organização dos grupos no recreio; a utilização dos espaços de recreação às relações com os adultos; as brincadeiras de menino e de menina.

2.2.1 As relações entre as crianças e os modos de organização dos grupos no recreio

Esta primeira categoria abrangeu os seguintes documentos: D4, D7, D10, D11 e D12¹. Esses estudos em suas principais abordagens nos ajudam a pensar nas relações que as crianças

¹ D4: SOUZA, A. P. V. As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança. Universidade Federal do Pará, 2009. D7: CAMPOS, G. V. Culturas infantis: Crianças plurais, plural da infância no cotidiano da Educação Infantil. Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

estabelecem no pátio do recreio, como organizam e quais são os critérios para formação dos seus grupos.

O pátio do recreio é um espaço no qual várias crianças se encontram e podem se relacionar de formas diferentes da sala de aula ou em outros âmbitos da escola. Esse lugar permite que diferentes relações se estabeleçam a partir desses encontros. Isto permite pensarmos nos sujeitos que fazem parte deste ambiente, enquanto seres que se relacionam e buscam formas de se organizarem.

De acordo com as análises de Campos (2013) os adultos, professores e professoras da escola, não compreendem a criança como sujeito singular, completo em si mesmo, pertencente a um tempo/espaço geográfico, histórico, cultural e social. Por isso se faz importante a discussão das crianças sujeitos plenos dentro da escola, para os que adultos que nela estão passem a enxergar a grandeza de relações que acontecem nesse espaço, em que o tempo pode parecer pouco e os sujeitos neutros.

As crianças produzem culturas a todo o momento, seja em sala de aula, seja no pátio do recreio, seja na fila do lanche, enfim as crianças se relacionam umas às outras trocando experiências, organizando seus modos de brincadeiras, impondo regras e reformulando-as, recriam e transformam o que lhes chega ao interagir com seus pares. No pátio, as atividades em grupo são bastante recorrentes e existem diferentes maneiras de explorar o espaço, como desenhar no chão, pular de um muro baixo, caçar insetos etc.

Sendo assim, as crianças se constituem como seres históricos, sociais e culturais. No brincar elas agem sobre a realidade, produzem culturas e interagem com seus pares, assim como toda a ação coletiva. É o que Braga (2011) vem dizendo das relações entre as crianças: “como, por exemplo, ditar regras ou condutas, delimitar espaços (...), organizar trocas e negociações” (p. 52-53). Essas são relações de poder exercidas entre as crianças no momento do recreio como modos de manter a organização das brincadeiras e fazer com que certa ordem seja cumprida, “em defesa do bom andamento do recreio” (BRAGA, 2011, p. 53).

Os sujeitos se entendem e a partir de suas regras existem também conflitos que perpassam essas relações, os quais muitas vezes são mediados por algumas crianças que

D10: SILVA, A. C. C. Infâncias em vinte minutos! Histórias de reivindicação, insistência, resistência e (re) invenção no recreio escolar. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

D11: BRAGA, M. C. Interações infantis e relações de poder: fios que tecem uma trama. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

D12: GRIGOROWTSCHS, T. Jogo, processo de socialização e mimese: Uma análise sociológica do jogo infantil coletivo no recreio escolar e suas relações de gênero. Universidade de São Paulo, 2007.

buscam resolvê-los. Silva (2012) vem dizendo dessas relações, a ocupação dos lugares pode gerar brigas e algumas crianças podem buscar resolver essas situações, as brincadeiras são compostas, também por desentendimentos. Sendo assim, essas relações que se estabelecem no momento do recreio provocam encontros e desencontros e permitem as mais diferentes brincadeiras.

Da mesma forma que “a vida em sociedade, organizada pelos adultos, estrutura-se com regras, normas e valores comuns (fomentados pela necessidade da convivência) o recreio das crianças também” (SILVA, 2012, p. 100) possui regras elaboradas a partir da necessidade de organização, para a convivência e para que as brincadeiras se desenvolvam bem, de forma que num determinado espaço de uma brincadeira, mesmo que sem uma delimitação visível, exista o respeito com o espaço do outro.

Por isso podemos pensar no recreio como um precursor de diferentes relações, e “não há como pensar as relações de poder apenas em seu caráter negativo, (...) não é uma ou outra criança que exerce poder sobre as outras, mas que essas relações se exercem como em uma rede, entre todas as crianças e em todas as ações” (BRAGA, 2011, p. 59) para que esse espaço/tempo tenha a sua organização de acordo com as necessidades e interesses dos sujeitos que o compõem.

O espaço/tempo do recreio proporciona relações e o que importa realmente para as crianças é viver intensamente o momento, o tempo não é tão relevante, o que importa é a intensidade do vivido, das relações interpessoais, compartilhar a vida com os pares e que esse momento seja organizado (SILVA, 2012). Esse “é um espaço de estar com o outro, um espaço de socialização: brincar com amigos, falar com amigos, trocar ideias com os outros, fazer novas amizades, recriar as regras dos jogos” (SOUZA, 2009, p. 76).

Para Souza (2009) o brincar aparece em quase todas as falas das crianças com as quais ela conversou sobre o recreio. Esse momento para as crianças é de correr, merendar, conversar e descansar. O significado que as crianças atribuem ao recreio está ligado ao divertimento, ao prazer e à satisfação. O recreio permite que as crianças aprendam sobre si e suas relações com o mundo, assim como os significados culturais, por meio do qual elas constituem valores, habilidades, conhecimento e formas de participação social.

Por isso o espaço e tempo da brincadeira, do jogo são grandes fatores na formação dos grupos. Segundo Souza (2009), os meninos preferem o futebol e as meninas o jogo de queimada. A autora destaca essa separação entre os sexos e apresenta uma discussão a

respeito do que foi constatado: que os meninos acreditam que o futebol é uma atividade destinada apenas para eles, notando assim a reprodução do preconceito a partir das experiências com adultos, sendo que as falas analisadas pela pesquisadora são carregadas de preconceito social, e são estes alguns dos fatores determinantes na formação de grupos para brincar.

Como também vem afirmando, Grigorowitschs (2007) mostra que a formação dos grupos nos jogos numa parte do tempo consistia de crianças pertencentes ao mesmo sexo. No entanto, por mais que esta separação fosse reforçada pelas ações da escola e que não fosse feito nenhum esforço para que as atividades mistas ocorressem, no recreio havia também jogos formados entre os dois sexos (GRIGOROWITSCHS, 2007, p. 104).

Algumas relações afetivas, também aparecem como critérios em formações de grupos, assim como relações de amizade entre pares e relações com os adultos da escola. Geralmente os grupos de pares no momento do recreio são formados por crianças da mesma turma.

Notando nessas relações, a afetividade das crianças é constituída culturalmente, e também as emoções. Esses sentimentos foram percebidos por Souza (2009) no período do recreio, entre outros assuntos, o assunto do namoro. As meninas, principalmente, falam que namoram ou que gostam de certo menino e esses são, também, fatores que influenciam estar em um grupo, isto é, se existir um sentimento ele será considerado no momento de escolher alguém para brincar. Souza (2009) vem dizendo que isso não é tão explícito, as crianças em geral criam signos para falar a respeito de namoro, a autora entende que são maneiras culturais de compreender a fase transitória da infância para a adolescência.

Desse modo, “diante das diversas culturas presentes no recreio, as crianças revelam consciências, saberes e identidades, expressam suas culturas, seus pensamentos e seus sentimentos” (SOUZA, 2009, p. 124). Por meio da fala das crianças constatou que o recreio é tempo de brincadeiras, de conversas, de jogos. Mostrando a criança como um ser social e produtora de cultura. Revelando as próprias crianças suas culturas e suas formas de agrupamento. O recreio se constitui no momento da vida escolar e favorece diferentes aprendizagens e brincadeiras.

Os processos miméticos presentes no jogar permitem as crianças assemelharem-se a diversos elementos constituintes de sua cultura para dessa forma conhecerem e produzirem

essa mesma cultura, isto é, socializam-se e desenvolvem o seu *self*² individual. Vários jogos demonstram as dimensões socializadoras dos processos miméticos, como “lutinhas”, já que as lutas e guerras são uma dimensão constituinte da nossa cultura. As “lutinhas” permitem às crianças experienciarem a agressividade de um modo “legítimo”, possibilitam passar simbolicamente (e performaticamente) pela experiência da violência (GRIGOROWITSCHS, 2007). Estas são marcas da produção cultural das crianças que sofrem influências de outras culturas em suas brincadeiras.

Ao “experienciarem” na forma de jogo elementos culturais variados, as crianças desenvolvem seu *self*; e personagens da fantasia que aparecem nos jogos atuam muitas vezes como “intermediários” nesse desenvolvimento (GRIGOROWITSCHS, 2007). Estes são fatores que influenciam as relações, a formação dos grupos, já que as crianças conhecem a mesma fantasia e/ou personagem, podem ter o mesmo desejo em mimetizar na brincadeira. No entanto, quando apenas uma possui o conhecimento, acontece uma troca de culturas.

Para Souza (2009), esses encontros, essas relações, proporcionam várias aprendizagens: “as crianças aprendem a tomar decisões, a escolher a atividade que desejam realizar, com quem, onde” (SOUZA, 2009, p.77). Elas brincam, jogam e compreendem a realidade, interpretam e dão sentido a todas as ações.

Portanto, o momento do recreio permite as mais variadas relações, trocas e produção de conhecimentos e culturas. Enfim, as crianças aprendem entre elas, criam regras, organizam os espaços, os jogos e brincadeiras.

2.2.2 Da utilização dos espaços de recreação às relações com os adultos

A segunda categoria de análise dos documentos consiste na *utilização dos espaços de recreação e as relações estabelecidas entre as crianças e os adultos nesse momento*. Os documentos que permitiram pensar estes espaços e relações são D1, D2, D3, D6 e D8³. Esses

² *Self* é a nomenclatura utilizada por Margaret Mead para designar a “identidade” que se desenvolve em cada indivíduo singular (GRIGOROWITSCHS, 2007).

³ D1: GUZZONI, C. V. A dimensão simbólica do recreio na escola de 1º grau- uma análise a partir das práticas cotidianas. Universidade Estadual de Campinas, 1998.

D2: SPRÉA, N. E. A invenção das brincadeiras um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. Univeridade Federal do Paraná, 2010.

estudos pensam nos espaços do recreio não como um cenário, mas como uma parte do ambiente escolar que proporciona, em meio a diferentes acontecimentos, interações entre pares e adultos.

Muito mais que um período de intervalo entre as aulas o recreio traz consigo uma dimensão simbólica singular, onde brincadeiras, lanche, diálogos, brigas, histórias e contextos socioculturais se misturam, trazendo informações de suma importância para a compreensão deste cotidiano.

Os lugares foram fatores importantes na pesquisa e referências para análises, como vem dizendo Guzzoni (1998) “durante minhas observações dos períodos de recreio, pude constatar que alguns lugares são escolhidos pelas crianças, de acordo com o tipo de brincadeira que elas pretendem realizar” (GUZZONI, 1998, p. 45).

Brincar na escola é diferente de brincar em casa, ou na casa de um amigo, ou na rua, ou no playground de um shopping. De acordo com Spréa (2010) existe um,

[...] circuito de produção e transmissão cultural que se instala justamente nas formas de interação das crianças entre si dentro da escola. (...) As crianças são portadoras de tradições e que não só aprendem como também elaboram cotidianamente saberes, transmitindo-os entre si. A pesquisa encontrou inúmeras evidências de que as crianças são, também, agentes de sua socialização (SPRÉA, 2010, p. 213).

A brincadeira e a socialização dentro de instituições de educação pode ter um significado muito grande, o espaço do recreio pode favorecer para que algumas brincadeiras se consagrem, sobre isso Spréa, 2010 vem dizendo,

O estudo mostrou que o modo como algumas brincadeiras se consagram, ganhando seu espaço no rol de um patrimônio imaterial partilhado por gerações, pode revelar aspectos de uma continuidade sociocultural e, ao mesmo tempo, expor a maneira pela qual as crianças produzem cultura, agindo como co-realizadores de sua socialização (SPRÉA, 2010, p. 216).

D3: SANTOS, C. O. As concepções das crianças, professora e coordenadora pedagógica sobre o recreio como atividade da rotina em uma escola pública de educação infantil na cidade de Fortaleza. Universidade Federal do Ceará, 2015.

D6: FERNANDES, O. S. Crianças no pátio escolar: A utilização dos espaços e comportamento infantil no recreio. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2006.

D8: BIZARRO, F. L. Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: Um estudo sobre os pátios da Educação Infantil. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

O autor revela também que as crianças realizam reinvenções das brincadeiras, adaptando-as as suas realidades, aos seus cotidianos, contribuindo, assim para a formação da estrutura social. O recreio é marcado por diferentes influências sociodinâmicas, o espaço escolar pode oferecer diferentes contatos com brincadeiras tradicionais e favorecer para a efetivação destas: “O recreio escolar se consagra como um evento social em que a maioria das atividades tem como protagonistas as próprias crianças” (SPRÉA, 2010, p. 219). É um espaço que permite as crianças serem, agirem e produzirem suas culturas, o espaço aqui é tratado no sentido de proporcionar ações e escolhas.

Por proporcionar ações e escolhas, Fernandes (2006) vai dizer que, os espaços do recreio são bastante interessantes, pois assumem características diferentes da sala de aula. O ambiente pode ser espaçoso, confortável e permitir escolhas por parte das crianças, assim como permitir diferentes interações entre os diferentes sexos e idade. Nos pátios podem existir alguns problemas estruturais, por isso o espaço destinado à recreação deve ser pensado, para possibilitarem interações entre as crianças.

Contudo, os espaços, mesmo que precários, não impossibilitam as brincadeiras, elas “não deixam de acontecer e acabam se adaptando às dificuldades existentes” (GUZZONI, 1998, p. 49). No entanto, Guzzoni (1998) comenta que alguns os espaços são escassos e as crianças reivindicam espaços melhores e melhores condições para as suas brincadeiras.

A autora supracitada diz que a brincadeira aparece até mesmo no momento da fila para pegar o lanche que a escola oferece durante o recreio. Outro aspecto importante é que a brincadeira acontece na escola muitas vezes com pares que não são frequentes fora do âmbito escolar, ou seja, certos grupos e certas brincadeiras só acontecem no recreio, na escola, neste espaço que pode e possibilita o encontro de vários conhecimentos, de diferentes sujeitos e a produção de cultura.

Em relação ao que pensam os adultos sobre os espaços de recreação Fernandes (2006) elaborou um painel com as respostas das professoras, que foi divulgado na XII Semana de Humanidades da UFRN. No evento, foi proposto que os visitantes respondessem à questão: “o que é importante ter em um parque de pré-escola?”. As pessoas que responderam revelaram que o espaço e os equipamentos do parque possuem uma função que facilita a aprendizagem e a socialização entre os pares. Desse modo, o espaço deve ser amplo e possuir muitos brinquedos, areia e árvores. A questão da segurança foi um quesito que apareceu com

bastante intensidade, sendo assim, as pessoas reivindicam brinquedos que proporcionem o brincar seguro e, também reivindicam melhores espaços.

Os estudos de Fernandes (2006) revelam que as professoras julgam os parques na Educação Infantil muito importantes para o desenvolvimento e socialização das crianças. As brincadeiras, por serem livres, proporcionam maior independência e contribuem para a formação dos grupos sociais. Para as professoras, os brinquedos devem ser adequados para a faixa etária das crianças e a brincadeira ao ar livre em locais arborizados permite às crianças serem mais criativas, pois espaços assim despertam a curiosidade.

Bizarro (2010) descreve um pátio que se mostra em diferentes aspectos. Um lugar que possui história e que se inventou do mesmo modo que a institucionalização/escolarização de crianças pequenas. Sendo o espaço investigado um lugar que convida as crianças à nele permanecerem, a brincarem e fantasiarem.

O lugar de recreação é onde várias brincadeiras, relações e escolhas acontecem, já que “as crianças produzem cultura enquanto brincam no recreio escolar valendo-se de referências obtidas em seu contexto social” (SPRÉA, 2007, p.225). Portanto, esse ambiente permite que essas relações aconteçam e que essas culturas sejam produzidas.

As relações podem ser estabelecidas entre crianças e adultos e entre os pares infantis em diferentes momentos e espaços. De acordo com Santos (2015):

Os tempos destinados à realização de atividades gráficas, as chamadas “tarefas”, que envolvem a aquisição da linguagem escrita foram os mais valorizados pelas professoras. Em contraposição, as crianças atribuíram ao recreio o tempo mais importante da rotina (SANTOS, 2015, p. 154).

Este fato mostra que professoras e crianças possuem concepções diferentes a respeito do que é mais importante nas atividades escolares e isso comprova que os adultos não atribuem importância ao recreio como um espaço e tempo de aprendizado, de troca de culturas, comprovando, também, que a relação entre ambos é frágil. Santos (2015) vem dizendo que,

[...] a atividade do recreio, que acontece no espaço externo, constitui-se uma das raras oportunidades na rotina para as interações e brincadeiras das crianças. A regulação dos tempos das crianças na escola através das imposições dos adultos revela o quanto o adultocentrismo é reproduzido cotidianamente pelos profissionais que interagem com as crianças na

instituição, especialmente pela professora do grupo (SANTOS, 2015, p. 155).

E confirma ainda que “a ausência de acompanhamento pedagógico durante o recreio demonstra a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola” (SANTOS, 2015, p. 155). Sendo assim, as crianças, nesse espaço pesquisado, não são ouvidas e tão pouco suas atividades, realizadas nesse espaço, valorizadas por esses adultos. A palavra “ouvidas” é no sentido de os adultos entenderem as várias linguagens da criança e interpretá-las, dando sentido a elas.

Por fim Santos (2015) vem dizendo que as crianças valorizam mais brincadeiras que acontecem longe do contato direto com os adultos:

[...] as *brincadeiras* e as *interações* com os pares, especialmente nas áreas externas, são os aspectos considerados mais importantes pelas crianças nas instituições de Educação Infantil, que acontecem primordialmente quando elas não estão com a professora (SANTOS, 2015, p. 157).

Entende-se, com essas análises, que a relação entre adulto e criança, pelo olhar da criança, prejudica suas interações entre pares, sendo preferível as brincadeiras que acontecem sem a intervenção do adulto. A categoria seguinte apresenta algumas discussões a respeito das relações entre meninos e meninas, e as brincadeiras que fazem separação entre os sexos no espaço do recreio.

2.2.3 Brincadeiras de menino e de menina

A quarta categoria leva a pensar as brincadeiras consideradas de menino e de menina, analisando assim, o brincar diferente para cada sexo⁴ as pesquisas que se enquadram aqui são D5, D9 e T1⁵. Com estas três pesquisas foi possível pensar sobre as relações entre meninos e meninas no espaço do recreio.

⁴ Na pesquisa, optamos pela utilização do termo “sexo” ao invés do conceito de “gênero”, pois entendemos que os dados nos remetem às diferenças entre os sexos.

⁵ D5: PENNA, C. M. A. Brincadeiras no recreio: uma reflexão sobre as relações de gênero e sexualidade. Universidade Estadual Paulista, 2011.

D9: WNETZ, I. Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Percebe-se, na atual sociedade, que meninos e meninas já adquirem hábitos diferenciados desde muito cedo. O que vem acontecendo é que os brinquedos, as brincadeiras, as mídias, entre outros meios de acesso a produções para cultura infantil vêm apresentando uma separação entre os sexos e, desse modo, ditando o que é apropriado para cada um. As crianças já chegam à escola com modelos aprendidos de brincadeiras apropriadas para os meninos e para as meninas. Esses esquemas são transmitidos pela família e no interior das relações sociais que experienciam. A escola faz parte desse complexo de aprendizagens, e pode tanto interferir para perpetuar essas práticas quanto para a sua desconstrução. Por isso educadores/educadoras precisam identificar o as questões que contribuem para a perpetuação de tais conceitos, que causam dicotomia entre os sexos, buscando reverter essa situação.

Como marca da separação entre os sexos a cultura do futebol foi destacada por Cruz (2004) como algo que prevalece no recreio, por meio do jogo que marca a masculinidade, assim como um preconceito da homossexualidade masculina. Isto é, o jogo é para meninos e os meninos que não o praticam sofrem preconceitos, assim como, também, as meninas que gostam do jogo de futebol sofrem preconceitos, pois ele não é considerado um jogo para meninas. Esta é uma marca da cultura adulta que causa a dicotomia entre os sexos.

Penna (2011) e Cruz (2004) vêm dizendo, que as relações entre os sexos na escola muitas vezes, são marcadas por conceitos que a sociedade impõe, como brincadeiras e brinquedos só de meninos e outras adequadas somente para meninas e, que vai se concretizando na medida em que adultos selecionam o que pode ser feito por meninos e o que pode ser feito por meninas entre objetos, brinquedos, roupas, cores, mídias, comportamentos etc.

De acordo com as análises de Wenetz (2005, p. 165) “as crianças atribuem diferentes significados às brincadeiras de meninos e meninas”, estes fatos mostram que existe no recreio uma cultura hegemônica heterossexual, na qual o comportamento esperado é que meninos façam atividades de meninos e meninas façam atividades de meninas, caso contrário não serão vistos como “normais” e identificou que essas são aprendizagens não-oficiais e não-intencionais que acontecem no espaço escolar e no recreio, sendo a constituição de meninos e meninas no espaço do recreio.

T1: CRUZ T. M. Meninas e meninos no recreio: Gênero, sociabilidade e conflitos. Universidade de São Paulo, 2004.

No entanto, as crianças produzem suas próprias culturas e de acordo com as análises de Cruz (2004) os grupos formados por crianças, denominados por ela como *clubinhos*, possuem uma grande importância na aproximação ou distanciamento dos sexos, sem a intervenção de adultos. A separação entre os sexos foi percebida pela pesquisadora, contudo quando havia o desejo de uma brincadeira mista, as crianças rompiam com as separações entre os sexos e relativizavam as fronteiras (CRUZ, 2004, p. 174).

Penna (2011) em suas análises entende o recreio como um lugar em que as crianças dão sentido às suas práticas. Por meio “dos significados atribuídos socialmente ao comportamento apropriado para meninas e para meninos, as crianças demarcaram a diferenciação por meio do sexo, o que não significa que as crianças não subvertam tal lógica” (PENNA, 2011, p. 70). Esses dados revelam que os sexos são marcados pelas brincadeiras e brinquedos, considerados de meninas e outros considerados de meninos. E estes estereótipos são culturalmente transmitidos pela sociedade, pela família, pelos amigos e pela escola e são reforçados por meio de certas brincadeiras.

Algumas crianças ultrapassam as fronteiras entre os sexos, participando de brincadeiras que são consideradas do outro, mas permanecem com sua masculinidade (os meninos) e sua feminilidade (as meninas), sendo esse um dos aspectos por não serem depreciadas essas atitudes (WENETZ, 2005).

As provocações aparecem como formas de aproximação de um sexo ao outro, assim destaca Cruz (2004) “o recreio era recortado por meninas correndo atrás de meninos e vice-versa, por meio de provocações verbais, retiradas de objetos e/ou toques corporais” (p 174).

Os conflitos mais complexos exaltados pela pesquisadora supracitada foram os de invasão, como num jogo que contava com a participação majoritária dos meninos, e a ação permanente das meninas sobre ele, incidia às relações entre os sexos um caráter de confronto de poder. Assim como as invasões feitas pelas meninas nos grupos de meninos como formas de chama-los para a brincadeira (CRUZ, 2004, p. 174). As invasões dos meninos tinham uma forma diferente, pois às vezes pareciam atrapalhar, em outras participar das brincadeiras ou atraí-las para uma brincadeira. Portanto, ser menina ou menino interfere nas relações, em alguns momentos podem separar as crianças, em outros uni-las.

As leituras e análises dos documentos apresentados proporcionaram entender o estado em que se situam as pesquisas e estudos envolvendo o recreio como o objeto de pesquisa e, os sujeitos – as crianças – com seus modos de interação entre pares e com os adultos.

Os estudos são bastante pertinentes e visam entender e fazer ser entendido o pátio do recreio como um lugar de vida, bem como possibilitam enxergar as crianças como sujeitos que reproduzem e produzem culturas e, principalmente, buscam enxergá-las no aqui e no agora, isto é, enxergam a criança do presente e não o que serão no futuro.

3 ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E SOCIOANTROPOLOGIA DA CRIANÇA E DA INFÂNCIA

Este capítulo aborda os conceitos de infância e de criança, na ótica de três áreas que nos permitem pensar esses conceitos, sendo elas Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da Infância. Para tanto, o ponto de partida que nos encaminhará até estas discussões, é uma breve passagem pela história da infância e como ela adquire reconhecimento social, tais discussões, permitem perceber a infância como uma construção social e histórica. Para então, abordarmos a infância e a criança e suas culturas infantis, por meio de um novo olhar.

A ideia de infância vem sendo historicamente constituída pelos discursos de distintas áreas. Pela filosofia, pedagogia, ciências sociais, antropologia, medicina e o sujeito infantil historicamente compreendido por meio desses discursos.

Até então não havia atenção voltada para a natureza particular da infância, a infância não era representada, as crianças não tinham suas particularidades consideradas. Não se pensava na criança, como um sujeito, mas como um pequeno adulto sem razão, elas recebiam os cuidados básicos e bastava. De acordo com Ariès (2006),

Partimos de um mundo de representação onde a infância é desconhecida (...). Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja a lembrança também era logo perdida (p. 18).

A não representação da infância na época permitiu que os estudos chegassem à constatação, de que na realidade, as crianças não eram reconhecidas e, a infância era vista como um período que tem um fim, que é quando a criança torna-se adulto, desse modo,

O que hoje entendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, simultaneamente na composição familiar, nas noções de maternidade e paternidade, e no cotidiano e na vida das crianças, inclusive por sua institucionalização pela educação escolar. O que Ariès nos mostra é a construção histórica do que domina um *sentimento da infância*. Este não deve ser entendido, vale dizer, como uma sensibilidade maior à infância, como um sentimento que nasce onde era ausente, mas como uma formulação sobre a particularidade da infância em relação ao mundo dos adultos, como o estabelecimento de uma cisão entre essas duas experiências sociais (COHN, 2005, p. 22).

As crianças sempre existiram e sempre estiveram por toda parte. Ariès (2006) nos apresenta a ideia ocidental e nobre de infância e como ela surge, o historiador teoriza sobre a categoria social infância, fazendo o uso de “registros documentais provenientes do clero e da nobreza, havendo, por consequência, uma ausência de referência às crianças das classes populares” Sarmento (2007, p.27) e referência às crianças de outras culturas e etnias não ocidentais, da época. Mas apesar das críticas, em sua obra há:

[...] um conjunto de aspectos pelos quais ela é considerada como uma referência incontornável, a ponto de, de alguma maneira, não apenas a História da infância, mas os estudos da infância, em geral, terem sofrido, a partir dela, uma mudança de rumo significativa (SAMENTO, 2007, p.27).

De acordo com o historiador, o sentimento pela infância, que é marcado pelo desenvolvimento da criança, sendo este um desenvolvimento biológico, surge por volta do século XVII. Sentimento este, que segundo Ariès (2006), seria inexistente no período da história Medieval. É a partir desse período que um sentimento pela infância é identificado, sentimento voltado para cuidado, para o resguardo da criança, e uma atenção pela natureza individual da criança, a partir deste momento da história ela passa a ser considerada diferente do adulto, no sentido de ser considerada como imatura e em desenvolvimento, no sentido do ser inacabado.

Seus feitos são muito importantes, pois nos levam a pensar a infância como uma construção histórica e social. Por isso, é importante situarmo-nos, em relação à construção histórica e social da infância e da criança e pensando nas questões: a infância pode ser universalizada? Isto é, existe apenas uma infância? Em todas as culturas existe a mesma ideia de infância? E as crianças, são as mesmas nas diferentes realidades socioculturais?

Por isso, Sarmento (2007, p. 29) vem dizendo que “o estudo das concepções da infância” devem considerar:

[...] os factores de heterogeneidade que a geram, ainda que nem todas se equivalham, havendo sempre, num contexto espaço-temporal dado, uma (ou por vezes mais do que uma) que se torna dominante. O estudo dessas concepções, sob a forma de imagens sociais da infância, torna-se indispensável para construir uma reflexividade fundante de um olhar não ofuscado pela luz que emana das concepções implícitas e tácitas sobre a infância.

Podemos e devemos começar refletindo sobre as pesquisas, que passaram por um período em que as crianças eram vistas como objetos, como seres inacabados, e os estudos tratavam de uma infância e criança universal, isto é, estudos que indicavam um padrão de criança, que tinham um olhar ofuscado para a criança.

Sabemos que “o estatuto de objeto sociológico e a consideração da infância como categoria social apenas se desenvolveu no último quartel do século XX, com um significativo incremento a partir do início da década de 90” (SARMENTO, 2009, p. 18). Para pensar na criança e infância não ofuscadas pela luz implícita de estudos que concebem a criança por uma ótica tradicional, concebendo-a como um objeto buscarei uma contextualização com base nas três áreas.

Para as discussões da criança e da infância, lançarei mão dos estudos realizados por Sarmiento (2009-2015), Cosaro (2011) e Qvortrup (2010), remetendo seus feitos em relação à Sociologia da Infância e suas concepções. Para discussões com base na Antropologia da Infância situarei Cohn (2005), lançando mão dos estudos que nos levam a pensar nestes conceitos. Atravessando as duas áreas, buscarei em Delgado (2011) e Delalande (2011) a contextualização da Socioantropologia da Infância, abordagem que vem nutrindo os estudos e construindo um novo olhar.

Estas três grandes áreas de estudos da criança e da infância nos ajudarão a encontrar subsídios para entender a criança como ator social, como coautor da sua socialização. Pensar, também no conceito de infância como categoria histórica e social estrutural, e, a participação das crianças na pesquisa defendendo a ideia de que o estudo da criança, para abrir caminhos para a transformação, deve basear-se em uma prática, que ao invés de ser *sobre* os sujeitos, deve ser *com* os sujeitos sendo necessário pensar junto dos sujeitos para transformar a realidade.

Neste sentido, buscarei um caminho que direcione aos novos conceitos de criança e de infância, buscando contribuir para a efetivação das três abordagens que se unem em torno do mesmo objeto de estudo – a infância; e a efetivação das ideias sobre as crianças que ambas apresentam.

Estes novos estudos da criança e da infância, são referências essenciais para que outros estudos se desenvolvam. Os estudos da infância são conceituais, isto é, as pesquisas que já se desenvolveram, seja por métodos etnográficos ou consulta a documentos, mas estes são fundamentais para que os estudos da criança se desenvolvessem e se desenvolvam. Pois, os

estudos da criança, necessitam buscar nos estudos da infância uma referência, já que os estudos da criança remetem ao contato direto do pesquisador com a criança e serão as revisões bibliográficas, dos conceitos de infância e de criança que permitirão ao pesquisador um contato com a criança de uma maneira inteiramente nova, na qual as crianças assumem seus papéis e “passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas” (COHN, 2005, p. 21).

A Sociologia da Infância surge de uma insatisfação às explicações que até então existiam a respeito da infância. Ela é marcada por “uma dupla missão: criar espaço para a infância no discurso sociológico e confrontar a complexidade e ambiguidade da infância na atualidade de fenômeno contemporâneo e instável” (PROUT, 2004, p. 3-4).

