

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Eliete do Carmo Garcia Verbena e
Faria

**Lugares da infância: mobilidade e
práticas cotidianas das crianças nos
espaços sociais de interação**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Sociologia da Infância

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento

Janeiro de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

Endereço Eletrônico: eliete.verbena@ufjf.edu.br

Título da Tese de Doutorado: Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação

Professor Orientador: Professor Doutor Manuel José Jacinto Sarmento Pereira

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Doutorado: Estudos da Criança – Especialidade na área da Sociologia da Infância

Declaração: É autorizada a reprodução parcial/total desta tese, assim como a consulta apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete.

Universidade do Minho, 10 de janeiro de 2014



Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

*Às crianças que contribuíram para
que eu me tornasse uma pessoa
melhor!*

*Àquele(a)s que se empenham em
compreender as crianças e
dedicam suas vidas às mesmas em
prol da conquista do “ser criança”
e de um lugar digno para a
infância no mundo, com coragem
e convicção, com sensibilidade e
afeto!*

AGRADECIMENTOS

Às crianças bracarenses e juizforanas, por me permitirem participar de suas vidas, compartilhando conhecimentos, sorrisos, angústias, afetos, conflitos, espaços, tempos... experiências! A tese só existe em razão da participação de vocês! Agradeço também aos seus familiares, pela confiança a mim dispensada e pela credibilidade atribuída ao meu estudo, o que muito favoreceu o seu desenvolvimento. Meu sincero e profundo agradecimento!

À direção da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches (Braga – Portugal), por abrir as portas da escola possibilitando a minha presença no cotidiano da instituição para aproximação de seus integrantes, em especial as crianças. Agradeço a oportunidade desse encontro luso-brasileiro que se deu de forma respeitosa, enriquecedora e gratificante. A pesquisa em Portugal é consequência desse “grande encontro”!

À direção do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF (Juiz de Fora, MG – Brasil), por reconhecer a importância do estudo e permitir sua deflagração nesse espaço, tornando possível a sua realização em meu país. Agradeço todas as iniciativas que a mim possibilitaram melhor condição de trabalho para a efetivação da pesquisa de campo e da escrita da tese.

Meu sincero e profundo agradecimento ao Professor Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, que me apresentou a Sociologia da Infância, tocando-me especialmente. Agradeço o acolhimento a mim proporcionado na Universidade do Minho e em Braga, estendido à minha família. Pessoa singular, pela qual tenho grande admiração, que modificou o meu olhar levando-me a me encantar com a simplicidade das pequenas coisas da vida.

Aos demais professores do Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), que também fizeram parte dessa trajetória, auxiliando-me nas reflexões que tangiam o doutorado em Estudos da Criança. Muito Obrigada!

Ao(a)s colegas do Departamento de Educação Física do C. A. João XXXIII/UFJF, pelo incentivo e apoio incondicional, fundamentais para a realização da pesquisa. Meus sinceros agradecimentos!

Ao Paulo, pelas reflexões cotidianas sobre o papel do professor na formação e na vida de nossos alunos, as crianças. Agradeço a parceria no trabalho e o auxílio para realização desse estudo.

À Janaina, pela amizade, por acreditar em meu estudo e ser companheira fiel em todos esses anos! Agradeço pelo esteiio emocional, compartilhando angústias e alegrias inerentes à construção da tese em cada fase desse processo e pelo auxílio na realização de atividades de campo, em especial do grupo focal. Seu apoio incondicional foi fundamental para que a tese chegasse a um fim.

Ao Bruno, pelo diálogo e troca de ideias sobre temáticas da tese e pela ajuda na organização dos mapas que caracterizam as regiões onde residem as crianças brasileiras participantes da pesquisa.

À Luciana Pacheco, pelas reflexões compartilhadas acerca da temporalidade, fundamentais para a constituição dessa temática no estudo.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo incentivo disponibilizado via Programa de Apoio à Qualificação – Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* (PROQUALI/UFJF).

Ao Instituto Metodista Granbery (FMG/Juiz de Fora), o agradecimento de uma granberyense! Obrigada por acreditar na escolha que fiz, dando-me a tranquilidade necessária ao manter meu vínculo profissional durante minha estadia em Portugal. Estendo esse reconhecimento aos colegas e amigos que me apoiaram nesse processo.

Aos brasileiros que ampliaram minha família em Braga, constituindo o grupo “Bragasil”, pelo apoio nas atividades acadêmicas e pelo amparo afetivo quando da minha estada em Portugal e do retorno ao Brasil. Em especial, à Kátia e à Ângela, eles que me ligam à Braga. Muito obrigada!

Agradeço ao Edson, Conrado e Sofia, por compartilharem a experiência de viver em outro país, propondo-se a novos desafios pessoais e acadêmicos que fortaleceram nossa união. Ao Bernardo e à Ivana, pela compreensão e aceitação de nossa ausência e pelo apreço à escolha que fizemos. A todos, agradeço o companheirismo nos momentos de distanciamento necessários para a construção da tese e o apoio ao longo desses anos.

À Fátima, pelo intenso e valioso contato em Braga em um período tão curto. Agradeço o carinho, o incentivo e as reflexões acertadas, compartilhadas pelos caminhos de Braga e proximidades e pelo Instituto de Educação, na universidade.

À D. Palmira, pelo acolhimento, carinho e confiança! A família agradece!

À Lídia, por compartilhar dos meus sonhos e despertar-me para os estudos da infância.

À Liege, pelo companheirismo e apoio ao longo dessa trajetória. Agradeço a amizade sincera!

À Adriana, pelo apoio e pelas reflexões sobre a criança e a infância. Agradeço o companheirismo em produções sobre essa temática.

À Mariana e ao Conrado, pela torcida e acompanhamento no desenvolvimento da tese. Não posso deixar de agradecer ao auxílio tecnológico necessário à organização da mesma. Obrigada pelo carinho e disponibilidade de sempre!

Aos meus irmãos, por compartilhar a experiência de conviver à distância... “A grandeza de cada pessoa não se mede pelo espaço que ocupa em nosso coração, mas pelo vazio que ela deixa quando está distante”. Agradeço especialmente à Edith e à Eliane pelo esteio emocional. Amo todos vocês!

Aos meus sobrinhos queridos que vi crescer e que hoje guardam dentro de si a memória da criança que um dia foram.

Aos meus pais, Aníbal e Zeny, que acompanharam a construção da tese de um lugar muito especial. À minha mãe, que acreditou na importância da busca pelo conhecimento e se empenhou bravamente para tornar realidade a minha trajetória até aqui!

A todos aqueles que de alguma forma fizeram parte desse percurso e contribuíram para que o mesmo não cessasse! Muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo aborda a criança entendida como ator social que integra a infância na perspectiva de uma categoria geracional, ancorada nos estudos da Sociologia da Infância. Teve como objetivos: analisar a mobilidade e a autonomia como expressões da capacidade de agir das crianças nos espaços sociais de convivência, a partir da compreensão do seu ir e vir para além dos deslocamentos escola-casa-escola, assim como sua relação com as interações entre pares e intergeracionais; delinear as dimensões da espacialidade e da temporalidade no ir e vir de crianças em seus diferentes contextos de convivência; compreender as práticas corporais/atitudes adotadas pelas crianças nas experiências cotidianas do seu ir e vir, tendo como ponto de partida o espaço escolar; e identificar o sentimento das crianças sobre a sua capacidade para se deslocarem pela cidade, bem como os desafios percebidos pelas mesmas na realização desse agir. Trata-se de um estudo de cunho etnográfico, que abrangeu dois contextos: português, com a participação de 14 crianças; e brasileiro, com a participação de 20 crianças, nos anos de 2010 e 2011, respectivamente. As crianças possuíam idades entre dez e treze anos. Para a recolha dos dados que emergiram do campo, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: observação em campo; grupo focal; questionário; diário de bordo; produção de desenho e de texto; e registro fotográfico. A análise dos dados obtidos deu-se pela triangulação metodológica, considerando o contexto de cada campo pesquisado. Os resultados revelaram que na exploração dos espaços via interações entre pares, a experiência vivenciada pelas crianças gera o sentimento de capacidade para o ir e vir. No que se refere às interações intergeracionais, negociações são estabelecidas e permissões/proibições são atribuídas conforme as condições geográficas do local a ser frequentado, além da explicitação de suas normas de funcionamento, da necessidade de proteção pelos pais/responsáveis e da peculiaridade da organização familiar que interferem no processo de mobilidade das crianças. Marca-se, pois, a relação de identidade e de pertencimento construída pelas crianças em suas vivências, atribuindo ao espaço a condição afetiva de “lugar”. Sobre a temporalidade, *chrónos* orienta a vida das crianças em suas vivências na escola e na cidade. O tempo vivido de forma significativa, representado por *aión*, manifesta-se, dando sentido às experiências autorizadas, conquistadas e àquelas alcançadas mediante à transgressão. Espaço e tempo são determinantes para que a criança explore a escola e a cidade, em que o enfrentamento dos desafios e riscos é constantemente (re)negociado com os pares no compartilhamento das experiências e com os adultos no desvencilhamento da proteção, ambos para a conquista da autonomia, a fim de que a sua relatividade perca força. As práticas lúdicas expressam esses aspectos, seja na escola ou na cidade, de acordo com as suas especificidades. A cultura lúdica da infância evidencia a ideia de se viver ludicamente o cotidiano além da centralidade corporal, agrupando os desafios espaço-temporais e explicitando a criança ator. Reconhecendo a condição de “ser criança” colocada à infância, essa age em busca de autogerência do seu ir e vir e de suas práticas, a partir da realidade encontrada no meio social ocupado.

Palavras-chave: Sociologia da Infância. Tempo. Espaço. Cultura Lúdica. Autonomia de Mobilidade.

ABSTRACT

The present study focuses on the child as a social actor that integrates childhood from the perspective of a generational category, anchored in studies of the Sociology of Childhood. Aimed to: analyze the mobility and autonomy as expressions of children's ability to act in social living spaces, from the understanding of their come and go beyond the displacement school-home-school, as well as its relationship to the interactions between pairs and intergenerational; outline the dimensions of spatiality and temporality in the coming and going of children in their different contexts of coexistence; understand the corporal practices/attitudes adopted by children in their everyday experiences of come and go, taking as starting point the school space; and identify the feelings of children about their competence to move around the city, as well as the challenges perceived by them in carrying out this act. It is an ethnographic study, which covered two contexts: Portuguese, with the participation of 14 children and Brazilian, with the participation of 20 children, in the years 2010 and 2011, respectively. The participants children had between ten and thirteen years. To collect the data from the field, the following methodological procedures were adopted: field observation; focus group; questionnaire; logbook; production of drawing and text; and photographic records. The data analysis used the methodological triangulation, considering the context of each researched field. The results revealed that the exploration of space through pair interactions, the lived experience by the children generates the feeling of competence to come and go. With regard to intergenerational interactions, negotiations are established and permissions/prohibitions are assigned according to the geographical conditions of the place frequented, besides the explanation of its functioning norms, the need for protection by parents/guardians and the peculiarity of family organization that interfere with the mobility process of children. Brand yourself, therefore, the relationship of identity and belonging is built by children in their experiences, attributing to the space the affective condition of "place". About temporality, *chrónos* guides the life of children in their experiences at school and in the city. The time lived significantly, represented by *aión*, manifests itself, giving meaning to authorized experience, conquered and those obtained by transgression. Space and time are crucial for the child to explore the school and the city in which meet challenges and risks is constantly (re)negotiated with pairs in sharing experiences and with adults to the loosen up of the protection, both for the achievement of autonomy, so that its relativity lose strength. The ludic practices express these aspects, whether in school or in the city, according to their specificities. The ludic culture of childhood highlights the idea of living playing beyond the corporal centrality, gathering the challenges spatiotemporal and explaining the child as agent. Recognizing the condition of "being a child" placed to childhood, it acts in search of self-management of their come and go and their practices from the reality found in occupied social environment.

Keywords: Sociology of childhood. Time. Space. Ludic Culture. Mobility Autonomy.

RESUMEN

El presente estudio aborda el niño entendido como actor social que integra la infancia en la perspectiva de una categoría generacional, anclado en los estudios de la Sociología de la Infancia. Tuvo como objetivos: analizar la movilidad y la autonomía como expresiones de la capacidad de actuar de los niños en los espacios sociales de convivencia, a partir de la comprensión de su ir y venir para más allá de los desplazamientos escuela-casa-escuela, así como su relación con las interacciones entre pares e intergeneracional; delinear las dimensiones de la espacialidad y de la temporalidad en el ir y venir de niños en sus diferentes contextos de convivencia; entender las prácticas cuerpo/actitudes adoptadas por los niños en las experiencias cotidianas de su ir y venir, tomando como punto de partida el espacio de la escuela; e identificar el sentimiento de los niños sobre su competencia para moverse por la ciudad, bien como los desafíos percibidos por las mismas en la realización de ese actuar. Se trata de un estudio de pie de imprenta etnográfico, que cubre dos contextos: portugués, con la participación de 14 niños; y brasileños, con la participación de 20 niños, en los años de 2010 y 2011, respectivamente. Los niños tenían edades entre diez y trece años. Para el recogimiento de los datos que emergían del campo, fueron adoptados los siguientes procedimientos metodológicos: observaciones en campo; grupo de enfoque; cuestionario; diario a bordo; producción de diseño y de texto; y registro fotográfico. El análisis de los datos obtenidos se debió a la triangulación metodológica, considerando el contexto de cada campo pesquisado. Los resultados revelaron que en la exploración de los espacios via interacciones entre pares, la experiencia vivenciada por los niños genera el sentimiento de competencia para el ir y venir. En lo que se refiere a las interacciones intergeneracionales, negociaciones son establecidas y permisiones/prohibiciones son atribuidas conforme las condiciones geográficas del local a ser frecuentado, más allá de la explicitación de sus normas de funcionamiento, de la necesidad de protección por los padres/responsables y de la peculiaridad de la organización familiar que interfieren en el proceso de movilidad de los niños. Se marca, pues, la relación de identidad y de pertenencia construida por los niños en sus experiencias, atribuyendo al Espacio la condición afectiva de "lugar". Sobre la temporalidad, *chrónos* orienta la vida de los niños en sus experiencias en la escuela y en la ciudad. El tiempo vivido de forma significativa, representado por *aión*, se manifiesta, dando sentido a las experiencias autorizadas, conquistadas y a aquellas alcanzadas mediante de la transgresión. Espacio y tiempo son determinantes para que el niño explore la escuela y la ciudad, en que el enfrentamiento de los desafíos y riesgos es constantemente (re)negociado con los pares en comparticipación de las experiencias y con los adultos en el desprendimiento de la protección, ambos para la conquista de la autonomía, a fin de que su relatividad pierda fuerza. Las prácticas lúdicas expresan esos aspectos, sea en la escuela o en la ciudad, de acuerdo con sus especificidades. La cultura lúdica de la infancia evidencia la idea de vivirse lúdicamente el cotidiano más allá de la centralidad corporal, agrupando los desafíos Espacio-temporales y explicitando al niño actor. Reconociendo la condición de "ser niño" colocada a la infancia, esa actúa en busca de autogestión de su ir y venir y de sus prácticas, a partir de la realidad encontrada en el medio social ocupado.

Palabras-clave: Sociología de la Infancia. Tiempo. Espacio. Cultura Lúdica. Autonomía de Movilidad.

RÉSUMÉ

Cet étude aborde l'enfant vu comme un acteur social qui intègre l'enfance dans la perspective d'une catégorie générationnelle, ancrée dans les études de la Sociologie de l'Enfance. Les objectifs sont les suivants: examiner la mobilité et l'autonomie comme des expressions concernant la capacité des enfants d'agir dans les espaces sociaux de convivialité, à partir de la compréhension de leurs mouvements d'aller et venir au-delà des déplacements entre l'école - la maison - l'école aussi bien que leur relation avec les interactions intergénérationnelles et entre pairs; établir les dimensions de la spatialité et la temporalité dans les mouvements d'aller et venir des enfants dans leurs différents contextes de convivialité; comprendre les pratiques corporelles / les attitudes des enfants pendant leurs expériences quotidiennes d'aller et venir, en ayant l'espace de l'école comme un point de départ; et identifier le sentiment des enfants sur leur compétence par rapport au déplacement dans la ville et aussi les défis qu'ils vont apercevoir au cours de ces actions. Il s'agit d'une étude ethnographique sur deux contextes: le contexte portugais, avec la participation de 14 enfants; et le contexte brésilien, avec la participation de 20 enfants, dans les années 2010 et 2011, respectivement. Les enfants avaient entre dix et treize ans. Pour le recueil de données qui se sont dégagés du champ, les procédures méthodologiques suivantes ont été choisies: observation du domaine, groupe de discussion, questionnaire, carnet de bord, formulation de dessins et de textes; et l'enregistrement photographique. L'analyse des données a eu lieu à travers la triangulation méthodologique en tenant compte du contexte de chaque domaine étudié. Les résultats ont montré que dans l'exploration de l'espace à travers les interactions entre pairs l'expérience vécue par les enfants produit le sentiment de compétence par rapport aux mouvements d'aller et venir. En ce qui concerne les interactions intergénérationnelles, des négociations sont établies et quelques permissions/interdictions sont attribués selon la situation géographique du lieu où l'enfant va de même que éclaircir sur les règles de fonctionnement, le besoin de la protection des parents ou des tuteurs et la particularité de l'organisation de la famille, des aspects qui interfèrent dans le processus de mobilité des enfants. Alors on souligne les relations d'identité et d'appartenance construites par les enfants pendant leurs expériences, en donnant au espace l'état affectif de «lieu». Sur la temporalité, *chrónos* guide la vie des enfants dans leurs vécues à l'école et dans la ville. Le temps vécu de manière significative, représenté par *aión*, se montre et donne du sens aux expériences autorisées, acquises et celles obtenues d'après la transgression. L'espace et le temps sont des éléments cruciaux pour que l'enfant puisse explorer l'école et la ville, un moment où l'action de faire face aux défis et aux risques est toujours (re)négociée avec les pairs dans le partage des expériences mais aussi avec les adultes dans l'action de se dégager de la protection, les deux visant obtenir l'autonomie de sorte que sa relativité soit plus faible. Les pratiques ludiques expriment ces aspects, soit à l'école, soit à la ville, selon leurs spécificités. La culture ludique de l'enfance met en évidence l'idée de vivre de façon ludique la vie quotidienne au-delà de la centralité corporelle, regroupant les défis spatio-temporels et expliquant l'enfant acteur. À partir de la reconnaissance de la condition d'«être un enfant » présente dans l'enfance, celui-ci va agir à la recherche de l'autogestion d'aller et venir et de ses pratiques à partir de la réalité trouvée dans son milieu sociale.

Mots-clés: Sociologie de l'enfance. Temps. Espace. Culture ludique. Autonomie de mobilité.

DAS UTOPIAS
Se as coisas são inatingíveis...
Ora! Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos,
se não fora a mágica presença das estrelas!
(Mário Quintana)

A tese merece suas palavras:
“Já que na tese não posso escrever, aqui eu escrevo:
TE AMO MUITO E NUNCA VOU TE ESQUECER!”
(PowerPoint – Sofia Verbena e Faria – 08/05/2013)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

C. A. João XXIII – Colégio de Aplicação João XXIII (Juiz de Fora – Brasil)

CC – Centro de Ciências

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos

EB 2,3 Dr. Francisco Sanches – Escola Básica, referente ao 2º e 3º Ciclos Dr. Francisco Sanches (Braga – Portugal)

FAPEMIG – Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais

GF – Grupo Focal

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INE – Instituto Nacional de Estatística (Portugal)

KM – Quilômetros

PROBIC-Jr – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Júnior

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UMinho – Universidade do Minho

ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO	01
1.1 Dos entrecruzamentos interdisciplinares	03
1.2 Das questões de estudo e dos objetivos	09
1.3 Dos contextos da pesquisa: entrelaces transatlânticos Brasil-Portugal	12
1.4 Da organização da tese	16
2 TRILHANDO A PESQUISA DE CAMPO: A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	19
2.1 A etnografia como metodologia de investigação: descoberta constante	20
2.2 A pesquisa com crianças: um grande encontro	24
2.3 O contexto português: para além do estudo exploratório	35
2.3.1 Especificidades na EB 2,3 Dr. Francisco Sanches: encontro luso-brasileiro com as crianças	39
2.3.2 Indo ao encontro dos dados: os procedimentos metodológicos utilizados no estudo exploratório em Portugal	49
2.4 O contexto brasileiro	58
2.4.1 Crianças do João XXIII: a pesquisa que encanta	62
2.4.2 Indo ao encontro dos dados: os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho de campo no Brasil	77
2.5 Organização e análise dos dados: descrição em episódios e a triangulação metodológica na pesquisa qualitativa	89
Síntese	94
3 CRIANÇAS, INFÂNCIA E O COTIDIANO	97
3.1 Crianças e infância: reflexões a partir da Sociologia da Infância	99
3.2 Formas de se colocar no mundo: a ludicidade na infância	104
3.3 O lugar social: o cotidiano vivido pelas crianças	111
3.3.1 Escola: espaço da infância e lugar de ser criança?	114
3.3.2 Outros contextos: o desafio de “ser criança” na cidade	125

Síntese	134
4 A “GEOGRAFIA” DO IR E VIR DE CRIANÇAS	137
4.1 Os deslocamentos e os desenhos geográficos	144
4.2 Desafios da espacialidade: da mobilidade desejada à mobilidade possível	153
4.3 Os espaços como “lugares”: sentimento de pertencimento, de identidade	174
Síntese	181
5 O IR E VIR DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A TEMPORALIDADE	183
5.1 O tempo em nossas vidas.....	184
5.2 O tempo vivido pela criança: a significação da experiência e os desafios encontrados.....	195
Síntese	215
6 A AÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PRÁTICAS LÚDICAS: O BRINCAR NOS ESPAÇOS E O IR E VIR COMO BRINCADEIRA	221
6.1 Sobre a ação das crianças: a compreensão de práticas lúdicas adotada nesse contexto	223
6.2 A centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas	229
6.3 Brincadeiras de crianças, brincadeiras das crianças: possibilidades, desafios e estratégias	240
Síntese	252
7 UMA PAUSA NO CAMINHO... QUE SEGUE SEU CURSO	257
REFERÊNCIAS	273
ANEXOS	286
Anexo I: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Portugal	287
Anexo II: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Portugal	288

Anexo III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Instituição Portugal	289
Anexo IV: Parecer do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos– CEP/UFJF	291
Anexo V: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Brasil	293
Anexo VI: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Brasil	294
Anexo VII: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Instituição Brasil	295
Anexo VIII: Carta de agradecimento às crianças – Brasil	296
Anexo IX: Convite para participação do grupo focal – Crianças do C. A. João XXIII	297
Anexo X: Orientação constante no diário de bordo – Crianças do C. A. João XXIII	298
Anexo XI: Questionário aplicado às crianças - Crianças do C. A. João XXIII	299
Anexo XII: Orientação para elaboração de desenho sobre a cidade - Crianças do C. A. João XXIII	301

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagens 1 e 2 – Bloco E da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches	32
Imagem 3 – Crianças brincando na árvore.....	32
Imagem 4 – Jogo de futebol no pátio da escola	32
Imagem 5 – Brincando com a água	32
Imagens 6 e 7 – Vista de frente e da entrada lateral da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches	36
Imagens 8 e 9 – Quadra e árvore no pátio da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches	36
Imagem 10 – Brincando no pátio	38
Imagem 11 – A caminho do lugar secreto	38
Imagens 12 e 13 – Movimento corporal “Estrelinha”.....	39
Imagens 14 e 15 – Movimento corporal “Ponte”	39
Imagem 16 – Carteirinha da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches	43
Imagem 17 – Conhecendo as imagens	43
Imagens 18 e 19 – Bloco F - Pátio; Pirâmide	47
Imagens 20 e 21 – Bloco F - Montanha de Galhos; Prédio do “corredor da morte”	47
Imagem 22 – Muro do equilíbrio	48
Imagem 23 – Crianças no muro da escola	48
Imagem 24 – Momento pós grupo focal em local de sua realização	54
Imagem 25 – A primeira foto	57
Imagens 26 a 28 – C. A. João XXIII em troca de turno manhã/tarde	59
Imagens 29 a 33 – Crianças nos diferentes espaços do C. A. João XXIII (Grade; Portaria; Estacionamento; Pátio; Corredor do 2º andar)	67
Imagens 34 e 35 – Preenchimento do TCLE pela criança e recebimento do <i>kit</i> com Diário de Bordo	69
Imagens 36 e 37 – Asterix a caminho de sua casa após a aula	73

Imagens 38 a 40 – Grupo Focal, com os seguintes destaques: condução; gargalhadas e estratégia do jogo “verdade e consequência” adaptado	83
Imagens 41 e 42 – Orientação constante no diário de bordo e “capa” do diário de bordo da criança	85
Imagens 43 e 44 – A criança com seu kit do diário de bordo	85
Imagens 45 a 47 – Conteúdo do diário de bordo da criança	87
Imagem 48 – Parquinho <i>novo</i> (em reforma)	108
Imagem 49 – Lugar dos segredos	108
Imagem 50 – Brincadeira de “luta”	111
Imagem 51 – Futebol com brincadeira de “luta”	111
Imagem 52 – Futebol com garrafa <i>pet</i>	111
Imagens 53 e 54 – Crianças construindo a cabana	120
Imagens 55 a 57 – Crianças contemplando a cabana	123
Imagens 58 e 59 – As ruas vividas pelo Zeke	128
Imagem 60 – Zeke no portão do seu prédio	128
Imagens 61 e 62 – Teteus na varanda	140
Imagens 63 a 65 – “Eu” a caminho de casa	144
Imagem 66 – O ônibus do avô	144
Imagens 67 e 68 – A caminho do RU	145
Imagem 69 – Erro no ponto de ônibus	149
Imagens 70 e 71 – Momentos de descansar, conversar e ver o tempo passar	152
Imagem 72 – Blog <i>Lipe Teen</i>	152
Imagem 73 – A casa de Justin Bieber	156
Imagem 74 – Justin Bieber na rua	156
Imagem 75 – VP à espera do ônibus	159
Imagem 76 – VP recepcionado pelos primos	159
Imagem 77 – VP chega em casa	159

Imagens 78 e 79 – Crianças nas passadeiras de Braga	165
Imagens 80 e 81 – As ruas a caminho da casa do Asterix	168
Imagens 82 e 83 – Crianças à espera das gomas	170
Imagens 84 e 85 – Crianças na partilha das gomas	170
Imagem 86 – Não pise na grama	173
Imagens 87 e 88 – Escalada de Ladion	173
Imagens 89 e 90 – Meu nome na calçada	175
Imagem 91 – A praça do Jardim Glória	176
Imagem 92 – A escada de acesso à praça	176
Imagens 93 e 94 – Festa no corredor	178
Imagem 95 – VP no sentido da cidade	196
Imagem 96 – VP no ônibus	196
Imagens 97 a 99 – Tempo de descansar e tempo de brincar	198
Imagens 100 a 102 – A entrada no RU	199
Imagens 103 a 105 – Escolha, lançamento e resgate do CD (<i>frisbee</i>)	200
Imagem 106 – A ferrovia no caminho	202
Imagens 107 e 108 – À procura dos miquinhos	202
Imagem 109 – Um muro da escola	204
Imagem 110 – Aqui ficava a árvore...	204
Imagem 111 – O que pensa Bianca ao olhar o parquinho?	204
Imagem 112 – Espaço do desejo.....	206
Imagem 113 – Saída do Centro de Ciências	206
Imagens 114 a 116 – Relato da visita ao Centro de Ciências	209
Imagens 117 e 118 – Carla e Carly pelas ruas próximas as suas residências	211
Imagens 119 a 121 – O batom laranja de Carla	213
Imagem 122 – O toque na campainha	226