Esta inquietação com os estudos das ciências sociais a respeito da infância faz com que a Sociologia da Infância busque novas ferramentas e novas teorias para os estudos da infância e da criança, esta área trouxe para estes estudos outros paradigmas que trouxeram um novo prisma para se falar de infância e criança, contudo,

[...] desde os anos 30 que a expressão “sociologia da infância” se encontra formulada (QVORTRUP, 1995: 8, apud SARMENTO, 2009, p. 18). E mesmo a expressão “Sociologia da Infância” sendo utilizada por alguns estudos, ainda se fazia ausente a concepção de infância enquanto categoria social e a criança como ator social. Isso não quer dizer que as crianças não eram consideradas ou eram tratadas como adultos, mas as pesquisas nos campos sociológicos e antropológicos, no que diz respeito à infância e à criança, apenas ganham mais seriedade no final século XX (QVORTRUP, 2010).

O que ocorreu foi uma mudança nessa compreensão sobre as crianças e foi despertado na área da Sociologia da Infância um interesse pelo estudo da infância e as concepções tradicionais e teóricas sobre a infância passaram por uma transformação. É o que Thorne (1987 apud Corsaro, 2011, p. 18) chamou de "reenquadramento infantil", que trouxe importantes estudos sobre as crianças e a infância transformado assim as abordagens tradicionais da infância, e trazendo um novo prisma para o estudo da criança e da infância.

Assim sendo, Corsaro (2011) destaca que as perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas, apresentaram estudos *importantes* sobre as crianças e a infância. Pois, "argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção

social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada" (CORSARO, 2011, p. 19).

Dessa forma, notou-se um estudo crescente sobre a socialização das crianças e a participação delas na construção social da infância, como seres ativos na organização e interpretação do mundo. O teórico construtivista Jean Piaget contribuiu para esse novo estudo em relação à criança, em sua teoria da psicologia do desenvolvimento ele mostra que "acreditava que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente, vindo a construir concepções (conhecidas como estruturas mentais) de seus mundos físicos e sociais" (CORSARO, 2011, p. 23).

Piaget mostrou grande destaque nos estudos sobre as crianças e trouxe contribuições não somente para a psicologia, mas também para a sociologia. Já que "a noção piagetiana de estágios é importante para a sociologia das crianças porque nos lembra que elas percebem e organizam seus mundos de maneira qualitativamente diferente dos adultos" (CORSARO, 2011, p. 23). Nota-se, assim um interesse maior na pesquisa envolvendo crianças, e um modo de enxergá-las como sujeitos ativos e não sujeitos passivos.

Outro importante teórico que trouxe destaque para o papel ativo das crianças no desenvolvimento humano e para a pesquisa envolvendo crianças foi o psicólogo, Lev Vygotsky. Ele "observou as atividades práticas desenvolvidas nas tentativas da criança para lidar com problemas cotidianos (...) E procurou especificar os eventos culturais e as atividades práticas que levam à apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade" (CORSARO, 2011, p. 26).

No Brasil, segundo Delgado (2011, p. 193), os primeiros estudos sociológicos que tomaram "as crianças como informantes legítimos", destacando-se no sentido de reconhecer as crianças como agentes de socialização, sendo o pioneiro desses estudos Florestan Fernandes na década de 1940, mas seus estudos "foram criticados, sobretudo, por considerá-las imaturas."

Desse modo, é possível perceber que o estudo social sobre a infância e a criança ganhou importância e apresentou novas teorias, que contribuíram para uma visão da criança ativa e participante na sociedade. Corsaro (2011) contribuiu para essa nova visão das crianças, apresentando a noção de *reprodução interpretativa dentro do campo da Sociologia da Infância* e abrangendo inovações da participação das crianças na sociedade.

A Sociologia da Infância contribui para formação de um novo olhar, por meio dos estudos da criança e infância, e “somente um deslocamento do olhar permitiu sair deste ‘adultocentrismo’” (DELALANDE, 2011, p. 471), no qual a criança permanecia vista como ser inacabado, como um vir a ser e por meio dos estudos da Sociologia da Infância as crianças passaram a ser consideradas e vistas como:

Agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. (...) *A infância* – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupo de idade. Nesse sentido, as crianças são membros ou operadores de suas infâncias (CORSARO, 2011, p. 15, grifos do autor).

A Nova Sociologia da Infância, como vem sendo colocada pelos estudos da infância e da criança, entende a criança como sujeito pleno com vida em andamento, pensa e dialoga com a criança sujeito do “aqui e agora”, não antecipando o futuro, isto é, esperando que a criança se torne um adulto, para então passar a integrar a sociedade. Os novos estudos da infância e da criança buscam por meio do olhar da criança entender o mundo em que elas vivem, ouvi-las e proporcionar situações favoráveis para o diálogo, considerando-as como atores sociais, desse modo inter cruzam-se os estudos sociológicos da infância e da criança aos estudos antropológicos da infância e da criança.

Entender a criança como ator social significa saber que ela integra a sociedade, que ela é parte do contexto social, onde vive e está influenciando-o constantemente. “É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005 p. 28).

A Sociologia da Infância busca entender a criança como produtora de cultura – ideia fundamental para as teorias sociológicas, considerando a tese de Corsaro (2011) da “reprodução interpretativa”, de que as crianças não apenas reproduzem, mas produzem culturas – os novos estudos da criança e da infância caminham, desse modo, na contramão da:

[...] tripla falácia: a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas do desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito

independente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“*becoming*”) e não seres sociais autônomas e completos (“*being*”) (SARMENTO, 2015, p. 32).

Esta tripla falácia se resume a uma criança e a uma infância universal, e por isso os estudos sociológicos e antropológicos ainda têm muito a percorrer, no que diz respeito à contribuição social desses estudos, para que a criança seja reconhecida socialmente como sujeito ativo e pleno com vida em andamento, entendendo que existem diferentes realidades socioculturais, isto é, existem diferentes crianças, diferentes infâncias.

Tais discursos enxergam as crianças como objetos de estudo e recorrem a adultos que por elas responderão, não considerando o pensamento e opiniões da criança, deixando de lado suas potencialidades. Estes estudos têm por finalidade investigar as crianças enquanto objetos, com fases que são deixadas para trás de acordo com o desenvolvimento, de acordo com o passar do tempo. Diante de estudos como estes, fica clara a ideia de que o interesse não é a criança enquanto sujeito, mas a criança objeto a ser moldado, a criança “um vir a ser”.

Estudos que não caracterizam a presente pesquisa, pois esta busca referência nas pesquisas que consideram as crianças como sujeitos de pesquisa e buscam por meio dos estudos da criança e da infância um reenquadramento infantil que ultrapasse os muros da pesquisa, e mude concepções de toda uma construção histórica e social da criança imatura, da criança que não pode falar por si, da criança universal etc. A pesquisa deve ser este aparato social, que visa desconstruir conceitos tradicionalmente mantidos e por meio de constatações a mudança do olhar social para a criança e a infância.

A sociedade precisa olhar com outros olhos para a criança, principalmente as instituições de educação, que lidam com crianças o tempo todo, estas precisam reconhecer a criança sujeito, a criança precisa ser ouvida e respeitada na sua fala. É, portanto, esta a função das pesquisas com crianças: ultrapassar o campo científico e proporcionar caminhos para se pensar na criança enquanto um sujeito, que produz cultura, que estabelece relações, enfim que não é universal.

A Antropologia da Criança é uma área que tem produzido consideráveis estudos que revelam as diferentes infâncias e crianças. O pioneirismo dos estudos antropológicos da criança teve a contribuição dos antropólogos culturalistas nas décadas de 1920 e 1930 que

buscavam entender as diferentes realidades socioculturais de crianças e adolescentes, tendo como paralela a cultura norte-americana. Estudos que buscam definir a cultura como:

[...] aquilo que é transmitido entre as gerações e aprendido pelos membros da sociedade, esses antropólogos se veem com a questão de delimitar o que é propriamente cultural, e portanto particular, e o que é natural, e portanto universal, no comportamento humano (COHN, 2005, p. 11).

Esses estudos realizados entre as décadas de 1920 a 1930 são referências para estudos atuais, e para uma nova Antropologia da Criança, pois proporcionam pensar na cultura como um sistema simbólico, já que,

[...] os antropólogos ao invés de tomá-la como algo empiricamente observável e delimitado, cada vez mais abdicam de falar em costumes, valores ou crenças para frisar que o que de fato interessa está mais embaixo. Ou seja, não são os valores ou as crenças que são os dados culturais, mas aquilo que os conforma. E o que o conforma é uma lógica particular, um sistema simbólico acionado pelos atores sociais a cada momento para dar sentido a suas experiências (COHN, 2005 p. 19).

Entendemos que cultura, a partir dessa revisão, é o modo particular de um grupo dar sentido às suas vivências e experiências, esse novo olhar ao conceito de cultura permite voltar a pensar no que havia sido discutido anteriormente: a questão da criança e da infância e se ambas podem ser universalizadas, tomando como referência a cultura, como um modo de dar sentido, a cultura como uma simbologia, que é a forma dos sujeitos e atores sociais, estabelecerem sentido às suas experiências, dar sentido ao mundo e entender os fenômenos que ocorrem nos seus contextos sociais.

Nas diferentes realidades socioculturais, existe a presença de crianças. Podemos dizer, desse modo, que as crianças são parte desses territórios, lugares – geográficos – mas, além disso, elas fazem parte das relações, interações, decisões e modos de dar sentido às experiências, dessas variadas realidades. Sendo assim, as crianças são influenciadas e influenciam esse contexto:

[...] portanto, ao invés de receptáculos de papéis e funções, os indivíduos passam a ser vistos como atores sociais. Se antes eles eram atores no sentido de atuar em um papel, agora eles os são no sentido de atuar na sociedade recriando-a a todo momento (COHN, 2005 p. 20).

Contudo, mesmo com alargados estudos realizados, a Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança ainda buscam o reconhecimento como área de referência no que diz às abordagens da infância e da criança, como áreas de conhecimento científico. Merecendo o reconhecimento por parte dos estudos sociológicos e antropológicos, já que caminham na direção de resolver questões sociais e antropológicas, as quais tiveram grande evolução, por meio dos estudos realizados pelas áreas da sociologia da infância e da antropologia da criança.

Em consonância com estas duas áreas, a Socioantropologia da Infância, área ainda em construção, também busca renovar o olhar para a criança e para a infância, investigando por meio do “ponto de vista das crianças, suas experiências e culturas” (DELGADO, 2011, p.182). Podemos dizer de acordo com Delalande (2011) que esses estudos são transdisciplinares, pois reúnem pesquisadores de diferentes áreas, a socioantropologia da infância se edifica, ao passo que, estudos sociológicos buscam realizar-se por meio de técnicas utilizadas nos estudos antropológicos, buscando contextualizar a infância e a criança, por meio dos estudos, entendendo a criança na sociedade como ator social e a infância como categoria social.

Podemos entender a partir da lógica de Delalande (2001) que os estudos da criança e da infância ganharam mais reconhecimento por conta das pesquisas que adotaram novos modos de olhar para estes os sujeitos. A autora vem dizendo que essa “maneira de pensar a infância no século XX permite o desenvolvimento de estudos e objetivos novos” (DELALANDE, 2001, p. 25)⁶, que, por conseguinte, tornaram a forma atual de pesquisar com crianças diferente de algumas maneiras que perpassamos no capítulo anterior. E na sociedade contemporânea, podemos presenciar estudos que valorizam a fala da criança, pesquisadores e pesquisadoras que estão dispostos a ouvir estes sujeitos e colocar em evidência seus interesses.

Delalande (2011) vem apresentando, também, outra visão renovada das crianças na escola, sendo essa uma visão dos *etnólogos* e voltando o olhar para "a relação entre cultura e personalidade, isto é, sobre a maneira como se acultura o indivíduo" (DELALANDE, 2011, p.65-66). Ainda ressaltando Delalande (2011), “uma investigação sobre a criança que leva em conta os alunos (as) como atores, às vezes motivados por outros objetivos que os definidos pela instituição escolar. (...) e a compreensão da escola se aprofunda graças” a esta

⁶ “Manière contemporaine de penser l’enfant au XX^a siècle permet le développement d’étudiés aux objectifs nouveaux” (DELALANDE, 2001, p. 25).

aproximação pluridisciplinar (DELALANDE, 2011, p. 69), que envolve os sujeitos da pesquisa como capazes de expressarem seus pensamentos e de o terem considerados por adultos (pesquisadoras (es), professoras (es), entre outros).

Segundo Delalande (2011), os primeiros estudos considerados sociantropológicos surgem entre as décadas de 1980 e 1990, no desenvolvimento da área como transdisciplinar, isso remete a união de técnicas, estudos, modos de ver a criança que ambas áreas tomam por base – sociologia e antropologia – “para vir ao mundo, a socioantropologia da infância teve que abandonar o único registro da criança como um vir a ser, a ser educada (...) da ‘criança guiada’ para a ‘criança sujeito’, ela trona-se pessoa, interlocutora” (DELALANDE, 2011, p. 472).

A Socioantropologia da Infância atua no sentido de entender e fazer ser entendida a criança sujeito ativo, ator social de sua infância de sua vida. Enfim, ela se caracteriza pelos,

Intercâmbios entre as diferentes disciplinas, que se dedicam ao mesmo objeto de pesquisa chamado infância, favorecem igualmente a superação de um estreitamento das perspectivas (...) A denominação ‘socioantropologia da infância’ (...) testemunha ao menos uma realidade: aquela de uma pesquisa que ultrapassa os territórios de uma disciplina e reúne pesquisadores que, por detrás de um vocábulo que inclui também muitos antropólogos e sociólogos, bem como pesquisadores provenientes da filosofia e da geografia social assumem a infância como objeto de sua reflexão (DELALANDE, 2011, p. 475).

A abordagem socioantropológica da infância abrange, portanto, diferentes áreas, entre elas está, também, a pedagogia. Essas áreas unem-se em torno do mesmo objeto estudo, que é a infância, pelos métodos e instrumentos de recolha de dados utilizados na pesquisa, que são geralmente métodos etnográficos, os quais dispõem de observação participante e o contato prolongado com os sujeitos da pesquisa.

Estes estudos contribuem para pensar na infância como categoria social e estrutural, que vem sendo historicamente construída e as crianças como sujeitos ativos dessa categoria, que a afetam e por ela são afetados. Pensando nesta vertente, a criança é o sujeito ativo dessa categoria, e que, sobretudo, não deve ser normatizada, isto é, universalizada – esta ação exclui qualquer criança que não esteja de acordo com essas “normas” e deixa de lado qualquer e toda diversidade de experiências. As três abordagens da infância e da criança – Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da Infância – defendem a ideia de que

cada criança em seu território é uma, que vive sua vida construindo experiências que não são padronizadas.

Para pensar na criança não universalizada, é preciso pensar na criança para além do cronológico, pensar que a criança está aberta ao novo, a novas experiências. Isto significa enxergar a criança enquanto criança e valorizá-la, pensando no hoje, no aqui e no agora. Para além da idade e do cronológico é preciso considerar o espaço geográfico, a etnia, a classe social, a cultura, as experiências, as relações e tudo que faz da criança ser o que ela é. Buscando ver a criança ator social, que tem voz e que deve ser considerada e que atua na transformação da sociedade.

Pensar na criança enquanto ator social tem papel ativo na sua socialização, remete a um conceito de socialização que é horizontal. Isto é, uma socialização em que não somente o adulto exerce uma ação sobre a criança. Este seria um conceito vertical de socialização, além de ter uma visão da criança como imatura, esse olhar define a socialização como uma forma de inserção da criança no mundo adulto, um tipo de preparo para a vida adulta.

Os estudos da criança e da infância, desse modo, permitem uma evolução, que permite pensar na relação horizontal entre adultos/crianças e crianças/crianças como meios para construir novas experiências e diferentes conhecimentos:

Aquilo que as evoluções permitem é, portanto, principalmente uma transformação do conceito de socialização, sendo esta distinguida não só como uma simples ação dos adultos sobre as crianças, uma modelação do indivíduo, mas sim como o trabalho de cada indivíduo que se socializa, que se torna um ator da sua socialização. (DELALANDE, 2011, p. 65).

Para que essas transformações sejam válidas a pesquisa com crianças, buscando entender as diferentes formas de viver das diferentes crianças, deve considerar a participação das crianças, como algo essencial, para entendermos o posicionamento delas diante das questões postas. Isto, porque, ninguém melhor do que as crianças, para responder as questões sobre elas e suas infâncias. Por isso,

Envolver todas as crianças mais diretamente nas pesquisas pode resgatá-las do silêncio e da exclusão, e do fato de serem representadas, implicitamente, como objetos passivos, ao mesmo tempo em que o respeito por seu consentimento informado e voluntário ajuda a protegê-las de pesquisas encobertas, invasivas, exploradoras ou abusivas. (ALDERSON, 2005, p. 423).

Quando Alderson (2005) vem dizendo do consentimento das crianças ela se refere ao direito das crianças de participação e também da proteção à criança de pesquisas que possam vir causar algum tipo de trauma a ela. Isso remete ao fato de que, a criança, por mais que tenha certa autonomia, de algum modo ela é dependente dos cuidados do adulto.

É nesse ponto que devemos saber diferenciar aspectos que tornam a criança autônoma em certos momentos e dependente em outros. O ouvir a criança é algo extremamente importante na pesquisa *com* crianças e permite que ela exerça sua autonomia, contudo o adulto pesquisador precisa manter uma interação horizontal, na qual exista uma troca de experiências, na qual a verdadeira participação da criança aconteça.

A real participação das crianças na pesquisa diz respeito até que ponto os adultos permitem esta participação, neste caso, a verdadeira pesquisa *com* crianças requer ações em que “as crianças recebem tarefas embora sem deixarem de ser informadas e consultadas; e adultos iniciam, mas também compartilham as decisões com crianças” (ALDERSON, 2005, p. 429).

Desse modo, e somente assim, “as provas de atividades e conquistas das crianças pesquisadoras, assim como seus resultados de pesquisa, irão provavelmente promover apreciações mais respeitosas e realistas sobre suas habilidades como atores sociais” (ALDERSON, 2005, p. 438). Ao se interessar pelas crianças como atores sociais e permitindo que elas tenham papel ativo nas pesquisas estaremos garantindo o direito delas de participação e estaremos avançando em relação às concepções de infância e criança, caminhando na direção de questionamentos às ideias de criança e de infância universais. Dos estudos da criança e da infância são fundamentadas:

[...] ideias de criança como pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas. Tais ideias vêm sendo gestadas em estudos, pesquisas e práticas de profissionais de várias áreas, os quais, por meio da escuta do olhar sensíveis e livres de pré-conceitos, puderam ver e ouvir crianças concretas, vivas, reais (CRUZ, 2008, p. 12).

A pesquisa que propõe incluir a participação das crianças tratando-as como sujeitos, considerando suas falas, seus interesses e necessidades, supõe "um processo pelo qual as crianças são 'empoderadas' (*empowered*) para construir uma representação de seu mundo social". (MANN e TOLFEE, 2003, p. 13-14 apud CAMPOS, 2008, p. 38).

O pesquisador ou a pesquisadora que irá pesquisar com crianças deve utilizar métodos e ferramentas que possibilitem às crianças ter suas falas consideradas, que elas possam expressar seus modos de socialização, suas representações sociais de mundo, seus desejos, suas necessidades, suas culturas infantis. Para tanto, o pesquisador ou a pesquisadora devem ouvir as crianças, pois a voz e o direito à fala elas têm, o que precisa ser garantido é que elas sejam ouvidas.

Corsaro (2011) trata dos estudos sobre a socialização e as crianças como participantes ativos da sociedade e produtoras de suas culturas. E as concepções da Socioantropologia de Dalalande (2011) em consonância apresenta um estudo sobre os momentos do recreio, e concebe o pátio do recreio como uma microssociedade, como um espaço de produção de cultura, de troca de experiências e de relações.

Corsaro (2011) destaca que:

[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudança culturais* (CORSARO, 2011, p. 31).

Pode-se dizer que a noção de reprodução interpretativa é a forma de participação das crianças na sociedade e da cultura que fazem parte. Diferente de uma visão linear, Corsaro (2011) apresenta uma crítica, sua perspectiva não presume que a criança passa por uma preparação na infância para poder "evoluir para um adulto socialmente competente" (p. 36). Trazendo a ideia de que a criança não é um *vir a ser*, mas que ela é um sujeito com vida em andamento. Isto significa que as pesquisas com crianças tendem a enxergar a criança sujeito, e estas, conseqüentemente devem afetar a sociedade e seus modos de enxergar a criança.

Assim, Corsaro (2011) vem defendendo que a reprodução interpretativa é "a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva-interpretativa, em vez de linear [...] As crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e participar dela" (p. 36). A cultura de pares é a forma de organização das crianças e seus modos de dar sentido e entender o mundo e seus acontecimentos. O conhecimento da criança na história social da infância, enxergando-a como membro ativo de suas culturas, traz a importância de destacar que:

[...] cultura de pares não são fases que cada criança vive. As crianças produzem e participam de suas culturas de pares, e essas produções são incorporadas na teia de experiências que elas crianças tecem com outras pessoas por toda sua vida. Portanto, as experiências infantis nas culturas de pares não são abandonadas com a maturidade ou o desenvolvimento individual; em vez disso elas permanecem parte de suas histórias vivas como membros ativos de uma determinada cultura (CORSARO, 2011, p. 39).

A pesquisa *com* crianças que tanto Corsaro como Delalande chamam atenção é muito importante para o desenvolvimento de uma nova concepção de infância e de criança. Este novo pensamento deve não somente atingir o campo científico, mas também o campo social, os espaços de vida das crianças, como as escolas, os espaços familiares e os espaços públicos de modo que os adultos passem a enxergar a criança como sujeito pleno, não esperando que ela se torne um sujeito para com ela se relacionar, para oferecer atenção a sua fala. A criança deve ser reconhecida como sujeito, como ela é hoje, tendo a garantia de que ela viva o seu presente.

As crianças estão a todo o momento dizendo quais são as suas vontades por meio de diferentes linguagens e expressões. As crianças reivindicam os seus direitos e, quando o adulto se dispõe a escutá-las, é capaz de identificar essas manifestações muito rapidamente.

Por isso, ouvir a criança é algo tão importante. É preciso lembrar que voz a criança possui, mas a escuta da sua voz, da sua vontade, da sua necessidade, muitas vezes não é garantida. O diálogo é a melhor forma de se relacionar com as pessoas, com as crianças entre seus pares não é diferente e, com o adulto, também não deve ser.

As crianças agem e provocam ações nos espaços em que vivem, elas são atores de sua socialização e da construção das suas culturas. E assim elas estabelecem ações que são particulares delas, e causam impactos nesses espaços, afetando não somente seus grupos de pares, mas todos que com ela se relacionam. Por isso se faz muito importante a escuta das crianças. Corsaro (2011) alega que “a participação das crianças nas decisões sobre os cuidados oferecidos por pessoas de fora da família ou sobre a educação infantil em programas pré-escolares é limitada” (CORSARO, 2011, p. 131). Complementando, é limitada e quase inexistente, nas instituições de Educação Infantil e de Ensino Fundamental I⁷.

O recreio nestas instituições é vistoriado por adultos, que não se atentam a fatos ocorridos diariamente e acabam por pensar que o recreio é um momento de euforia das

⁷ Educação Infantil faixa etária de 0 a 6 anos e Ensino Fundamental I de 6 a 11 anos.

crianças. O que ocorre é que os adultos tiram suas próprias constatações e não escutam, e assim não entendem as crianças, no sentido de entender o que se passa com elas durante o recreio e quais seriam as propostas dadas por elas para que o recreio se adequasse as suas necessidades.

O caminho é identificar no momento do recreio, na sala de aula, nos lugares de vida da criança, as suas produções culturais, valorizando-a e entendendo-a. Entender que a cultura produzida pelas crianças - principalmente no ambiente escolar onde elas se encontram cotidianamente – são culturas produzidas com base em suas vivências, experiências e, é no momento de interação com os pares que as crianças produzem suas culturas e trocam experiências, isto é, se socializam em uma,

[...] perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si (CORSARO, 1992; JAMES, JENKS E PROUT, 1998 apud CORSARO, 2011, p. 31).

A perspectiva sociológica supracitada está em consonância com a perspectiva antropológica, ambas como já discutido, contribuem para a formação da Socioantropologia da Infância e todos os trabalhos realizados por essas áreas “caracterizam por interessarem, em primeiro lugar, pelo ponto de vista das crianças” (DELALANDE, 2011, p. 67).

O ponto de vista das crianças, nem sempre é considerado por adultos, quando este interesse é representado, ele é considerado um adulto atípico – termo utilizado por Corsaro (2005). Dentro da escola, por exemplo, como expressa Corsaro (2005), ele não é como os demais adultos que se relacionam com as crianças. O adulto atípico deve ter algo diferente, que pode ser um meio de aproximação e aceitação por parte das crianças. E foi observando outros adultos que Corsaro adotou uma postura diferenciada na interação com as crianças. Corsaro (2005) cita uma passagem em um de seus trabalhos de campo, realizado em uma escola de Berkeley, Califórnia, nos anos de 1974-1975, em que para ser um adulto atípico teve de manter uma atitude inversa:

Vendo como os adultos eram ativos e controladores em sua interação com as crianças na pré-escola, decidi adotar uma estratégia de entrada “reativa”. Na minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença. Nos primeiros dias, os resultados não foram encorajadores. Além de alguns

sorrisos e olhares perplexos, as crianças me ignoravam. Das centenas de horas em que observei pré-escolas, essas foram as mais difíceis para mim. Queria dizer alguma coisa (“qualquer coisa”) às crianças, mas insisti na minha estratégia e permaneci calado. (CORSARO, 2005, p. 448).

A estratégia funcionou e Corsaro (2005) foi aceito e passou a ser visto pelas crianças como um adulto atípico, “fui aceito como um adulto diferente ou Atípico – uma espécie de criança grande” (CORSARO, 2005, p. 451). Esse papel de adulto atípico permitiu que ele participasse das atividades realizadas pelas crianças, das brincadeiras, enfim ele se tornou um membro daquele grupo.

De acordo com as especificidades de cada espaço e lugar em que esteve, Corsaro, em todos os seus trabalhos, buscou manter um tipo de relação horizontal com as crianças, na qual nenhum tipo de autoridade era exercida por ele ser adulto. Foi com atitudes como estas que em seus trabalhos obteve a confiança e foi aceito pelas crianças.

Os pesquisadores que realizam estudos com crianças ao mesmo tempo em que buscam manter uma relação horizontal com as crianças para serem aceitos e ganharem a confiança delas, também devem buscar esse tipo de relação para valorizar o que a criança tem a dizer e ouvi-la nos momentos em que ela decidir falar, valorizando-a enquanto sujeito pleno. Outro aspecto desse tipo de relação, é a busca por pesquisas com crianças que visem despertar nos adultos que se relacionam cotidianamente com crianças e na sociedade como um todo, um olhar para a criança como sujeito, um tipo de relação, interação e socialização horizontais e a valorização (re)conhecimento da cultura produzida pelas crianças. Pois,

As diversas imagens sociais da infância frequentemente se sobrepõem e confundem no mesmo plano de interpretação prática dos mundos das crianças e na prescrição de comportamentos e de normas de actuação. (...) A busca de um conhecimento que se desgarre das imagens constituídas e historicamente sedimentadas não pode deixar de ser operada senão a partir de um trabalho de desconstrução dos seus fundamentos, essa perscrutação da sombra que um conhecimento empenhado no resgate da infância é chamado a fazer (SARMENTO, 2007, p. 33).

O conhecimento a ser produzido, e o que já vem sendo produzido pelos estudos da criança e da infância são, portanto, chamados a fazer uma desconstrução da criança objeto a ser moldado, para a criança devir, a criança ativa que está construindo relações com o seu meio, não somente entre pares, mas com o todo e com todos.

O adultocentrismo ainda existente na sociedade e necessita ser desconstruído, e a pesquisa com crianças tem um peso muito grande neste fazer, a pesquisa é uma ferramenta que pode mudar essa ótica. Para isso é preciso ultrapassar as barreiras científicas, que impedem que esse conhecimento que vem sendo construído ganhe reconhecimento social.

Insisto neste pensar, pois sinto que o conhecimento científico que é produzido nos estudos da criança e da infância ainda não atingiram todos os campos, principalmente as instituições de educação, e primordialmente o meu objeto de estudo, o receio. Campos que permanecem com a ideia de criança como imatura, da criança como um vir a ser, negando a ela a consideração da sua voz. E esse ato mostra ainda,

[...] que todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efectivamente, um acto simbólico de expressão de adultocentrismo e a projecção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana (SARMENTO, 2007, p. 35).

Entendemos que:

[...] a infância não é a idade da não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemónica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações de crianças com a incorporação de afectos da fantasia e da vinculação ao real. (SARMENTO, 2007, p. 36).

As relações entre pares e suas produções culturais, no espaço escolar, que se estabelecem e por vezes sem serem percebidas pelos adultos, podem ser destacadas por meio da pesquisa que reconhece essas relações e produções de cultura infantil. Não é da ausência de cultura que se fala, mas da invisibilidade que dela os adultos fazem nos espaços de vida da criança, que são os mesmos espaços de vida dos adultos.

Os estudos destas culturas, como os de Corsaro (2011) e Delalande (2011), permitem que essas invisibilidades se tornem visíveis. E é por meio da pesquisa com crianças em que é feito um retorno dos resultados aos sujeitos da pesquisa – crianças e adultos – que é possível provocar uma visibilidade das produções culturais infantis e práticas sociais, assim como uma desconstrução de uma visão de criança como um vir a ser e a construção da ideia de criança como sujeito ativo e ator social.

A devolutiva, assim como todo o processo da pesquisa, permite também que a criança pense sobre o seu papel social, sobre seus direitos e suas produções culturais. Aspectos que muitas vezes a criança não percebe, pois são privadas desses conhecimentos. A pesquisa com crianças tem, portanto, papel fundamental na construção e produção do conhecimento com a criança, a respeito do que é a infância, dos direitos e deveres das crianças e das suas práticas sociais.

Reconhecer que suas práticas contribuem para a construção social, que suas produções culturais influenciam o meio social em que vivem, é de grande importância para as crianças, pois elas terão subsídios para reivindicar seus direitos e de viver plenamente como criança, ao invés de todo o tempo estarem sendo pressionadas para o futuro.

As crianças o tempo todo produzem cultura, seja brincando, seja jogando, seja conversando, também interagindo por meios eletrônicos. E isto não pode ser negado e não mais invisibilizado. A invisibilidade da cultura infantil acaba gerando a visão de criança neutra, que não se posiciona diante das situações.

O intuito destas discussões é chegar ao (re)conhecimento da cultura infantil, que é produzida o tempo todo nos espaços de vida das crianças. É fazer pensar que cada criança é uma, pois antes se inserir em culturas infantis e ao se relacionar com seus pares a criança traz uma bagagem do seu meio social e será por meio da socialização horizontal que se estabelecerá um encontro entre culturas, onde será realizada a fusão dessas culturas e produção de novas culturais infantis.