Imagens 123 e 124 – Crianças explorando o muro	230
Imagens 125 e 126 – Crianças explorando a árvore	230
Imagens 127 a 129 – Futebol com trave de gol móvel	235
Imagem 130 – O lugar secreto	235
Imagens 131 e 132 – A árvore e a guerra de água	235
Imagens 133 e 134 – Brincadeira simbólica: “As amigas e a gravidez”	239
Imagem 135 – O lote capinado	244
Imagem 136 – As ruas do bairro	244
Imagem 137 – Aqui vai ter uma praça!	246
Imagem 138 – A laje do vizinho	246
Imagem 139 – Carla e Carly na calçada	248
Imagem 140 – As grades na calçada	248
Imagem 141 – A rua sem saída	249
Imagens 142 e 143 – A rua alargada	251

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Mapa – Distrito e Área Urbana (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	75
Figura 2: Mapa – Regiões de Juiz de Fora (MG – Brasil)	75
Figura 3: Mapa – Região Centro (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	76
Figura 4: Mapa – Região Leste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	76
Figura 5: Mapa – Região Noroeste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	76
Figura 6: Mapa – Região Oeste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	76
Figura 7: Mapa – Região Sul (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)	77
Figura 8: Mapa – Município de Matias Barbosa (MG – Brasil)	77
Figura 9: Desenho Paula – A minha cidade	166
Figura 10: Desenho Nick – A minha cidade.....	166
Figura 11: Texto Nick –Sentimento sobre a cidade	166

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização das crianças participantes do estudo exploratório – Portugal	.45
Quadro 2: Caracterização das crianças participantes do trabalho de campo – Brasil74
Quadro 3: Critérios de cientificidade e estratégias metodológicas na pesquisa em Ciências Sociais, em especial nos estudos da infância90
Quadro 4: Relação geral dos episódios utilizados na pesquisa – EB 2,3 Dr. Francisco Sanches (Portugal) e Colégio de Aplicação João XXIII (Brasil)93
Quadro 5: Relação dos episódios discutidos em “A `geografia` do ir e vir de crianças”143
Quadro 6: Relação dos episódios discutidos em “O ir e vir de crianças e sua relação com a temporalidade”195
Quadro 7: Relação dos episódios discutidos em “A ação das crianças como práticas lúdicas: o brincar nos espaços e o ir e vir como brincadeira”223

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Portugal	287
Anexo II: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Portugal	288
Anexo III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Instituição Portugal	289
Anexo IV: Parecer do Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos– CEP/UFJF	291
Anexo V: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Brasil	293
Anexo VI: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Brasil	294
Anexo VII: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Instituição Brasil	295
Anexo VIII: Carta de agradecimento às crianças – Brasil	296
Anexo IX: Convite para participação do grupo focal – Crianças do C. A. João XXIII	297
Anexo X: Orientação constante no diário de bordo – Crianças do C. A. João XXIII	298
Anexo XI: Questionário aplicado às crianças - Crianças do C. A. João XXIII	299
Anexo XII: Orientação para elaboração de desenho sobre a cidade - Crianças do C. A. João XXIII	301

1 INTRODUÇÃO

No último dia em que estive com as crianças, fui levada a um canto da escola para conhecer outras cabanas, além daquela construída com gravetos e folhas de palmeira e que pude acompanhar todo o processo. Diziam que nossa despedida seria marcada pelos locais de grande significação no dia a dia. Quando da visita à cabana por elas construída e a outras duas, localizadas próximas às quadras e formadas pelo emaranhado de folhas de arbustos, percebi que nesse local as crianças interagem com a sensação de que aquele tempo-espaço era totalmente delas. Diziam: _ “Poucos sabem que essas cabanas existem”. _ Aqui estamos a brincar, a conversar!

(Nota de Campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 25 de maio de 2010)

Harry Potter: *Deixa eu ver se daqui dá pra ver minha casa.*

Eliete: *É?*

Harry Potter: *Minha casa é grande, ela é marrom.*

Eliete: *Amarela? Tem uma amarela lá no alto.*

Harry Potter: *Não, mas ela é tipo de Papai Noel.*

Eliete: *Como que é uma casa de Papai Noel?*

Harry Potter: *É bem assim, professora.*

(Harry Potter uniu as pontas dos dedos formando a ideia de um telhado em forma da letra V ao contrário)

Eliete: *Ah sei, tipo um chalé?*

Harry Potter: *Tem um laguinho, uns trens...*

(Nota de Campo – C. A. João XXIII, 27 de junho de 2011)

O presente estudo¹ representa algo a mais do que uma investigação sobre a criança e a infância. Representa um grande encontro, materializado nas formas de pensar, compreender, relacionar, imaginar e representar as situações que as rodeiam, como mostram as notas de campo apresentadas. Encontro esse que tocou de forma singular a minha vida, em especial, na relação com as crianças, meus/minhas aluno(a)s, filho(a)s e aquelas que, de alguma forma, participam do meu dia a dia. Sinto-me tocada, alerta, atenta e em constante reflexão sobre a infância e a criança na sociedade.

¹ A ortografia utilizada na tese segue as normas do português do Brasil. Essa escolha deu-se em função de minha nacionalidade brasileira.

Em termos acadêmicos e profissionais, a escolha pelo doutoramento em Estudos da Criança, na área da Sociologia da Infância, significou alguns desafios. Como licenciada e professora de Educação Física da Educação Básica², prossegui na minha formação continuada com estudos em programas da área da Educação Física, que tiveram como objeto de pesquisa elementos específicos dessa área de conhecimento. Romper com a linearidade, se é que posso assim dizer, e partir para a ruptura, para a descontinuidade, para o caminhar num sentido diferente levou-me à descoberta ou ao conhecimento de uma realidade distante da que constituía, até então, a minha história. Colocou-me, também, diante da criança como sujeito ativo no processo da pesquisa, fazendo-me voltar para aquele(a)s que integram o que há de mais importante na ação docente, na formação humana, ou seja, os nossos aluno(a)s. Inicialmente cheguei a pensar que essa escolha me distanciaria da Educação Física como campo de conhecimento e de intervenção. De fato, isso se confirmou em termos de discussões específicas sobre pesquisa nessa área. Porém, o distanciamento da Educação Física, como objeto de pesquisa, fez com que eu me aproximasse em demasia da criança, elemento fundamental na interação professor-aluno, adulto-criança. E isso foi brilhante! Olhar para a criança com o exercício de compreendê-la pelo sujeito que é nesse momento de sua vida, considerando as condições sociais em que sua infância é vivida, foi determinante para eu repensar estratégias e ações docentes, (re)negociar e (re)conduzir conflitos que constituem o cotidiano das aulas; enfim, refazer-me constantemente como professora, como alguém que se permite ser modificada a cada interação vivida com as crianças. Até então, não tinha dimensão do quão importantes os estudos oriundos da Sociologia da Infância seriam para o meu fazer pedagógico, para a minha constituição, também, como sujeito no processo ensino-aprendizagem.

Outro desafio refere-se à mudança de vida que me propunha, tanto em termos geográficos quanto pessoais e profissionais, uma vez que ingressar-me no curso de doutoramento em Estudos da Criança, oferecido pela Universidade do Minho, em Portugal, modificaria minha organização familiar e a atividade profissional que exercia no momento. Sou brasileira e, para cumprir os créditos obrigatórios, seria

² No Brasil, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio, compreendendo aproximadamente 15 anos de vida escolar das crianças. Como professora, atuo, especificamente, no Ensino Fundamental e Médio.

necessário eu residir em Braga. Definida essa escolha, busquei regularizar os afastamentos profissionais necessários, organizar efetivamente minha estadia com parte³ da família em Braga e segui em direção a uma experiência que transcendeu à formação acadêmica.

Antes do ingresso no curso de doutoramento em Estudos da Criança, inquietavam-me as práticas corporais da criança para além da compreensão do movimento na perspectiva da biologia, da biomecânica, da fisiologia e da pedagogia. Esses campos de conhecimento explicam e fundamentam a execução de movimentos da realização elementar à técnica elaborada, as consequências em relação à queima de gordura que influencia na obesidade e, também, as possibilidades de conhecimento e realização dos conteúdos da Educação Física, delimitados nos componentes da cultura corporal de movimentos, como o jogo, o esporte, a ginástica, a dança e a luta (Soares, et al., 2009). Enfim, minhas aspirações levavam-me à necessidade de discussão e reflexão acerca das atitudes das crianças, partindo da compreensão de que todas as ações são intencionais e que os movimentos e as práticas corporais representam formas de compreensão e de intervenção no mundo.

1.1 Dos entrecruzamentos interdisciplinares

Dada essa inquietação, a pesquisa perpassa estudos sobre a mobilidade das crianças, materializada no seu ir e vir pelos diferentes espaços sociais de convivência, partindo do espaço escolar e seguindo os meandros da cidade, entendida como formas de ação. O “ir e vir” pode ser compreendido a partir da ideia de reversibilidade, ou seja, em que a criança desloca-se e não necessariamente permanece no local. Portanto, o deslocamento é reversível, dinâmico.

A mobilidade, dimensão inerente ao ser humano, normalmente é reconhecida pelo seu viés biológico. Embora se reconheça que o movimento é parte da natureza do

³ Residi em Braga com parte da minha família (Edson, meu esposo; Conrado e Sofia, dois filhos). Outros dois (Bernardo e Ivana) permaneceram em Juiz de Fora – MG/Brasil, em função da etapa dos estudos que nesse país realizavam, na ocasião em que as disciplinas obrigatórias foram cumpridas na Universidade do Minho (UMinho – Portugal).

ser humano, o seu deslocamento em relação a espaços e trajetórias percorridos, as formas de se movimentar e as expressões corporais manifestadas estão atreladas ao contexto social e cultural a que estamos submetidos. Dessa forma, pode-se compreender a mobilidade, ou o ir e vir das crianças, a partir das dimensões da natureza humana e do contexto social a que estão submetidas, fazendo-se necessário reconhecê-la como uma forma de intervenção no mundo pela criança.

Como esse estudo discute a mobilidade, especialmente aquela expressa pelas crianças, torna-se imprescindível voltar-se para uma abordagem e um olhar que considerem as singularidades desse grupo que integra a infância e que nela “transita”, deixando suas marcas ao mesmo tempo em que é marcada pelas experiências vividas, decorrentes de uma escolha relativa. Se a escolha é relativa, pode-se dizer, então, que a autonomia é relativa. Isto porque, ao mesmo tempo que podemos tomar as nossas decisões, as possibilidades de escolha estão circunscritas em meio a parâmetros sociais, políticos, filosóficos, ideológicos, culturais, entre outros, que estabelecem normas sociais e cerceiam as nossas ações. Essas reflexões encontram amparo nos estudos de Elias (1998), ao afirmar que

Todo homem, numa certa medida, governa-se a si mesmo. Todo homem, até certo ponto, está sujeito às coerções geradas pelo convívio com seus semelhantes, pela estrutura e evolução de sua sociedade e, finalmente, por necessidades naturais, ao mesmo tempo individuais e comuns [...] A margem de decisão dos homens, sua liberdade, repousa no final das contas em sua possibilidade de controlar, de diversas maneiras, o equilíbrio mais ou menos flexível e, aliás, em perpétua evolução entre as diferentes instâncias de onde provêm as restrições. (Elias, op. cit., p. 29)

Com relação à infância, aos sujeitos que constituem essa categoria social permanente, a situação manifesta-se de forma semelhante. As diferenças sustentam-se nas especificidades e peculiaridades desse grupo no seu ir e vir e nas atitudes expressas.

Compreender a mobilidade da criança como ação de intencionalidade manifestada no seu ir e vir e nas suas práticas no espaço e no tempo exige que o olhar para ela e para a infância encontre amparo nos estudos da Sociologia da Infância, uma

área de conhecimento que compreende a infância como uma categoria na estrutura social e que, por ser uma categoria social, adquire permanência ao longo dos anos, porém sofre influência das modificações da sociedade, decorrentes da dinamicidade em que os parâmetros sociais, políticos, culturais e econômicos, por exemplo, evoluem (Qvortrup, 2010a). Reconhecida como uma categoria permanente, um olhar histórico sobre o desenvolvimento da infância ano a ano explicita o seu caráter geracional e o fato de que a infância vivida hoje pelas crianças não é a mesma infância vivida há alguns anos por aqueles que, no momento, são adultos. Essas características atribuem à infância a perspectiva de continuidade e de mudança ao mesmo tempo.

Entender a infância como uma categoria social, permanente e geracional, exige também a compreensão das crianças que a compõem como sujeitos ativos, criadores de cultura, capazes de influenciar o meio, ao mesmo tempo em que são por ele modificadas (Sarmiento, 2008). São atores sociais a partir de si próprias, do modo de ser e das condições sociais com que vivenciam a infância. São sujeitos que vivem o presente e não sujeitos que estão no mundo em função do futuro, do vir a ser, como se a única razão da existência da criança fosse a condição de adulta que um dia será. Essa visão da criança como algo que falta, como ausência e que encontra respaldo na visão adultocêntrica da criança perde forças ao adotarmos um olhar sociológico para a infância e para a criança. Refletir sobre a criança a partir da sua capacidade, em plena interação com o meio, traz à tona a vivência do seu processo de subjetivação, de sua constituição enquanto sujeito ativo e não no sentido do que se submete a algo, às imposições sociais. Ainda que o processo de construção social da infância e do ser criança como sujeito social, produtor de cultura, seja condicionado ou configurado ao contexto político, social, econômico etc., um componente individual soma-se ao aspecto social, dado o meio em que está inserida. Assim, pode-se falar da construção da autonomia da criança em meio aos complexos processos de subjetivação que vivencia. Sobre essas questões, Sarmiento (2013) afirma:

De uma forma algo esquemática, poderemos dizer que a sociologia da infância se confronta hoje sobretudo com a análise dos processos complexos e paradoxais de **subjetivação** da criança e da construção da **autonomia**. Essa análise está necessariamente articulada com os efeitos na infância da globalização hegemônica e do individualismo institucionalizado, vetores estruturantes, nos planos social e cultural,

da fase do capitalismo tardio. A subjetivação refere-se ao processo social de construção da criança como ator social e sujeito de cultura; a autonomia refere-se à possibilidade da criança exercer um efetivo poder sobre a sua vida, no quadro das relações intra e intergeracionais. Há uma dimensão individual e uma dimensão política, interconectadas, na subjetivação e na autonomia. A possibilidade da criança se constituir como ator social e sujeito de cultura e de ter poder sobre si próprio respeita à construção da personalidade de cada criança mas esta é politicamente configurada, no sentido em que se estabelece no quadro das condições políticas e institucionais em que vivem as crianças. As crianças desenvolvem-se como seres sociais no quadro das possibilidades delimitadas pela regulação social da infância – conjunto de dispositivos formais e informais, normativos e simbólicos, de conformação de comportamentos e disposições das crianças - a qual é influenciada e reconfigurada parcialmente, pela sua ação. (Sarmiento, 2013, p. 17-18)

Essas reflexões nos fazem pensar a respeito das culturas da infância, das produções e práticas sociais das crianças ao negociarem sua existência no mundo via interações com os pares e com os adultos. Das interações entre pares decorrem as culturas produzidas pelas crianças, como forma de transformação das culturas dirigidas a elas, via inter-relações com os adultos. A infância, dessa forma reconhecida, compreende um tempo e um lugar no mundo, no contexto social; e as crianças, sujeitos constituintes dessa categoria, são ativas no processo de delimitação das condições sociais de sua existência. Lopes (2008), em suas pesquisas sobre criança e infância a partir dos estudos da Geografia da Infância, tem destacado esses aspectos:

E a infância não é também o não-lugar, o não-tempo. 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, op. cit., p. 77)

O caráter de agência (*agency*) expresso nas ações das crianças circunscreve o tempo e o espaço ocupado por elas. Um tempo que delimita um momento histórico contextual e um espaço que marca o local, lugar vivido pelas crianças. Nesse tempo-espaço, a criança integra a infância como experiência, “[...] como intensidade, um

situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados" (Kohan, 2004, p. 8).

Nesse estudo, as escolhas relativas e os desafios enfrentados pela criança em seu ir e vir permeiam três dimensões, ou macro categorias, que compreendem a espacialidade, a temporalidade e as práticas (ou ações) lúdicas, com enfoque na centralidade corporal.

Na primeira dimensão relacionada, a espacialidade, o ir e vir é discutido com base nas possibilidades e cerceamento dos deslocamentos aos locais significativos a partir da experiência das crianças. A compreensão de espaço como local geográfico e de lugar como o local das emoções, da afetividade ganham destaque nessa discussão.

Os estudos da Geografia da Infância (Lopes, 2009a; Lopes, 2009b; Lopes e Vasconcellos, 2006) respaldam essa discussão e estabelecem interface com a Sociologia da Infância a partir da compreensão de criança e infância como sujeito e categoria social respectivamente. Nessa abordagem, a criança no espaço não significa passagem apenas, ela o vivencia como possibilidade de modificação, de transformação. Para Lopes (2009b), "[...] se a criança é um sujeito histórico, como vem sendo alardeado nos discursos mais contemporâneos, podemos afirmar que ela também é um sujeito geográfico" (p. 131). Um sujeito geográfico é aquele que está no mundo. É o ser no mundo. A ideia de criança migrante, nesse caso, pode ser compreendida na perspectiva do espaço físico e do caráter simbólico. No primeiro caso como as idas e vindas a/de diferentes espaços e, no segundo, como um ir e vir que se manifesta de forma simbólica, contextual e por meio da imaginação que conduz a criança a uma realidade que a ela pertence, a qual significados são atribuídos.

Na segunda dimensão, sobre a temporalidade, a escolha limitada da criança perpassa as amarras temporais, seja no tempo escolar ou em outros tempos vividos. *Chrónos* e *aión* apresentam-se de forma conflituosa, onde a imposição do tempo cronológico, que sugere produção e controle, sufoca não só as possibilidades aiônicas das crianças, mas também as escolhas de viverem a infância conforme o desejo e de serem, singularmente, crianças (Kohan, 2004; 2010). As imposições temporais relativas à produtividade que sufocam o ócio, o lúdico e o tempo fazem parte da realidade vivida pelas crianças, em especial no tempo escolar. A esse respeito, Vasconcellos

(2009) convida-nos a “um minuto de silêncio”, momento esse de contemplação, de eternidade, de reflexão sobre a infância e o ser criança.

Em meio às especificidades das dimensões relativas à espacialidade e à temporalidade, pontos interligados da relação espaço-tempo articulam-se e manifestam-se nas práticas lúdicas, materializadas nas ações das crianças, em particular nas interações entre pares, ou seja, na interação horizontal. Tais práticas explicitam o modo lúdico das crianças viverem suas experiências na infância, ainda que essas vivências não signifiquem atividades de jogos ou brincadeiras sistematizadas. Ainda que se reconheça a importância do lúdico na infância, o seu valor “como parte fundamental do processo de humanização tem encontrado pouco lugar de debate” (Vasconcellos, op. cit., p. 83).

Da mesma forma o corpo, como social, é renegado. A centralidade corporal é evidente nas práticas lúdicas, nas ações das crianças, porém a exigência do trabalho e da produtividade que impera desde a Modernidade sufocam as manifestações do corpo indo ao encontro do seu controle. Le Breton (2012), ao refletir sobre corpos pós-modernos, faz uma analogia de que se o cérebro representa a imagem da informação, “[...] é lógico dissociá-lo de um corpo transformado em simples suporte e, portanto, assessorio (sic)” (p.24). Como dito, a escola valoriza mais o aluno do que a criança, mais o trabalho do que o ócio, mais a aprendizagem do que ludicidade. A sociedade não segue outro caminho. O autor amplia suas reflexões e pondera sobre o individualismo presente na sociedade:

Essa fase do individualismo culmina na individualização do sentido, e, além disso, na individualização do corpo. Importa então ter um corpo para si, um corpo por si. O sonho é inventar a própria singularidade pessoal. O corpo não determina mais a identidade, ele está a seu serviço. (Le Breton, op. cit., p. 16)

Ainda que a criança viva numa sociedade do individualismo, da produtividade, cotidianamente ela subverte a lógica capitalista que rege o tempo de trabalho e que sufoca o tempo livre. O mesmo ocorre em relação ao trabalho escolar, pautado na competitividade, onde a criança cria espaços para a manifestação da ludicidade, percebida especialmente nas manifestações corporais. O tempo do ócio é criado pela

criança e o tempo livre vivido pelas mais diversas experiências que configuram as possibilidades de práticas lúdicas, ligadas ao lazer.

1.2 Das questões de estudo e dos objetivos

Machado Pais (2007), quando discute sobre cotidiano e reflexividade, convoca-nos a refletir sobre essa condição na vida em sociedade. Embora a reflexividade nos convide à reação, estamos subordinados a ordenamentos culturais que se traduzem numa *reflexividade impositiva*, orientada pelo passado, que dialeticamente se entrecruza com a *reflexividade transformadora*, gerando “[...] situações dilemáticas que fazem com que o cotidiano se assuma cada vez mais como um terreno de negociações, de resistências, de inovações e, conseqüentemente, de dilemas” (Pais, op. cit., p. 25). Tais situações acenam para o fato de que vivemos na incerteza e que somos governados pela imprevisibilidade do futuro, se comparado a épocas anteriores.

Para Giddens (2009), no mundo de hoje em que valores e identidades têm sido modificados em função das transformações na vida social, decorrentes do processo de globalização que altera a dinâmica social, os indivíduos são colocados diante de novas formas de risco na sociedade. Sobre essa ideia, Beck (2003) afirma que estamos vivendo numa “sociedade de riscos” incalculáveis e de controle restrito em que somos levados a enfrentar desafios e fazer escolhas na vida. Em meio a esse contexto, a criança está sujeita aos mesmos riscos, com implicações nas suas formas de interação social, de práticas e ações, na restrição de sua mobilidade, de seu ir e vir, na exigência de produtividade amparada na vertente capitalista, que vai de encontro à ludicidade inerente à infância, ao “ser criança”.

A escola vive os dilemas da sociedade. Desde sua concepção em que buscou-se uma “forma” escolar, a criança foi levada a “tomar a forma”, a ser formatada na organização dessa instituição, a absorver a cultura escolar quando esta é incompatível com a sua cultura de origem ou com aquela gerada na interação com seus pares. Foi

levada a “ajustar-se à disciplina do corpo e da mente induzida pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta” (Sarmiento, 2011, p. 589). O autor segue sua reflexão afirmando que a escola se preocupa mais com o aluno do que com a criança e, ao analisar a reconfiguração dessa condição, afirma:

O ofício de aluno dá lugar a um trabalho escolar da criança sobre si própria, que não mobiliza apenas capacidades cognitivas, mas incide sobre aspectos atitudinais, comportamentais e “disposicionais” (no sentido bourdieusiano), aspectos esses imperfeitamente recobertos pela expressão “competências”, que se substitui no léxico pedagógico, cada vez mais, a resultados de aprendizagem. (Sarmiento, op. cit., p. 592)

É nesse contexto que a criança dribla as amarras institucionais para exercer o ser criança na escola no espaço-tempo de suas experiências, de suas vivências e interações sociais estabelecidas.

Em outros contextos, os desafios configuram-se sob os mesmos fatores intervenientes do contexto social, porém dados a partir das suas peculiaridades. A cidade, como uma construção social, apresenta espaços de inclusão e de exclusão evidenciados pelas ilhas urbanas ocupadas pela criança no seu dia a dia (Zeihner, 2001)⁴. Fatores como o crescente trânsito urbano, via meios de transportes, e o aumento da violência nos grandes centros urbanos têm afastado as pessoas das ruas, gerando consequências marcantes para a criança (Rissotto & Tonucci, 1999; Tonucci, 2009). A autonomia atribuída a ela efetivamente não se materializa pela concessão. Novas formas e refinamentos de controle imperam, colocando-a perante um desafio ainda maior: negociar com os adultos a sua existência no mundo e exercer o direito à infância, de “ser criança”.

Nos estudos com criança, na perspectiva da Sociologia da Infância, a análise do contexto social é fundamental para a compreensão desse sujeito, ator social, que integra a categoria infância, que é permanente e geracional. Nessa pesquisa, a mobilidade, ou seja, o ir e vir da criança, e a sua autonomia foram entendidos como

⁴ A compreensão de insularização de espaços e tempos sociais da infância é trabalhada por Zeihner (2001).

expressões de sua capacidade de agirem/colocarem-se nos espaços/lugares sociais de convivência. Dessas reflexões, algumas inquietações são destacadas:

- Como acontece o ir e vir de crianças, para além do deslocamento escola-casa e casa-escola? De que forma as interações entre pares e as interações intergeracionais influenciam nesse processo?

- Como as dimensões da temporalidade e da espacialidade configuram-se no ir e vir de crianças em seus diferentes contextos de convivência?

- Como se manifestam as práticas corporais/atitudes adotadas pelas crianças a partir de experiências cotidianas?

- Como as crianças sentem-se, em termos de preparação para deslocar-se pela cidade? Percebem riscos e desafios nesse contexto?

- A escola e o poder público agem no sentido da promoção da autonomia da mobilidade das crianças no espaço escolar e na cidade?

Das questões apresentadas, dada essa contextualização, são apresentados os seguintes objetivos da pesquisa:

Geral:

Analisar a mobilidade e a autonomia como expressões da capacidade das crianças de agirem/colocarem-se nos espaços/lugares sociais de convivência.

Específicos:

Compreender o ir e vir de crianças, para além do deslocamento escola-casa e casa-escola, bem como sua relação com as interações entre pares e com as interações intergeracionais;

Delinear as dimensões da espacialidade e da temporalidade no ir e vir de crianças em seus diferentes contextos de convivência;

Compreender as práticas corporais/atitudes adotadas pelas crianças a partir de experiências cotidianas, partindo do espaço escolar para diferentes contextos;

Identificar o sentimento das crianças sobre a sua preparação (“agir competente”) para deslocar-se pela cidade e os desafios percebidos por elas próprias.

1.3 Dos contextos da pesquisa: entrelaces transatlânticos Brasil-Portugal

Os contextos em que essa pesquisa foi realizada percorreram um caminho transatlântico que proporcionou um encontro luso-brasileiro. Partiu do estudo exploratório realizado com crianças da cidade de Braga⁵ (Portugal) e seguiu ao trabalho de campo, ampliado, desenvolvido com crianças das cidades de Juiz de Fora⁶ e de Matias Barbosa⁷, no Brasil.

O estudo realizado pauta-se na etnografia, para a qual se faz imprescindível a figura do pesquisador como *observador participante*. Tal metodologia de pesquisa é reconhecida por estudiosos da infância (Corsaro, 2005; Sarmiento, 2003; Soares, Sarmiento e Tomás, 2005; Graue e Walsh, 2003; Ferreira, 2010 etc.) como a mais indicada para compreender a criança e a infância, sua inserção no grupo social, suas práticas, culturas e formas e ver o mundo e nele se colocar. A perspectiva da Sociologia da Infância encontra respaldo nessa proposta de pesquisa que coloca o pesquisador diante da criança, no exercício de olhá-la a partir dos olhos dela. Nos campos de

⁵ Braga, cidade com 181.894 habitantes (2011), situada ao Norte de Portugal, é a capital da região do Minho e a terceira cidade Portuguesa em população. Fundada há mais de 2.000 anos pelos romanos como Bracara Augusta, possui ampla rede de escolas de Ensino Fundamental uma vez que mais de 20.000 de seus habitantes estão em idade escolar. Com base em dados do Instituto Nacional de Estatística (INE, 2008), Braga apresenta aproximadamente 27% de sua população com menos de 15 anos. É uma cidade que preserva sua cultura e tradição sem deixar de ser uma importante referência em termos da indústria tecnológica e de educação em Portugal. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Braga> e em <http://www.ine.pt>

⁶ Juiz de Fora, município brasileiro situado no interior do estado de Minas Gerais, localiza-se a sudeste da capital do estado, distando desta cerca de 283 km. Sua população é 516.247 habitantes segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A cidade é considerada de médio porte e polo de uma região de 2.400.000 habitantes que recorrem a Juiz de Fora em busca de educação, saúde e serviços de um modo geral. A versão mais conhecida de sua etimologia é que o nome seja uma referência a um juiz de fora, magistrado nomeado pela Coroa Portuguesa para atuar onde não havia juiz de direito, que hospedou-se em uma fazenda da região, passando esta a ser conhecida como a Sesmaria do Juiz de Fora. Possui alguns distritos em sua zona rural e é subdividida aproximadamente 100 bairros. Passou a ser conhecida como "Manchester Mineira" à época em que seu pioneirismo na industrialização a fez o município mais importante do estado. O município conta ainda com uma importante tradição cultural, que vai desde o seu artesanato até o teatro, a música e o esporte. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Juiz_de_Fora

⁷ Matias Barbosa é um município brasileiro do estado de Minas Gerais, da região polarizada por Juiz de Fora. Sua população, segundo IBGE (2010), é de 13.435 habitantes. A cidade fazia parte do Caminho Novo, que formava a antiga Estrada Real. Hoje é cortada pela BR-040, que liga o Rio de Janeiro a Belo Horizonte, e localiza-se a 21km do município de Juiz de Fora. Essa proximidade contribui para que crianças estudem nesta cidade. Disponível em http://pt.wikipedia.org/wiki/Matias_Barbosa

pesquisa realizados em Portugal e no Brasil, as estratégias metodológicas foram diversificadas, considerando o grupo, as características do contexto e o tempo de imersão em campo.