Por conta da busca pelo reconhecimento da criança como sujeito e a realização de uma pesquisa *com* crianças, este estudo teve como base as contribuições da Sociologia da Infância, da Antropologia Infância e da Socioantropologia da Infância e as contribuições dos teóricos citados acima, o que permitiu um estudo com uma base teórica, que proporcionaram subsídios para olhar para as relações estabelecidas pelas crianças, as culturas de pares e por suas reproduções interpretativas no pátio do recreio. O item a seguir apresenta discussões sobre a pesquisa realizada por Delalande (2001), estudo que também teve grande importância no desenvolvimento da atual pesquisa.

3.1 UMA PESQUISADORA NO RECREIO: JULIE DELALANDE

Julie Delalande tem se destacado por seus estudos sociantropológicos também em relação ao recreio escolar. Neste item será feita uma abordagem na ótica de Julie Delalande em relação a este espaço/tempo, lugar onde ela desenvolveu uma pesquisa que resultou em uma tese. O espaço do recreio foi investigado por Julie como forma de entender o que as crianças fazem sem a participação dos adultos, como são estruturadas as relações entre esses sujeitos e o que produzem entre pares.

É possível saber, de acordo com Julie, que no recreio escolar a criança produz cultura e busca a todo o momento participar das culturas com as quais se identifica. As crianças, de acordo com Delalande (2001), têm seus próprios modos de se organizar e de organizar seus grupos, suas escolhas e suas preferências. No entanto, a pluralidade de relações que se estabelece nesse espaço muitas vezes não é observada por adultos que participam desses momentos cotidianamente e que acabam deixando de enxergar a diversidade de experiências que esse espaço possibilita a esses sujeitos.

Sabemos que a ideia de infância passou por modificações de acordo com cada época, sendo ela desta forma considerada uma construção histórica e social. Desse mesmo modo, a escola no século XIX era vista como um lugar em que as crianças passavam por uma preparação para a vida adulta e social e o professor ocupava o papel principal nessa preparação do vir a ser. Mas... será que a escola atual e os adultos que nela estão, passaram por alguma transformação, em relação a este pensamento sobre criança, como um vir a ser?

Assim, também, o momento do recreio, por muitos anos, foi e continua sendo supervisionado pelos adultos com o objetivo da vigilância e da manutenção da ordem. Ainda é muito sólida a ideia de que o recreio:

[...] é valorizado porque permite a motricidade e a higiene de vida, mas o jogo livre deve ficar sob o controle vigilante dos adultos [...] Mas, a socialização entre as crianças é prejudicial pois ela destrói o trabalho do educador. Consequentemente, as relações livres entre as crianças devem ser restringidas (DELALANDE, 2011, p. 63).

Neste excerto, podemos pensar na questão da liberdade da criança em vivenciar seus momentos. É clara a ideia que a autora apresenta, o olhar dos adultos sobre a criança é de que ela não sabe conviver em grupo e suas relações podem acabar com um trabalho feito por eles. Percebe-se assim que a criança produz suas regras, suas organizações e, claro que não separada do mundo do adulto. Isto seria dizer que as crianças vivem em um mundo só delas.

A questão é: se as relações devem ser controladas significa que elas causam reações, elas proporcionam troca de conhecimentos, de culturas, sendo este o fator prejudicial ao trabalho do adulto e o causador da ideia de que a criança não tem maturidade suficiente para decidir suas relações e estas devem ser restringidas, pois podem acarretar problemas. Estes problemas podem ser vistos como mau comportamento por influência de outras crianças, brincadeiras em momentos inapropriados ou brincadeiras não autorizadas no espaço e que as crianças insistem em realizar junto dos seus pares.

A ideia de que a socialização livre entre as crianças destrói o trabalho do educador, vem da concepção de criança imatura, que não tem controle das suas ações. Diante destas perspectivas adultocêntricas do século XIX em relação às crianças na escola, Delalande (2011) apresenta aspectos renovadores do olhar sobre a criança na escola e, dessa forma, a criança passa a ser vista como sujeito, por parte da *Sociologia da Infância*, que tem reconhecido a criança ativa, que possui voz na sociedade e, como autora de sua própria socialização, oferecendo, dessa forma, "uma análise renovada das crianças na sua dimensão de seres em construção e nas suas relações com os adultos" (DELALANDE, 2011, p. 64).

Nos seus trabalhos sobre o recreio, Julie Delalande busca por meio do olhar da criança e sob uma ótica da criança como um ator social, entender o que é esse espaço e as relações que nele são estabelecidas. Sendo assim, por meio de seus estudos podemos discutir sobre alguns objetivos desta pesquisa.

As relações estabelecidas entre as crianças e a formas de se organizarem podem ser ilustradas pelas formas que as crianças organizam as brincadeiras, como por exemplo, em torno de um líder que organiza boa parte do jogo e/ou brincadeira, sendo ele essencial na organização, pois a

[...] distribuição dos papéis na brincadeira cria relações de dependência entre os jogadores e constrói uma ligação de solidariedade entre crianças que a superam, partindo da atividade lúdica, o líder aproveitando de seu reconhecimento social pelo grupo, ele fica com o melhor papel e tem prazer em submeter os pares à sua autoridade. Este, também, zela pelo bom desenvolvimento da brincadeira e gera conflitos entre os jogadores (DELALANDE, 2011, p. 70).

Segundo Delalande (2001), as crianças iniciam suas interações desde muito cedo nas escolas maternas, e a partir desta inserção passam a ter contato com diferentes pessoas, com grupos de pares e com adultos, descobrindo assim novas relações de poder, já que:

Na escola maternal, as crianças descobrem as relações de poder e compreendem o interesse de ter a proteção de uma criança que domina seus pares. De pouco em pouco, as obrigações da vida coletiva estão assimiladas e não são mais o mesmo objeto de demonstração (DELALANDE, 2001, p. 99)⁸.

Isto é, logo que se inserem em grupos de pares as crianças assumem papéis, nos quais cada uma cumpre o seu. Para tanto, existe um líder que comanda as decisões e as brincadeiras, estabelecendo regras e os papéis de cada um. Podemos a partir dessas relações entender a produção cultural, na qual as crianças empregam alguns aspectos da cultura adulta, mas também, criam suas próprias regras para organizarem suas brincadeiras, seus jogos. Nos quais os adultos podem até intervir, mas as crianças irão adaptar as regras e os modos de jogar às suas maneiras.

Delalande (2001) vem dizendo, portanto, que no entorno de uma brincadeira ou de um grupo de pares existe um líder, no qual as crianças buscam referências e proteção. Este geralmente tem uma habilidade e mais facilidade em resolver conflitos, no recreio este líder pode exercer sua liderança, conduzindo um jogo, controlando situações de discórdias e evitando que estas aconteçam, por isso

Os benefícios do líder são reconhecidos pelos outros que por alguma razão submete a sua autoridade, mesmo eles desejando seu lugar de prestígio. Eles apreciam a estabilidade do jogo, e ainda mais as relações, que um bom líder dirige, que estrutura ele lhe dá, e evitando os problemas e as brigas. (DELALANDE, 2001, p. 95)⁹.

Essas relações de poder acontecem desde a mais tenra idade e, são marcadas pelos laços que os pares criam, sejam eles emocionais ou não, mas que na maioria dos casos é marcado pela amizade que se estabelece, é como vem dizendo a autora supracitada, mesmo que o lugar do líder seja desejado por outras crianças, elas sentem que o seu papel é importante e o valorizam, pois apreciam sua facilidade em lidar com as situações e resolver conflitos.

Essas relações que se estabelecem nos grupos são carregadas da solidariedade de seus

⁸ À l'école maternelle, les enfants découvrent les relations du pouvoir et comprennent l'intérêt d'être sous la protection d'un enfant qui maîtrise ses pairs. Petit à petit, les contraintes de la vie collective sont assimilées et ne font plus l'objet de la même démonstration (DELALANDE, 2001, p. 99).

⁹ Les bienfaits du décideur sont reconnus par les autres que pour cette raison se soumettent à son autorité, même s'ils envient aussi sa place pour les pouvoirs et le prestige qu'elle donne. Ils apprécient la stabilité du jeu, et plus largement des relations, que leur donne un bon chef que dirige, structure, et de ce fait éloigne la zizanie (DELALANDE, 2001, p. 95).

integrantes, pois sem essa organização o jogo não aconteceria. A resolução de problemas, a distribuição dos papéis, enfim o desejo pelo brincar, pelo jogar estabelece uma relação entre os pares, esta relação é e deve ser amigável para que o jogo aconteça e isto depende de todos os integrantes. Portanto, o jogo permite uma relação de solidariedade entre os jogadores.

Por essas relações iniciarem muito precocemente no espaço escolar, os vínculos entre os pares se estabelecem com o passar dos anos e os grupos evoluem, afinal as crianças passam uma boa parte de seus dias juntas e aprendem a lidar com seus pares de maneiras diferentes, já que os grupos de pares “evoluem durante os anos, não só porque as crianças se conhecem cada vez melhor, mas também porque crescendo, eles ganham maturidade e experiência e mudam suas relações com o outro” (DELALANDE, 2011, p. 91)¹⁰, esses grupos ligam as crianças umas às outras e formam os relacionamentos, permitindo que eles se fortaleçam com o passar do tempo.

Entendo o termo *maturidade* citado por Julie, como o amadurecimento do grupo de pares; este ganha com o passar dos anos uma estrutura mais sólida, que permite que os integrantes se conheçam melhor após algum tempo de existência. E mesmo que um ou outro integrante se distancie, sua estrutura permanece. Mas entendo, também, que esta estrutura do grupo somente será levada adiante com a existência de um líder que proporciona a estabilidade dele.

Por isso, com o passar do tempo o líder ganha uma visibilidade maior, pois

A denominação chefe não é mais seguida de uma distribuição de papéis em uma situação de jogo, mas é a aquisição de um status social reconhecido pelo grupo e ele é quem preserva todas as circunstâncias, bem muitas vezes ao longo de vários anos (DELALANDE, 2001, p. 97)¹¹.

Ao analisar essas relações estabelecidas entre as crianças e seus modos de organizarem suas brincadeiras em torno de um (a) líder, Delalande (2001) notou relações nas quais algumas brincadeiras eram consideradas pelas próprias crianças, adequadas para meninas e outras adequadas para meninos. Contudo, a autora pôde presenciar momentos e, ouvir dos sujeitos da pesquisa, que algumas dessas brincadeiras separadas pelos sexos,

¹⁰ Celui-ci évolue au cours de années, non seulement parce que les enfant se connaissent de mieux en mieux, mais aussi parce qu'en grandissant, ils acquièrent une maturité et modifient leur rapport à l'autre (DELALANDE, 2001, p. 91).

¹¹ La nomination comme chef n'est plus alors une simple distribution de rôle dans une situation de jeu mais l'acquisition d'un statut social reconnu par le groupe et qu'il conserve en toutes circonstances, bien souvent sur plusieurs années (DELALANDE, 2001, p. 97).

podiam ser desenvolvidas por ambos.

A autora diz que até a sua aproximação das meninas foi mais fácil, pois os meninos tinham um pouco de apreensão e ela notou que por conta de ela ser uma mulher esses fatores ocorreram, e “ser uma mulher no pátio da escola, é ser associada a uma mãe, a uma professora” diz Delalande (2011, p. 152)¹². Esses fatores levam-na a aproximação maior e mais facilitada dos grupos femininos, porém esses fatores não a impediram-na de entender e estudar os grupos de meninos.

As separações entre meninos e meninas não é muito presente entre as crianças do jardim de infância¹³, na faixa etária que vai até seis anos, mas na escola primária¹⁴ essa separação é bastante marcada, destaca Julie sobre as brincadeiras marcadas pelos sexos:

No jardim de infância, a diferença de deslocamento é reduzida, porque seus jogos são menos separados, os grupos frequentemente são mais mistos. Mas na escola primária, as crianças se apropriam dos papéis de gêneros de nossa cultura e o que marca, sobretudo o olhar, são as equipes de meninos que jogam futebol e as meninas brincam de corda e de equilíbrio (DELALANDE, 2001, p. 152-153)¹⁵.

Nota-se assim, que na educação infantil, esta separação, que é imposta pela cultura adulta e adquirida ao longo do tempo pelas crianças, não é exercida pelas crianças mais novas. Estas separações são construções sociais, que a sociedade já impôs e os grupos ao evoluírem apresentam cada vez mais esta segregação, como apresenta Julie Delalande (2001).

Os papéis exercidos pelos grupos de crianças mais velhas são representados pelo o que é adequado aos meninos e o que adequado às meninas. Como as marcações nas brincadeiras, nos espaços ocupados e nas ações. Delalande (2001) vai dizer que essas atitudes, apenas mostram um olhar global da realidade.

Ancorada em suas pesquisas sobre o recreio é que Delalande (2001) apresenta estas afirmações, nas quais constatou que a diferença entre meninos e meninas se fortalecem com o envelhecimento das crianças:

¹² Être une femme dans une cours d'école, c'est être associée à une mère, à une maîtresse (Delalande, 2011, p. 152).

¹³ A Educação Infantil no Brasil.

¹⁴ O Ensino Fundamental no Brasil.

¹⁵ À la maternelle, la différence de déplacement est réduite car leurs jeux sont moins séparés, les groupes souvent plus mixtes. Mais à l'école élémentaire, les enfants se sont appropriés les rôles sexués de notre culture et ce qui frappe surtout le regard, ce sont les équipes de garçons jouant à football et les filles jouant à la corde et à l'équilibre (DELALANDE, 2001, p. 152-153).

As crianças de cinco e seis anos brincam com mais frequência juntas do que os mais velhos, mas suas interações e seus evitamentos são explicitamente carregados de questões sexuais. Observações e expressões infantis as revelam. Entre crianças de oito e nove anos, a separação dos sexos é mais marcada porque as crianças assimilam o papel social que cabe a cada um. Os jogos eles mesmos são mais associados a um gênero, em parte, por causa dos brinquedos do comércio - frequentemente proibidos nos pátios do jardim de infância - mas que cristalizam a diferença: bolas de gude, bolas, cordas, elástico. Os jogos que combinam os dois sexos são mais resultados de uma criança atraída por uma atividade do outro sexo, como por exemplo uma menina praticando futebol. Mas em toda idade, as ligações que unem as crianças de sexos opostos não são sempre equivalentes àquelas que se criam entre crianças do mesmo sexo. As ligações de amizade que não são coloridas de amor são raras entre meninas e meninos, e quando os interrogamos sobre seus melhores amigos, eles nomeiam camaradas do mesmo sexo que eles. No jardim de infância, quando um menino nomeia uma menina como amiga (e vice e versa), eu descrevo que ele é namorado dela, ou que ele tem dificuldade de se inserir em um grupo do gênero masculino, ou ainda porque são vizinhos e se vêem cotidianamente fora da escola (DELALANDE, 2001, p. 153)¹⁶.

Se a noção culturalmente impregnada nas brincadeiras infantis já se revela bastante solidificadas na Educação Infantil, este conceito tão pouco se modificará com passar dos anos, ele apenas evoluirá de forma que fique cada vez mais forte e menos provável de ser desconstruído. A criança não nasce com um conceito formado daquilo que é adequado para meninos ou para meninas, esta é uma construção cultural e, o que vemos são as indústrias e as mídias infantis, fortalecendo a ideia de segregação, o brinquedo da menina deve ser diferente do brinquedo do menino e vice e versa.

¹⁶ Les enfants de cinq et six ans jouent plus souvent ensemble que leurs aînés, mais leurs interactions et leurs évitements sont explicitement chargés de questions sexuelles. Observations et paroles enfantines le mettront. Entre enfants de huit et neuf ans, la séparation des sexes est plus marquée car les enfants ont assimilée le rôle social qui revient à chacun d'eux. Les jeux eux-mêmes sont davantage associés à un genre, en partie du fait des jouets du commerce - souvent interdits dans les cours de maternelle - qui «cristallisent» la différence: billes, ballons corde à sauter, élastique. Leurs jeux qui associent les deux sexes sont plutôt le résultat d'un enfant attiré par une activité de l'autre sexe, comme par exemple une fille pratiquant le football. Mais à tout âge, les liens qui unissent les enfants de sexes opposés ne sont pas jamais équivalents à ceux qui se créent entre enfants de même sexe. Les liens d'amitié non teintés d'amour sont rares entre filles et garçons, et quand on les interroge sur leurs «meilleurs copains» ils nomment camarades de même sexe qu'eux. À la maternelle, quand un garçon nomme une fille comme copine (et vice versa), je découvre seja qu'il est amoureux d'elle, soit qu'il a des difficultés à s'insérer dans un groupe de genre masculin, soit qu'ils sont voisins et se voient quotidiennement en dehors d'école (DELALANDE, 2001, p. 153).

No recreio quando existe o uso de brinquedos estes ao invés de unirem as crianças de sexos opostos auxiliam, ainda mais, na separação, por exatamente serem destinados a um dos sexos. A aproximação acontece com mais frequência quando não há a intervenção de um brinquedo, nesse caso nota-se uma interação maior entre meninas e meninos. Como na brincadeira de pega-pega¹⁷ uma brincadeira considerada mista, na qual há a participação de ambos, no futebol que ainda é visto como um jogo de meninos, mas que meninas vez em quando participam e nas brincadeiras de representação de papéis, diz Delalande (2001).

A brincadeira de pega-pega foi bastante observada e investigada por Delalande (2001), que buscou nestas encontrar as relações estabelecidas entre as crianças e, mesmo a brincadeira sendo considerada mista, ela encontrou as disputas entre os sexos e marcas de diferenciação. Um exemplo é:

De fato, se o jogo do pega-pega a priori é recíproco, o mais frequente são os meninos perseguindo as meninas. Em uma parte, a corrida é feita popularmente pelos meninos para compararem sua rapidez, em segundo perseguem as meninas e mostram a sua força, como marca de sua masculinidade (p. 160)¹⁸.

Desse modo, percebemos que a separação entre os sexos aparece em demasia nas relações, como no exemplo dado. Essas demarcações são também encontradas pela autora supracitada, quando as crianças são questionadas sobre seus/suas melhores amigos/amigas, elas nomeiam pares do mesmo sexo e quando este é do sexo oposto entende-se que existe um sentimento amoroso, ou podendo ser outra possibilidade, o contato, a amizade fora do âmbito escolar, podemos entender assim que não somente a brincadeira, mas a amizade também é marcada pela segregação.

Esse modelo de relação que compara meninos com as meninas, que separa os dois sexos, fazendo diferenciações entre eles, como já dito anteriormente é uma construção cultural e Delalande (2001) vem confirmando, destacando:

¹⁷ O pega-pega é definido por Julie Delalande (2001) como *attrape*. Para mais exemplos da brincadeira ler *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance, Delalande (2001)*.

¹⁸ En fait, si le jeu d'attrape se fait *a priori* en réciproque, le plus souvent ce sont les garçons poursuivent les filles. D'une part, le course fait partie de leurs activités appréciées entre garçons pour comparer leur rapidité, d'autre part en poursuivent les filles ils leur montrent leur force, marque de leur virilité (DELALANDE, 2001, p. 160).

[...] as proibições repetidas pelos adultos, pais e professores, contra as crianças, tomando a forma de um termo reinvestidos pelas crianças. Um adulto não proibiria diretamente uma menina de brincar com meninos, mas ele lhe transmite uma concepção cultural da separação de gêneros (p. 164)¹⁹.

Essa cultura é transmitida direta ou indiretamente pelos adultos, que possuem uma visão fragmentada, e por estas concepções ainda existem as distinções entre os sexos e um pré-conceito que historicamente se fortaleceu e se fortalece, indicando atividades adequadas para cada um. Já que “as tentativas de aproximação de um grupo de meninos para um de meninas no jogo (ou o contrário) derivam frequentemente da agressão ou da provocação, porque oposição dos sexos é mais instituída do que as trocas possíveis entre eles” (p. 162)²⁰.

A aproximação, a formação dos grupos para brincar, são marcadas pela separação entre os sexos. Na hora da brincadeira, em vez de escolher amigos de sexos opostos, as crianças optam por brincar com as do mesmo sexo que elas, uma questão que precocemente é instituída por elas, nesses espaços de brincadeiras.

Uma forma de aproximação para a formação dos grupos de brincadeira é o ataque, como vem dizendo Delalande (2001), a tentativa de aproximação por meio deste ato ajuda na inserção em um grupo. O exemplo a seguir pode ilustrar uma das maneiras de aproximação de meninos em grupos de meninas:

Tenho visto repetidamente meninos quebrando os bolos de areia das meninas, raramente o inverso. Pode ser a exposição delas em terrenos mais descobertos que os meninos, provocando assim suas reações. Mas bem frequentemente, as tentativas de aproximação, mesmo se elas parecem negativas, são uma manifestação do interesse de um sexo pelo outro (p. 162).

Estas entre outras formas de ataque, como perseguir um ao outro, são tentativas de aproximação em um grupo ou em uma brincadeira do momento, ou também uma aproximação amorosa, como foi analisada por Julie entre as crianças do jardim de infância e entre as crianças maiores, o sentido do ataque aqui não é o de brigar. Esses ataques podem representar interesses pela inserção nos grupos e o interesse amoroso por parte daquele que

¹⁹ les interdits répétés pour les adultes, parents et enseignants, à l'égard des enfants, tout en prenant la forme d'un thème réinvesti par les enfants. Un adulte n'interdirait pas directement à une fillette de jouer avec les garçons, mais il lui transmet une conception culturelle de la séparation de genres” (DELALANDE, 2001, p. 164).

²⁰ “Des tentativas de rapprochement d'un groupe de garçons vers des filles en train de jouer (ou le contraire) dérivent souvent en agression ou en provocation, parce que l'opposition des sexes est plus instituée que les échanges possibles entre eux” (p. 162).

faz a provocação. Julie vem dizendo que

[...] atacar uma criança do outro sexo designa raramente do fato de abordar com violência fazendo mal, no sentido deste verbo. Atacar leva mais facilmente este significado se trata de um combate entre crianças do mesmo sexo, tal qual vimos anteriormente. Mas entre gêneros distintos, este ato é antes de tudo uma técnica de aproximação, seja pela provocação, irritação do gênero adverso, seja mais claramente para se aproximar amorosamente dele (DELALANDE, 2001, p. 165)²¹.

Com base nisso, podemos afirmar que as crianças produzem suas culturas no momento do recreio, baseadas na cultura adulta ou não, isto é, reproduzindo e, também podendo inovar conceitos e modos de se relacionar com o próximo. Elas organizam suas ações do modo como elas entendem ser o melhor:

Através desse processo interativo, as crianças exprimem a sua competência e revelam a capacidade que têm de lidar com tudo que as rodeia, formulando interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, fazendo-o de modo distinto dos adultos. (...) esse processo é criativo, tanto quanto reprodutivo, isto é, nele se presentifica um passado histórico culturalmente sedimentado e a inovação sempre inerente a toda a ação humana (SARMENTO, 2011, p. 43-44).

A interação entre as crianças, seus modos de se relacionar umas com as outras, nos revelam suas culturas produzidas e/ou reproduzidas. Estas ações realizadas pelas crianças em meio às suas socializações estão ligadas às interpretações que elas próprias fazem do mundo. Mesmo que historicamente uma cultura vem sendo reproduzida, enquanto seres humanos as crianças possuem a capacidade de inovar as ações e não somente reproduzir o que veem, mas transformar, inovando em ações, atitudes, modos de se relacionar com outras pessoas, sejam elas seus pares ou não, pois “todos os elementos culturais decorrentes da socialização infantil são reinterpretados e ressignificados pelas crianças, e investido nas suas relações com os pares e com os adultos” (SARMENTO, 2011, p. 49).

As práticas culturais realizadas pelas crianças no pátio do recreio são meios de

²¹ Attaquer un enfant de l'autre sexe désigne rarement le fait de l'aborder avec violence pour le mettre à mal, selon le sens de ce verbe. Attaquer prend plus facilement ce sens quand il s'agit d'un combat entre enfants de même sexe, tel que nous l'avons vu précédemment. Mais entre les genres distincts, ce act est avant tout une technique d'approche, soit simplement pour partager un jeu qui alors s'apparente à une partie de *chat*, soit pour provoquer, taquiner le genre adverse, soit plus clairement pour se rapprocher amoureusement de lui (p. 165).

inserção nos grupos de pares, como o ataque,

No que concerne às práticas culturais, a recolha de jogos e brincadeiras e outras práticas, a sua transmissão e transformação, a sua construção a partir de elementos tomados tanto do mundo da infância como dos adultos mostram o interesse heurístico de apresentar os pátios de recreação enquanto lugares de transmissão de uma “cultura infantil”. Eu a defino como o conjunto dos conhecimentos e dos comportamentos esperados de uma criança por seus pares para sua aceitação no grupo (DELALANDE, 2011, p. 71).

O ataque é um meio de aproximação, uma criança provoca ou ataca a outra para chamar a sua atenção, sendo assim esse ataque possui uma intenção. Podendo ser ela um jeito de se inserir num grupo ou um convite para uma brincadeira à criança que é provocada. Delalande (2001) apresenta o relato de uma entrevista coletiva com meninas que dizem que os meninos utilizam do ataque para se aproximarem delas:

[...] os ataques e as lutas aparecem como uma técnica privilegiada dos meninos para aproximar das meninas. Elas me explicam como os meninos «atacam todas as meninas e querem lutar com as meninas» (Corantine). De fato, a luta, se trata sobretudo de aproximar, de tocar, de impressionar por algumas figuras inspiradas no karatê (DELALANDE, 2001, p. 160)²².

Esta maneira de aproximação por parte dos meninos chama as meninas para brincadeira, e é um critério para formar um grupo de brincadeira, isto é, se as meninas provocadas atendem as provocações elas estão aptas a brincar com eles. Isto porque se aproximam com a luta, como marca da masculinidade, mas também chamando elas para uma brincadeira que pode, sim, ser para dois sexos. Isto aconteceu no jardim de infância como as crianças menores.

Delalande (2001) apresenta que o ataque como meio de aproximação entre as crianças maiores, é mais raro, mas quando acontece segue marcado por relações amorosas.

Entre essas formas de aproximação existem critérios que definem a aceitação de uma criança na brincadeira, um deles pode ser destacado, por meio do estudo de Julie:

²² Les attaques et les bagarres apparaissent comme une technique privilégiée des garçons pour approcher de filles. Celles-ci m’expliquent comment les garçons «attaquent toutes les filles et veulent toujours bagarrer les filles» (Corantine). En fait de bagarre, il s’agit surtout de les approcher, de les toucher, et de les impressionner par quelques figures inspirées du karaté (DELALANDE, 2001, p. 160).

Entre os critérios que validam a aceitação de uma criança em um grupo, há um que superior à vontade individual e que ainda pode ser um motivo de exclusão, que é o da aparência física. É relatado como um critério que facilita a amizade quando uma criança é reconhecida como agradável e como motivo de rejeição se a criança é desagradável (DELALANDE, 2001, 137).

Contudo, este não é um critério muito predominante, pois para Julie foi possível notar que os pais das crianças transmitem uma cultura de respeito às diferenças. Segundo Delalande (2001), os critérios variam de acordo com os valores que cada criança carrega e traz de seus pais. Cada critério de reconhecer uma criança para ser integrante do grupo está muito ligado à suas identidades.

Esses grupos e as suas formações são tratados por Julie sendo eles intencionais ou não, com sentimentos de amizade ou não. Mas quando suas intenções de formação não estão carregadas de sentimentos amorosos, podem estar carregados de preconceitos. Porém como já dito a solidariedade no jogo é que faz com que ele aconteça e o desejo em brincar supera as diferenças e faz com as conheça. O que é um ótimo caminho para romper com os preconceitos, afinal o preconceito é falta de experiência com o outro.

Desse modo entendemos que, brincando, relacionando umas às outras, nos seus processos de socialização as crianças se apropriam de alguns valores da cultura adulta, mas não se restringem a elas. Elas, também, criam suas regras e seus valores e assim produzem uma cultura que é delas, isto não é separá-las do mundo adulto, mas é dizer que as crianças possuem suas formas de lidar com as situações, sendo elas sujeitos criativos, que possuem capacidade para criar e inovar suas formas de lidar com o mundo.

Julie Delalande (2001), enquanto uma antropóloga, nos permite, como já dito, entender por meio de sua pesquisa o pátio do recreio como uma microssociedade em que as crianças vivem. Ela nos faz enxergar esse espaço como um lugar de vida em que nele transitam, perpassam, produzem conhecimentos e culturas os sujeitos que nele estão. Sujeitos esses que são, e fazem com que nos enxerguemos como tais, no aqui e no agora, ao invés de esperarmos que sejam, isto é, enxergamos o ator social presente (a criança atual) e não um vir a ser (o adulto futuro). E ainda “compreender as práticas infantis desenvolvidas em torno do jogo como uma maneira de construir um grupo cultural” (DELALANDE, 2001, p. 253)²³.

Diante da visão de Julie Delalande sobre o recreio, um momento e um espaço ao qual

²³ Comprendre les pratiques enfantines développées autour de jeux comme un moyen de se constituer en groupe culturel (DELALANDE, 2001, p. 253).

ela dedicou muito tempo e estudo, pode-se dizer que as crianças têm seus modos de organização, elas têm suas regras e produzem suas culturas. E somente com um olhar de um adulto atípico é possível enxergar a vida (a cultura) das crianças no recreio, compreender o seu funcionamento como uma microssociedade que, contudo, não deve ser enxergada separada da sociedade, e sim como parte real dela, da mesma forma que os sujeitos – as crianças.

Neste sentido real, engloba toda a sociedade e a expressão da cultura infantil. Isto é uma unidade social, é uma construção histórica, é uma cultura e modo de viver de certo grupo, o das crianças, que não estão separadas da sociedade global, mas compondo-a.

Essas interações podem ser invisíveis e algumas delas nem mesmo são reconhecidas pelos adultos, tanto as relações entre adultos e crianças, como relações entre pares. Por isso, a relevância das investigações da Sociologia da Infância, Antropologia da Infância e Socioantropologia da Infância e a imprescindível devolutiva desses estudos para os sujeitos colaboradores e sua divulgação social, como fez Delalande (2011) em suas investigações:

[...] as minhas trocas com os professores, a leitura que fizeram dos meus escritos, convidam-nos a prestar atenção sobre um aspecto do mundo escolar que às vezes parece secundário: as relações entre alunos (as) (...) Trabalhando com crianças da escola maternal até o colégio, ajudo-os a constatar que ela têm conhecimentos que os adultos muitas vezes ignoram, mas que frequentemente interessam o investigador (DELALANDE, 2011, p. 77).

Portanto, autora na qual referenciamos, nos leva a pensar no papel e nas relações que o adulto estabelece com as crianças, fazendo uma devolutiva de seus estudos ela permitiu e proporcionou aos professores e professoras das escolas onde desenvolveu sua pesquisa refletirem sobre suas práticas. Sendo assim, Delalande (2001) permite que esses profissionais pensem em construir relações não hierárquicas e sim horizontais entre estes sujeitos deve.