No período que compreendeu os meses de março a maio de 2010, foi realizado um estudo exploratório com crianças da escola E B 2,3 Dr. Francisco Sanches, localizada na cidade de Braga, especialmente, na freguesia de São Vitor, em Portugal. A escola considerada pertence ao “Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches”, que oferece educação para o 2º e 3º ciclos, contendo um amplo espaço físico e atendendo a alunos nos turnos da manhã e da tarde que residem nas suas proximidades. A escolha dessa escola se deu em função de o 5º ano escolar ser oferecido no turno da manhã, momento em que as crianças fazem sua alternância de turnos, o que poderia ter implicações na autonomia, relativa ao ir e vir das crianças, e nas relações entre pares e intergeracionais.

Em função da organização da escola E B 2, 3 Dr. Francisco Sanches e da compreensão que se tem sobre a presença do pesquisador nesse espaço, fui encaminhada à Diretora de turma de um dos 5ºs anos (5) para contato com as crianças. Após esclarecimentos sobre os propósitos do estudo, dessa turma foi constituído o grupo de sujeitos da pesquisa.

O encontro luso-brasileiro foi muito interessante! No início era a “novidade”, ou seja, a brasileira na escola. Porém, com o passar do tempo, meu papel de pesquisadora, de observadora participante, alcançou a condição necessária para o desenvolvimento do trabalho de campo. Em termos cronológicos, três meses de contato com os sujeitos dessa pesquisa parece pouco tempo, mas a intensidade com que nossos encontros se constituíram me faz ter outra relação com esse tempo, ou seja, como menos relevante no sentido cronológico e mais significativo no sentido vivencial. Isso é importante na pesquisa de cunho etnográfico.

Dos contatos estabelecidos que possibilitaram o conhecimento das crianças acerca da pesquisa e do consentimento manifestado a cada encontro, um grupo de 14 crianças, sendo 4 meninos e 10 meninas com idades entre 10 e 11 anos, foi constituído. Durante os meses de março a abril, permaneci a maior parte do tempo com as crianças no espaço escolar e no mês de maio tive a oportunidade de

acompanhar o ir e vir de algumas pelas ruas de Braga. Com esse grupo de crianças, nesse contexto da pesquisa, alguns procedimentos metodológicos foram utilizados: observação participante; entrevista informal/livre; grupo focal; e produção de imagens por meio de registros fotográficos e de gravação de vídeos, realizados pelas crianças e pela pesquisadora. A condução dessas estratégias foi ajustada segundo às necessidades ou peculiaridades apresentadas. No caso do grupo focal, a retomada da estratégia não foi possível em função da minha necessidade de retorno ao Brasil, mas a experiência foi fundamental para repensar a pesquisa no contexto brasileiro. Em junho de 2010, já havia regressado ao Brasil, mas quando do meu retorno a Portugal, um ano e seis meses após, o que se deu em dezembro de 2011, tive a felicidade de reencontrar as crianças da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, tocando-me profundamente aquelas que foram fundamentais para a minha formação pessoal e acadêmica. Em uma das calçadas da escola, conversamos, nos abraçamos e compartilhamos experiências vividas nesse período em que estivemos ligadas pelo oceano Atlântico.

Estando no Brasil, a definição da escola como ponto de partida da pesquisa pautou-se na semelhança com o contexto de Portugal em termos de vínculos das crianças com o ano escolar e na modificação de turnos em que as aulas aconteciam. Dessa forma, o Colégio de Aplicação João XXIII preencheu esses requisitos, somados a algumas peculiaridades que a escola apresenta e ao fato de eu ser professora de Educação Física, o que facilitava meu trânsito na instituição.

O C. A. João XXIII é uma escola pública federal existente no município de Juiz de Fora, sendo uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)⁸. Oferece a Educação Básica, que compreende o Ensino Fundamental e Médio, e se sustenta na oferta do ensino regular, do desenvolvimento da pesquisa e da extensão como práticas e políticas fomentadas pelas universidades. Além de ser uma escola com amplo espaço físico e apresentar a maior parte dos professores com qualificação em mestrado e doutorado, é reconhecida por ser uma escola que proporciona formação com qualidade a crianças e jovens.

Para que o acesso ao C. A. João XXIII seja democrático, a escola vem trabalhando nas últimas duas décadas com ingresso de alunos via sorteio público. Isso

⁸ No Brasil, existem apenas 17 escolas federais vinculadas a universidades públicas, na condição de Colégio de Aplicação.

cria a possibilidade de ampla diversidade no cotidiano escolar uma vez que alunos de diferentes bairros, ou mesmo de cidades vizinhas, concorrem a uma vaga e, se tiverem sorte, poderão nela estudar por um período de, pelo menos, 12 anos.

O meu encontro com as crianças do C. A. João XXIII foi um presente. Percebi que conhecia pouco os meus alunos e que a intensidade dos contatos decorrentes da pesquisa ampliou meu olhar sobre a infância e as crianças, para além daquelas que se colocaram como sujeitos da investigação. Após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), órgão da UFJF que controla a pesquisa com seres humanos, procedimento esse necessário no Brasil e exigido pela direção da escola, fui ao encontro das crianças nos tempos livres existentes em sua jornada escolar. No período de fevereiro a novembro de 2011, mantive contato com as crianças participantes do estudo. No início, o contato foi menos intenso que o ocorrido em Portugal, pois os tempos livres na escola são pequenos em termos cronológicos e o tipo de pesquisa não faz parte da realidade das crianças como sujeitos pesquisados.

Após o estranhamento inicial e, tendo as crianças compreendido a finalidade e o desenrolar da investigação, o consentimento que percebia no dia a dia foi oficializado e os encontros intensificaram-se no espaço da escola, partindo para o ir e vir das crianças nos períodos pós atividades regulares das aulas ou em encontros programados. Coincidentemente, o grupo de participantes foi constituído por alunos do 6º ano escolar. Digo isso, pois, diferentemente do ocorrido em Portugal, não foquei uma turma ou um ano escolar especificamente, mas procurei fazer contatos com as crianças considerando as interações com colegas de anos escolares distintos. Acredito que a minha condição de professora de Educação Física, na ocasião trabalhando com as crianças dos 6ºs e 7ºs anos, tenha contribuído para isso⁹. O grupo de sujeitos participantes da pesquisa foi composto por 20 crianças, vinculadas às três turmas de 6º ano existentes na escola, sendo 10 meninas e 10 meninos.

As estratégias metodológicas utilizadas foram semelhantes às realizadas no estudo exploratório desenvolvido em Portugal, como a observação em campo, as entrevistas informais/livres e a produção de imagens. O grupo focal foi conduzido a

⁹ As crianças dos 6ºs anos são muito unidas e interagem em demasia com os colegas das diferentes turmas. Na organização da escola, o 6º ano introduz a criança ao turno da manhã. A escola apresenta mudanças em sua configuração e as interações que existiam até então são cortadas, uma vez que os colegas de anos escolares anteriores permaneceram, ainda, no turno da tarde.

partir de novas orientações e outras estratégias foram incluídas na expectativa de otimizar a experiência já vivida. Além desses procedimentos para recolha dos dados que emergiram do campo, foram adotados também: diário de bordo, produção de desenho e questionário aplicado ao grupo.

Do encontro com as crianças, seja em Portugal ou no Brasil, a análise dos dados foi de forma qualitativa, mediante a utilização da triangulação metodológica das informações obtidas em campo.

1.4 Da organização da tese

A tese foi organizada e (re)organizada conforme o avançar do curso de doutoramento e as descobertas e encontros que surgiam com o desenrolar das constantes leituras bem como do trabalho de campo. É apresentada em seis capítulos que compreendem o tratamento metodológico, a orientação teórica do estudo e as dimensões de análise que se constituíram do referencial teórico e dos dados que emergiram do campo. Ao final de cada capítulo é apresentada uma síntese das principais ideias discutidas.

Sobre a metodologia de pesquisa e seus meandros, o capítulo dois, intitulado “Trilhando a pesquisa de campo: a etnografia como metodologia de investigação”, aborda desde o contato com as crianças em Portugal, da E B 2,3 Dr. Francisco Sanches (Braga) ao encontro com as crianças no Brasil, do C. A. João XXIII (Juiz de Fora, MG), que compuseram os sujeitos desse estudo. Apresenta as estratégias e os instrumentos metodológicos utilizados que delinearam o estudo, analisados mediante a utilização da triangulação metodológica dos dados. Destaca as peculiaridades da etnografia, que orienta essa pesquisa e que tem como característica marcante a presença do *observador participante*, condição fundamental para a efetiva imersão do pesquisador no campo. Destaca também a pesquisa *com* criança, respaldada na Sociologia da Infância, onde a criança é sujeito ativo nesse processo e decide sobre sua participação no estudo mediante o consentimento informado.

No capítulo três, denominado “Crianças, infância e os cotidianos”, a discussão perpassa a compreensão da criança e da infância a partir da contribuição dos estudos da Sociologia da Infância, em que infância é entendida como uma categoria da estrutura social, portanto, de caráter permanente estando sujeita às influências do meio social. A criança é reconhecida como ator social, sujeito produtor de cultura que sofre influências do meio, mas o modifica constantemente a partir de suas intervenções. Destaca-se a ludicidade na infância, bem como outros pilares da cultura infantil (interação, reiteração e imaginação do real), como algo de extrema importância nas relações estabelecidas entre pares ou intergeracionais, evidenciando suas formas de se colocar no mundo. Encontram destaque nesse capítulo também os estudos do cotidiano, que circunscrevem o lugar social de convivência das crianças, discutindo o espaço escolar e outros contextos vividos por elas e que lhes apresentam desafios ao “ser criança”.

O enfoque dado à dimensão da espacialidade, percebida nos deslocamentos e desenhos geográficos realizados pelo ir e vir das crianças foi abordado no capítulo quatro “A ‘geografia’ do ir e vir de crianças”. São abordados os desafios que se apresentam ao grupo de crianças pesquisadas que envolvem os cerceamentos na mobilidade, colocando-as em conflito entre a mobilidade desejada e aquela possível no contexto social de suas vidas. Além desse aspecto, o capítulo traz reflexões sobre a relação das crianças com o espaço a partir da afetividade, do sentimento e do significado que a vivência no contexto proporciona, gerando sentimento de pertencimento e de identidade.

Seguindo às dimensões trabalhadas nesse estudo, o capítulo cinco, intitulado “O ir e vir de crianças e sua relação com a temporalidade” apresenta como foco a discussão sobre o tempo presente em nossas vidas e percebido de forma peculiar pelas crianças. Aborda a relação do homem com o tempo, desde a Antiguidade em que a orientação se dava pelas informações advindas da natureza e que também orientava a produção mediante necessidades de subsistência e condição física. Avança para a discussão acerca do tempo na Modernidade, controlado pela máquina, onde relógio e calendário representam formas de poder e de controle sobre a vida privada e pública do indivíduo na sociedade. Tempo passa a significar produção com respaldo no viés do

capitalismo industrial que preconiza o acúmulo de riqueza. Nesse contexto, a ludicidade, o lazer, o tempo do prazer não adquirem sustentação e valorização social. Aborda também o tempo compreendido na Atualidade, que nega a linearidade defendida na Modernidade e pressupõe descontinuidade, rompimento, abrindo espaço para o tempo do outro, para o reconhecimento da diferença. Em meio a essas manifestações, a criança transita no tempo de *chrónos* em busca do tempo aiônico que dá significação à experiência, enfrentando os desafios que a temporalidade, na sociedade, impõe-na.

Por fim, o capítulo seis, cujo título é “A ação das crianças como práticas lúdicas: o brincar nos espaços e o ir e vir como brincadeira”, enfoca as ações das crianças manifestadas nas práticas lúdicas de jogos ou brincadeiras, ou mesmo na ludicidade presente nas experiências cotidianas. Busca-se inter-relacionar as dimensões da espacialidade e da temporalidade, tendo a dimensão corporal como central nas experiências vividas pelas crianças. As possibilidades, os desafios e as estratégias que se apresentam no seu cotidiano são discutidos no sentido de se compreender o exercício constante de “ser criança”, de conquistar efetivamente o seu lugar na infância.

2 TRILHANDO A PESQUISA DE CAMPO: A ETNOGRAFIA COMO METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

[...] temos absolutamente de pensar se a seriedade não objetiva do modo de ver infantil não poderá ser definida do seguinte modo: a criança só conhece totalidades. Concretamente, substâncias nas quais ela é mesmo capaz de transformar todas as funções e todas as relações.