Para esta autora o recreio é um espaço de produção de cultura, as brincadeiras que nele acontecem são as próprias produções, permitem que as relações se estabeleçam e, também as práticas sociais. No entanto, considerar estas relações entre pares não é separar as crianças do mundo dos adultos, ou dizer que estes não se relacionam. Julie nos diz destas relações e que elas acontecem, não dissociando esses universos.

Portanto, ao analisar o espaço do recreio como um lugar de produção cultural onde relações entre pares se estabelecem, Delalande (2001) não fala de um grupo social a parte,

mas sim de um grupo social que integra a sociedade em um todo, que nela está e provocam mudanças, transformações de acordo com suas produções.

4 A NATUREZA DA PESQUISA: MÉTODOS UTILIZADOS

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa com base no estudo do ser humano que envolve sua relação com o ambiente em que está. Para o seu desenvolvimento foi realizada uma pesquisa de campo de caráter exploratório e teve como objetivo a investigação dos modos de socialização das crianças nos momentos do recreio.

Foi realizada uma busca da descrição dos eventos, por meio do olhar das crianças da pré-escola, na faixa etária de quatro a seis anos e, do Ensino Fundamental, com crianças de nove a onze anos. O foco desta pesquisa consistiu nas culturas infantis no momento do recreio. O grande interesse da pesquisa foi entender as formas de socialização dos grupos de pares infantil no período do recreio, as formas de organização e os sentidos que elaboram por meio de suas culturas de pares. Foi importante ouvir o grupo, as suas experiências e seus pensamentos a respeito da questão, a respeito do sistema simbólico cultural, suas relações e interações no momento do recreio. O trabalho realizado teve como intuito valorizar o conhecimento do grupo e buscou contribuir socialmente para resolver questões postas pelo grupo.

Os meios e métodos escolhidos para trabalhar com as crianças partiram de conhecimentos prévios que já possuía a respeito da pesquisa com crianças, por já ter tido experiências anteriores em pesquisas com crianças e já vir realizando esse movimento de escutar a criança, assim como, ainda que breve, pela docência, pois partilho aqui, também, a experiência de ser uma professora pesquisadora, nos anos iniciais da educação básica na rede pública da cidade de Alfenas.

Deste modo, busquei adequar na pesquisa meios de comunicação com as crianças, formas de ouvir o que tinham a dizer. Sendo professora, foi possível vivenciar uma experiência nova, de construção de conhecimentos, pensar e repensar a prática docente, adequar métodos de comunicação, de reconhecimento da criança enquanto sujeito e ator social dos quais já vinham sendo efetuados enquanto docente. Enfim, foi possível fazer trocas entre as minhas diferentes experiências, a docência e a pesquisa, fazendo uma ponte entre ambas, o que proporcionou a troca de saberes entre a pesquisadora e a professora, unindo conhecimentos e construindo um método de trabalho com as crianças.

Foi por meio do contato com o grupo, que me dispus a conhecer o sistema de significados da cultura dos grupos destas crianças. Busquei a todo o momento enxergar pelo

olhar do sujeito da pesquisa, no caso, as crianças. Para que esse movimento fosse possível os sujeitos falaram por eles e foram ouvidos e observações participantes foram realizadas.

Durante a coleta de dados busquei ser bastante flexível e me adaptar ao que necessitavam os sujeitos da pesquisa. Os interesses dos sujeitos de pesquisa foram considerados, como no caso de Melissa que demonstrou interesse em falar sobre o tempo destinado ao recreio²⁴. Assim, foi possível conhecer um pouco sobre os sujeitos e seus interesses. Por meio das conversas e da observação participante do recreio fui alinhando as entrevistas/conversas da forma como esses sujeitos pudessem sentir confiança em falar e perceberem os seus interesses ressaltados e não somente os meus. Foi assim que algumas conversas foram acontecendo naturalmente a respeito do que se gosta de fazer, com quem se gosta de brincar, entre outras.

Diante de questões éticas que envolveram o sigilo da identidade das crianças colaboradoras, foram necessários os seguintes termos, como requisitos necessários para que tudo estivesse de acordo com os instrumentos que foram utilizados na pesquisa durante a coleta dos dados e dentro das normas éticas da pesquisa: anuência da escola onde a pesquisa foi desenvolvida; assentimento esclarecido das crianças colaboradoras da pesquisa e que sabem ler; assentimento livre e esclarecido das crianças colaboradoras da pesquisa e que não sabem ler; TCLE dos pais das crianças colaboradoras da pesquisa; TCLE dos funcionários da escola; termo de autorização de uso de voz e de imagem de todos os sujeitos da pesquisa. Estando todas as crianças de acordo e todos os termos firmados, iniciaram os processos da pesquisa. A descrição deles veremos nos itens a seguir.

4.1 O LÓCUS E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa envolveu sujeitos que são crianças, de quatro a onze anos de idade, sendo onze da Educação Infantil e vinte e três do Ensino Fundamental I de uma Escola Municipal da cidade de Alfenas-MG.

A escola onde se realizou o estudo foi fundada em 13 de fevereiro de 1986 pelo Governo do Estado de Minas Gerais vigente na data referida, sendo a primeira escola do bairro. Em 05 de fevereiro de 1994, a escola foi municipalizada pela Resolução nº. 7.202/94,

²⁴ Ver capítulo 5, item 5.7.

passando a denominar-se Escola Municipal e tendo como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Alfenas.

Atualmente, o atendimento da escola engloba a Educação Infantil, sendo somente Pré-escola e Ensino Fundamental I anos Iniciais (primeiro ao quinto ano). No período matutino atende apenas ao Ensino Fundamental I de terceiro ao quinto ano e no período vespertino a Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental I primeiro e segundo ano. A escola em uma média total atende a 920 crianças, considerando os dois turnos de funcionamento das atividades pedagógicas. E também dispõe de reforço escolar que acontece no contra turno de cada modalidade oferecida.

Da estrutura física o prédio apresenta construção de um pavimento, contendo: 21 (vinte e uma) salas de aula, sendo uma utilizada para o AEE (Atendimento Especial Especializado) – Sala de Recursos; um laboratório de informática; uma biblioteca; duas salas de reforço; três banheiros femininos e três masculinos; um galpão coberto; uma cozinha com depósito de utensílios e um de mantimentos; duas quadras esportivas cobertas; um depósito de material de limpeza; um depósito de material de construção; uma secretaria, uma sala para supervisão, uma sala para os professores, uma sala para eventual, dois banheiros para os professores e uma sala de direção e vice direção.

As crianças da escola são oriundas de bairros próximos devido ao zoneamento escolar, atendendo também crianças oriundas de Conjuntos Habitacionais próximos à escola²⁵. As crianças colaboradoras da pesquisa pertencem à pré-escola que é oferecido no período vespertino e do quinto ano do Ensino Fundamental I do período matutino.

A instituição por ser uma escola de Ensino Fundamental, apesar de nela ser ofertada a Educação Infantil, na modalidade de Pré-escola, esta acaba se adequando a um modelo escolar, diferente de instituições de educação infantil. Isto é, na instituição foi possível notar que o tempo para as crianças da pré-escola é o mesmo das crianças do ensino fundamental, o recreio, por exemplo, é de quinze minutos para todos, não existe na escola um parque destinado às crianças da Pré-escola, os únicos brinquedos que são disponibilizados, são dois escorregadores móveis, que são colocados no pátio durante o recreio e retirados ao final. Notou-se também que não existem outros momentos destinados ao brincar “livre” a não ser no momento do recreio. Na maior parte do tempo as crianças se encontram em sala de aula

²⁵ As informações estruturais (histórico, crianças, funcionários, família, espaço) sobre a escola pesquisada foram consultadas no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da instituição.

realizando atividades pedagógicas.

Por envolver os sujeitos que são crianças foram necessárias algumas considerações que abordam a temática *pesquisa com crianças* e as crianças foram reconhecidas como sujeitos de pesquisa, com voz ativa e, contribuíram com suas experiências e culturas para o estudo. Alderson (2005), destaca que:

A participação das crianças envolve uma mudança na ênfase dos métodos e assuntos de pesquisa. Reconhecer as crianças como sujeitos em vez de objetos de pesquisa acarreta aceitar que elas podem "falar" em seu próprio direito e relatar visões e experiências válidas (ALDERSON, 2005, p. 423).

Por isso as crianças que aceitaram participar desta pesquisa foram tratadas e inseridas como copesquisadoras e colaboradoras, a elas foram cedidos espaços para falar e relatar suas vivências. As crianças envolvidas na pesquisa tiveram voz ativa, pois são sujeitos ativos e contribuíram muito para o conhecimento das suas culturas de pares, por meio das conversas, das entrevistas e durante os encontros que aconteciam no período do recreio ou em outros momentos que em que nos encontrávamos na escola, como na sala de aula e nos períodos de merenda escolar que oferecida pela escola.

Existem várias formas de incluir a criança na pesquisa. As conversas com as crianças permitiram uma aproximação e que uma relação fosse estabelecida, uma relação horizontal, na qual as crianças foram tratadas como sujeitos, atores sociais, suas opiniões ouvidas e consideradas, seus relatos ouvidos sem nenhuma imposição de autoridade adultocêntrica. Algumas entrevistas estruturadas com perguntas foram realizadas, mas isso depois de um tempo de contato e encontros com as crianças, depois de certa aproximação e segurança, que foram sendo estabelecidas ao longo dos dias e assim os interesses apresentados foram considerados na elaboração das perguntas.

É importante destacar, também, algumas questões que envolveram a ética na pesquisa com as crianças. As crianças que aceitaram participar da pesquisa tiveram clareza dos objetivos e foram tratadas em todos os encontros, entrevistas, conversas como sujeitos plenos. Kramer (2002) vem destacando a importância de se tratar as crianças como sujeitos, já que “muitos pesquisadores têm buscado conhecer a infância e as crianças com um conceito de infância e uma prática de pesquisa que podem ter enfoques teórico-metodológicos diversos, mas com os quais as crianças jamais são vistas como objetos” (p. 45).

Desse modo, é importante destacar que a pesquisa possibilitou o envolvimento das crianças na pesquisa, possibilitou, também, que elas contassem suas experiências e os seus modos de ver o recreio, pois a pesquisa buscou se desenvolver dessa forma,

[...] entendendo ser esse o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem (COHN, 2005, p. 9).

Outro aspecto importante foi o

[...] procedimento ético fundamental de consultar pessoas fotografadas ou filmadas, solicitando sua autorização e indagando as pessoas que mostram o seu rosto e o deixam fixar, na imagem, se essa imagem pode ser impressa, projetada, vista como texto (KRAMER, 2002, p. 52).

Assim sendo, a pesquisa realizada teve todo o cuidado para que os sujeitos tivessem esclarecimento de tudo que se passaria e se passava na pesquisa e que, ao participarem, soubessem de todos os objetivos e estivessem de acordo, e todos que aceitaram participar foi por liberdade de escolha, sem nenhum dano ou prejuízo acarretado àquele que não quis participar e, acima de todos os objetivos, os colaboradores foram tratados como sujeitos e atores sociais.

4.2 INSTRUMENTOS DE CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Para a realização da pesquisa foram estabelecidas algumas etapas: a primeira etapa consistiu na observação participante do recreio de crianças da Pré-escola e do Ensino Fundamental I. O estudo foi realizado durante um semestre letivo do ano de 2017 na escola descrita no item anterior e se desenvolveu junto das crianças desta instituição.

Durante os estudos no momento do recreio, a metodologia contemplou a observação participante, a realização de entrevistas coletivas com as crianças, nas quais foram utilizados alguns métodos, sendo um de Desenho com Histórias (DH) (apenas com as crianças da Pré-escola), e outro com entrevistas com perguntas estruturadas no decorrer das observações que realizei com as crianças (que foram realizadas apenas com as crianças do Ensino Fundamental I). Nas seguintes discussões serão explicadas as formas como foram realizadas estas

atividades.

4.2.1 Observação participante

O uso da técnica tradicionalmente associada à etnografia, a observação participante, remete da interação constante com os sujeitos e ambiente da pesquisa, isto é, a técnica “é chamada de participante porque parte do princípio que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p. 24).

O primeiro contato que tive com esta escola para tratar da pesquisa foi no ano de 2016 quando ainda estava em processo construção do projeto de pesquisa, foram realizadas algumas visitas à escola e observações dos recreios. Uma reunião com a diretora e uma reunião com a Secretaria de Educação do município, nas quais foram apresentados os objetivos do estudo. Com a autorização para a realização da pesquisa o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas, instituição do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sendo aprovado o projeto no mês de outubro do ano 2016, a agenda da pesquisa de campo foi elaborada para o primeiro semestre do ano de 2017. Sendo assim, em fevereiro de 2017 foram realizados os primeiros contatos com os responsáveis pelas crianças solicitando a autorização para a participação das crianças na pesquisa. Assim sendo, os termos foram entregues.

Como a escola possui um número bastante considerável de crianças da Pré-escola, apenas uma turma foi selecionada por meio de sorteio para participar da pesquisa. Desse modo, o convite foi realizado com as crianças desta turma. De vinte cinco crianças convidadas, onze crianças foram autorizadas a participar. Ao serem autorizadas, era feito outro convite sendo este diretamente a criança. As onze crianças da Pré-escola aceitaram o convite e foram esclarecidas que estariam livres para deixar a pesquisa caso fosse de sua vontade.

Do mesmo modo no Ensino Fundamental I apenas duas turmas do quinto ano foram convidadas a participar, sendo um total de quarenta e sete crianças. Com a autorização dos responsáveis as crianças foram consultadas se gostariam de fazer parte do estudo. Do total, vinte e quatro aceitaram o convite.

Durante as observações foram sendo realizadas anotações em um diário de campo sobre as brincadeiras, as interações, as relações entre crianças, as relações entre os sexos, sobre a raça/etnia e idade. Uma câmera foi utilizada para filmar o recreio. Busquei entender e registrar a organização da cultura de pares infantil nesse momento do recreio, que mesmo ocorrendo em um pequeno tempo, possibilita a produção da cultura infantil.

Passei a frequentar os recreios destas crianças no mês de março de 2017, com observações duas vezes por semana dos recreios da Pré-escola e do Ensino Fundamental, a princípio somente observando. Nas primeiras semanas de observação as crianças que ainda não me conheciam e não estavam participando da pesquisa ficavam curiosas com a minha presença e às vezes me perguntavam o que fazia ali e a resposta era “estou vendo o que vocês gostam de fazer na hora do recreio”. Enquanto as crianças que participavam da pesquisa diziam o meu nome e uma delas sempre dizia as outras “ela vai ficar aqui com a gente” (Ana 4 anos – diário de campo 28/3/2017). Observei o recreio buscando em todo o processo da observação entender as relações estabelecidas naquele tempo e espaço.

No decorrer dos encontros conversávamos; as crianças da Pré-escola se aproximavam com mais facilidade, chegavam perto e lanchavam ao meu lado e algumas conversavam. Ana 4 anos me pergunta, sobre o caderno no qual eu escrevo:

Ana, 4: O que você está fazendo?

Pesquisadora: Estou anotando sobre o recreio e o que vocês estão fazendo.

Ana ,4: Eu vou participar da pesquisa... anota sobre o escorregador...

Diário de campo, 30/3/2017.

Ela sai correndo e vai até o escorregador, olha para mim e acena. Nesses encontros e conversas foi possível uma aproximação com as crianças e isso abriu espaços para que o convite para as entrevistas fosse feito. Durante dois meses foram realizadas observações participantes, nas quais aconteciam conversas com crianças.

Foi necessário criar uma relação com as crianças, incluindo Pré-escola e Ensino Fundamental, principalmente para que no momento das entrevistas as elas tivessem certa confiança em falar. Mas a observação não foi pensada em uma interação constante. Tiveram momentos de interação com as crianças. Contudo, busquei ser um pouco esquecida pelas crianças durante a observação, como uma forma de não atrapalhar e interferir nas interações e

as brincadeiras entre os pares.

4.2.2 Entrevistas

As entrevistas foram planejadas junto com as crianças, elas fizeram suas agendas de acordo com os dias em que estavam disponíveis e gostariam de realizar o procedimento da entrevista.

Nos meses de maio e junho as entrevistas foram realizadas. As entrevistas com as crianças de quatro e cinco anos (pré-escola) utilizaram do método de Desenho com Histórias (DH), criado pelo Dr. Walter Trinca e utilizado por Silvia Cruz (1987). Esse método foi utilizado nas entrevistas com a intenção captar o olhar das crianças, por meio dos desenhos e das histórias contadas por elas.

As entrevistas com as crianças da Pré-escola foram realizadas em duplas e em trios. Para elas foi proposto que fizessem desenhos com o tema o recreio, um sobre o que gostavam e outro sobre o que não gostavam a respeito do tema, e posteriormente foi pedido que elaborassem uma história baseada nos seus desenhos. A primeira proposta sugeriu que as crianças que fizessem um desenho do que “elas gostam no recreio”, em seguida elas contavam uma história baseada nos desenhos, que foi dirigida por algumas perguntas, como: “esse recreio é legal? Por quê?, Você está brincado de:, as(os) suas(seus) melhores amigas(os) são, você desenhou..., nesse desenho tem meninos e meninas? Por quê? Tem adultos nesse recreio? Esse recreio é legal, porque...”. E na segunda, as perguntas encaminhavam para uma explicação do porquê daquele desenho representar um recreio ruim, sendo: “esse recreio não é bom? Por quê?”, e assim várias explicações foram aparecendo.

Foram disponibilizados papeis e lápis para as crianças. Solicitei que escrevessem seus nomes na folha. Perguntei se elas aceitariam serem filmadas no momento da atividade e, se alguma criança quisesse participar da atividade e não quisesse ser filmada, participaria da atividade da mesma forma e não seria filmada. Um gravador também foi utilizado para captar a narrativa das crianças, como uma forma de garantir o áudio.

Com as crianças do Ensino Fundamental as entrevistas se realizaram, também nos meses de maio e junho. Foram organizadas, também, duplas e trios para que as crianças respondessem às perguntas. Antes de todo o processo elas foram consultadas se poderiam ser gravados áudios da entrevista. Também foram avisadas que se sentissem vontade de parar de

responder poderiam deixá-lo a qualquer momento ou, também se não se sentissem confortáveis com alguma pergunta poderiam deixar de respondê-la. Com estas crianças foram realizadas perguntas estruturadas, buscando atender aos interesses da pesquisa e aqueles apresentados pelas crianças:

- a) Com quais pessoas você gosta de ficar na hora do recreio?
- b) O que leva você a escolher estas pessoas para ficar na hora do recreio?
- c) Qual é o lugar que você mais gosta de ficar?
- d) Por que você fica no recreio com as pessoas que você disse e não com outras?
- e) Você gosta de ficar no recreio com meninos/meninas? Por quê?
- f) Se um/uma colega seu/sua não for da mesma religião ou mesma raça que você, mesmo assim você ficaria na hora do recreio com ele/ela?
- g) O que você acha dos adultos que ficam no recreio? Você tem alguma interação com eles durante esse período?
- h) O que você pensa sobre o tempo destinado ao recreio?

Tal modelo estruturado de perguntas foi sendo adaptado no decorrer das entrevistas, isto é, foi ganhando um formato de conversa informal, na qual as crianças demonstraram estar à vontade em responder. O que permitiu que as crianças se expressassem com espontaneidade. A seguir veremos parte dessas entrevistas, que consistiram em escolhas dos nomes fictícios.

4.3 O PROCESSO DE ESCOLHA DO NOME FICTÍCIO

Sabemos e já foi discutida anteriormente a importância de tratar a criança na pesquisa como sujeito que possui voz. Durante todo o processo de pesquisa as crianças tiveram voz ativa e foram ouvidas, essa foi uma das formas de conhecer as crianças fizeram com essa pesquisa se efetivasse, as quais foram colaboradoras de todo o processo.

Nos processos metodológicos e tomadas de decisões, como marcar as entrevistas as datas foram escolhidas pelas crianças e os integrantes dos grupos também, algumas crianças solicitavam que a entrevista fosse realizada junto de um colega e a solicitação foi sempre atendida. O nome das crianças por questões éticas, como forma de não revelar a identidade delas, não aparecerá nos dados, mas a forma que encontrei de fazer com que suas identidades

não desaparecem totalmente junto com os seus nomes verdadeiros, foi em pedir que elas escolhessem seus nomes fictícios.

Foi por essas razões que “de antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato” (KRAMER, 2002, p. 47).

Sendo assim, durante as entrevistas, no início de cada uma, fui solicitando que pensassem em nomes fictícios para colocarmos junto de seus dados na pesquisa. Algumas crianças já diziam com bastante rapidez os nomes, outras pensavam e me falavam no decorrer da conversa ou até mesmo depois em outros encontros. A seguir serão apresentados os momentos de escolha dos nomes fictícios, que foram definidos nas entrevistas/conversas com as crianças do ensino fundamental e da pré-escola.

4.3.1 Crianças do Ensino Fundamental

Sobre a escolha dos nomes durante as entrevistas foi possível perceber algumas que pensaram rapidamente em seus nomes fictícios, como é possível observar neste excerto retirado das transcrições das entrevistas:

Pesquisadora: como já foi dito o nome de vocês não vai aparecer a entrevista é para saber a opinião das crianças ouvir as crianças e saber o que elas pensam. Se vocês quiserem escolher um nome fictício Isabela e Mariana aí vocês podem pensar um nome que vocês quiserem um nome de um objeto ou um outro nome próprio porque quando eu for colocar na pesquisa a entrevista de vocês não vou colocar seus nomes verdadeiros eu vou colocar os nomes fictícios. Então, vocês já têm o nome?

Isabela, 10²⁶: eu acho que seria Isabela

Pesquisadora: Isabela?

Isabela, 10: é

Pesquisadora: tá

Mariana, 10: ai o meu... eu acho que seria Mariana

²⁶ O número a frente dos nomes corresponde à idade das crianças.

Pesquisadora: Mariana? então está definido o nome fictício de vocês certo? Então vamos começar?

Transcrição da entrevista – Mariana e Isabela 24/5/2017

Desse mesmo modo, como Isabela e Mariana, Lívia e André escolheram seus nomes com facilidade. Veja a descrição do evento:

Pesquisadora: eu queria falar com vocês é sobre o nome de vocês... o nome real de vocês não vai ser revelado na pesquisa vai ser um nome fictício então eu peço que vocês pensem em um nome que vocês queiram que apareça vocês escolhem um outro nome algum dos dois já teria algum nome em mente

André, 11: ((ahã))

Pesquisadora: pode falar

Lívia, 10: o meu é Lívia

André, 11: o meu é André

Transcrição da entrevista – Lívia e André 26/6/2017

Já outros fazem uma certa ligação com personagens e pensaram um pouco mais para dizer os nomes que gostariam de ser chamados. Veja o relato de Lola e Toninho em entrevista

Pesquisadora: bom então na pesquisa eu não vou colocar o nome real de vocês Lola Toninho quando na hora de escrever quando eu for fazer a análise da entrevista que eu fiz com vocês para Lola vai aparecer um outro nome Toninho um outro nome aí um nome que vocês escolherem para vocês... Lola então que nome você gostaria que aparecesse para você e Toninho já pense também... qualquer nome pode ser um nome de pessoa pode ser um nome de um objeto pode ser o que você quiser.

Toninho, 11: eu ia tirar do vídeo game ((risos))

Pesquisadora: pode ser um personagem... porque aí se alguém for ler talvez vocês se reconheçam, mas a pessoa não vai ligar a imagem à pessoa porque a pesquisa tem essa intenção de colocar os sujeitos como pesquisadores...

Lola, 11: pode ser Lola

Pesquisadora: Lola? ótimo nome

Toninho, 11: é nome desse cachorrinho ((risos))

Pesquisadora: e você Toninho?...

Toninho, 11: ((hmm))

Pesquisadora: vai pensando e aí no final você me fala, tá?

Transcrição da entrevista – Lola e Toninho 21/6/2017.

No mesmo dia, após o recreio, Toninho veio falar comigo dizendo que já havia pensado no nome que ele gostaria de ser chamado. E disse:

Toninho, 11: Eu quero que o meu nome seja Toninho ah... é um nome que os meus primos me chamam lá em casa

Excerto do diário de campo 21/6/2017.

Já Melissa e Motoqueiro questionaram um pouco mais sobre essa questão do nome fictício e fizeram mais relações dos nomes com outras questões que lhe parecem particulares, como Motoqueiro, que fez relação do nome escolhido por Melissa com um chá e disse que esse nome remete a uma pessoa calma. Motoqueiro não quis dizer o seu nome perto de Melissa, ele depois de um tempo me pediu para escrever o nome que gostaria de ser chamado em um papel. Entreguei o papel a ele, no qual foi feito o registro do nome.

Pesquisadora: eu vou gravar a nossa entrevista, já está gravando aí Melissa como eu já vinha dizendo é o nome de vocês... o nome real de vocês não vai aparecer na pesquisa então vocês se vocês quiserem vão se dar um nome fictício

Melissa, 11: como assim?

Pesquisadora: um apelido um nome... um outro nome um nome de um personagem, daí vocês pensam e não é preciso falar agora estou falando para vocês já irem pensando, mas se quiser falar agora se já tiver um nome também já pode falar

Melissa, 11: meu nome eu queria que fosse Melissa

Pesquisadora: Melissa? ótimo está registrado aqui

Motoqueiro, 11: é o nome de um chá, não é? de uma planta que faz chá, não é?

Pesquisadora: Melissa? é o nome de uma planta que pode fazer chá e tem pessoas que se chamam Melissa também a filha de uma amiga minha se chama Melissa

Motoqueiro, 11: calminha, calminha. ((risos))

Pesquisadora: e ela é mesmo ((risos)) e... o seu você vai pensar Motoqueiro?

Motoqueiro, 11: vou.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Apelidos também foram formas de as crianças preservarem suas identidades e mantê-las ligadas ao que são, a quem são:

Pesquisadora: já está gravando... na pesquisa vocês... não vai aparecer o nome real de vocês... não vai aparecer então vocês devem escolher um nome fictício pra vocês um nome diferente que não seja o nome de vocês

Tutu, 11: pode ser um apelido?

Pesquisadora: pode ser

Tutu, 11: Tutu

Lulu, 11: Lulu

Pesquisadora: o seu?

Vic, 11: não sei ainda

Pesquisadora: vai pensando depois você me fala... são oito perguntas e ai cada um fala uma vez

Lulu, 11: por que não pode aparecer o nosso nome?

Pesquisadora: porque a sua identidade deve ser confidencial vocês aceitam participar da pesquisa vocês participam da pesquisa, mas não deve aparecer o nome real de vocês a identidade...

Lulu, 11: ah...

Transcrição da entrevista – Lulu, Tutu e Vic., 28/6/2017.

Não foram todas as crianças que decidiram os seus nomes no primeiro momento em que lhes solicitei que pensassem. Algumas me disseram em outros momentos, em outros encontros posteriores e com algumas crianças já havia sido conversado sobre essa escolha de um nome e então elas escolheram seus nomes antes da entrevista, como Lan, Don Juan, Mile e Mila.

4.3.2 Crianças da Pré-escola

Neste item, apresento o processo de escolha dos nomes fictícios das crianças da pré-escola. Os primeiros apresentados são os processos de Miguel e Júlia, e eles apresentam certo entusiasmo nessa escolha:

Pesquisadora: sabe de uma coisa nessa pesquisa eu vou colocar um nome fictício em vocês o que é isso um nome de mentira a Júlia vai ter outro nome o Miguel vai ter outro nome vocês já imaginaram ter outro nome?

Miguel, 5: eu não.

Pesquisadora: como você gostaria de chamar Júlia?

Júlia, 5: ((hmm)) Júlia.

Pesquisadora: Júlia? ah e você Miguel?

Miguel, 5: é Miguel.

Pesquisadora: Miguel? Então eu posso chamar vocês de Júlia e Miguel no momento de escrever?

Júlia, 5 e Miguel, 5: ahã.

Pesquisadora: então está combinado.

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel, 23/6/2017.

Novamente, numa outra conversa com duas meninas o nome Júlia aparece como escolha. A princípio, uma sugere o nome Ana Júlia, mas a outra diz que também quer Júlia e então a criança de início que queria um nome quer agora o mesmo nom. Logo, elas entram em um debate sobre o que não pode ser repetido para tentar fazer com que a escolha de todas fossem consideradas. É então sugerido que elas fiquem como Júlia 1 e 2, porém lembro-me que anteriormente outra criança havia escolhido o nome de Júlia e sugeri que fosse Júlia 2 e 3 e elas respondem, entre risos, que sim.

Pesquisadora: É, então vamos fazer um desenho bem legal sobre um recreio muito legal... olha ai o nome de vocês na pesquisa não vai aparecer o nome verdadeiro vai aparecer um nome de mentira então vocês vão escolher um nome de mentira que nome que vocês queriam?

Júlia3, 5: só se for Ana Júlia.

Júlia2, 5: eu quero Júlia.

Júlia3, 5: eu também quero Júlia.

Júlia2, 5: não vale ser igual

Pesquisadora: tudo bem pode ser Júlia Júlia1 e Júlia2 está bom?

((risos))

Pesquisadora: na verdade Júlia2 e Júlia3 porque já tem outra Júlia.

((risos))

Pesquisadora: está bom? Júlia2 e Júlia3?

((risos))

Júlia2, 5 e Júlia3, 5: sim.

Transcrição da entrevista DH – Júlia 2 e Júlia 3, 23/6/2017

Escolhido o nome Júlia da maneira como destacada anteriormente, agora aparecem as escolhas de Beatriz e Lívia que respondem com rapidez à pergunta. Percebi que ambas em relação às outras duplas ficaram mais quietas, mesmo que a elas foi proporcionado espaços para a fala e a escuta. Enfim, as duas pareceram mais introvertidas, não falaram muito durante toda a entrevista. Vejamos a escolha dos nomes:

Pesquisadora: está gravando meninas Beatriz e Lívia vou pedir que vocês pensem em um nome de mentira para vocês porque na pesquisa não vai aparecer o nome verdadeiro de vocês então vocês podem escolher o nome que quiserem... como você gostaria de chamar Beatriz?

Beatriz, 5: Beatriz

Pesquisadora: ótimo! e você Lívia?

Lívia, 5: hmm, acho que Lívia,

Pesquisadora: ótimo também!

Transcrição da entrevista DH – Beatriz e Lívia, 27/6/2017.

Das crianças a seguir, Gabriel se apresenta bastante animado ao escolher o seu nome, enquanto Laís é bastante objetiva e escolhe bem rápido o nome:

Pesquisadora: eu não falei sobre uma coisa com vocês ... na pesquisa vocês não serão chamados por seus nomes verdadeiros nessa pesquisa eu vamos escolher um nome fictício para vocês isso é um nome de mentira a Laís vai ter outro nome o Gabriel vai ter outro nome vocês já pensaram em ter outro nome?

Gabriel, 5: ahãhã eu queria chamar Gabriel.

Pesquisadora: Gabriel?

Gabriel, 5: É.

Pesquisadora: Então, será esse nome que aparecerá pra você na pesquisa está bem Gabriel?

Gabriel, 5: Gabriel, não é?

Pesquisadora: É e você Laís como você gostaria de ser chamada?

...

Laís, 5: Laís.

Pesquisadora: Está ótimo o seu nome na pesquisa será Laís.

Transcrição da entrevista DH – Gabriel e Laís, 27/6/2017.

Entre as últimas crianças há também uma objetividade na escolha dos nomes. Vejo esta facilidade na escolha relacionada à brincadeira de faz de conta, na qual as crianças ao definirem papéis nas brincadeiras, escolhem outros nomes para serem chamadas/chamados na brincadeira.

Pesquisadora: Eu já falei para vocês que nessa pesquisa não vai aparecer o nome verdadeiro de vocês vai ter outro nome vocês já imaginaram ter outro nome? um nome inventado por vocês? vocês podem escolher o nome que quiserem.

Carla, 5: Ah, eu escolho Carla.

Pesquisadora: Carla está ok marcado aqui e vocês dois?

Luan, 5: Eu quero chamar Luan.

Ana, 5: E eu Ana.

Pesquisadora: Hum, então estão anotados seus nomes aqui Carla Luan e Ana.

((risos))

Transcrição da entrevista DH – Ana, Carla e Luan, 27/6/2017.

Desse modo, retomo algumas falas iniciais deste item, e concluo que escolha dos

nomes fictícios permite que as crianças façam suas escolhas e de modo muito particular, de acordo com o que gostam de ser chamadas quando não pelo nome verdadeiro. É, portanto, uma forma de manter a identidade da criança sem revelar de fato quem ela é, e desse modo, fazer com que esses sujeitos sejam de fato participantes e colaboradores do processo e do estudo.

4.4 MODELO DE ANÁLISE

O modelo de análise desta pesquisa consistiu na análise qualitativa de conteúdo, o seu processo se deu durante toda a investigação. Os dados foram coletados por meio da observação participante, o que tornou possível a organização dos dados durante processo de observação.

A primeira etapa do processo de análise foi de organização do material na ordem cronológica. A transcrição dos áudios das entrevistas com as crianças aconteceu no decorrer dos processos de observações e entrevistas. Este movimento de organização do material se fez para que, ao encerrar, o material estivesse pronto para ser analisado com a finalidade de “facilitar o seu uso, permitir o pesquisador encontrar-se rapidamente no momento da análise e da interpretação em função das suas questões e hipóteses” (LAVILLE, 1999, p. 214).

A segunda etapa do processo de análise consistiu em analisar o material, foi o momento em que se realizou a análise do material colhido em campo, por meio da observação participante, das entrevistas e conversas com os sujeitos. Para tanto, foi realizado um recorte dos conteúdos por meio de consulta das anotações do diário de campo e das fotos e filmagens dos espaços e momentos do recreio, bem como das entrevistas desenhos com histórias (DH) das crianças da pré-escola e das entrevistas com os sujeitos do Ensino Fundamental I.

Nesta segunda etapa, que foi o início o da análise do conteúdo, foi quando comecei a dar sentido aos dados, isto é, signifiquei e ressignifiquei o conteúdo colhido em campo, para que pudesse ser analisado de acordo com as intenções da pesquisa. “A palavra importante aqui é *unidade* para significar que cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido” (LAVILLE, 1999, p. 216). Dessa forma, entende-se que foi preciso trazer unidades de sentido aos dados para serem analisados com significação.

Após fazer os recortes dos conteúdos foram definidas as categorias analíticas, fazendo agrupamento de elementos comuns de sentido. Laville (1999) apresenta três modos de

definição das categorias, que se seguem:

O *modelo aberto*, as categorias não são fixas no início, mas tomam forma no curso da própria análise.

O *modelo fechado*, em contrapartida, o pesquisador decide a priori as categorias, apoiando-se em um ponto de vista teórico que se propõe o mais frequentemente submeter à prova da realidade.

O *modelo misto* situa-se entre os dois, servindo-se dos dois modelos precedentes: categorias são selecionadas no início, mas o pesquisador se permite modifica-las em função do que a análise aportará (LAVILLE, 1999, p.219).

Para o presente estudo foi utilizado o *modelo misto* de definição de categorias, predeterminadas as seguintes categorias: a) o recreio por meio do olhar das crianças da Educação Infantil; b) o recreio por meio do olhar das crianças do Ensino Fundamental e c) o recreio por meio do olhar dos adultos.

No entanto, no decorrer do estudo outras categorias foram sendo definidas de acordo com os dados obtidos. As categorias apresentadas na análise se dividiram da seguinte maneira: religião e etnia; conceito de infância; relações de entre meninas e meninos; os modos de organização dos grupos; as brincadeiras; os adultos no recreio e o tempo do recreio (Ensino Fundamental I) e Sabe o que eu amo no recreio?; Tem alguém nos olhando e Vou fazer cara de brava porque eu não gosto (Pré-escola).

Das pressuposições de categorias o surgimento das outras vai de acordo com o *modelo misto* de definição de categorias em que a pesquisa:

[...] não quer se limitar à verificação da presença de elementos predeterminados; espera poder levar em consideração todos os elementos que se mostrarem significativos, mesmo que isso a obrigue a ampliar o campo das categorias, a modificar uma ou outra, a eliminá-las, aperfeiçoar (LAVILLE, 1999, p. 223).

E antes de partir para a próxima etapa da análise o estudo:

[...] deve, com efeito, proceder à categorização definitiva dos elementos desses conteúdos. Depois, em função dos objetivos perseguidos, cumpre decidir modalidades particulares que lhe operacionalizará em seguida para a análise e a interpretação do *corpus* dos dados assim estruturado (LAVILLE, 1999, p. 223).

A terceira fase de análise foi a categorização final das unidades de análise. De acordo

com Laville (1999), essa etapa trata de “considerar uma a uma as unidades à luz dos critérios da grade de análise para escolher a categoria que convém melhor a cada uma” (LAVILLE, 1999, p. 223). E a partir dessa atividade, iniciou-se interpretação.

A quarta etapa da análise dos dados foi a interpretação dos resultados, em que foram usadas as estratégias de *Emparelhamento* e *Construção Iterativa de uma Explicação*. A primeira estratégia consiste “em associar os dados recolhidos a um modelo teórico com a finalidade de compará-los” (LAVILLE, 1999, p. 227). Já a segunda estratégia é mais utilizada em pesquisas de cunho etnográfico, sendo o processo de análise e interpretação,

[...] fundamentalmente iterativo, pois o pesquisador elabora pouco a pouco uma explicação lógica do fenômeno ou da situação estudados, examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre essas unidades e entre as categorias em que elas se encontram reunidas (LAVILLE, 1999, p. 227).

A estratégia por Emparelhamento fez-se necessária, já que fui a campo com os referenciais teóricos que orientaram as observações e direcionaram meu olhar, e busquei encontrar em campo dados que poderiam ser comparados com os de Delalande (2001) e demais referenciais teóricos. Contudo, a pesquisa teve um caráter exploratório, já que supôs o estudo de uma cultura. Foram encontradas em campo situações não previstas, sendo assim, as observações e as conversas foram guiadas pelas crianças, por isso foi considerado importante o uso da estratégia *Construção Iterativa de uma Explicação*, já que algumas categorias não pensadas anteriormente surgiram a partir da interação com as crianças. Todas essas análises veremos nos dois próximos capítulos apresentados a seguir.

5 O RECREIO DAS CRIANÇAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo buscarei enfatizar as questões discutidas com as crianças sobre o recreio, por meio de entrevistas/conversas. Foi buscando atender aos objetivos definidos previamente nesta pesquisa que se estabeleceram as perguntas da entrevista. No entanto, no decorrer das observações participantes outras questões apareceram e até mesmo durante a entrevista questões não previstas foram destacadas e debatidas pelas crianças.

Foi no pátio do recreio que maior parte da pesquisa se realizou, por meio das observações participantes, que algumas entrevistas que foram efetuadas em salas da escola. A seguir situarei diferentes categorias que foram elaboradas a partir das entrevistas realizadas com as crianças colaboradoras, nas quais muitos relatos apareceram e permitiram chegar a sete categorias, que são: religião e etnia, conceito de infância, relações entre meninos e meninas, os modos de organização dos grupos, as brincadeiras, os adultos no recreio e o tempo do recreio.

As crianças, nesta pesquisa, foram colaboradoras. Ouvir e conversar com elas por meio de algumas perguntas que foram sendo realizadas foi uma das formas que encontrei de ampliar o conhecimento sobre as suas vivências no recreio. Nesta perspectiva, as crianças apresentaram informações muito importantes sobre esse momento do qual elas vivenciam cotidianamente.

Destaco que a partir desse movimento foi possível construir uma relação na qual a criança apresentou críticas, teve espaço para opinar e pensar e expor questões desse dia-a-dia no recreio. E ressalto, também, que houve nesse processo de análise das informações resultantes o cuidado durante a transcrição em manter totalmente o conteúdo da fala das crianças, ou seja, mantendo o conteúdo original, remetendo a uma atenção ética em lidar com os dados e de forma que as interpretações respeitassem o que os sujeitos apresentaram.

5.1 RELIGIÃO E RAÇA/ETNIA

Considero que no recreio e quando se fala dele, vários enunciados aparecem, e com eles diversos significados sociais. Quando se pergunta para uma criança se ela brincaria no recreio com outra criança que não seja igual a ela nos aspectos físicos, culturais, como

raça/etnia e religião, num mesmo instante a resposta é sim, mas em seguida suas falas vem carregadas de concepções que a sociedade apresenta.

Como é possível observar em algumas entrevistas realizadas com as crianças. Mariana e Isabela respondem:

Pesquisadora: pergunta número seis se um colega ou uma colega de vocês não forem da mesma religião ou da mesma raça mesmo assim vocês ficariam no recreio com elas ou eles?

Mariana, 10: sim.

Isabela, 10: sim.

Mariana, 10: sim porque se não seria um preconceito não é?

Isabela, 10: É, seria pra mim a minha amiga sendo de outra religião tanto faz eu fico com ela do mesmo jeito.

Mariana, 10: Ah, o que importa é a amizade não é?

Pesquisadora: E outra raça e outra etnia também?

Isabela, 10: É.

Mariana, 10: Também.

Transcrição da entrevista – Mariana e Isabela 24/5/2017.

Noto que a fala de Mariana vem seguida de um questionamento: “porque se não seria um preconceito, não é?” e depois “o que importa é a amizade, não é?”. É como se fosse preciso confirmar, se seria um preconceito não brincar com alguém que não seja da mesma religião que a sua, e isso tem um peso que é social. Mariana possui uma concepção do que é preconceito e essa fala confirma que se você não é amiga de outra pessoa por conta das diferenças você está sendo preconceituosa.

E quando Mariana fala do preconceito, ela está ligando ao sentido que essa palavra possui dentro de sua concepção que seria ter uma opinião sem conhecer. Mariana, ao dizer que brincaria, vem dizendo que não seria intolerante com a diferença do seu alter, já que politicamente não é correto ter preconceito. Dessa forma, mesmo que exista algum tipo de preconceito, ou não aceitação do outro é melhor que isso não seja exposto, pois é considerado como algo errado essa não aceitação.

Desse modo, penso que muitas vezes na escola não são tratados assuntos desse cunho, tais como lidar com o diferente e respeitá-lo nas suas diferenças, mas sim posto como errada

as formas de preconceito. Sendo assim, a escola e a sociedade muitas vezes tendem a camuflar essas ações se elas existem ao invés de debater sobre elas.

Uma carga social é também apresentada por Toninho, sobre xingar, podemos observar na fala que ele apresenta:

Pesquisadora: se um colega ou uma colega não for da mesma etnia raça ou religião do mesmo gênero sexo que você mesmo assim vocês brincariam com eles?

Toninho, 11: Sem problema nenhum... sem problema nenhum

Lola, 11: Pra mim não tem problema nenhum

Toninho, 11: Eu brinco com o K.²⁷ e a V. e eles são diferentes de mim

Lola, 11: São amigos e pessoas do mesmo jeito

Toninho, 11: De qualquer jeito nós é amigo só porque ele é de uma religião e eu sou de uma religião eu vou ter que xingar ele por causa da religião dele?

Lola, 11: E nenhum pode acusar o outro não é porque eles têm a sua própria religião ou são diferente.

Transcrição da entrevista – Toninho e Lola 21/6/2017.

Quando Toninho diz sobre “xingar” é provável que ele já tenha visto, vivido ou presenciado um ato de xingamento por conta de intolerância, mas isso porque a intolerância e pré-julgamentos estão sendo exercidos a todo o momento nos espaços de vida. Mais que tudo, ele comenta sobre dois amigos que são diferentes dele e diz que brinca com eles. Complementando, Lola vem dizendo, também, sobre atos de acusação sabendo que não é correto acusar o próximo por ser diferente.

Os dados, além de mostrarem as concepções das crianças a respeito do diferente, da relação com aquele que não pensa igual, que não age igual e que na aparência física não é igual, revelam também a carga social por trás dessas falas e de como a criança é produtora de cultura de algo que pensa, ouve reproduz e produz junto de seus pares.

5.2 CONCEITO DE INFÂNCIA

²⁷ Os nomes que aparecem somente as letras iniciais, são crianças que não participaram da pesquisa, por isso não tiveram a oportunidade de escolher um nome fictício, desse modo não citarei seus nomes para preservar suas identidades.

Em entrevista com Melissa e Motoqueiro foi possível adentrar uma questão que não estava prevista: o conceito de infância que ambos possuem. A discussão começou a partir da fala de Melissa, como é possível observar:

Melissa, 11: Meu pai já falou que eu estou na idade de trabalhar já.

Motoqueiro, 11: Está igual o meu.

Pesquisadora: Você já está na idade de trabalhar?

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017

Para saber sobre o que ela pensava sobre o trabalhar, questionei e obtive assim a concepção que os dois possuem sobre ser criança. Ao responderem, a conversa tomou um rumo em que eles disseram que adultos próximos dizem que nessa idade “não precisa se preocupar com nada”, no entanto não é assim que ambos pensam, nos seus relatos podemos confirmar:

Melissa, 11: Eu não meu pai falou com onze anos ele já tinha moto.

Pesquisadora: A lei não permite que as crianças trabalhem vocês têm que estudar e brincar porque essa fase realmente ela vai passar.

Motoqueiro, 11: É a única fase.

Pesquisadora: É a brincadeira ela é muito importante na vida ela faz parte da nossa vida é uma parte importante da infância.

Motoqueiro, 11: Porque quando ela some não tem como voltar mais.

Melissa, 11: A minha mãe fala que queria ser criança.

Motoqueiro, 11: A minha mãe também.

Melissa, 11: A minha avó fala que queria... ela fala assim pra mim ai como era bom ser criança ai o meu pai fala assim é bom mesmo porque a gente não precisa pagar conta não precisa preocupar com nada

Pesquisadora: É ser criança é bom não é? vocês acham...

Motoqueiro, 11: Mas é... tipo eles fala assim que não precisa preocupar com nada ele não está certo assim não.

Pesquisadora: Vocês precisam se preocupar?

Motoqueiro, 11: É tem que se preocupar com muita coisa.

Melissa, 11: Tem que ficar esperto.

Motoqueiro, 11: Ah, esperto eu já sou.

Pesquisadora: Mas é realmente porque para brincar vocês não se preocupam com várias coisas? Por exemplo.

Motoqueiro, 11: É tipo...

Pesquisadora: Na hora de realizar um jogo não é.

Motoqueiro, 11: É.

Melissa, 11: Eu também tenho porque tem...

Motoqueiro, 11: Tipo na hora que nós vai jogar bola lá tem alguns meninos que atrapalha... que o povo vai chutar a bola no gol os meninos chega assim e chuta a bola pro outro lado... ai nós preocupa pra deixar a brincadeira certa ai nós chama até a J.²⁸ porque ai a J. chama os meninos e eles vai pra outro lado ai nós pode jogar bola lá.

Pesquisadora: Entendi vocês procuram manter a brincadeira...

Motoqueiro: Bem melhor fazer isso do que deixar os menino... tem que pegar... tipo tem que pegar a fila pra poder ir lá chutar a bola é uma coisa que é certo fazer.

Pesquisadora: São regras não é?

Motoqueiro, 11: É tem gente que já chega assim ah vou chutar vou chutar já chuta e nem está na fila então não tem co/ não pode isso tem que chegar lá e aguardar a vez.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Melissa e Motoqueiro nos mostram que ser criança não remete a não ter preocupações, nos mostrando e reafirmando que são sujeitos ativos e atores sociais. As crianças vêm nos dizendo que possuem preocupações que os adultos não percebem e julgam não serem importantes. O espaço em que se encontram, sendo ele o recreio e o tempo que passam nele, nos faz pensar nesses conceitos que as crianças nos apresentam, sabendo que elas participam de diferentes situações que fazem parte de suas vidas essas crianças nos apresentam as suas experiências de vida e constroem as suas ideias de ser criança num espaço e tempo que não se mede entre ser criança e adulto e ter preocupações, sendo elas diferentes e não menos importantes do que as de adulto. Por isso, “o sentido de infância é atravessado, dessa forma,

²⁸ J. é a supervisora responsável pelo quinto ano.

pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes traços simbólicos” (LOPES, 2008, p. 67).

A partir do sentido de infância apresentado pelas crianças, podemos entender que este está além do tempo e do espaço e, ser criança dentro da categoria social infância é mais do que ser um sujeito passivo. Mas é ser um sujeito que se relaciona, isto é,

[...] com relação à infância (...) o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade da duração (KOHAN, ?, p. 86-87).

Dessa forma, a concepção que Motoqueiro vem apresentado de que ser criança é preciso se preocupar sim, se opondo à ideia do pai de Melissa como ela vem expondo. Ele vem demonstrando a sua concepção de infância e criança, tornando clara a ideia de que o adulto se equivoca dizendo que elas não têm com o que se preocupar, quando vem dizendo que tem sim com que se preocupar, tornando esse dado mais sólido, já que ele é uma criança, falando sobre as preocupações de criança, “a infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança” (LOPES, 2008, p. 67).

Assim as crianças nos fazem ainda mais pensar no sujeito infantil não passivo e dizem-nos que vivenciam o tempo e o espaço e dele se apropriam e fazem com que adultos

[...] joguem por terra concepções equivocadas que têm persistido em manter-se vivas: a ideia de criança como sujeito passivo, em falta, que brinca por ser de sua natureza e que depende do adulto para estrutura-lo em suas relações – equivocadamente entendidas como equilibradas e homogêneas, sem desigualdades e benéficas para a reprodução social (LEITE, 2008, p. 119-120).

A criança não é um ser que não se preocupa com o mundo em que vive. A concepção que os adultos possuem que depois que a criança passa a trabalhar e que fará algo sério ainda persiste em existir, e a criança está dizendo que brincar também é sério, que pensar na organização do seu jogo é algo que lhe traz preocupações.

Dizendo que possui preocupações no desenvolvimento correto de seu jogo a criança diz que o que faz tem importância e busca mostrar isso ao adulto. Ao tentar manter a organização do jogo e não deixar que outras crianças atrapalhem é algo que demonstra que essas relações não são homogêneas, as brincadeiras os jogos acarretam conflitos e que as

próprias crianças buscam resolver. Isso demonstra a heterogeneidade das relações, mostra a preocupação desses sujeitos.

Essas noções apresentadas pelas crianças, nos dizem a respeito das crianças nos seus espaços e tempos, sujeitos, atores sociais com ideias, ações e produções culturais, e que devem ser considerados como tais. A criança, desse modo se apresenta como sujeito que faz parte de uma categoria social, a infância. E assim sendo, a criança vem aqui negando a concepção que o adulto apresenta sobre ela nessa perspectiva de “ver a criança e de conceber a infância” negando “seu papel de sujeito social” negando “a existência de suas histórias” (LOPES, 2008, p. 74). Podemos, portanto, entender a criança como um ser que se coloca no mundo e dele faz parte e para ela a infância não é apenas uma fase, mas que esta faz parte do todo de sua vida, é parte da sociedade. Assim sendo, ela é sujeito ativo e ator social. Desse modo, Lopes (2008) vem dizendo,

[...] que há momentos em que as crianças subvertem, há momentos em que interpretam, reproduzem o espaço e seus objetos, e há momentos e criação, de invenção, transformando-os, reorganizando s princípios da forma, função, localização, organização, representação e outros, a partir de suas ações (p. 78).

E como diz Kohan (2007), esta criança vive uma infância e a concebe “como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do ‘seu’ lugar e situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados” (p. 94-95). Ser criança e viver a infância está mais perto de ser um sujeito ativo - que possui preocupações, que lida e busca resolver situações da realidade, que produz cultura – do que ser um sujeito passivo.

As experiências vividas é que formam, então, esses sujeitos, que são crianças em um mundo e/ou uma realidade que se movimenta, e viver a intensidade do momento está neste contexto, que não é cronológico, mas a experiência que é levada por toda a vida. Remete-se, dessa forma, a ideia de Kohan (2007) sobre o conceito de “Devir”:

[...] é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica (KOHAN, 2007, p. 95).

Para Kohan (2007) e de acordo com o que as crianças vem nos dizendo, o conceito de infância está ligado não ao tempo, mas ao ser um sujeito que se relaciona no espaço e que a partir destas relações, cria experiências que não se pautam no tempo, que não possuem

passado, presente ou futuro, mas fazem parte do ser, do sujeito. O autor nos remete desse modo ao “devir-criança”, sendo este “o encontro entre um adulto e uma criança (...) é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” e assim, “saber envelhecer não se manter jovem, mas extrair de cada idade os fluxos que constituem a juventude” (p. 95-96). É o que Motoqueiro vem nos dizendo em outras palavras, quando diz ele precisa se preocupar mesmo sendo criança e, enquanto criança, ele precisa aproveitar a infância.

5.3 RELAÇÕES ENTRE MENINOS E MENINAS

Neste item, analiso as relações ente meninos e meninas a partir das conversas com as crianças, nas quais podemos em algumas falas perceber uma separação que advém da realidade social e a necessidade de discutir essas questões nos espaços de produção do conhecimento e um deles é a escola.

Poderemos saber a partir de relatos de algumas crianças que alguns jogos e brincadeiras muitas vezes podem parecer destinados a um sexo, e o tipo de conversa também não são as mesmas para cada um. É possível perceber isso na fala de Mile e Mila,

Pesquisadora: Vocês gostam de ficar no recreio com meninos ou só com meninas?

Mila, 11: Tem vez que nossos amigos ficam perto da gente mas nem é toda vez mas nós fica mais com as meninas.

Mile, 11: Com as meninas.

Pesquisadora: e por quê?

Mila, 11: Ah, tipo porque homem é meio sem graça de conversar tipo não tem muita graça ai mulher tem mais.

Mile, 11: A gente tem parte não é que a gente gosta de conversar que é só meninas que...

Pesquisadora: os tipos de conversa e se os meninos estão eles atrapalham?

Mile, 11: Ah, não tem muito a ver não é porque eles não vai conversar da mesma coisa tipo tem meninas que conversam de boneca de carrinhos e os meninos gostam de brincar de futebol de outras coisas.

Pesquisadora: Mas ai vocês ainda preferem ficar com as meninas?

Mile, 11 e Mila, 11: Sim.

Transcrição da entrevista – Mile e Mila 21/6/2017.

São questões impregnadas no nosso cotidiano, que futebol é coisa de menino e menina tem que brincar com boneca, essas falas caminham ao encontro de uma cultura machista, que desde muito cedo concebe às meninas o papel de mãe e tira totalmente essa “responsabilidade” dos meninos, não permitindo que brinquem de boneca. Essa ideia é transmitida para as crianças e elas entendem isso como algo que distancia menino de menina, ou seja, não podem ficar num mesmo grupo conversando sobre variadas coisas, pois existe assunto de menino e assunto de menina.

Desse mesmo modo acontece em entrevista com Isabela e Mariana. Isabela até fica com meninos no recesso, mas quando eles vão até ela, já Mariana diz que não fica no recreio com meninos e eu a questiono sobre o porquê disso e ela apresenta dificuldade em responder à pergunta:

Pesquisadora: Certo com meninos vocês não gostam de ficar?

Mariana, 10: Não.

Isabela, 10: Ah... pra mim às vezes se os meninos chegam lá eu fico mas quando não chegam não (risos).

Pesquisadora: Não? E com quais meninos mais? Os da sala ou de outras salas também?

Isabela, 10: De outras salas também.

Pesquisadora: Também? e você... Mariana?

Mariana, 10: Eu não... não costumo ficar com menino no recreio.

Pesquisadora: Por que você não gosta? Por qual motivo?

Mariana, 10: Ah, eu não gosto.

Pesquisadora: Não gosta por qual motivo?

Mariana, 10: Ah, vários.

Pesquisadora: Me fala um pelo menos.

Mariana, 10: Ah, eu não sei.

Pesquisadora: Seria porque eles não gostam de fazer o que você gosta?

Mariana, 10: É também.

Pesquisadora: Ou o tipo de conversa.

Mariana, 10: É o tipo de conversa.

Pesquisadora: Você não gosta?

Mariana, 10: Não.

Transcrição da entrevista – Mariana e Isabela 24/5/2017.

Quando Mariana diz que por vários motivos ela não fica no recreio com os meninos, eu a questiono se seria porque eles não gostam das mesmas coisas e ela me diz que também, eu vejo nessa resposta que existem outras razões que, no entanto, ela não expõe. Mas vejo como uma mesma segregação que é imposta pela sociedade em manter brincadeiras, jogos, assuntos etc. para cada sexo.

Essa segregação é algo que vai muito além do que podemos calcular. As mídias impõem isso, a indústria adulta e infantil também. A escola como instituição de educação e, cabendo a ela a reflexão sobre o tema, muitas vezes deixa de debater sobre essas questões, talvez por receio de adultos responsáveis pelas crianças que tratam essas questões como precoces para as elas. A partir daí as crianças passam a enxergar essa separação como algo natural como é possível observar na fala de André, 11:

Pesquisadora: E vocês gostam de ficar com meninos ou meninas no recreio?

André, 11: Meninos.

Pesquisadora: Só meninos?

André, 11: Às vezes com meninas.

Lívia, 10: Eu não, só fiquei uma vez só com meninos.

André, 11: Eu uma vez também.

Pesquisadora: Então no recreio vocês preferem ficar com meninos ou meninas no recreio?

André, 11: Meninos.

Lívia, 10: Meninas.

Pesquisadora: Por que?

Lívia, 10: Ah, porque eu acho que elas são mais minhas amigas me entendem mais fácil.

André, 11: Eu converso mais com meninos só que eu não sei o porquê é natural.

Transcrição da entrevista – André e Lívia 26/6/2017.

E, desse modo, essas ações vão se tornando naturalizadas, pois ficar só com pessoas do mesmo sexo parece normal, não existe um porquê. Sobretudo, não são todas as crianças que preferem ficar com pessoas do mesmo sexo. Motoqueiro me diz que fica com meninos e meninas e não vê nada de errado em fazer isso, por mais que tenham pessoas que venham lhe

dizer que isso pode mudar sua sexualidade ele não pensa que tenha essa relação e continua brincando com as pessoas que ele gosta de brincar independente do que ela é:

Pesquisadora: (...) Você, Motoqueiro, você brinca com meninos e meninas? E por quê?

Motoqueiro, 11: É, eu brinco com menino e com menina porque assim não tem uma sexualidade certa pra mim brincar porque tem gente que fala assim ah você vai brincar com menina você é veado tem gente que chega assim então eu brinco com menino com menina na hora que eu quiser porque... porque é... é o que a gente pode fazer enquanto é criança... porque depois se passa eu não ser mais já... eu posso sair brincando soltando pipa jogar bola.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

E mais uma vez Motoqueiro nos faz voltar à questão de ser criança, quando vem dizendo que é o que ele pode fazer enquanto criança é brincar com quem ele desejar, alegando que existem pessoas que não pensam como ele, e apresentando preconceitos incumbidos pela sociedade, por parte dela que segrega os sexos e rotula as pessoas que vão contra esse sistema separatista.

O jogo e a brincadeira muitas vezes são destinados a um sexo. Por meio das observações que fiz do recreio, notei que o jogo de pingue-pongue era mais utilizado por meninos, mas algumas meninas participam também do jogo, mesmo que com a reprovação de alguns meninos, isso foi possível notar durante o período de observação do recreio. Contudo, na conversa com Lulu, 11, Tutu, 11 e Vi, 11 eles vêm dizendo sobre ficar na mesa de pingue-pongue e como esse jogo pode ser realizado por todos:

Pesquisadora: Vocês podem ficar nesse lugar lá na mesa de pingue pongue tanto com meninos como com meninas?

Tutu, 11: Pode.

Pesquisadora: Você, Lulu.

Lulu, 11: Ah, eu gosto de ficar com os dois. não é?

Pesquisadora: Com os dois, mas vocês preferem que seja só meninos só meninas o que sejam os dois.

Vic, 11: Os dois.

Tutu1, 11: Os dois.

Lulu, 11: Os dois.

Vic, 11: Os dois a gente acha melhor.

Pesquisadora: É melhor?

Tutu, 11: Não importa se é menino ou menina.

Lulu, 11: De vez em quando eu fico com a Lola e de vez em quando eu fico lá na mesa de pingue-pongue.

Pesquisadora: E por que que não tem problema ser junto menino e menina?

Vic, 11: Ah, porque não tem nada a ver.

Tutu11: Porque é só um jogo é amigo.

Vic, 11: E é amigo é só uma brincadeira a gente fica lá brincando.

Transcrição da entrevista – Lulu, Tutu e Vic 28/6/2017.

De acordo com o que as crianças nos dizem o pingue-pongue não tem sexo, não é definido como sendo um jogo de menino ou de menina e essas crianças vem confirmando isso e colocando que somente a minha observação do jogo não foi o suficiente para chegar a uma conclusão sobre o jogo. Afinal, Se eu tivesse me detido somente às observações não chegaria a tais constatações que somente foram possíveis após ouvir essas crianças, destaco aqui, portanto mais uma vez a importância de ouvir esses sujeitos.

Desse modo, entendo que as crianças não fazem somente uma reprodução social, elas criam suas regras, fazem suas vontades, independentemente do que estão sendo julgadas por fazerem. *Brincar é o que fazem as crianças e não tem sexo definido para cada brincadeira*, encontro essa conclusão parafraseando as falas de Motoqueiro, Lulu, Tutu e Vic.

As análises nos remetem a pensar no quanto essas crianças constroem suas relações, como elas são capazes de nos mostrar isso por meio dessas conversas. Os dados, desse modo, nos remetem aos pensamentos, opiniões e concepções de meninos e meninas, das relações entre os sexos, do que pensam ser para menino e para menina ou se para ambos, a produção cultural, e ainda a oportunidade se expressarem e de serem vistos como sujeitos ativos na produção de papéis sociais. E, para muitas delas, as fronteiras entre os sexos são transgredidas e não há impedimento em ser criança, quando para outras existem diferenças entre os sexos que culminam na separação. Ouvindo esses atores sociais percebemos a variedade de pensamentos, de culturas que se encontram em torno de um momento o recreio.

5.4 OS MODOS DE ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

As organizações das crianças muitas vezes se mostraram relacionadas a uma brincadeira, a um jogo e ao grupo de amizade. Nem sempre o grupo é formado pelos mesmos integrantes, pois uma brincadeira pode levar uma criança a brincar com outra que não é do seu grupo de costume, como pude observar na brincadeira (pega-pega) que foi desenvolvida no dia que conversei com Lola e Toninho:

Pesquisadora: Está bem, mas é a brincadeira que leva vocês a ficarem juntos?