(Walter Benjamim, 2013)

O presente capítulo propõe-se a apresentar e discutir os princípios metodológicos que orientaram o desenvolvimento da pesquisa, bem como a escolha das estratégias metodológicas usadas. A utilização da etnografia deu-se em função da importância e da necessidade de se conhecer o grupo de sujeitos da investigação, a partir de seus contextos de vida; nesse caso, as crianças, que vivem a infância de forma peculiar. Dessa forma, enveredar-me pela pesquisa de cunho etnográfico permitiu-me um estado de “descoberta constante”, tanto em termos dessa vertente de pesquisa quanto das crianças com as quais compartilhei momentos de nossas vidas, a partir de nossos contatos diários.

Se a etnografia colocou-me em um estado de “descoberta constante”, a pesquisa *com* crianças levou-me a um “grande encontro” com a criança e, em especial, com aquelas que fizeram parte desse estudo, ou talvez, que fizeram esse estudo do qual faço parte. Seja em Portugal, em contato com os estudantes da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches na cidade de Braga, o qual resumo como um “encontro luso-brasileiro”, ou no Brasil, com as crianças do C. A. João XXIII em Juiz de Fora, em que me refiro à “pesquisa que encanta”, as aproximações foram construídas e a pesquisa realizada com suas aproximações e distanciamentos em função da especificidade de contextos e da permanência no campo que evidencia a necessidade de procedimentos divergentes decorrentes do desenvolvimento do trabalho.

Esses entre outros aspectos, como a contextualização dos campos de pesquisa em Portugal e no Brasil, a relação entre pesquisador e sujeitos da investigação, as estratégias metodológicas, os instrumentos utilizados para registro dos dados e sua organização, bem como o uso da triangulação metodológica são apresentados nesse capítulo de forma que a investigação que segue nessa tese mostre-se da forma como

foi construída em meio aos desafios cotidianos de se fazer a pesquisa, orientada pelos princípios da etnografia, em especial, a pesquisa *com* criança.

2.1 A etnografia como metodologia de investigação: descoberta constante

Enveredar-me pela pesquisa etnográfica foi um grande desafio em minha trajetória acadêmica, uma vez que não havia tido aproximação efetiva com a metodologia em questão, embora a experiência com a pós-graduação tenha sido com outras formas de pesquisa qualitativa.

Ao realizar leituras sobre a etnografia e sobre estudos que se utilizaram dessa metodologia e, assim, buscar conhecimentos acerca de seus princípios metodológicos, o desafio identificado num primeiro momento foi instigador. Percebia a possibilidade de estabelecer uma aproximação grande com os sujeitos pesquisados – nesse caso, as crianças – para entender de forma mais aprofundada o problema de estudo da tese.

A pesquisa etnográfica, para Giddens (2009), é o estudo das pessoas num determinado período de tempo para o qual a observação participante é essencial a fim de que o comportamento social seja compreendido. O autor afirma que “A investigação etnográfica procura descobrir os significados subjacentes às ações sociais” (p. 648). Para Geertz (2008), a etnografia proporciona o encontro com a *experiência de proximidade* materializada pela observação participante. Nessa mesma ideia, Caria (2002) afirma que o

Etnógrafo em Ciências Sociais, ao pretender compreender tem para isso que “viver dentro” do contexto em análise, apesar de não se transformar num autóctone. Assim a etnografia supõe um período prolongado de permanência no terreno, cuja vivência é materializada no diário de campo, e em que o instrumento principal de recolha de dados é a própria pessoa do investigador, através de um procedimento geralmente designado por observação participante. (Caria, op. cit., p.12)

Dessa forma, percebia que os caminhos adotados no trabalho de campo compreenderiam a inserção do pesquisador no contexto das relações sociais, ou seja, na realidade pesquisada. Assim, acredita-se que o fato estudado pode ser explicado e, melhor ainda, interpretado, uma vez que o investigador participará do cotidiano dos sujeitos pesquisados. Clifford (2005) ressalta que, além da observação presencial, a etnografia retrata a representação do contexto pelo pesquisador, reforçando a ideia de ir para além da explicação no sentido de caminhar para a sua interpretação.

A partir dessas considerações, algumas indagações foram se apresentando para mim: como ser pesquisador participante, respeitando a relação pesquisador e sujeito da pesquisa, ou seja, como estabelecer aproximações sem que isso deturpe os dados extraídos da realidade? Em se tratando dos aspectos éticos da investigação *com* crianças, preciso adquirir respeito e confiança a partir de uma relação 'natural' do pesquisador no contexto da pesquisa de campo. Isso é possível? Considerando os diversos instrumentos de coleta de dados, decorrentes da *descrição densa* (Geertz, 2008) presentes na etnografia, como organizá-los com sensibilidade suficiente para ser fiel aos mesmos e não perder informações importantes na análise que seguirá?

Estas e outras indagações acompanharam-me no decorrer dos trabalhos de campo desenvolvidos nos contextos em que os estudos foram realizados. Num primeiro momento, com crianças da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, na cidade de Braga, Portugal, onde foi desenvolvido um estudo exploratório no período de março a maio de 2010. Embora essa experiência me colocasse com elementos importantes para entrar em campo na pesquisa com as crianças do C. A. João XXIII/UFJF, em Juiz de Fora, no Estado de Minas Gerais/Brasil, tais questionamentos não me abandonaram por completo, uma vez que o contexto era diferente e, dessa forma, essa experiência não deixaria de ser nova. Nesse Colégio, a pesquisa de campo ocorreu entre os meses de fevereiro a dezembro de 2011.

O reconhecimento contextual e, conseqüentemente social, exige que se compreenda a peculiaridade da presença do pesquisador em campo quando se trabalha com realidades distintas. A etnografia deve ser entendida como um lugar de *fronteira* (Caria, 2002), que significa estar dentro e fora dos contextos de análise, onde

a relação entre interior e exterior explicita-se mediante a tensão entre o fato social e a realidade individual e social do pesquisador. Para o autor,

O “dentro e fora” é fonte de conhecimento acrescido porque provoca uma tensão e uma ambiguidade na relação social de investigação que convoca o investigador a reflectir sobre o inesperado. O investigador é um actor social que é reconhecido como competente nos “saberes-pensar de fora”, mas, ao mesmo tempo, mostra ser incompetente nos “saberes-fazer de dentro”. É nesta fronteira, que designaria o intercultural (entre a ciência e o saber comum) que se pode construir a reflexividade da cidadania e a reflexividade que desenvolve uma ciência da ciência. (Caria, 2002, p. 13)

Dessa forma, estar “dentro e fora” dos contextos da pesquisa de campo realizada com crianças em Portugal (no estudo exploratório) e no Brasil, coloca-me em tensão e conflitos inusitados, uma vez que a realidade é distinta. Para ambos os contextos, a observação participante é um desafio e coloca o pesquisador em contato com os acontecimentos e os fatos que procura viver e compreender, além de ser capaz de interpretá-los num contexto mais amplo “[...] em termos hermenêuticos de uma dialética da interpretação” (Clifford, 2005, p. 18).

Na pesquisa desenvolvida no contexto brasileiro, junto a alguns alunos do C. A. João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora, o meu vínculo com os sujeitos participantes do estudo foi para além da relação de pesquisadora/sujeitos da investigação, já que, na ocasião do trabalho de campo, eu lecionava a disciplina Educação Física para os mesmos. Ser professora desses sujeitos possibilitou-me estar em contato com eles em diferentes momentos do seu cotidiano escolar. Aproximar-me e afastar-me no sentido de propiciar uma melhor interpretação dos fatos parecia algo muito complexo. Vivi o que chamei inicialmente de “dilema professora-pesquisadora”, conforme nota de campo que segue:

Como professora das crianças, sempre me perguntava se a relação professora-aluno interferirá na relação pesquisadora-sujeitos da pesquisa. Se interferirá, de que forma isso se dará? Buscava aproximar-me das crianças, tanto no meu momento professora quanto no meu momento pesquisadora e percebia, até então, que a figura “professora” era predominante nas representações e relações

que as crianças estabeleciam comigo, mesmo nos momentos em que minha ação era de pesquisadora. Em dias difíceis como professora, sentia-me com dificuldade de estabelecer aproximação como pesquisadora, como se esse momento não favorecesse tal intervenção e a relação de pesquisadora pudesse ser prejudicada. Será que posso ter uma intervenção como pesquisadora no momento professora? Será que preciso demarcar esses momentos? Algumas vezes, esperei que a situação professora-pesquisadora se distanciasse, ou seja, que o meu papel como professora e pesquisadora fosse delimitado. Ao mesmo tempo, me dizia: não sou duas pessoas! Eu era a professora, a pesquisadora, a Eliete que se encontrava com as crianças em diferentes momentos e espaços da escola. Acreditava que, com o passar do tempo, as ações específicas para cada “papel” evidenciarium um momento sem, claro, excluir o outro, e que a pesquisadora estaria presente a todo o momento. Estou percebendo que sou pesquisadora-professora-pesquisadora, de forma indissociável.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 02 de março de 2011)

Corsaro (2005), ao refletir sobre a entrada no terreno na pesquisa com crianças, destaca uma dificuldade relativa à aceitação plena do adulto pela criança que, na visão do autor, torna-se um grande desafio nesse momento do estudo. Ao se reportar a estudos etnográficos, em que a relação dos sujeitos da pesquisa é próxima, o autor relata, a título de exemplo, uma pesquisa realizada por pais. Ao estudarem os próprios filhos, Corsaro pondera que a artificialidade de uma situação criada pelo pesquisador¹⁰, defendida por alguns autores, não é determinante pela simples relação de aproximação estabelecida. Para o autor, “seja como for, as decisões quanto ao grau e à natureza da participação variarão em função do local particular de pesquisa etnográfica de campo” (Corsaro, op. cit., p. 1).

Essas reflexões fizeram-me perceber que a entrada no terreno era algo para além de estar em algum lugar com um determinado grupo e que o desafio estava posto. Ficava evidente a diferença de representações que os alunos possuíam em relação à Eliete-Professora e à Eliete-Pesquisadora a partir da observação das atitudes e dos comentários manifestados pelos mesmos: “A professora está aqui!” Aos poucos, minha presença começou a fazer parte da rotina das crianças e percebi mudanças na postura delas em relação a mim. A espontaneidade começava a mostrar a sua “cara”.

¹⁰ Nessa reflexão, Corsaro (2005) se reporta ao estudo de Adler e Adler (1998).

2.2 A pesquisa *com* crianças: um grande encontro

Os estudos na perspectiva da Sociologia de Infância compreendem a criança como ser ativo, crítico, que reflete sobre as situações que vive e toma decisões a partir de uma lógica de raciocínio significativa e coerente com o contexto social e cultural em que ela vive. Essa criança, entendida como sujeito social e pertencente a uma categoria geracional permanente (Qvortrup, 2010a, 2010b; Sarmiento, 2005), vive em “contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (Graue & Walsh, 2003, p. 22).

Em se tratando de um estudo de cunho etnográfico, no qual se está focalizando a criança, num espaço e num tempo cultural e socialmente situados, a interpretação atribuída pelo pesquisador requer prudência por parte do mesmo ao estabelecer um *status* para esse sujeito em sua pesquisa, já que não se pode perder de vista que a criança é um ator social nesse processo, estando permanentemente em intensa interação com a realidade que a cerca e, portanto, com o próprio pesquisador que está ávido por desvelar essa realidade.

Nesse estudo, houve a preocupação em proporcionar às crianças condições para serem atores sociais. Para tanto, elas puderam se expressar por meio de diferentes maneiras: falas, gestos, além de outros meios relevantes no processo de pesquisa qualitativa. Na pesquisa *com* crianças, é necessário que se reconheça a especificidade da infância, considerando a existência de culturas infantis, muitas vezes esquecidas ou ignoradas pelos pesquisadores¹¹. Nesse sentido, é preciso identificar a especificidade cultural e social das crianças, o que exige identificá-las e “[...] conhecê-las não apenas enquanto grupos sociais distintos com vivências e cultura diferentes daquelas encontradas entre os grupos mais velhos, mas principalmente, escutá-los [...]” (Demartini, 2005, p. 2).

Para tanto, é importante compreender que as crianças vivem o processo da infância por meio da construção social. Como as experiências dos seres humanos são distintas umas das outras e o processo de socialização decorre da vida em família, na

¹¹ Em “Crianças e Adolescentes: construindo uma cultura da tolerância” (Biasoli-Alves & Fischmann, 2001) são discutidos aspectos da identidade, da diversidade e da pluralidade dos diferentes grupos sociais.

escola e na sociedade, faz-se necessário reconhecer o que elas falam a partir de suas próprias construções. Como, então, discutir esses processos a partir exclusivamente daqueles que já não pertencem mais a esse mundo de fantasia e imaginação? Essa reflexão realça a importância do pesquisador em voltar-se, cada vez mais, para a pesquisa com a criança.

Os relatos sobre esses sujeitos significam representações de alguém que já passou por essa fase e que não necessariamente tem as mesmas representações de quem é hoje criança, que são construídas em meio à vida social. Assim, Quinteiro (2005) ressalta que, além de ouvir as crianças, é necessário reconhecer as culturas infantis nos processos de investigação acerca da infância. Sobre as crianças, afirma que elas “[...] constituem-se não apenas em mais uma fonte (oral) de pesquisa, mas, principalmente, em uma possibilidade de investigação acerca da infância” (Quinteiro, 2005, p. 35).

Ao se trabalhar com relatos de crianças, considera-se que tal grupo, inserido numa dinâmica social, possui identidade e memória social que são compreendidas a partir de um grupo social mais amplo. Para tanto, é necessário conhecer esses grupos e identificar quais são os traços marcantes das crianças, bem como conhecer o seu processo de socialização.

O desafio apresentado coloca o pesquisador diante de uma realidade que pode se apresentar de forma explícita ou não junto aos sujeitos pesquisados. Quando se pensa em reconhecer a criança como sujeito de direitos, dando a ela uma categoria de protagonista ou ator social no processo, o pesquisador pode se deparar com uma situação em que se tem

[...] *crianças que falam*, mas também temos processos de socialização que levam a *não falar* (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da pouca fala. (Quinteiro, op. cit., p. 8)

Em se tratando de pesquisa, trabalhar com o não dito, pelo menos oralmente, pode ser mais relevante do que aquilo que se apresenta de forma clara e explícita.