Lola, 11: É.

Pesquisadora: Entendi e... a brincadeira de hoje fez com que você brincasse com a Lola?

Toninho, 11: É

Pesquisadora: Tá.

Toninho, 11: Não, porque o K. me chamou mas ela já estava lá brincando

Pesquisadora: ((ahã)).

Toninho, 11: Ai eu brinquei.

Lola, 11: Ai a gente brincou.

Transcrição da entrevista – Lola e Toninho 21/6/2017.

Desse modo, um dos critérios para organizar um grupo no momento do recreio é um jogo ou uma brincadeira. Como podemos ver, também, na conversa com Lulu, Tutu e Vi:

Pesquisadora: A primeira pergunta com quais pessoas vocês gostam de ficar na hora do recreio?

Tutu, 11: Na mesa de pingue-pongue.

Pesquisadora: Com as pessoas que fica lá independente de quem esteja? se for menino menina se for menor ou maior você gosta de ficar lá?

Tutu, 11: É.

Pesquisadora: Certo... Lulu.

Lulu, 11: Eu também.

Pesquisadora: Com quais pessoas você gosta de ficar?

Lulu, 11: É... o povo que fica lá na mesa de pingue-pongue é eu fico lá jogando ele ganha de todo mundo.

Pesquisadora: E você, Vic?

Vic, 11: Eu também fico lá.

Pesquisadora: Então é o grupo do pingue-pongue ((risos)).

Tutu, 11: Nós adora.

Pesquisadora: O que leva vocês a escolherem essas pessoas para ficar no recreio a resposta já foi dada, não é?

Tutu, 11: A mesa de pingue-pongue.

Pesquisadora: É o motivo que leva vocês a ficarem com essas pessoas no recreio já me responderam também... por que vocês ficam no recreio com essas pessoas que vocês me disseram e não com outras?

Vic, 11: Porque as outras não jogam pingue-pongue ((risos)).

Pesquisadora, 11: Não jogam pingue-pongue...

Transcrição da entrevista – Lulu, Tutu e Vic 28/6/2017.

É possível notar que o critério na organização dos seus grupos, para essas crianças, é a brincadeira quem define. Organizam o jogo e esse será o gerador do grupo, no caso do pingue-pongue as pessoas que gostam de jogar se reúnem na mesa e passam todo o recreio jogando. Já algumas crianças preferem ficar nos seus grupos de costume e a geradora da organização é o vínculo de amizade que possuem com uma ou mais pessoas. Como podemos observar nas falas de Isabela e Mariana:

Pesquisadora: Está bem segunda pergunta o que leva você a escolher estas pessoas que vocês acabaram de dizer para ficar na hora do recreio.

Isabela, 10: Eu acho que é por causa de elas serem minhas amigas.

Pesquisadora: Já serem amigas.

Mariana, 10 e Isabela, 10: É.

Pesquisadora: Por que você fica com a R. por que você fica com a Lívia e não com outras pessoas?

Isabela, 10: Eu acho que é porque eu sou mais próxima das pessoas que eu fico no recreio.

Pesquisadora: Por afinidade?

Isabela, 10: É, por ser mais próxima.

Mariana, 10: Aí, eu já estou mais acostumada a ficar com uma pessoa só mas as vezes eu e a R. a gente fica com outras pessoas mas é... mas sempre eu só fico com ela.

Pesquisadora: Ficam mais em grupo ou mais só vocês duas?

Mariana, 10: Mais eu e ela.

Pesquisadora: E você mais em grupo ou mais você e uma amiga só?

Isabela, 10: Mais em grupo.

Transcrição da entrevista – Mariana e Isabela 24/5/2017.

Para as duas o critério para se organizarem no recreio é a amizade, para Lan e Dom Juan a razão é a mesma, mas o jogo também influencia e ele diz que se sente bem estando perto dos seus/suas amigos/amigas:

Pesquisadora: Com quais pessoas vocês gostam de ficar na hora do recreio?

Lan, 11: Ah, eu gosto de ficar com o Dom Juan.

Pesquisadora: E você, Dom Juan?

Dom Juan, 11: Eu gosto de ficar com o Lan.

Pesquisadora: O que leva você a escolher o Dom Juan e você o Lan para ficar na hora do recreio?

Lan, 11: Ah, a gente brinca de diversas coisas.

Pesquisadora: Mas por quê que vocês ficam juntos e não com outras pessoas?

Lan, 11: A porque eu considero o Dom Juan como melhor amigo.

Pesquisadora: Dom Juan e você?

Dom Juan, 11: Eu também considero o Lan meu melhor amigo.

Pesquisadora: E ficam só vocês dois mais ninguém?

Lan, 11: Ah, às vezes fica o Iago.

Pesquisadora: É, e por que o Iago?

Lan11: Às vezes ele fica lá que ele quer brincar de alguma coisa ai a gente brinca com ele

Dom Juan, 11: De peteca.

Transcrição da entrevista – Lan e Dom Juan 23/6/2017.

Lívia e André, também buscam se organizar com seus amigos e amigas,

Pesquisadora: A primeira pergunta é com quais pessoas vocês gostam de ficar na hora do recreio?

André, 11: P. e G.

Pesquisadora: E você?

Lívia, 10: Com as minhas duas melhores amigas L. e Y. e de vez em quando eu fico com a Isabela e a E. também.

Pesquisadora: O que leva vocês a ficarem com essas pessoas na hora do recreio?

André, 11: Porque eles são legal divertidos.

Lívia, 10: Eu gosto das minhas amigas a gente brinca de pega pega lá no chão quando o professor deixa

Pesquisadora: Por que vocês ficam no recreio com as pessoas que vocês disseram e não com outras?

Lívia, 10: Ah, porque eu não sinto vontade de ficar com outras pessoas no recreio

Pesquisadora: E você?

André, 11: Ah, porque eles foram as primeiras pessoas que eu comecei a conversar quando eu cheguei nesse ano.

Pesquisadora: Ah, você veio pra essa escola esse ano André?

André, 11: Não, quando eu cheguei esse ano do ano passado eu tava com outra turma.

Transcrição da entrevista – Lívia e André 26/6/2017.

Mile e Mila gostam de ficar com amigas que só encontram no momento do recreio, pois não estudam na mesma sala e aproveitam desse tempo para conversar e brincar:

Pesquisadora: Com quais pessoas vocês gostam de ficar na hora do recreio? É a primeira pergunta.

Mila, 11: Eu gosto de ficar com a Mile gosto de ficar com ela, nós anda e a gente brinca, mas a gente não corre tem dia que nós joga basquete tem dia que não nós fica sentada lá no... na muretinha.

Pesquisadora: E você, vocês têm outras amigas outros amigos?

Mile, 11: Ah, eu tenho muitas amigas eu fico às vezes com a Mila às vezes com as meninas a gente brinca a Mila às vezes brinca no futebol e eu fico com as minhas amigas a gente gosta de conversar bastante tipo a gente fica em salas diferentes então a gente fica conversando.

Pesquisadora: Preferem conversar ao invés de brincar?

Mile, 11: É.

Pesquisadora: E o que que leva vocês a ficar com estas pessoas na hora do recreio é essa separação das amigas e Mila você está na mesma sala que ela então por que fica com ela e não com outra pessoa?

Mile, 11: Ah, porque eu sou mais chegada na Mila não é as outras meninas que eu converso mais a Mila eu converso mais.

Pesquisadora: E você, Mila?

Mila, 11: Eu também gosto de ficar com ela eu tenho outras amigas, mas eu não gosto muito de ficar com elas porque tipo a Mile... eu gosto mais da Mile a Mile é mais legal do que elas.

Transcrição da entrevista – Mile e Mila 21/6/2017.

Para Melissa o critério é outro, ao se organizar no momento do recreio ela, na sua resposta à pergunta, procura ficar com pessoas que não a colocaram em confusão, ela procura ficar com pessoas que ela julga serem mais calmas, pode-se ver na fala dela:

Pesquisadora: Bom, então com quais pessoas vocês gostam de ficar na hora do recreio?

Melissa, 11: Ah eu não... eu não estou querendo ficar muito perto das meninas porque as meninas agora ficam querendo bater nos outros e ai depois a culpa vai cair em mim agora... antes eu gostava de ficar com a... com a Mila só que ai eu ficava com a Lulu depois com a Mile ai eu ficava com elas um pouco só que ai agora eu não estou ficando muito com elas não eu estou ficando com a Lola com a Y. com elas porque elas não ficam brigando elas não mexe com os outros e as meninas ficam batendo nas meninas ai eu não estou ficando perto delas.

Pesquisadora: Entendi.

Melissa, 11: Entendeu?

Pesquisadora: Entendi o que leva você a escolher essas pessoas na hora do recreio.

Melissa, 11: Ah, porque elas são mais calmas a Lola e a Y. não mexe com ninguém não briga com ninguém agora a Mile a Mila e a Lulu já quer bater nos outros quer brigar ai eu já... por isso que eu estou afastando... porque se não eu vou ficar perto ai a culpa vai cair em mim quando elas for pra secretaria.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Melissa vem apresentando que tem se afastado de algumas amigas, o motivo são brigas nas quais estas se envolvem. Ela, desse modo, buscou mudar de grupo ao ver que naquele não estava se sentindo bem. Desse modo, percebemos diferentes modos de lidar no momento do recreio de diferentes grupos, são as diferentes produções culturais.

Sendo assim, é possível notar que existem diferentes motivos para se organizarem no recreio, mas na maioria das vezes as crianças ficam em grupos, os critérios podem ser diferentes, mas existe sempre uma influência de amizade nesta escolha e o desejo de brincar de estar entre seus pares e àqueles que se inserem nos grupos que se aproximam daquilo que gostam, isso acontece devido as diferentes culturas produzidas pelos grupos formados no momento do recreio, nota-se assim a existência de várias infâncias.

5.5 AS BRINCADEIRAS

Em observações participantes no recreio, notei que algumas brincadeiras são mais realizadas pelas crianças, as filmagens e as conversas com as crianças permitiram pensar nessas brincadeiras e porque elas e não outras.

O jogo de pingue-pongue foi um dos que me chamaram a atenção. Quando o recreio do quinto ano era realizado no antigo pátio era disponibilizada uma mesa móvel de pingue-pongue, que todos os dias era colocada no mesmo lugar e em geral as mesmas crianças que faziam o uso dela e na maioria das vezes quem dominava esse espaço eram os meninos do quinto ano.

Com a mudança ocorrente, a mesa continuou sendo disponibilizada no mesmo pátio, no entanto no lugar somente o quarto ano ocupava, pois o quinto ano foi deslocado. Desse modo as crianças do quarto ano passaram a utilizar o jogo. E as crianças do quinto ano no primeiro dia da mudança não tinham muitas brincadeiras. Foi este dia que uma quantidade significativa de crianças realizou a brincadeira chamada por elas de “dez”.

Essa brincadeira é analisada por Spréa (2010)²⁹. É no local de sua pesquisa que ele descobre as inventoras desta brincadeira e pode perceber a transmissão de uma brincadeira que pode ser considerada folclórica, agora ainda mais a brincadeira perpassa de uma região do

²⁹ D2: SPRÉA, N. E. A invenção das brincadeiras um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. Univeridade Federal do Paraná, 2010.

país para outra. Spréa (2010) realizou sua pesquisa no recreio na região Sul e minha pesquisa fora realizada na região Sudeste, quando me deparei com a brincadeira e percebi que era a brincadeira descrita pelo autor percebi como é grande o movimento da cultura infantil.

A brincadeira analisada por Spréa (2010) recebeu na sua região o nome de “Chocopito” por suas inventoras, ele a descreve da seguinte forma:

Chocopito possui o seguinte texto inicial, que é cantado em roda enquanto a mão direita de uma criança percute a mão direita de outra:

chocopito,
lês primeiro,
um dois três.

A batida de mão ocorre no mesmo andamento em que a parlenda é cantada, sendo que a última palma define quem será o primeiro a tentar excluir alguém da roda, pisando em seu pé. O pisão no pé poderá ser feito em, no máximo, três passos. Caso o competidor não acerte nenhum pé, passará a vez direcionando uma piscadinha discreta a alguém que, por sua vez, tentará pisar no pé de outra pessoa (SPRÉA, 2010, p. 145).

Não consegui saber como essa brincadeira chegou até essas crianças da escola em que realizei a pesquisa. Mas nos relatos de Caroline ela me explica como essa brincadeira chegou até ela e com sua explicação podemos perceber que se trata da mesma brincadeira, porém com outro nome e outra forma de definir a pessoa que tenta excluir alguém da roda.

A brincadeira começa com uma roda e a gente conta até dez, quando chega no dez é essa pessoa que tem que pisar no pé. Quem é pisado sai do jogo e se a pessoa não conseguir pisar passa pra alguém com um sinal, piscando com um olho só, ganha quem fica até o final e elimina o último jogador. Caroline11, 3/5/2017

Fonte: Diário de campo – 3/5/2017.

Já havia observado diversas vezes essa brincadeira, mas no dia da mudança de pátio que ocorreu no dia 24/5/2017 a brincadeira foi realizada por um grupo composto por muitos integrantes, várias crianças de diferentes turmas do quinto ano se reuniram na brincadeira, que formou uma grande roda. Isabela foi uma das integrantes da brincadeira:

Pesquisadora: E agora com o novo recreio na quadra o que que vocês fizeram hoje?
Isabela, 10: Hoje eu fiquei brincando de dez.

Transcrição da entrevista – Mariana e Isabela 24/5/2017.

“Dez” é uma brincadeira de resistência, quando o que as crianças têm para brincar é o próprio corpo, nada mais. Quando o espaço é limitado e não existe o acesso a brinquedos, as crianças os criam em seus próprios corpos. Desse modo, a brincadeira “Dez” ganha um significado que vai além de um pisar no pé, ela é uma brincadeira que tem início quando o que as crianças possuem para brincar são seus corpos e mentes.

Assim sendo, os espaços de aprendizado não se restringem àqueles de considerados de aprender, como a sala de aula. Essa brincadeira nos diz sobre isto, quando vem mostrando que as crianças inventam e reinventam a todo o momento as suas práticas, portanto produzem suas culturas de pares em todos os espaços fazendo assim, a construção de aprendizagens, seja sobre brincadeiras, sobre diferentes realidades as quais elas têm contato a partir da interação com seus pares que podem advir de diferentes contextos sociais e culturais e nesse contato com o outro é preciso perceber as crianças como sujeitos que estão a pensar e não estão deslocadas da sociedade, do espaço e do tempo, mas são sujeitos reais a produzirem cultura, a interferir na sociedade. Entende-se, desse modo, que

[...] brincar é uma atividade mental, uma forma de interpretar e sentir determinados comportamentos humanos. Nessa perspectiva a noção de brincar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis, explicitadas pelas linguagens num determinado contexto social (WAJSKOP, 1995, p. 65).

Em outras ocasiões foi possível observar a brincadeira “Dez” e não somente entre as crianças do quinto ano, mas vi a brincadeira sendo realizada por crianças também do quarto ano. Nos dias seguintes, algumas brincadeiras direcionadas foram sendo disponibilizadas na quadra por uma professora que observa o recreio, ela levou cordas, petecas e uma caixa de som, e passou todos dias a colocar diferentes ritmos musicais para crianças ouvirem durante o recreio. E também bolas de futebol e basquete foram disponibilizadas para as crianças. Mas ainda estava faltando um jogo pelo que foi sendo percebido o longo das observações e das conversas que eu ouvia entre as crianças, o pingue-pongue.

Havia uma mesa fixa e de cimento, um pouco gasta, mas que se destinava ao jogo de pingue-pongue só era necessário fixar nela a rede e ter raquetes e bola, para jogar. As crianças solicitaram à diretora da escola que providenciasse os materiais para que voltassem a jogar. A diretora atendeu ao pedido das crianças e o jogo voltou a ser realizado pelas crianças, com os materiais então entregues as crianças e, todos os dias, uma criança ficou responsável por

buscar as raquetes, bolas e rede na sala da vice-direção. Quando perguntei a algumas crianças sobre os lugares e as brincadeiras que preferiam no período do recreio sempre aprecia algumas falas relacionadas à mesa de pingue-pongue. Podemos observar essas relações nas falas de Melissa, Tutu, Lulu e Vi:

Pesquisadora: Os lugares que vocês mais gostam de ficar?

Melissa, 11: É, eu gosto de... gosto de ficar sentada ali naquele banquinho lá debaixo ou gosto de ficar jogando pingue-pongue ou fico em pé mesmo brincando.

Pesquisadora: Lá no pingue-pongue embaixo.

Melissa, 11: É.

Pesquisadora: Você está jogando também?

Melissa, 11: Mais ou menos de vez em quando só que eu jogo eu perco toda hora, uai.

Pesquisadora: É? Tem que treinar e jogar mais.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Pesquisadora: E as brincadeiras que vocês fazem quais são?

Tutu, 11: Joga pingue-pongue.

Lulu, 11: A gente brinca de dez.

Vic, 11: A gente brinca de dez.

Lulu, 11: De vez em quando a gente brinca de pique-pega.

Vic, 11: De pique esconde.

Transcrição da entrevista – Lulu, Tutu e Vic 28/6/2017.

Como podemos ver entre as brincadeiras já citadas, a de pique-pega, também, foi bastante observada durante esse período, mesmo sendo proibido correr no recreio, pois os adultos repreendem as crianças que correm. Foi pedido para Lola e Toninho explicarem um tipo de pique-pega americano:

Pesquisadora: Agora sobre a brincadeira de hoje eu queria que vocês me explicassem um pouquinho melhor como que é quais são os critérios quem pode jogar como que... você que apresentou a brincadeira pra eles? Lola você trouxe lá da sua outra escola?

Toninho, 11: Eu fui o último a ser...

Pesquisadora: Ninguém sabia?

Lola, 11: Não ninguém conhecia é assim você.

Pesquisadora: Qual é mesmo o nome da brincadeira?

Lola, 11: Pique-pega americano e pode ir quanto de pessoa que você quiser e::... você... alguma pessoa pega e::... você começa a correr e se pegar a pessoa ela tem que ficar em pé de pernas assim ó [=

Toninho, 11: Aí nós tem que passar por baixo da perna.

Lola, 11: Aí pra ela descongelar tem que passar por baixo da perna e ela está no jogo

Toninho, 11: Se ela não passar... se a gente... se não passar.

Pesquisadora: Um dos jogadores e não o pegador, não é?

Lola, 11 e T, 11: É.

Toninho, 11: Se não passar e a pegadora pegar todos a primeira que foi ela...

Lola, 11: A primeira que foi pega vai ir pegar.

Pesquisadora: Vai pegar... e é um jogo misto que pode ter junto meninos e meninas.

Toninho, 11: Pode ser com TODO mundo pode ser com muita gente pode ser só de menino só de menina.

Lola, 11: Pode ser com muita gente.

Pesquisadora: É o critério de definição do pegador... por exemplo a brincadeira vai começar agora tem dez jogadores quem vai ser o pegador? como que vocês definem?

Toninho, 11: Aquele que decidiu quem queria ser.

Lola, 11: É tipo assim ou a gente:: pega um jogo e vê quem que vai ser quem sai quem que vai ser ou quem inventou.

Toninho, 11: Hoje a gente fez quem inventou.

Lola, 11: É quem inventou a brincadeira quem deu a ideia de brincar.

Pesquisadora: Ah, entendi quem deu a ideia da brincadeira foi o pegador.

Lola, 11: Vai ser o pegador.

Toninho, 11: Às vezes quem entrar vai ser o pegador.

Pesquisadora: Quem entrar...

Lola, 11: Quem entrar depois vira o pegador.

Transcrição da entrevista – Lola e Toninho 21/6/2017.

Essa brincadeira passou a ser realizada quando o recreio do quinto ano passou a ser na quadra, no antigo pátio não vi o pique-pega americano ser realizado. Mesmo que muitos

adultos tentassem interromper a brincadeira as crianças demonstraram resistência e depois de algum tempo voltavam a brincar. E, sendo assim, de acordo com o que as crianças vêm mostrando, Lopes (2008) vai dizer que

As crianças são, assim, produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido (LOPES, 2008, p. 77).

Deste modo, entendemos que as brincadeiras das crianças, além de serem grandes influências nas formações dos grupos de pares, elas são muito importantes na construção das culturas infantis. É por meio das brincadeiras que essas culturas viajam no tempo e espaço, ganhando novos formatos, fazendo parte das produções culturais infantis.

5.6 OS ADULTOS NO RECREIO

Ao conversar com as crianças sobre os adultos no recreio, na maioria das vezes foi realizada a pergunta: “o que vocês acham dos adultos que ficam no recreio?” e algumas respostas prevaleceram e mostraram uma concepção do adulto que “vigia” o recreio, que repreende ações e possui autoridade. E por meio dos relatos das crianças a interação entre eles acontece, mas não com frequência.

Observe a conversa com Lan e Dom Juan:

Pesquisadora: E o que vocês acham dos adultos que ficam no recreio?

Lan, 11: Ah, eu acho bom porque eles... se a gente/ é... eles chamam a atenção da gente por um bom motivo a gente tá correndo eles chama a atenção pra gente não cair e machucar e... e fica grave gravemente ferido.

Dom Juan, 11: Eu... é porque tipo tem gente correndo eles esbarra em você e eles chama atenção coloca pra sentar pra eles não machucar a gente.

Pesquisadora: Então, correr pra vocês não pode?

Lan11: Ah, a gente não corre muito não.

Dom Juan, 11: Não pode.

Pesquisadora: Mas e uma brincadeira de pique pega-por exemplo não pode ou pode?

Lan, 11: Ah, poder pode mas não naquele espaço lá... que fica um monte de criança tem que ser lá na grama.

Transcrição da entrevista – Lan e Dom Juan 23/6/2017.

Lan ao dizer que os adultos chamam a atenção das crianças por um bom motivo, não vem repreendendo essa ação, isto é, na visão dele a repreensão é algo que busca a proteção das crianças. Desse modo, para Lan, essa ação do adulto, não é algo ruim. Entendo que a criança vê a ação para o bem dela, no entanto “o poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apoiar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’” (FOUCAULT, 2010, p. 164).

O poder exercido pelos adultos no recreio, é o de dominar as ações, de fazer com estas sejam controladas, disciplinadas e a forma que esse controle é apresentado pela criança mostra que ela enxerga como algo bom e não como o controle das suas ações, desse modo, de acordo com Foucault (2010), esse domínio é um operador de adestramento, produzido pela vigilância das ações, neste caso, realizada pela escola.

O domínio da ação citado pelas crianças está relacionado ao correr no momento do recreio, o que muito observei, as crianças gostam de brincadeiras que envolvem a corrida, como no exemplo do pique-pega americano. Lola e Toninho vêm criticando a ação de não poder correr, e ao mesmo tempo, dizendo que poderia ser como no dia da entrevista que a brincadeira aconteceu e ninguém a interrompeu:

Pesquisadora: Que vocês acham dos adultos... os adultos que ficam no recreio vocês têm alguma relação com eles nesse momento.

Lola, 11: Eu acho que os adultos podia deixar as crianças brincar assim igual a gente brincou hoje... ontem a gente foi brincar e eles não deixaram a gente brincar porque a gente estava correndo.

Pesquisadora: Dessa brincadeira pique-pega americano?

Lola, 11: Porque a gente estava correndo e falou que se a gente continuasse a gente ia sentar no banco e ficar quieto.

Pesquisadora: E porque que será que hoje isso não aconteceu?

Lola, 11: Porque a gente brincou mais pra lá.

Toninho, 11: Porque pra lá tem outras brincadeiras tipo pular corda e não pode passar lá correndo

Pesquisadora: Lá tem que ter esse cuidado com o espaço do outro?

Lola, 11: E aí a gente brincou mais pra lá por causa disso do chute ao gol

Pesquisadora: E aí hoje não teve problema?

Toninho, 11: Aí a gente evitou pra passar por baixo é... por trás deles porque a gente pode levar uma bolada.

Lola, 11: Ou uma criança cair também alguém cair tiver algum problema.

Toinho, 11: Eu acho perigoso é passar naquela corda pode pegar no pescoço.

Transcrição da entrevista – Lola e Toninho 21/6/2017.

A vigilância neste caso pôde ser apenas o de verificar se na brincadeira nenhuma criança caiu ou se não houve conflitos envolvendo violência. Os adultos que observam o recreio, no entanto, nem sempre atuam dessa forma, pois no dia desta brincadeira descrita por Lola e Toninho, tratei de filmá-los. Acredito que ao me verem filmar, os adultos não a interromperam. Ao final deste recreio nenhuma criança havia se machucado. Entendo, desta forma, que, a ação de correr, repreendida na maioria das vezes, não oferece tamanho risco que é apresentado pelos vigilantes como justificativa da proibição.

E as crianças, que, muitas vezes, para não serem punidas, deixam de correr, pois “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal” (FOUCAULT, 2010, p. 171), para aqueles/aquelas que deixam de cumprir com disciplina as regras impostas, é aplicada alguma punição, como as crianças vêm dizendo que quem corre tem de ficar sentado.

Em tais ações a criança está produzindo cultura e dever ser vista como tal, produtora de cultura, a intervenção do adulto só deve, então, acontecer quando tiver a intenção de proporcionar aos grupos de pares condições melhores para as suas produções, caso contrário estará intervindo de forma negativa nas experiências dessas crianças.

A relação com o correr, que também remete ao cuidado para não se machucarem, é algo que aparece nos relatos de outras crianças e faz com que elas não vejam esse ato do adulto como algo negativo, mas como uma forma de zelar pela segurança. Como vem dizendo Motoqueiro, ele não acha ruim quando um adulto o “xinga”:

Pesquisadora: O que vocês acham dos adultos que ficam no recreio? lá no recreio que olham o recreio que ficam no recreio com vocês e se vocês têm alguma relação com eles.

Motoqueiro, 11: Ah, eu não... não tenho nenhuma... nenhum tipo assim não tenho não fico bravo com nenhum deles quando eles xinga a gente tipo quando eles pede... tipo xingar não mas quando eles fala ó não pode fazer isso alguma coisa assim eu não fico bravo... tipo não pode mesmo fazer as coisa que os outros faz... tipo o D. ele chega assim ele já começa a brigar com os outros ai elas fala que não pode fazer isso ele manda/ é falar palavrão pra elas ai tipo ai na... na hora da sopa esses lugar eu não xingo eu não falo nada pra elas não tem nada a ver com elas.

Pesquisadora: Você acha que elas estão ali para...

Motoqueiro, 11: Para ajudar a gente tipo pra não fazer a gente machucar porque tipo se a gente fica correndo tropeçar cair e bater a cabeça é perigoso morrer por isso que elas está ali.

Pesquisadora: Evocê acha que não pode correr ou pode correr?

Motoqueiro: Não, tipo assim, poder correr pode só que não correr correr e ficar olhando pra trás corre e caí.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Estes relatos de Motoqueiro indicam que ele busca manter uma boa relação com os adultos e quando o pergunto se ele tem alguma relação com os adultos no recreio ele me responde:

Pesquisadora: Conversar com esses adultos ou brincar com eles? Você brinca?

Motoqueiro, 11: Ah, com o professor com as moça lá da sopa com as moça ali de baixo brinco... ai aquelas moça que fica ali também elas fala eu vou chutar no gol eu vou chutar ai elas chuta assim ai nós cata naquela felicidade êê:: todo mundo,

Pesquisadora: E aí isso é bom?

Motoqueiro, 11: É uai é.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

Entre os vários dias que observei o recreio notei que poucos adultos interagem com as crianças, duas moças dos serviços gerais e uma professora de apoio. Essas adultas brincam com as crianças, conversam, participam dos jogos e a professora leva uma caixa de som com diferentes estilos musicais, ela leva cordas e jogos, também.

Entre elas geralmente observam o recreio mais quatro adultos, incluindo supervisora do quinto ano, professoras de apoio e professor de educação física, desses o professor de educação física também tem uma relação maior com as crianças, conversa e organiza alguns jogos, como o pingue-pongue, o futebol e o basquete. Mas os demais adultos não possuem uma relação além de observar e repreender atos que fogem às regras. Sobre essa relação é possível verificar nos relatos de Lan e Dom Juan:

Pesquisadora: E vocês tem alguma interação com os adultos na hora do recreio? Tipo brincar.

Lan, 11: Ah, a gente brinca com a professora de dança³⁰ de peteca.

Dom Juan, 11: De peteca pular corda.

Pesquisadora: Ela brinca com vocês as outras não brincam?

Dom Juan, 11: Tem outras duas que vigiam recreio e a professora de dança.

Lan, 11: A gente não... a gente não conhece muito, mas a que a gente brinca mais é a de dança.

Transcrição da entrevista – Lan e Dom Juan 23/6/2017.

A capacidade, por parte das crianças de se relacionar com os adultos é muito maior do que qualquer adulto pode pensar se não viver a experiência de aproximação com as crianças. Observar é muito importante, mas se envolver e criar uma relação com crianças vai além do olhar e passa a ser uma troca de experiências e saberes.

5.7 O TEMPO DO RECREIO – MELISSA A GERADORA DO DEBATE

O tempo do recreio foi um assunto que surgiu em uma conversa com Melissa. Ela me perguntou se a pesquisa iria mudar alguma coisa no recreio, em 24/5/2017. Eu respondi a ela que eu estava buscando ouvir as crianças, saber sobre o que elas gostavam de fazer no recreio, as brincadeiras e que sim que eu esperava ouvi-las e que se fosse possível levar os interesses delas para a equipe escola. Disse também que a pesquisa é uma forma de ouvir as crianças e fazer com que os seus interesses sejam reconhecidos.

³⁰ A professora de dança é a professora que leva a caixa de som, Lan se refere a ela desta forma pois ela dança durante o recreio com as crianças.

Nessa conversa, Melissa me disse que gostaria muito que o recreio tivesse um tempo maior, disse que gostava muito do recreio e que deveria ter uma hora de recreio. Foi a partir desta conversa que pensei em questionar qual era a opinião das crianças em relação ao tempo do recreio. Na entrevista que aconteceu junto com Melissa e Motoqueiro, foi possível perceber uma divisão de opiniões, mas perceber o interesse de Melissa em ampliar esse tempo:

Pesquisadora: E os quinze minutos vocês acham um tempo justo para o recreio? É a última pergunta.

Melissa, 11: Eu acho que eles põe quinze minutos para que... acho que eles põe quinze minutos mas porque eu acho que é muito pouco eu se eu for naquele grêmio estudantil eu quero pôr meia hora por causa que é um horário justo e dá pra todos divertirem agora quinze minutos acho que não dá pra fazer nada só dá pra tipo assim você vai aqui no banheiro e já acabou o recreio e não dá tempo de fazer nada agora meia hora dá pra você ir no banheiro quinze minutos dá pra você tirar só pra você ir no banheiro fazer as coisas assim agora quinze minutos dá pra lancha e brincar e fazer as coisas... muito tempo assim mas esse aqui quinze minutos tá muito pouco muito pouquinho e não dá pra fazer nada... mas eu acho que não é justo mas dá porque ele é a diretora quis um tempo só porque ele é um tempinho pra descontrair uma coisa assim e voltar pra sala mas aí o povo fica agitado porque o povo brincou aí tipo assim na hora que vai brincar acaba é muito pouco ah eu acho que é muito pouco

Pesquisadora: Você acha poderia ampliar um pouquinho?

Melissa, 11: ((ahã)) Aumentar uns quinze minutos eu estava pensando na minha casa que uma hora não vai ser justo... porque uma hora vai ficar meio... vai atrapalhar a aula das professoras e eu estava pensando não vai dar meia hora é um horário certo justo.

Pesquisadora: Que aí daria tempo de lancha ir ao banheiro.

Melissa, 11: Brincar conversar distrair dava sim muito tempo.

Pesquisadora: Teria um tempo.

Melissa, 11: Justo.

Pesquisadora: Existem escolas que o recreio é trinta minutos.

Motoqueiro, 11: Lá no Samuel³¹ acho que é não é quinze porque cada aula é quarenta minutos são cinco horas de aula quarenta minutos pra cada aula acho que são seis aula um negócio assim ai tem aula de educação física ciências um tanto de aula cada dia uma aula diferente mas tipo eu já discordo da Melissa porque se fosse meia hora ó ainda tinha a sopa a sopa em vez de chamar oito e meia eles chamam mais tarde um pouquinho as vezes oito e quarenta por ai... ai dá oito e quarenta a sopa acho que mais o menos são dez minutos por ai ai dez minutos oito e quarenta oito e cinquenta vai dar oito e cinquenta se fosse meia hora o recreio seria nove horas da nove ó até as meia ali iria tirar muito mais tempo da outra aula por causa disso, então não tem como se fosse isso tipo.

Melissa, 11: Não mais a aula a da outra tipo assim ia até umas oito e meia e ia terminar nove horas não é?

Motoqueiro, 11: Só que Melissa vê se... vê se você entende ó tem as duas aulas tem que ter... tem que ter um tempo pra tipo tem uma aula que é matemática e ciências tem que ter um tempo pra dar a matemática e a ciências se não der esse tempo primeiro a gente fica atrasado segundo pode é a matéria vai ficar lá ficar lá ficar lá você vai copiar vai querer copiar tipo a professora vai passar um texto já vi você reclamando por quarenta minutos Melissa você vai copiar um texto em quinze minutos?

Melissa, 11: Mas eu acho que pode fazer.

Motoqueiro, 11: Por isso o recreio é quinze minutos dá pra ó, pra quem não fica correndo quem não fica fazendo essas coisa é um tempo grande pra mim que eu fico lá jogando bola pra mim é um tempo grande que o tempo não passa tão rápido.

Melissa, 11: Mas eu acho que devia melhorar uai.

Motoqueiro, 11: Não tipo cada um tem a sua opinião.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

O debate que teve como incentivo a conversa com Melissa, dividiu opiniões, tiveram crianças que disseram que o tempo do recreio é curto, outra pensam que o tempo é justo. Mas o mais importante foi que gerou uma questão a ser pensada e porque não levada à equipe de profissionais da escola?

³¹ O nome Samuel, que Motoqueiro vem citando, é uma escola que dispõe de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Sendo esta a escola para a qual muitos dos alunos serão transferidos, por conta do zoneamento escolar, já que estão no quinto ano e a escola da pesquisa apenas oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

Melissa se apresenta bastante interessada no assunto e diz que até em casa estava pensando, provavelmente na conversa que tivemos, quando ela disse que o recreio poderia durar uma hora. Ela vem dizendo na entrevista que uma hora seria muito, mas que meia hora seria um bom tempo e daria para ela fazer todas as atividades que planeja para esse período.

Já Motoqueiro vai contra esse tempo de trinta minutos, mas também não está satisfeito com o tempo de quinze minutos e então diz que o melhor seria o tempo de vinte minutos, apresentando o conhecimento de outra escola onde o recreio tem essa duração e que parece na opinião dele ser um tempo justo.

Essas crianças mostram-se interessadas com a questão e demonstram interesse em discutir em pensar e debater sobre o tema. Essa questão revela que as crianças possuem seus conflitos e buscam resolvê-los, elas apresentam assim os seus interesses, os conhecimentos que possuem sobre o tema e apresentam suas propostas, mas ainda continuam sendo consideradas sujeitos passivos, por parte dos adultos, desse modo vale destacar que esses sujeitos não estão fazendo parte das escolhas que lhes são feitas, pois

[...] se a infância é um território no qual se embatem diferentes perspectivas e concepções onde diferentes agentes atuam na sua constituição, construção e reconstrução, as crianças não vivenciam essas ações que lhe são direcionadas de forma passiva (LOPES, 2008, p. 76).

Assim sendo, é preciso pensar na criança como sujeito ativo, pois elas são produtoras de culturas e, desse modo não são passivas. De acordo com Delalande (2011), “as expressões cultura infantil e sociedade infantil são, portanto, usadas para conceitualizar as práticas infantis sem apagar ao mesmo tempo a sua heterogeneidade e suas interações com o mundo dos adultos” (DELALANDE, 2011, p. 71). Portanto, entendemos que a cultura infantil engloba a realidade e o social e está no mundo e faz parte dos comportamentos organização do grupo de crianças, para trazerem significados às suas práticas e se manifestarem enquanto sujeitos, atores sociais. De acordo com a autora, as crianças tem seus modos de organização e formas de interpretar a as suas realidades. Tendo em vista que o recreio é um espaço de trocas culturais, ele, segundo Delalande (2001), é uma microssociedade estruturada.

6 O RECREIO DAS CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA

No presente capítulo, tenho a intenção de apresentar as falas das crianças da pré-escola sobre o recreio, as quais foram obtidas por meio de entrevistas e, para a sua realização, foi utilizado o método desenhos com histórias (DH), que permitiram um método de trabalho que, veiculando o desenho à oralidade, foi substancial para ampliar o olhar tanto para o recreio como para os desenhos que seguidos de explicação e tornaram-se meios de informação para entender como essas crianças estão produzindo suas culturas no contexto histórico e social do qual fazem parte.

Desse modo, foi possível captar olhares e falas de crianças, da pré-escola sobre o recreio, de acordo com os objetivos iniciais. No entanto, as discussões ultrapassam em relação ao que as crianças vêm apresentando e que foi considerado neste momento de análise. Elas apresentam em seus relatos o que gostam de fazer nesse período em que estão fora da sala de aula, revelam o que não é prazeroso para elas nesse momento e o que os adultos fazem no recreio segundo a visão delas.

Serão apresentados em três itens o que foi recolhido desse processo de entrevistas com as crianças da pré-escola. O primeiro item vem analisando o que as crianças têm a dizer sobre o que elas gostam de fazer no recreio, no segundo item elas apresentam uma concepção do que é o adulto no recreio e no último elas vêm dizendo sobre o que não é bom no recreio, relatando desse modo quais são os aspectos que tornam este momento pouco prazeroso.

As crianças buscam por meio de diferentes linguagens nos mostrarem o que pensam, o que querem, do que gostam e não gostam. Basta apenas que nós adultos nos voltemos para elas, para ouvir e observar que têm a dizer. Foi por meio de um movimento de escuta, de interlocução e interação com os sujeitos, que surgiram os dados apresentados a seguir.

6.1 SABE O QUE EU AMO NO RECREIO?

Ao iniciar este item, destaco a importância de explicar que esse título surgiu a partir da fala de um menino, Miguel, que vem trazendo dizendo o quanto ele ama o recreio e vem medindo esse amor em graus:

Miguel, 5: Ó sabe... sabe o que eu amo no recreio?
--

Pesquisadora: O que que você ama no recreio?

Miguel, 5: Sabe quantos anos? Os anos quarenta e cinco mais sessenta graus.

Pesquisadora: Ah, e o que é isso? Sessenta graus?

Miguel, 5: Uai, é quando a gente fica feliz num é?

Pesquisadora: Ah, entendi você está medindo o quanto você gosta do recreio é muito então?

Miguel, 5: É

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel 23/6/2017.

Ele ama o recreio, e sabe por quê? E qual é o recreio que ele ama? Aquele que ele pode correr e brincar de corrida, como se vê no enunciado:

Miguel, 5: Esse daqui é o menininho.

Pesquisadora: E eles estão no recreio? O que eles estão fazendo?

Miguel, 5: Ué, correndo.

Pesquisadora: Correndo? E isso é um recreio bom?

Miguel, 5: É.

Pesquisadora: É é legal por quê?

Miguel, 5: É porque... porque eu e o M.³² gosta de brincar de corrida gosta de... de brincar de outras coisa diferente.

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel 23/6/2017.

Na fala de Miguel é possível notar como ele gosta de correr no recreio. E ao ser questionado sobre o que um menino fazia em um recreio legal, ele apresenta certo grau de surpresa quando vem dizendo “ué”, entendo essa expressão como algo que apresenta admiração por eu, adulta, não saber o que ele está fazendo em um recreio que é prazeroso, a expressão então carrega esse espanto, já que o que não poderia faltar em um bom recreio é uma corrida!

Apesar de os adultos não aprovarem, como será discutido no item seguinte, a corrida para a criança é uma forma de brincar, de prazer e para ela essa brincadeira é muito importante. Pelas observações percebi que todo o espaço – a quadra – onde acontecia o

³² Os nomes que aparecem somente as letras iniciais, são crianças que não participaram da pesquisa, por isso não tiveram a oportunidade de escolher um nome fictício, desse modo não citarei seus nomes para preservar suas identidades.

recreio era tomado por crianças correndo, independente do sexo e da brincadeira. Presenciei meninas correndo atrás de meninos, meninos atrás de meninas, brincadeiras de pega-pega, de polícia e ladrão, brincadeiras de faz de conta.

Ainda em relação a correr, mas também fazendo uma abordagem ao faz de conta que pode remeter a realidade, Gabriel fez um desenho sobre a brincadeira de polícia e ladrão e me explicou um pouco dessa brincadeira, considere o exemplo a seguir:

Gabriel, 5: Eu gosto de fazer tudo no recreio.

Pesquisadora: Tudo?

Gabriel, 5: Não, eu gosto de brincar de polícia e ladrão.

Pesquisadora: Eu já te vi brincando...

Gabriel, 5: Eu vou desenhar eu vou ser o ladrão e a polícia vai ser o Miguel a minha cara eu vou fazer de preto é aquelas máscara de ladrão... ó só deixo esse burquinho aqui que é polícia e ladrão...

Pesquisadora: Gabriel me conta uma história sobre o seu desenho.

Gabriel, 5: Era uma vez um ladrão muito malvado vivia roubando dinheiro mas a polícia estava no caminho e nunca encontrava é eu com o meu primo... de mentirinha ai o ladrão saiu correndo e chamava Renato aí eu consigo até pular telhado mas eu tenho que treinar muito ai eu subo nas escadas e saio correndo ai os ladrão pega o helicóptero da polícia e fim.

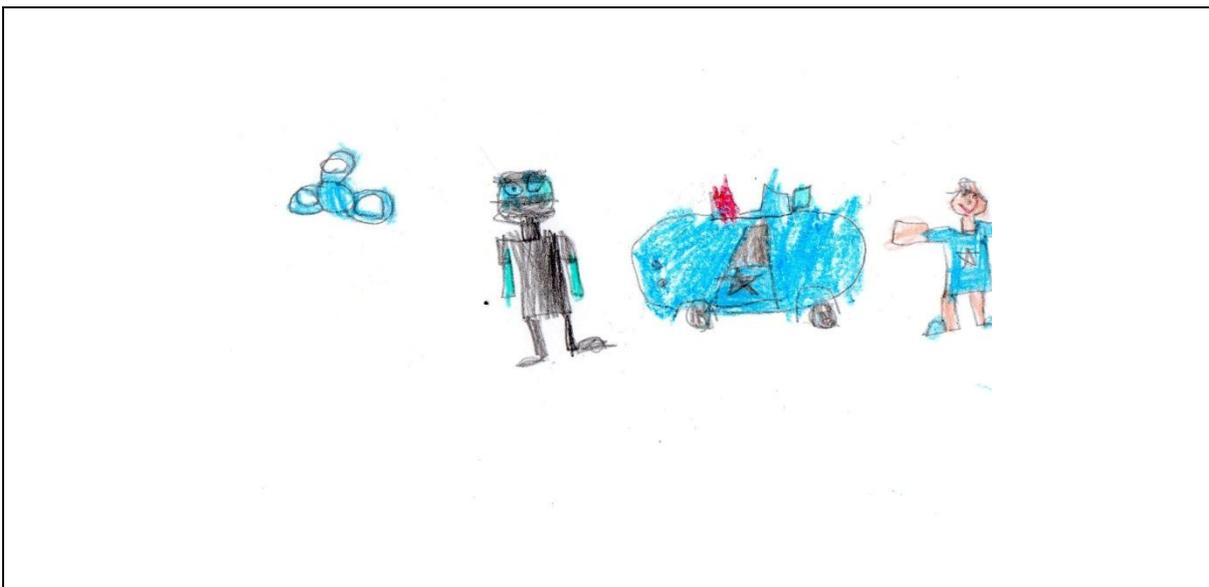
Pesquisadora: E quem é que está aqui no seu desenho?

Gabriel, 5: Eu sou esse zumbi ladrão e esse é meu primo polícia fim firiririm... e eles ficou felizes para sempre... ah tem as amiga porque eu fugia ai eu roubava os dinheiro deles e ai a polícia estava no caminho me procurando.

Pesquisadora: E no recreio você gosta de brincar de polícia e ladrão?

Gabriel, 5: Brinco e saio correndo pela escada.

Transcrição da entrevista DH – Gabriel e Laís 27/6/2017.



Desenho1 – Brincadeira de polícia e ladrão no recreio – Gabriel 27/6/2017.

Existem muitas brincadeiras que podem ser transmitidas por meio da cultura infantil entre os pares, pois “o brincar constitui um fato social e refere-se a determinada imagem de criança e brincadeira de uma comunidade ou grupo de pessoas específicos” (WAJSKOP, 1995, p. 65). A brincadeira de polícia e ladrão é bastante popular entre as crianças no recreio. Observado, nela, a maioria dos integrantes é menino, no entanto, algumas meninas participam. A história contada por Gabriel remete ao faz de conta. De acordo com Corsaro (2011), uma das influências das culturas infantis pode estar ligada a aspectos simbólicos e um deles é a literatura infantil, assim como também pela mídia, ou seja, de acordo com que vivenciam, partir de diferentes meios. Ainda de acordo o autor, as crianças influenciadas pela literatura e mídia criam poderes, transformam a realidade para satisfazer os seus desejos.

Na história que Gabriel conta sobre a brincadeira ele vem apresentando um “era uma vez”, na sua história aparece ele como um zumbi e fazendo também a ligação de personagens com figura reais como a polícia que persegue o ladrão. Enfim, notamos que há a representação interpretativa nesta brincadeira como forma de entender a realidade que se mistura com a fantasia, sendo esta uma forma de produção cultural da criança. Contudo, ele vem dizendo que está brincando com o primo e que aquilo é de mentirinha, buscando explicar-me que aquela brincadeira pode acontecer, mas história que envolve ela é um faz de conta, não é real.

Assim como Gabriel, Laís vem contando uma história sobre o seu desenho, e também ligada a um conto de faz de conta, mas esse é um clássico, que as crianças costumam ouvir dos familiares e na escola. Ela vem relacionando o desenho ao clássico infantil, história de “Chapeuzinho Vermelho”, como se vê na explicação abaixo:

Laís, 5: Então, eu terminei.

Pesquisadora: Terminou? Você me contar uma história do seu desenho?

Laís, 5: Era uma vez uma Chapeuzinho Vermelho a mamãe dela comprou um doce pra ela levar pra vovó ai ela cantou uma música assim pela estrada afora eu vou bem sozinha a mamãe dela falou pra ela ir pelo caminho mais curto mas o Lobo Mau pra ela ir em outro caminho bem longo ai... ai o Lobo ia comer ai ele chegou correndo bateu lá na porta e fingiu que era a Chapeuzinho Vermelho ai ele comeu a vovó e trancou lá no quarto e fingiu que era a vovó ai ele vestiu a roupa da vovó ai a Chapeuzinho bateu na porta e disse oh vovó pode entrar minha netinha que olhos bem grandes é pra te enxergar minha netinha que orelhas grandes é pra escutar minha netinha que nariz bem grande é pra te cheirar muito melhor minha netinha que boca grande é pra te comeer ai a Chapeuzinho saiu correndo e ai o caçador veio e prendeu o Lobo e pôs uma pedra na barriga dele e saiu correndo com uma espada e ai o caçador tirou a vovozinha e fim.

Pesquisadora: E o que acontece nesse recreio? porque o seu recreio está legal?

Laís, 5: É porque eu estou correndo e o Lobo Mau está brincando comigo

Pesquisadora: E quem mais.

Laís, 5: E o Papai Noel.

Transcrição da entrevista DH – Gabriel e Laís 27/6/2017.

Quando Laís é questionada sobre o porquê do recreio é legal, ela vai dizer que é porque ela está correndo e o Lobo Mau está brincando com ela e, também, o Papai Noel. Em relação ao último personagem, este é, ainda, ligado a aspectos simbólicos da cultura infantil, porém é relacionado à família, aos valores míticos e a lendas, de acordo com Corsaro (2011). Trazendo esses personagens para a história e para a sua brincadeira, Laís está incorporando eles em suas brincadeiras e fazendo com que sejam parte das suas produções culturais e reproduções interpretativas.

Ao contar a história relacionada à de Chapeuzinho Vermelho, Laís apresenta uma interpretação da história; na brincadeira ela é perseguida pelo Lobo Mau e na história que ela conta sobre o desenho aparece a Chapeuzinho sendo enganada pelo Lobo. Dessa forma, entende-se que ela é a personagem, e a forma como eles estão brincando envolve a corrida, que aparece como uma das atividades que ela gosta de realizar no recreio.

Desse mesmo modo, outras ações que vêm sendo apresentadas por demais crianças em relação ao que elas gostam no recreio são relacionadas ao brincar, ao que lhes deixa felizes. Se considerarmos a fala de Júlia, 3, ela vem justificando que o recreio é legal, pois tem muitas crianças brincando.

Pesquisadora: É o recreio legal?

Júlia, 3: ((ahã))

Pesquisadora: É por que esse recreio é legal?

Júlia, 3: Porque tem um monte de criança brincando.

Transcrição da entrevista DH – Júlia2 e Júlia3 23/6/2017.

A fala dela faz com que sejam lembradas as cenas observadas, presenciei crianças brincando no escorregador, correndo, com suas lancheiras que às vezes eram transformadas por elas em escudos, telefones celulares etc. e aquele momento parecia ser para elas de muita alegria e bastante prazeroso. Podemos entender, desse modo que “a brincadeira compreende uma atitude mental e uma linguagem baseadas na atribuição de significados aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais” (WAJSKOP, 1995, p. 65), a partir das brincadeiras as crianças encontram-se em diferentes situações, representam o real, a literatura, a mídia, enfim se encontram com diferentes culturas e produzem novas culturas. A seguir Júlia vem relatando uma brincadeira que parece ser prazerosa para ela, como é possível observar na explicação do seu desenho no qual ela brinca de pega-pega com alguns amigos e amigas:

Pesquisadora: Agora você pode me contar o que tem nesse desenho?

Júlia, 5: Eu a Ana... e o Miguel e o M. estava brincando de pega-pega o... é a Ana que ia pegar a gente e o Miguel ia na frente o M. ia atrás do Miguel eu ia atrás e a Ana ia atrás da gente.

Pesquisadora: E todo mundo estava correndo assim?

Júlia, 5: ((ahã... ahã risos)) Aí, depois a Ana me pegou ai era eu ai depois a Ana correu pra lá e o M. e o Miguel correu pra cá.

Pesquisadora: Esse é um recreio muito legal.

Júlia, 5: Ahã ai depois eu peguei o M.

Pesquisadora: ((risos))

Júlia, 5: Aí depois o M. me pegou.

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel 23/6/2017.



Desenho 2 – Brincadeira de pega-pega – Júlia 23/6/2017.

Na fala de Júlia, percebemos o prazer em que ela apresenta a brincadeira de pega-pega e também pela sucessão dos acontecimentos, a princípio uma colega que pega, depois vão trocando e assim ela deixa na fala final uma abertura para dar sequência aos acontecimentos. Corsaro (2011) vem dizendo que “as atividades e rotinas das culturas de pares podem servir como paraísos terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas familiares” (p. 132), complementando, digo que sobre as vivências negativas escolares, também.

O brincar é, portanto,

[...] uma forma de atividade social infantil, cujo aspecto imaginativo e diverso do significado cotidiano da vida fornece uma oportunidade educativa única para as crianças. Na brincadeira, as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Nas culturas de pares que acontecem cotidianamente, as crianças são capazes de planejar os seus jogos e as suas brincadeiras antecipadamente. É possível que elas realizem ou não, mas a rotina, o encontro no pátio diariamente, vão permitir que esse planejamento aconteça. Desse modo, a participação das crianças nas rotinas “influenciam sua participação como membro nas culturas infantis e no mundo adulto” (CORSARO, 2011, p. 129).

O jogo e a brincadeira acabam por conta da rotina criando uma dependência entre as crianças, que acabam “precisando” dos amigos e amigas para realizar a brincadeira, já que as brincadeiras acontecem principalmente com grupos de pares. “As crianças formam grupos estáveis, mesmo que, além de sua pertença a um, cada criança cria relações mais rotineiras e menos visíveis” (DELALANDE, 2001, p. 73)³³ aos adultos que muitas vezes não percebem os grupos de brincadeiras que se repetem diariamente, as crianças que formulam brincadeiras e as concretizam durante os períodos de recreio ou em outras atividades rotineiras.

Pensando nas falas dessas crianças Júlia, Miguel e Júlia, pode-se afirmar que elas fazem parte de uma rotina e cultura de pares, que elas pertencem a grupos e partilham experiências entre seus pares, além de criarem dependências para realizarem suas brincadeiras e assim produzir suas culturas infantis.

Assim sendo, essas crianças, ao serem questionadas sobre o porquê de o recreio ser bom, os motivos são bastante semelhantes: as brincadeiras, a corrida com os amigos e amigas, ter nele muitas crianças brincando. Essas são confirmadas produções culturais das crianças, partilhas de experiências, troca de saberes, grupos de pares, enfim momentos de produção cultural marcados por boas experiências.

6.2 TEM ALGUÉM NOS OLHANDO

Quando a criança é questionada sobre o adulto e o seu papel no recreio, obtém-se respostas de mesmo cunho. Neste caso, o papel do adulto no recreio é o de vigiar, manter a

³³ Les enfants forment des groupes stables, même si en plus de ses appartenances chaque enfant crée des relations plus ponctuelles ou moins visibles (DELALANDE, 2001, p. 73).

ordem e não permitir que as crianças executem brincadeiras que ofereçam riscos, como correr. Por meio da fala das crianças é possível perceber que é essa a visão que elas possuem do adulto no recreio.

Podemos entender a concepção que Júlia tem do adulto no recreio. Miguel não desenhou adultos em seu recreio, eu o questiono se não tem adultos no recreio, Júlia diz que tem alguém os olhando para evitar que brinquem de luta. É possível notar nas falas de Júlia o porquê do adulto no recreio, que está ali para vigiar, não deixar que brinquem de luta, pois segundo ela a luta pode machucar, mas também em sua fala ela relata que já passou por experiências parecidas com as de luta, como empurrões e um amigo bateu nela. Eu a questiono sobre o adulto, buscando saber o que ele havia feito a respeito, mas ela me diz que esse tem que vigiar para que as crianças não brinquem de luta, como é possível observar no excerto retirado das transcrições das entrevistas:

Pesquisadora: E não tem nenhum adulto no recreio?

Miguel, 5: Não.

Pesquisadora: Por que?

Miguel, 5: Porque não?

Júlia, 5: Tem sim tem alguém nos olhando.

Pesquisadora: Tem alguém olhando?

Júlia, 5: ((ahã)) Porque se não a gente fica brincando de lutinha.

Pesquisadora: É? E não pode?

Júlia, 5: Não pode porque se não machuca o colega cai um dia o M. me empurrou é verdade não é Miguel?

Miguel, 5: ((ahã)) E uma vez o G. bateu no meu olho não é.

Pesquisadora: e o adulto?

Júlia, 5: o adulto tem que vigiar a gente porque se não alguém brinca de lutinha e depois machuca o colega.

Pesquisadora: Entendi.

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel 23/6/2017.

Neste sentido de vigiar, mesmo no momento do recreio, no qual as crianças se sentem menos controladas pelas restrições impostas pelos adultos, ainda aparecem algumas formas de

não permitir que as crianças brinquem do que gostam, que elas façam o que têm vontade, que produzam livremente suas culturas. É claro, é preciso que o adulto esteja atento a atitudes de violência, mas o que venho destacando aqui é o sentido que a criança apresenta sobre o papel de vigiar que este carrega.

Os adultos, dessa forma, restringem as brincadeiras, ao que pensam ser correto e talvez “seguro”. No entanto, para as crianças restam poucas possibilidades para brincar. No que foi observado, existem poucos brinquedos que possibilitam outras brincadeiras, além do que as crianças podem fazer com o próprio corpo, como a brincadeira de luta, por exemplo, que se apresenta como uma representação que as crianças conhecem em jogos, mídias ou literatura. Os brinquedos disponíveis para as crianças são dois escorregadores, que no período do recreio são utilizados pelas crianças, no entanto o número de crianças é grande e somente os dois brinquedos não são o suficiente para atender a todas as crianças.

Podemos pensar que a falta do brinquedo, remete ao uso do corpo para brincar. Mas na lógica da escola o corpo deve se limitar às brincadeiras que não levem as crianças à euforia, como correr ou lutar. Entendo, desta forma, que, para os adultos, em um recreio organizado as crianças devem fazer o uso mínimo dos seus corpos, esta lógica remete ao que Foucault (2010) vem dizendo: “um corpo bem disciplinado forma o contexto da realização do mínimo gesto (...) um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente” (p. 147). Isto é, no pensamento da escola, durante o recreio, a criança deveria desenvolver brincadeiras que exercitem o mínimo possível do corpo, como foi possível observar nas falas de adultos que passam o tempo do recreio com as crianças: “não corra” ou “vá devagar”. Tal lógica não faz sentido num ambiente em que os corpos são utilizados para brincar, o que envolve diferentes movimentos.

É bastante inadequado este domínio do corpo, já que as crianças possuem pouca coisa além dele para brincarem. Assim, sendo evidencia-se a falta de comunicação entre o adulto e a criança, mas é preciso que a relação entre ambos aconteça e que o olhar do adulto se volte para as manifestações das crianças quanto às brincadeiras, pois

[...] a brincadeira poderá configurar-se como espaço de diagnóstico dos interesses e necessidades infantis e se transformar em espaço de experimentação e estabilização de conhecimentos e afetos, por meio das interações entre crianças e adultos (WAJSKOP, 1995, p. 66).

Podemos perceber em falas de crianças que demonstram o correr no recreio como algo que não é permitido, pois pode machucar. Vejamos pelo exemplo da entrevista com Luan, Carla e Ana:

Pesquisadora: E o que vocês estão fazendo no recreio?

Luan,5: Brincando.

Pesquisadora: De que?

Carla, 5: De correr.

Luan, 5: De correr.

Pesquisadora: De correr? Pode correr?

Luan, 5: Sim.

Carla, 5: Não só que não pode correr aqui se não machuca.

Pesquisadora: Mas e se tiver cuidado?

Luan, 5: Eu tomo cuidado.

Ana, 5: Tem que tomar cuidado pra não cair...

Transcrição da entrevista DH – Luan, Carla e Ana 27/6/2017.

Nas falas aparece o risco de se machucar como motivo para não correr, esse risco é posto pelos adultos como uma boa justificativa para as crianças não correrem e dessa forma colocá-las a pensar que a ação pode levá-las a acidentes e talvez, dessa forma, fazer surgir na criança o medo de correr, o que põe esta ação como algo que ofereça risco à segurança da criança como dito anteriormente.

No item anterior já foi frisado, mas vale lembrar que as atividades que mais foram observadas durante o recreio, envolvem correr e pegar um ao outro. São estas práticas que dão às crianças a alegria do brincar livre correr, pular, subir e descer as escadas, está ligado ao que lhes dá prazer na brincadeira, mas o adulto repreende não permitindo e muitas vezes pedindo que as crianças parem.

Nas várias entrevistas realizadas com as crianças, em nenhuma aparece desenhos ou falas em que elas estivessem utilizando o brinquedo que é disponibilizado (escorregador), não que elas não brincassem nele, em vários momentos de observação presenciei o uso do brinquedo por essas crianças, porém não por muito tempo, por conta da fila e do tempo que passavam nela. Na maior parte das observações e nas falas das crianças aparecem brincadeiras

que elas utilizam o corpo, mas são também na maior parte do tempo proibidas de utilizá-lo da forma como desejam, isto é, de correr.

Elas relatam nos desenhos as coisas que fazem no recreio, as brincadeiras de correr mesmo que repreendidas, continuam acontecendo. Estas são formas de resistências e de reivindicação de novas possibilidades, tal como brinquedos. Desse modo, “o corpo do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento próprias a um organismo” (FOUCAULT, 2010, p. 150). Enquanto resistiam às condições impostas as crianças continuaram a correr e infringir as “regras” e aqueles que estavam olhando para as crianças continuaram a não perceber essas manifestações, enquanto não se atentaram às suas diferentes linguagens e buscaram reformular as “regras” junto desses sujeitos.

6.3 EU VOU FAZER CARA DE BRAVA PORQUE EU NÃO GOSTO

Neste item, iremos visualizar relatos trazidos pelas crianças de um recreio que não prazeroso. A partir do desenho, no qual elas deveriam fazer algo que não gostam. Foi possível identificar suas visões desse período, mas encontramos diferentes concepções, isto é, o que ruim para uma criança nem sempre é apresentado da mesma forma por outra.

Podemos observar os relatos de Júlia, a partir do quais foi possível perceber que ela não gosta de ficar sentada e nem fazendo atividade em sala durante o recreio e quando ela tem que ficar, esse se torna um momento ruim e, de fato não poderia ser diferente. Quando ela tem que ficar olhando as outras crianças brincando e não pode brincar, quando ela vem dizendo isso, apresenta toda a negatividade dessa restrição e então mais uma vez esta ação é realizada por um adulto que acaba por dominar as ações da criança.

Pesquisadora: O que tem nesse recreio Júlia? O que tem nele que você não gosta que não é legal?

Júlia, 5: Eu não gosto que eu fico lá na sala é é sozinha fazendo atividade na hora do recreio.

Pesquisadora: Mas esse é o recreio?