Esse tipo de situação encontra amparo na Análise do Discurso, onde a informação é compreendida a partir da “[...] relação da linguagem com as condições (a situação) em que ela se produz, ou seja, seu contexto sócio-histórico-cultural” (Orlandi, 1989, p. 11). Nessa perspectiva, as informações são compreendidas como parte da realidade contextual e não como meras ilustrações ou abstrações, reconhecendo que há uma relação entre o dizer e as condições de produção desse dizer (Orlandi, 1986), o que evidencia a relação entre o discurso e sua exterioridade materializada em processos histórico-sociais de constituição.

Dadas as condições de existência humana, percebe-se que a criança fala de acordo com sua posição no mundo, o que nos permite concluir que não há uma representação de sentido falso ou verdadeiro, mas há sentidos e representações diversificadas, de acordo com a classe social ou com a forma de apropriação de conhecimento, que é dada social e culturalmente.

Uma questão extremamente relevante na pesquisa *com* crianças, em especial na etnografia, refere-se à busca constante de aproximação por parte dos adultos (pesquisadores) em relação às crianças (sujeitos da pesquisa). Busca-se a naturalidade de inserção em suas vidas, mas reconhecendo-se que a adultez gera impacto sobre as mesmas pelas diferenças visíveis e postas na relação verticalizada que é estabelecida entre o adulto e a criança (Ferreira, 2010).

A posição do adulto no estudo que envolve a participação de crianças não pode ser de extremismos. O pesquisador, neste caso, não deve adotar atitudes infantis para se aproximar da criança. Essa postura pode denotar uma visão infantilizada e estereotipada de determinado tipo de relação que se acredita como apropriada para se estabelecer com crianças e se opõe à perspectiva abordada nessa pesquisa. Nesse trabalho, está sendo privilegiada a noção de criança e, portanto, de infância conforme os pressupostos da Sociologia da Infância. Também não se deve olhar para a criança como adulto que somos, com uma visão *adultocêntrica*, que faz tapar os olhos do pesquisador, impedindo-o de olhar para ela e para suas ações e interações sociais com os olhos da criança.

Mesmo que esforços sejam feitos na perspectiva de que a naturalidade reine no trabalho de campo, e

[...] apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação dos adultos-investigadores para esbaterem as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança. (Ferreira, 2010, p. 153)

Envolver crianças em pesquisas como sujeitos e não objetos significa realizar investigação *com* crianças. Essa perspectiva transforma a postura do pesquisador, bem como os métodos e a condução propriamente dita da pesquisa, decorrentes de uma nova visão acerca da criança e da infância. Isso significa reconhecer que a criança pode se manifestar e relatar experiências significativas vividas, seja por meio da fala ou de outras formas de linguagens ou expressões corporais.

Nesse sentido, fundamental no processo de pesquisa *com* crianças é compreendê-las como sujeitos ativos e capazes. Para Alderson (2005, p. 423), há obstáculos a serem vencidos pelo pesquisador nesse processo para que as crianças não sejam infantilizadas e percebidas como seres imaturos, produzindo “[...] provas que apenas reforçam as ideias sobre sua incompetência”. O autor também chama à atenção para o fato de se

[...] “falar com condescendência”, usar palavras e conceitos simples demais, restringi-las a dar apenas respostas superficiais, e envolver apenas crianças inexperientes e não as que têm experiências relevantes intensas e que poderiam dar respostas muito mais informadas. (Alderson, op. cit., p. 423)

Compreendida como ator social, a criança, como sujeito da pesquisa, precisa ser informada acerca do estudo do qual participará, para que possa dar o seu consentimento. Procedimentos referentes a questões éticas em pesquisa exigem, de uma maneira geral, o consentimento e a aceitação do sujeito participante do estudo. Assim, essa aquiescência deve ser adquirida após esclarecidos todos os aspectos relativos à pesquisa para que não se configure, por parte do pesquisador, cooptação dos participantes e de suas opiniões.

Alderson (2005) chama a atenção para um equívoco que alguns pesquisadores cometiam/cometem ao desenvolver pesquisas que envolviam/envolvam a participação de crianças. Tal equívoco estava baseado no seguinte pressuposto: bastavam/bastam apenas os consentimentos dos pais/responsáveis ou de outros adultos envolvidos, tais como professores, para que a criança participasse/participe da pesquisa. Ou seja, isso era considerada a condição primordial. No entanto, sob a perspectiva da Sociologia da Infância, somente a partir da compreensão pela própria criança acerca dos propósitos da pesquisa, é que ela pode decidir sobre sua participação ou não. Nesse sentido, a recusa por parte da criança é uma possibilidade e sua decisão deve ser respeitada.

Além do *Consentimento Informado*, que permite a não subordinação da criança pesquisada ao interesse do adulto pesquisador, os autores Soares, Sarmiento e Tomás (2005) alertam para a necessidade de se considerar *estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos* na pesquisa *com* crianças, conforme é destacado a seguir:

É indispensável considerar uma multiplicidade de recursos metodológicos, que permitam tornar audíveis as vozes de todas as crianças, mesmo (ou sobretudo) aquelas cujo silenciamento forçado pela norma social é maior (nomeadamente as crianças mais pequenas, dos grupos étnicos minoritários, portadoras de deficiência, etc.). Isso depende, prioritariamente, do grau de implicação da criança nesse processo. Mas depende, igualmente, das técnicas e métodos estrategicamente conduzidos de modo a transformar a ocultação e o silenciamento de crianças no direito consentido à afirmação de opinião. (Soares, Sarmiento & Tomás, op. cit., p. 10)

Essa abordagem e entendimento da criança na pesquisa, ou, melhor dizendo, da pesquisa *com* crianças, remete-nos à compreensão da participação infantil e da metodologia participativa com esses atores, espaços fundamentais nos discursos acerca da infância no meio científico (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005). Esses autores consideram que

A participação das crianças na investigação é um passo decorrente da construção de uma disciplina das ciências sociais que procura desconstruir a persistente afonia e invisibilidade das crianças nas investigações que ao longo do último século se foram multiplicando

sob a égide de tentar compreender a criança, sem nunca considerar essa mesma criança enquanto elemento válido do processo, com voz e opinião acerca do mesmo. A Sociologia da Infância, ao assumir que as crianças são actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem, considera as metodologias participativas com crianças como um recurso metodológico importante, no sentido de atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais que se articulam com modos de produção do saber empenhadas na transformação social e na extensão dos direitos sociais. (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 4-5)

Dessa forma, a metodologia participativa tem como propósito o (des)ocultamento/desvelamento da criança na pesquisa científica, tendo como desafio a definição de ferramentas e estratégias metodológicas adequadas e criativas que atendam à criança em suas especificidades, possibilitando, assim, mais significado ao processo da investigação. Isso nos faz pensar acerca do nível de seu envolvimento no estudo, também discutido por Alderson (2005, p. 25), que reconhece que “os níveis de participação das crianças também são afetados pela sua própria capacidade de entender questões relevantes”.

A proposta da metodologia participativa compreende níveis de envolvimento crescente pela criança no processo da investigação, que vão desde a *mobilização* ao *protagonismo*, passando pela *parceria*. Essas definições foram aclaradas por Fernandes (2009), a partir de estudos relativos à participação de crianças em pesquisas¹², e apresentadas em sua tese de doutoramento, que discute os direitos da criança nos contextos de sua vida, utilizando-se de metodologia participativa.

Percebe-se que os patamares da *parceria* e do *protagonismo* evidenciam maior grau de envolvimento da criança no processo da pesquisa em relação ao nível da *mobilização*. Caso a estratégia metodológica tenha como foco o protagonismo infantil, faz-se necessário caminhar pelos patamares da mobilização e da parceria, indo ao seu alcance.

¹² Esses estudos citados por Fernandes (2009) tratam da teorização que tem sobre a participação das crianças, como Hart (1992) e Shier (2001).

Para compreensão das dimensões de cada um dos níveis de participação da criança na pesquisa participativa, serão pontuadas características dos patamares já apresentados:

- *Mobilização*: compreende o envolvimento da criança via convite do pesquisador, sendo “[...] encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa” (Fernandes, 2009, p. 122). Mesmo que de forma minimizada, à criança é dada a possibilidade de intervenção no processo e desenvolvimento da pesquisa.

- *Parceria*: nesse nível de participação, a criança e o adulto desenvolvem um processo em que a “[...] implicação da criança na investigação se faz desde logo no *design* da investigação” (Fernandes, op. cit., p. 122). Soma-se a isso a tomada de decisão conjunta relativa a aspectos que caracterizam o processo do estudo.

- *Protagonismo*: esse patamar estabelece alto grau de ação e autonomia da criança no desenvolvimento da pesquisa, uma vez que “identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e *design* da mesma, no *timing* e recursos, encarando-se o adulto como consultor disponível e presente” (Fernandes, op. cit., p 122).

As características desse estudo amparam-se no patamar da *mobilização* na investigação participativa com crianças, respeitando-se os aspectos éticos inerentes a esse processo, com algumas aproximações ao patamar da *parceria*. Pode-se dizer que a metodologia adotada segue uma orientação colaborativa em relação à participação das crianças.

Antes de iniciar os trabalhos de campo dos estudos que foram desenvolvidos em Portugal (de carácter exploratório) e no Brasil, as crianças foram informadas sobre os propósitos da pesquisa pretendida para que pudessem exercer a autonomia em relação a sua participação. As informações prestadas foram no sentido de explicar e justificar a minha presença no cotidiano escolar das crianças envolvidas já que a escola foi o ponto de partida para a deflagração da pesquisa propriamente dita. Além disso, é

importante ressaltar que o grupo participante do estudo foi constituído de forma paulatina, a cada dia que passava.

A minha permanência e disponibilidade no espaço escolar em diferentes momentos, inclusive nos tempos livres dos alunos, possibilitavam-me oferecer esclarecimentos sobre a pesquisa da qual viriam a participar à medida em que eu era procurada por eles, já que apresentavam dúvidas e curiosidades. Parecia que minhas respostas eram insignificantes, se comparadas ao que representava minha presença junto a elas. Poderia dizer que os esclarecimentos que eu oferecia não satisfaziam/convenciam plenamente as crianças; porém, os contatos eram reveladores da finalidade relativa à pesquisa.

Essa fase, se assim posso chamar, seguiu por um período prolongado, pois a declaração do consentimento/aceite para participar do estudo não aconteceu de forma imediata e, muito menos, em um momento específico. Assim, foram necessários muitos contatos com as crianças até a obtenção do seu consentimento/aceite, pois foi necessário, antes de tudo, construir o processo da minha aproximação junto a elas como pesquisadora. Poderia dizer que isso ocorreu durante alguns meses.

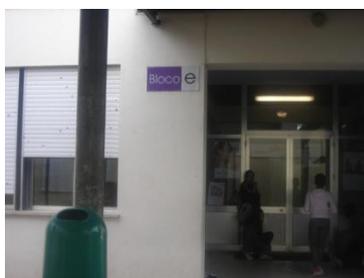
Dessa forma, pude compreender Graue e Walsh (2003, p. 76), ao afirmarem ser necessário obter a permissão “que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. Em contato com as crianças na pesquisa de campo, várias situações demonstravam o consentimento, ainda que esse não tivesse sido explicitado.

Essa percepção exige sensibilidade e respeito do pesquisador em relação aos participantes. Tal situação pode ser retratada em nota de campo descrita a partir da experiência que vivenciei em Portugal e das imagens de 1 a 5 que retratam o Bloco E – de salas de aula – e as crianças explorando o pátio e a árvore da escola e envolvidas com jogos de futebol e brincadeiras com água num dia de sol e calor:

Nesse dia, meu contato com as crianças seria no horário da aula de Educação Física, que foi cancelada em função dos jogos escolares (esportivos). Esperei os alunos próxima à sala de aula, pois acreditava ser mais fácil identificá-los junto a muitos outros alunos da escola e dali seguiríamos juntos. Sabia também que minha presença na

entrada do Bloco “E” causaria surpresa. A receptividade foi maior por parte das meninas, que se aproximaram imediatamente ao me verem. Já os meninos, cumprimentaram-me e sorriram. Segui com as crianças, a convite delas, para o espaço onde aconteceria a aula de Educação Física e no caminho alguns fizeram perguntas sobre o Brasil, em especial sobre a temperatura e a região que morava. Chegando ao local, descobrimos que não haveria a aula e as crianças rapidamente organizaram-se sobre o que fazer e para onde ir. Gabriela, Stella e Roxy espontaneamente disseram-me: “Vamos brincar! Vamos?” Era tudo que eu queria! Disse que gostaria de estar com elas e seguimos para uma área da escola cimentada, escolhida por eles. Nesse espaço aconteceram dois jogos: “Pega Bandeira” e “Às escondidas”. Eles organizaram os grupos mistos e, após discutirem a que grupo eu integraria, definiram que a minha participação seria alternada nos dois grupos, e assim fizemos. Não sei se essa decisão foi pelo fato de ser adulta e isso poderia interferir no resultado do jogo, ou se eles queriam estar mais próximo a mim. Faço essa reflexão, mas o que realmente percebi foi uma disputa por aquele novo integrante da turma. Mesmo sem ter certeza, essa situação me deixou feliz! Durante a vivência dos jogos, as atitudes das crianças evidenciaram, o que eu poderia dizer, minha aceitação no grupo e na vida escolar delas, traduzido num consentimento tácito acerca da participação deles no estudo, ou pelo menos de grande parte daquela turma.

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 29 de abril de 2010)



Imagens 1 e 2: Bloco E da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches
Fotos Eliete



Imagem 3: Crianças brincando na árvore
Foto Eliete



Imagem 4: Jogo de futebol no pátio da escola
Foto Eliete



Imagem 5: Brincando com a água
Foto Eliete

O significado desse momento para mim, na condição de pesquisadora, foi marcante e fundamental para uma aproximação maior das crianças num contexto diferente de encontros anteriores. Digo isso porque nesse dia a minha presença era garantida na aula de Educação Física, mas a partir do momento em que a mesma não aconteceria, minha presença também poderia não se fazer necessária e desejada nesse período em que estariam livres pela escola. A condição do encontro e a dinâmica da atividade viabilizaram uma aproximação entre nós, colocando-nos mais próximos em termos de grupo e menos distantes no que se refere à condição pesquisadores-pesquisados.