Júlia, 5: ((ahã))

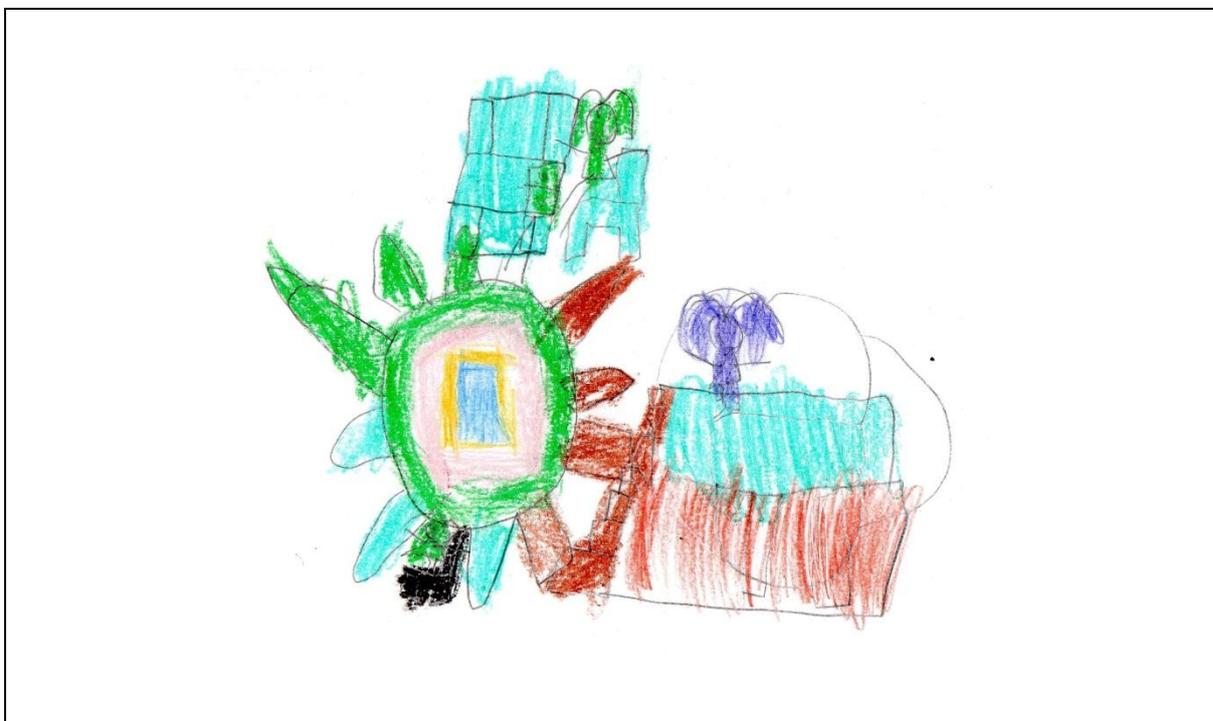
Pesquisadora: E o que tem nesse recreio que é ruim?

Júlia, 5: Aqui eu estou só sentada olhando as crianças aqui eu estou fazendo atividade na sala que eu não terminei aqui é que eu não é...

Pesquisadora: Ah, você não foi para o recreio porque você ficou na sala fazendo atividade?

Júlia, 5: ((ahã)) E aqui é que eu não gosto de ficar de castigo na hora do recreio.

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel, 23/6/2017.



Desenho 3 – Júlia na sala fazendo atividade, Júlia sentada lanchando e Júlia descendo as escadas Júlia 23/6/2017.

A palavra castigo carrega um sentido de punição, de repreensão. Fica evidenciado que o motivo pelo qual Júlia deixou de realizar tal proposta não foi importante para os adultos em tal momento relatado pela criança, que não buscaram saber o real motivo pelo qual ela deixou de fazer, e somente a punição teve importância para quem a aplicou. A escola desse modo mostra-se punitiva, e vem provando isso quando diz para a criança: se você não faz o que queremos te tiramos o que você gosta – o recreio. Desse modo, não se importando com as razões da criança e mostrando que fazer atividade é algo negativo, pois é aplicada como um castigo.

Ainda relacionado ao ficar sentado no recreio e apresentando esta obrigação como uma coisa ruim, Miguel vem explicando que não gosta de ficar sentado nesse momento. As

crianças devem permanecer sentadas durante o recreio até terminarem de comer seus lanches, de acordo com as minhas observações. Mas para Miguel não é bom, pois ele gosta de correr com outros amigos e no final de sua explicação ele vai dizer sobre o desenho, que ele está sentado e que aquilo é ruim.

Pesquisadora: O que é isso?

Miguel, 5: E é isso daqui é a mesa e e a... e é... um é a cadeiras.

Pesquisadora: A cadeira e quem está sentado na cadeira?

Miguel, 5: A M. a Ana eu o M. e a Carla.

Pesquisadora: O que que vocês estão fazendo?

Miguel, 5: Uai, comendo, não é?

Pesquisadora: Comendo?

Miguel, 5: É o lanche.

Pesquisadora: Na hora do recreio?

Miguel, 5: É o lanche.

Pesquisadora: Ah, e isso é ruim?

Miguel, 5: ((balança a cabeça dizendo que sim))

Pesquisadora: É, porque?

Miguel, 5: É porque talvez o M. quer correr e eu também e ai o... tem que uma tem que um dia o M. fala assim vamos correr e eu também.

Pesquisadora: E assim é bom? Ficar sentado não?

Miguel, 5: É.

Pesquisadora: Correr é bom ficar sentado é ruim?

Miguel, 5: E eu estou sentado aqui e é ruim não é?

Transcrição da entrevista DH – Júlia e Miguel 23/6/2017.



Desenho 4 – Mesa e cadeiras para sentar e lanchar – Miguel, 23/6/2017.

Diante desses relatos, penso no tempo que é de 15 minutos, momento em que crianças lancham³⁴, vão ao banheiro, tomam água, escovam os dentes e ainda brincam. É claro que em meio a todas essas atividades realizadas elas brincam e se relacionam com seus pares, percebi que enquanto comem o lanche conversam e às vezes brincam de piquenique, durante a escovação de dentes elas também apresentam algumas brincadeiras e estão quase a todo o momento entre pares. No entanto, queixam, como Miguel, do pouco tempo para brincar de pique-pega, ou no escorregador, pois precisam passar boa parte do recreio sentadas até comerem os seus lanches. Algumas até passam o recreio todo sentadas lanchando e quando levantam para realizar outra atividade precisam retornar e fazer uma fila, cada criança com a sua professora, para voltar para a sala de aula.

Desse modo, percebemos que o tempo destinado às atividades de recreação é desvalorizado pela escola, deixando evidente que valoriza apenas as atividades que acontecem em sala de aula e que para estas o tempo reservado é muito maior. Assim também como no exemplo de Júlia, os adultos vêm mostrando que o que é valorizado pela escola são as atividades de sala de aula, que mostram serem as únicas consideradas pedagógicas.

³⁴ Esse lanche é o que as crianças trazem de casa, pois a merenda escolar é oferecida antes do recreio.

As crianças podem dizer muito sobre o que pensam, ao analisar a fala de Miguel e Júlia e pelas observações realizadas, entendo que ainda é preciso voltar o olhar para o que as crianças dizem. O tempo destinado a essas crianças da pré-escola deve ser pensado junto delas, pois o adulto muitas vezes pensa no que é por ele considerado melhor para elas e organiza o tempo, os espaços, as atividades, decide o que e quando fazer, deixando de olhar para o interesse da criança, deixando assim de construir uma relação com ela, fazendo, portanto, a sua vontade e tomando decisões sem consultar os interesses das crianças.

Mas em relação a participação das crianças em tomadas de decisões em relação ao recreio, não foi possível visualizar. Isso demonstra que a criança vista como passiva, ou seja, não deve, ou não tem capacidade de decidir sobre o seu recreio. Sendo assim, vejo a necessidade de “compreendê-las como agentes produtores do espaço que gestam e dão significados as suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens (LOPES, 2008, p. 68). São elas os sujeitos que compõe esses espaços, lugares, territórios e paisagens, não tendo a oportunidade de decidir politicamente junto da escola sobre o tempo, as atividades, as rotinas.

As crianças possuem diferentes formas de se expressarem, sendo por meio de várias linguagens, se está gostando ou não, se está feliz ou não. Isto é, precisamos olhar para os detalhes que não estão somente na oralidade, ouvir a criança significa muito mais do que escutar o que ela diz, ou seja, é olhar para ela, observar suas expressões, suas ações enfim identificar na criança as diferentes formas de expressar o que sente e o que deseja.

Além das explicações sobre estar sentado no momento do recreio para Júlia, 3, existem outras formas de o recreio não ser prazeroso e para ela esse está relacionado aos seus pares. Na verdade, quando os seus amigos ou amigas brigam com ela. Este excerto retirado das transcrições das entrevistas contém a explicação de Júlia, que a partir de sua fala se deu o nome desta categoria. Como é possível observar na descrição abaixo, Júlia não gosta que seus pares briguem com ela no recreio e ela consegue expressar isso no desenho, deste modo ela diz: “eu vou fazer cara de brava porque eu não gosto...”.

Pesquisadora: Agora sobre o desenho de um recreio ruim que não é bom.

Júlia, 3: É um recreio que alguém briga comigo só.

Pesquisadora: Você não gosta desse recreio? Quando as pessoas brigam com você?

Júlia, 3: Porque não pode brigar é a Ana brigando comigo.

Pesquisadora: É ela brigando com você?

Júlia, 3: Ahã.

Pesquisadora: Então esse recreio é ruim?

Júlia, 3: Eu vou fazer cara de brava porque eu não gosto...

Transcrição da entrevista DH – Júlia2 e Júlia3 23/6/2017.



Desenho 5 – Ana brigando com Júlia3 e ela fazendo cara de brava – Júlia3 23/6/2017.

A descrição de Júlia sobre alguém brigando com ela faz uma relação deste recreio a um momento ruim, e ainda enquanto explica o desenho ela diz que vai fazer uma cara de brava. Com isso, a criança nos mostra significações das formas que ela possui de expressar o que sente, diante de seus pares e assim construindo uma cultura própria, nas quais se identificam e se comunicam, por meio do brincar, dos conflitos, das brigas e das amizades que se formam ao longo desse convívio.

Esses conflitos, segundo Corsaro (2011) são frequentes nas relações entre pares, sendo assim o autor vem dizendo que “as relações sociais e de amizade das crianças estão incorporadas às práticas discursivas diárias – ou seja, nas conversas – das culturas de pares e das comunidades maiores” (CORSAO, 2011, p.182-183). Desse modo, essa relação entre pares pode ser apresentada pela criança como algo que ela não goste, mas para Corsaro (2011) esses debates e discussões são importantes no fortalecimento do vínculo de amizade e,

também, permitem que elas sejam mais capazes de resolver seus conflitos sem que haja a intervenção do adulto.

Contudo, precisamos atentar o olhar para essas “brigas”. Se a criança diz que não gosta e relata isto no desenho é preciso que vejamos os motivos. Saber se é um conflito o qual pode ser resolvido entre crianças sem que haja a intervenção do adulto ou se é preciso intervir sendo uma briga verbal ou física, que apresente o uso de violência e, até mesmo, sendo um conflito no qual as crianças se envolvam, é preciso observar e intervir se é percebido que elas não são capazes de resolvê-lo por meio do diálogo.

As crianças vêm nos mostrando a todo o momento seus sentimentos, o que gostam e não gostam. As suas produções culturais, são perceptíveis por meio das suas ações cotidianas e, para percebê-las, basta um olhar um pouco aprofundado e, é claro, rotineiro. No entanto, um olhar não familiarizado, isto é, não deve deixar que as situações se passem de forma que sejam vistas como comuns. Como já dito anteriormente, o olhar de pesquisa deve estar dentro do que vivem as crianças. Contudo, é preciso que tenha certo distanciamento para que percebamos o todo da cultura produzida no local, digo então que é preciso estar inserido na medida adequada para entender a cultura que é produzida pelas e entre as crianças.

6.4 RECREIOS E CRIANÇAS, ENCONTROS E DESENCONTROS

Diante de tantos dados que advém de uma mesma instituição, de crianças em idades e períodos diferentes de ocupação desse espaço, é possível detectar algumas heterogeneidades, mas também muitas similaridades em relação ao que esses sujeitos vêm nos dizendo sobre seus recreios. A partir das análises encontram-se pontos que podemos interligar a respeito de alguns assuntos levantados no decorrer dos encontros com as crianças.

Visto que encontramos pontos que se assemelham e outros que se diferenciam, é possível fazer algumas discussões a respeito de certos temas, como a questão do tempo apresentada pelas crianças, a visão que apresentam do adulto no recreio, as relações entre meninos e meninas e as brincadeiras.

Em relação ao tempo foi possível encontrar reivindicações a respeito do assunto. Ficou evidente que as crianças têm seus tempos pensados pelos adultos e que este acaba sendo pouco pensado em relação às necessidades apresentadas pelas crianças. O tempo do recreio é discutido e apresentado por algumas crianças do ensino fundamental como algo que precisa

ser repensado, algumas reivindicam o aumento, outras dizem estar satisfeitas. Enquanto as crianças da pré-escola não apresentam o tema em uma discussão, mas por meio das análises e das observações, foi possível notar quando elas não comiam todo lanche para brincar, ou quando saíam para brincar com o lanche nas mãos (nestes momentos eram repreendidas pelos adultos e deviam voltar e terminar o lanche sentadas), ou mesmo quando reclamavam do fim do recreio – como é colocado por Miguel, que não gosta de ficar sentado durante o recreio. É por meio de diferentes ações que chamam atenção para o pouco tempo que é dedicado ao recreio.

Para Melissa, que gerou o debate sobre os 15 minutos reservados para o recreio, o tempo deveria se estender, pois segundo a sua experiência não é possível realizar tudo que gostaria neste período. Sendo posto por ela esta questão, busquei inserir na entrevista uma questão sobre o tempo do recreio. Obtive diferentes opiniões e discussões que colocaram as crianças a pensar e refletir a respeito.

Neste ponto, se encontram os sujeitos, mesmo que em formatos diferentes, as crianças fazem suas colocações a respeito do que está sendo pensado para elas e manifestam suas vontades de mudança, de melhoria para adequar às suas necessidades, vontades e desejos.

E ninguém é tão importante na decisão do que é feito para as crianças do que elas próprias. Contudo e infelizmente, não são elas quem decidem o que acontece com seu tempo, com suas atividades, com seus espaços, mas sim os adultos. Notou-se, desse modo, que a falta da participação da criança nas tomadas de decisões, nega sua existência e, assim,

[...] nega suas possibilidades de construção, de ação e de diálogo na produção dos espaços e tempos que se inserem e a inscreve na condição de sujeito passivo, e portanto passível de receber ações que vêm dos outros que compõem seu cotidiano (LOPES, 2008, p. 74-75).

E por falar dos adultos, outra concepção apresentada, pelas crianças das diferentes idades, é sobre o adulto no recreio. Pode até parecer que elas conversam entre si e, digo que sim, elas conversam.

As crianças vêm dizendo que o papel do adulto no recreio é o de vigiar, olhar, fiscalizar, manter a ordem, enfim não deixar que as crianças corram, por mais que essa seja a atividade que elas mais citam que fazem e, também, uma das que mais foram presenciadas durante as observações. Por mais que as crianças não apresentam esse aspecto como negativo,

pois muitas apresentam essa restrição como um cuidado com a segurança, ainda não consigo pensar que seja mesmo somente por esta razão.

Vejo que muitas atividades e brincadeiras de crianças utilizam do corpo e o ato de correr de puxar. Esta ação está entre um brincar prazeroso, que gera boas sensações e porque não ser considerada a opinião da criança a respeito do assunto e assim apenas proibi-las de correr. Poderia ser mais adequado ouvi-las, dialogar e chegar a uma conclusão em que ambos estivessem de acordo e satisfeitos, isto seria chegar a uma decisão horizontal. Do mesmo modo em que ocorrem as decisões entre os pares, as crianças inventam suas brincadeiras, criam cenários e buscam realizar seus desejos e por falar delas podemos chegar ao ponto das brincadeiras de menino e de menina, do que é destinado a cada um.

Diante deste assunto encontrei semelhanças entre os pensamentos. As crianças da pré-escola não apresentam separar meninos de meninas nas suas brincadeiras ou durante o lanche. Isto é possível observar nos desenhos e nos relatos que elas nos apresentam, trazendo os dois sexos presentes nas suas experiências.

Enquanto as crianças do ensino fundamental apresentam relatos que se diferenciam entre elas. Algumas meninas preferem ficar somente entre meninas, enquanto algumas outras crianças dizem não ver problemas em estar com o sexo oposto. E neste ponto eu gostaria de atentar a atenção para Motoqueiro, excerto já citado, mas gostaria de destacar novamente:

Motoqueiro: Eu brinco com menino com menina na hora que eu quiser porque... porque é... é o que a gente pode fazer enquanto é criança... porque depois se passa eu não ser mais já... eu posso sair brincando soltando pipa jogar bola.

Transcrição da entrevista – Melissa e Motoqueiro 23/6/2017.

A partir desta fala vemos que o seu desejo enquanto criança é brincar, independente de com quem, o que importa para ele é o que ele é agora, o que faz, o que lhe oferece bem-estar. Sendo assim ele coloca a infância a criança no aqui e no agora e além do tempo, do ser e do vir a ser, o importante para ele é o sujeito do presente, como vem dizendo Kohan: “a infância não é uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência (KOHAN, 2007, p. 86).

E para as crianças o tempo de ser é o agora, o adulto que com elas convive cotidianamente precisa se ater a esta questão, pois a criança é agora o sujeito de relações e

qualquer que seja não irá mudar. Dizer sobre brincadeiras somente de menino ou de menina é algo socialmente construído, todos podem brincar com o que e com quem quiserem.

E para finalizar, a brincadeira é algo que tem destaque nos assuntos apresentados pelas crianças. Como já dito anteriormente, todas as crianças apresentam gostar das brincadeiras que envolvem correr, sendo assim a brincadeira que mais aparece citada pelas crianças é a de pega-pega ou pique-pega ou, ainda, pique-pega americano. Contudo, ao analisar os brinquedos dos recreios dos diferentes períodos, percebi que para as crianças do ensino fundamental a quantidade de brinquedos é maior em relação às crianças da pré-escola.

No ensino fundamental as crianças têm cordas, petecas, pingue-pongue e bolas para brincar, além da música que é colocada por uma professora. O que notei é que essa professora atua apenas no período da manhã, o qual se desenvolve o Ensino Fundamental I. Já no período da tarde para as crianças da pré-escola são disponibilizados dois escorregadores e como já dito que são bastante utilizados pelas crianças, porém há uma disputa, por conter um número considerável de crianças em relação aos brinquedos.

Noto, desse modo, que ainda há uma diferença entre o que disponibilizado pelas crianças do turno matutino e para as do turno vespertino. As brincadeiras são realizadas por todas, porém existem diferentes possibilidades para cada grupo.

Contudo, o recreio apresenta ser um momento que todas as crianças apreciam e no qual são produzidas diferentes culturas infantis. Também é um espaço de troca dessas culturas, por meio das diferentes experiências apresentadas pelas diferentes crianças que nele interagem.

7 CONCLUSÃO

Conversar com as crianças sobre o recreio e ouvir os seus depoimentos a respeito do assunto, foi algo muito significativo e que possibilitou conhecer o pensamento das crianças, as necessidades delas em falar e ser ouvidas ficou clara desde as primeiras observações e considerar suas vozes e ouvi-las foi a melhor forma de entendê-las.

Para que o estudo se sustentasse de forma que os métodos, e as ações e os olhares remetesse à pesquisa com crianças, foi preciso buscar uma base teórica que oferecesse os subsídios necessários para ir a campo preparada e fazer uma leitura do campo, também preparada. Desse modo, me amparei principalmente em Corsaro (2011) e Delalalnde (2001).

Corsaro (2011) ofereceu amparo no que diz respeito à Sociologia da Infância. Foi buscando em suas teorias sobre a cultura de pares infantil e reconhecer as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis” (CORSARO, p.15). Seus estudos permitiram que muitas construções, antes, durante e após o estudo em campo, se efetivassem.

Já Delalande (2001) contribuiu para pensar o recreio, a partir de sua pesquisa sobre o recreio. A autora permitiu que um olhar fosse sendo construído a partir da sua abordagem do recreio como uma microssociedade estruturada. E foram discussões, assim como também a construção do pensamento socioantropológico para infância, que vão de encontro à criança como ator social e produtora de cultura.

As análises apresentadas permitem pensar no quanto o movimento do ouvir a criança faz com que caminhos sejam trilhados e mais possibilidades em interpretar suas falas apareçam. Esse desenvolvimento inicial vai ao encontro do debate a respeito das culturas de pares infantil e as relações desses sujeitos no recreio escolar.

A pesquisa possibilitou despontar vários enunciados e vozes dos sujeitos, oportunizou que elas fizessem escolhas como os seus nomes fictícios, assim como o tema “tempo do recreio”, ter esses sujeitos tão envolvidos no processo e trazer para o trabalho as suas indagações foi o que possibilitou conhecer um pouco mais sobre as suas culturas infantis. Os debates levantados junto das crianças se diferenciaram entre as crianças do Ensino Fundamental e as crianças da pré-escola, contudo foi possível encontrar semelhanças entre alguns aspectos.

Com as crianças do ensino fundamental foi possível entender as suas concepções sobre religião e etnia, e ao mesmo tempo perceber que as crianças podem estar sob influências de uma carga social, mas que também possuem suas concepções elaboradas a partir de suas interpretações da realidade e do que julgam que seja importante para elas, como brincar com alguém que seja diferente não muda a brincadeira. Esse tema nos remete a concepção de infância que também foi apresentada e de forma não prevista nos objetivos da pesquisa.

O tema da concepção da criança foi algo definido após as entrevistas com as crianças do ensino fundamental, no processo de análise das transcrições, o assunto foi lançado pela criança e permitiu que se analisasse suas ideias sobre ser criança e de aspectos que trazem preocupações, isto é, indo contra a concepção adulta de que criança que não tem preocupações, mas se opondo a ideia e dizendo que criança brinca e possui preocupações com as suas brincadeiras, com seus cotidianos, mostrando, assim, que, ser criança não significa ser um sujeito passivo ou passível de receber qualquer informação e de aceitá-la, quando seu pensamento é outro em relação ao assunto – neste caso, a concepção de infância apresentada por Motoqueiro.

Retomando as relações entre os sexos, para as crianças do Ensino Fundamental existem diferentes formas de organizarem essas relações. Algumas crianças não definem o sexo como um empecilho para uma brincadeira, isto é, independente do sexo o importante é que a brincadeira aconteça. No entanto, para outras crianças a preferência é ficar no momento do recreio com pessoas do mesmo sexo, julgando que os assuntos do sexo oposto são diferentes. Vejo nas duas formas de expor as suas ideias cargas sociais, associadas as suas realidades, pois não é notado na escola nenhum tipo de influência para separação dos sexos, ao contrário, nota-se uma influência para que todas as atividades, sejam elas jogos ou brincadeiras, possam ser realizadas por todos de forma homogênea.

A respeito das colaborações das crianças do ensino fundamental, a cultura infantil é também muito percebida nas brincadeiras observadas e citadas nas entrevistas, como as que passam de geração para geração e como pique-pega e pique esconde. Também a brincadeira chamada “Dez”, que mostra um movimento da troca cultural que acontece. Não foi possível saber como a brincadeira inventada na Região Sul, chamada de “Chocopito”, é realizada no recreio por crianças percorreu quilômetros e se tornou uma brincadeira do recreio das crianças da Região Sudeste, mas, foi possível, de acordo com as observações realizadas, o desenvolvimento dessa brincadeira no recreio e perceber que existe um movimento demasiado

claro nas culturas infantis e trocas dessas culturas, de maneira que nesse espaço há uma aprendizagem não-intencional.

Também nas análises do ensino fundamental levantamos questões sobre as relações das crianças com os adultos no recreio. Foi percebido que existe uma relação entre elas e adultos. Mas o papel do adulto no recreio muitas vezes foi remetido ao de vigiar esse momento e de zelar para que acidentes não aconteçam. Porém, algumas crianças relatam que brincam e conversam com alguns adultos.

A partir das observações e entrevistas, nas quais utilizei o método desenho com histórias, foi possível colher informações junto com as crianças da pré-escola sobre seus recreios. Com elas foi combinado, então, que fizessem desenhos sobre o que gostavam e o que não gostavam no recreio. Os resultados foram todos considerados a partir da fala e explicações das crianças sobre seus desenhos.

Obtivemos, partir de seus relatos, três categorias que se dividiram. Uma delas tratou das atividades que as crianças gostam de realizar no recreio e dentre todas as brincadeiras citadas, a ação que mais apareceu como a preferida entre as crianças foi correr, a prática da corrida em diferentes situações, como o pega-pega, a brincadeira de polícia e ladrão, apostar corrida etc. Enfim, a ação recorrente que aparece na categoria *sabe o que eu amo no recreio?* é essa.

A segunda análise desta pesquisa, teve como tema a concepção que as crianças possuem dos adultos no recreio. Elas vêm dizendo que os adultos as vigiam para que não corram e não brinquem de luta. Entendemos assim, pelos relatos apresentados por parte das crianças, que uma relação horizontal não é estabelecida entre elas e os adultos no período do recreio.

E ainda, são analisados na terceira categoria os relatos apresentados pelas crianças sobre aquilo que elas não gostam de fazer no momento do recreio. Em suas histórias e explicações sobre os desenhos, apareceu principalmente que não gostam de ficarem sentada e é claro o que não gostam é oposto do que gostam.

Para não nos atermos e deixar que ensino fundamental e pré-escola ficassem distanciados, foi feita uma abordagem das aproximações e dos distanciamentos que foram percebidos dos recreios desses dois grupos. O tempo foi um dos temas os quais os ambos grupos reivindicam melhorias, isto é, as crianças de diferentes formas e linguagens pedem que

o tempo destinado ao recreio seja pensado junto de suas necessidades de brincar, lanche e de estar entre seus pares num momento prazeroso.

Ainda quanto às semelhanças encontradas, o adulto é visto como aquele que vigia, por parte das crianças. As brincadeiras realizadas pelos dois grupos fazem o uso dos corpos, como a corrida, foram citadas pelas crianças em um número considerável, o que leva a entender que é uma das atividades preferidas delas.

Contudo, foram encontrados alguns pontos que não se assemelham, tais como os brinquedos, que são disponibilizados no período do recreio. Para as crianças do ensino fundamental a quantidade e a qualidade variadas de brinquedos como bolas, cordas, petecas etc., enquanto as crianças da pré-escola possuem apenas dois escorregadores para brincar. Com esse movimento foi possível perceber as semelhanças e diferenças entre os recreios desses dois grupos de crianças que frequentam a escola em diferentes períodos.

Em relação aos procedimentos metodológicos, adotados durante a coleta de dados, esses mostraram-se bastante adequados. Com as crianças do ensino fundamental as entrevistas aconteceram informalmente, com um formato de conversa e com as crianças da pré-escola. Foi utilizado o método Desenhos com Histórias (DH). A diferença entre os métodos se deu pelas observações que aconteceram durante algum tempo dos recreios, das crianças na escola, na sala de aula. Tais métodos foram adotados de acordo com que percebi que seria mais confortável para cada grupo.

A escolha por realizar uma pesquisa com crianças que envolvesse esse tema e as colocasse como colaboradoras, participando ativamente dos processos da pesquisa, decorreu de interesses pessoais, mas também sociais. A escolha pessoal partiu do interesse por estudos que aconteceram durante a graduação em Pedagogia, que adotou um método que envolveu os sujeitos como participantes e, também interesses que remetem as preocupações sociais, são de fato as preocupações com o olhar que ainda se volta para esses indivíduos, como um vir a ser, com este trabalho e não somente limitando a ele, o desejo é de salientar a ideia de sujeito ator social, produtor de cultura, do aqui e agora. E o recreio da escola pôde proporcionar várias ilustrações dos grupos que produzem e atuam na sua cultura. A partir de um ponto de vista socioantropológico, foi possível olhar para a criança e infância atentando para a sua:

[...] experiência social no seio das instituições escolares, captando o modo pelo qual, entre pares, eles desenvolvem competências para desenvolverem uma microssociedade estruturada em valores e normas comuns, uma cidade

invisível colegial, uma sociedade de recreação da escola (DELALANDE, 2011, p. 68).

Mantenho o desejo de buscar mais relatos de vida que podem ser proporcionados pelas crianças e buscar revelar o que elas têm a dizer, sobre o recreio, sobre o brincar na rua, em casa, enfim suas relações e culturas infantis, suas vidas. Nesse movimento não coloco aqui um ponto final, mas destaco a necessidade e a intenção de continuar a busca por ouvir as crianças, por perceber esses sujeitos como atores do processo social no qual estão inseridos, sendo na escola, no recreio, em suas casas, bairros, cidades, países, enfim deixo posto aqui o desejo e a necessidade de olhar para as crianças como sujeitos reais que brincam e produzem culturas. E o desafio de construir uma relação horizontal com as crianças, na qual elas tenham seus espaços assim como os adultos em falar sobre as suas realidades e poderem, assim, fazer parte nas tomadas de decisões sobre o que a elas é destinado.

Todo o processo de pesquisa se fez pertinente e considerar a voz das crianças colaboradoras foi essencial para que esse estudo tivesse sentido e que fosse efetuado dentro da lógica da realidade desses sujeitos, que se dispuseram a falar sobre seus recreios e permitiram chegar as constatações de que por meio de suas brincadeiras, jogos e dos grupos de pares as suas culturas infantis são produzidas, assim como, também, esses sujeitos nos apresentaram as suas concepções sobre o adulto, a infância, os momentos prazerosos e não prazerosos de seus recreios, tornando esta uma pesquisa *com* crianças.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: Os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-439, mai./ago. 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Papirus, 1995.
- ARIÈS, P. *História Social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências sociais. *Rev. Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan/jun. 2005.
- BUJES, M. I. E. *Infância e Maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPOS; M. M. Porque é importante ouvir a criança? In.: CRUZ, S. H. V. (org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-42.
- COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar. 2005
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais da vida das crianças. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 5, p. 83-103.
- _____. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009. cap. 1, p. 31-50.
- _____. Entrada no Campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, mai./ago. 2005.

CRUZ, S. H. V. (org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008.

DELALANDE, J. *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: Pur, 2001.

_____. As crianças na escola: pesquisas antropológicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 62-79.

_____. Infância (Socioantropologia da). In: ZANTEN, A. *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 471-476.

DELGADO, A. C. C. Estudos socioantropológicos das crianças no Brasil. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 181-210.

FARIA, A. L. Prefácio In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 39. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Rev. de Administração de empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun., 1995.

GROPO, L. A.; MARTINS, M. F. *Introdução à Pesquisa em Educação*. Campinas/Americana-SP, 2006.

KOHAN, Walter Omar. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – Ensaio de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de pesquisa*. PUC-Rio. n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LAVILLE, C. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, M. I. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In.: CRUZ, S. H.

V. (org.) *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2008, p.118-140.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Rev. Contexto e Educação*, v. 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

PROUT, A. *Reconsiderar a nova sociologia da infância*. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

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

SARMENTO, M. J. *Uma agenda crítica para os estudos da criança*. Braga: Universidade do Minho; Currículo sem fronteiras, v. 15, n.1m p. 31-49, jan./abr. 2015.

_____. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 17-39.

_____. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

VASCONCELLOS, V. M. R. SARMENTO, M. J. (Orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. *Rev. Caderno de Pesquisa*, São Paulo, v. , n. 92, p. 62-69, fev. 1995.