Em relação aos demais sujeitos envolvidos indiretamente no trabalho de campo, tais como professores, dirigentes de escola, entre outros, todos foram informados acerca dos detalhes do estudo em questão, bem como sobre o contato que eu estabeleceria com as crianças, tendo em vista os objetivos estabelecidos na pesquisa. Dessa maneira, foi obtida a permissão para que a investigação fosse realizada e para o meu contato com as crianças no espaço escolar. Vale destacar que os responsáveis pelos participantes do estudo realizado em Portugal e no Brasil¹³ foram informados sobre o desejo manifestado por eles em participar do mesmo. Além disso, foram oferecidos esclarecimentos a respeito dos seus objetivos, bem como sobre as implicações de uma pesquisa para a sociedade em geral. Isto foi feito para que os responsáveis pelas crianças tivessem elementos suficientes para autorizar ou não a participação destas no estudo proposto, ou seja, permitirem ou não que a decisão, já tomada pela criança, fosse confirmada.

Interessante perceber que esse consentimento é buscado dia após dia, à medida que passo a fazer parte da vida da criança. Mais interessante ainda é perceber que, mesmo após a obtenção do consentimento explícito pela criança, ele continua sendo buscado, como se estivesse estabelecendo uma relação de cumplicidade no tempo partilhado e naquele em que estamos à distância. Essa situação pode ser ilustrada no episódio “O primeiro convite”.

Um pouco antes de terminar a aula, fui para a entrada da escola. Cheguei cedo e pude observar a movimentação das crianças na saída. Muitas seguem de carro ou condução escolar, como a Van. Poucos seguem caminhando pelas ruas; desses, alguns sós e outros em grupos. Enquanto

¹³ No caso do trabalho de campo realizado com crianças no Brasil, oriundas do C. de A. João XXIII, por exigência da instituição, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF). Esse procedimento é explicitado com mais detalhes ainda nesse capítulo, quando da abordagem do trabalho de campo no Brasil.

observava, uma criança aproximou-se de mim e convidou-me para acompanhá-la. Ela disse: “Vou encontrar meu pai hoje no trabalho. Quer ir comigo?” Nesse momento, vivi um dilema intenso entre o desejo pela experiência e a não oficialização do consentimento com seus responsáveis. Pensei em acompanhá-la até o local de trabalho do seu pai, mas como explicar o fato de eu seguir com sua filha pelas ruas da cidade? Poderia ser uma grande oportunidade de contato e uma possibilidade de constrangimento. Gostaria de tê-la acompanhado, mas, receosa e acreditando agir eticamente, decidi não fazê-lo por completo, apenas em um pequeno trajeto próximo à escola, aproximadamente duzentos metros, que seria mesmo feito para a minha observação da movimentação das crianças. Agradei e disse que caminharia até a esquina e aproveitaria para conversarmos enquanto observava o ir e vir das crianças, carros e Vans escolares.[...] Retornei à portaria da escola e observei um grupo de meninas assentadas, próximas ao portão (na calçada) e outras crianças brincando num pátio próximo ao portão da escola, construído para que os alunos estivessem abrigados quando da espera de seus responsáveis. Assentei próxima às meninas e uma criança chegou correndo e falando sobre um convite de uma festa com uma amiga. Ao me ver, ela disse: “Gente, a professora está aqui!” Perguntei: “E o que tem isso?” E ela respondeu: “Ah, você é professora!” Ela falou com expressão afirmativa, mas, ao mesmo tempo, com dúvida ou curiosidade sobre a minha presença naquele espaço e horário. Perguntei: “Estou dando aula?” Ela sorriu, mas não se manifestou. Caã Kity, que acompanhava o diálogo, olhou para o diário de campo e disse: “Posso ver?” “Claro”, respondi. “Pode escrever também”, complementei. “Escrever o quê?”, perguntou Caã Kity. “O que quiser”, respondi. Ela o pegou, leu algumas coisas e me devolveu. Imediatamente, outra criança pediu para ler. A atenção voltava-se para o diário de campo. Esse foi o primeiro momento de curiosidade com o diário de campo, mas ainda não escreveram nele.

(Episódio 1: **O primeiro convite!** - Nota de campo: C. A. João XXIII, 19 de abril de 2011)

Como já mencionado anteriormente, o grupo de participantes da pesquisa foi composto gradativamente, a partir dos contatos que iniciei com as crianças nos trabalhos de campo realizados em Portugal (estudo exploratório) e no Brasil.

Embora em algumas pesquisas de cunho etnográfico seja possível estabelecer previamente quais sujeitos farão parte dela, no caso específico desse estudo isso não aconteceu, já que a participação/adesão das crianças esteve atrelada ao seu consentimento, e este, por sua vez, teve que ser conquistado por mim a cada encontro, a cada momento vivido junto a elas. Dessa forma, embora alguns critérios ou pré-requisitos tenham sido cogitados para se proceder à composição do grupo de sujeitos a serem pesquisados, a sua constituição deu-se a partir dos indicativos da realidade, ou seja, a partir da minha imersão

no campo de pesquisa. Posso dizer que, aos poucos, o grupo de sujeitos pesquisados foi se constituindo e, da mesma forma, eu, pesquisadora, passei a constituí-lo.

Como sujeitos sociais e culturais, as crianças participantes integram a infância numa sociedade definida por valores e normas a seu modo, a partir daquilo que lhes é permitido. Para Lopes e Vasconcellos (2006), a condição em que a criança vive em sua infância não é a desejada por ela, mas sim aquela possível e que lhe é apresentada. Ora estão na escola, no caminho para casa, na vizinhança, nas praças públicas, na família, enfim na cidade. Ocupam espaços com os quais estabelecem relações de identidade e que denotam significados de aproximação ou distanciamento.

Nesse estudo, as crianças foram pesquisadas a partir de um local específico, a escola¹⁴, que se estendeu a diversos outros relacionados ao seu cotidiano de vida, no âmbito da cidade. Dessa forma, os contextos nos quais os encontros com as crianças durante a pesquisa se desenrolaram serão descritos em suas peculiaridades.

2.3 O contexto português: para além do estudo exploratório

A instituição portuguesa, Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, localiza-se na cidade de Braga, especialmente na Freguesia de São Vitor. Criada em 1973, ela pertence ao “Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches”, que é uma unidade organizacional que integra oito escolas, sendo: uma com oferta de educação pré-escolar (Jardim de Infância); seis escolas de 1º ciclo, dentre as quais três possuem também a educação pré-escolar; e uma que oferece o ensino de 2º e 3º ciclos, local onde estudam as crianças dessa investigação. As imagens que seguem (6 a 9) retratam o espaço físico a partir de um olhar externo da escola (frente e lateral) e interno (local das práticas das aulas de Educação Física e pátio com uma árvore) da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches.

¹⁴ O espaço escolar, além de campo de pesquisa, será o *locus* privilegiado para o primeiro contato do investigador com as crianças estudadas. Permitirá o conhecimento e aproximação necessários ao trabalho etnográfico.



Imagens 6 e 7: Vista de frente e da entrada lateral da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches
Fotos Eliete



Imagens 8 e 9: Quadra e árvore no pátio da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches
Fotos Eliete

A organização das escolas em Portugal estabelece que sejam atendidas crianças e adolescentes que residam próximos a sua localização. Dessa forma, os alunos, embora vivam especificidades em relação às interações com os adultos e entre pares, partilham de uma região comum não muito distante da escola. A Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, instituição “polo” do referido agrupamento, atendeu a um número significativo de crianças, exatamente 1333 alunos no ano letivo 2009/2010, conforme informações contidas no “Plano de Formação do Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches” referente ao período de 2009/2011¹⁵.

¹⁵ O “Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches” atendeu a 2.524 alunos no ano letivo 2009/2010, sendo 220 no Pré-Escolar, 971 no 1º Ciclo, 471 no 2º Ciclo e 862 no 3º Ciclo (Plano de Formação, 2009/2011).

Na busca de uma melhor formação, o “Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches” foi incluído na política de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP2) no sentido de otimizar ações pedagógicas e reduzir problemáticas que permeiam o cotidiano escolar. De acordo com o Projeto Educativo (2009), em síntese, a escola tem como finalidade a melhoria na qualidade da aprendizagem, o combate à violência e a criação de recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação.

A escolha pela Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches deu-se em função da oferta do 5º ano escolar, nível de ensino entendido como relevante para o desenvolvimento do estudo, uma vez que, pela organização da escola, é nesse nível de ensino que as crianças iniciam seus estudos no turno da manhã com complementação da carga horária no turno da tarde. Acreditava, com base na minha experiência como docente e nas minhas próprias observações, que a mudança de turno provoca um outro olhar pela criança e pela família no que se refere à mobilidade e autonomia das crianças e novas relações são estabelecidas para essa conquista. Outro ponto relevante é o fato dessa escola já ter vivido experiências com a realização de pesquisas, além de demonstrar interesse e apresentar receptividade pela comunidade escolar em relação a esse aspecto.

A área da unidade escolar é ampla e organizada por blocos que vão do “A” ao “F”, englobando salas de aula, biblioteca, refeitório, áreas esportivas, espaços livres, entre outras demarcações/instalações. As crianças transitam pelos blocos de salas de aula, corredores, quadras e pátio, explorando muros e árvores, evidenciando o significado que cada espaço tem para elas. A nota de campo que segue retrata um pouco do cotidiano das crianças, bem como as imagens 10 e 11 que as mostram em interação no pátio da escola. Na primeira, elas brincam próximas a uma árvore, considerada local de encontro das crianças e a segunda evidencia o grupo em direção a um local por elas denominado de secreto, onde brincam de se esconderem num espaço descoberto em meio à vegetação presente na escola.

Eram dias de muito sol e a primavera trazia sons e cores diferentes em comparação aos dias de intenso inverno que a precederam. Meu olhar para a escola estava atento aos aspectos físicos como a estética

dos blocos de salas, aos espaços entre os mesmos, às árvores, aos bancos e, principalmente, ao “movimento” ou à “vida” que a escola apresentava. Refiro-me, nesse caso, à presença de professores em troca de turnos, interagindo com os colegas e com os alunos; de encarregados da educação acompanhando seus filhos; de funcionários em suas funções; das crianças que se deslocavam de formas variadas em termos da velocidade, da trajetória; do fato de estarem sós ou acompanhadas pelos colegas; dos sorrisos grandes manifestados; das demonstrações de apreensão, de tristeza, entre outras manifestações. Minha ansiedade era muito grande e sabia que seria assim por longo tempo. Saber acerca do meu estudo e das questões que me inquietavam não significou tranquilidade. Pelo contrário, deparei-me com uma realidade desconhecida com a qual deveria estabelecer uma aproximação significativa para que pudesse entender, compreender e analisar as situações presentes no cotidiano das crianças no espaço dessa escola inicialmente. A reflexividade deveria ser constantemente assumida. Assim imaginava!

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 24 de março de 2010)



Imagem 10: Brincando no pátio
Foto crianças



Imagem 11: A caminho do lugar secreto
Foto Eliete

O movimento era intenso na escola. Muitos alunos, professores e funcionários deslocavam-se entre uma e outra atividade. As aulas ocupavam todas as manhãs e, em alguns dias, parte do turno da tarde com Atividades de Tempos Livres (ATL), aulas de Teatro e de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), por exemplo. Nesses dias, a cantina¹⁶ se enchia de crianças, momento expressivo de interação social. A organização do tempo escolar das crianças garante dois intervalos de 20 minutos entre módulos de 2 aulas. Dessa forma, as crianças usam esses momentos para o

¹⁶ A cantina das escolas em Portugal oferece almoço e jantar para os alunos e professores mediante pagamento de uma taxa pequena na compra da senha, chamada de *ticket* no Brasil. Em alguns aspectos, ela se assemelha à cantina de escolas Públicas Municipais e Estaduais no Brasil e, em outros, aos Restaurantes Universitários (RU's) disponíveis em Colégios de Aplicação e em universidades públicas brasileiras.

deslocamento entre os diferentes espaços das aulas, o consumo do lanche e das guloseimas, bem como para exercer o “ser criança”, como mostram as imagens de 12 a 15.



Imagens 12 e 13 Movimento corporal “Estrelinha”
Fotos Eliete



Imagens 14 e 15: Movimento corporal “Ponte”
Fotos Eliete

Em meio a esse mundo de chegadas e saídas, de brincadeiras e rotinas escolares, de risos e conflitos iniciei meu contato com as crianças, sujeitos dessa pesquisa.

2.3.1 Especificidades na EB 2,3 Dr. Francisco Sanches: encontro luso-brasileiro com as crianças

Ao iniciar o trabalho de campo, algumas ações são necessárias: tornar conhecido o que se quer estudar; conhecer e interagir com as pessoas e os espaços necessários à pesquisa. Esses momentos proporcionam diferentes impressões e sensações que são retratadas nesse estudo.

Inicialmente foram feitos alguns contatos com profissionais da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, entre encontros pessoais e conversas por telefone, antes de conhecer as crianças que seriam parte essencial desse estudo. De posse de uma carta de apresentação da Universidade do Minho, apresentei-me à escola e pude conversar com os professores e com a direção acerca dos propósitos do meu estudo, evidenciando a sua relevância e as possibilidades de grupos de crianças participantes para viabilizar o seu desenvolvimento.

Essas primeiras experiências fizeram-me pensar na relação de poder do pesquisador no trabalho de campo, em especial do “poder relativo” que permeia a entrada no terreno. Digo isso porque não identificava a necessidade de definição de uma turma específica de determinado ano escolar para a realização da pesquisa, mas de definição de um grupo que contemplasse uma faixa etária de interesse e que atendesse ao estudo em questão. No entanto, a escola entendia que uma turma deveria ser selecionada, até mesmo para que o seu professor responsável, denominado “diretor de turma”, pudesse prestar a mim o suporte/apoio necessário na realização do trabalho de campo e, dessa forma, facilitar a organização das minhas ações na escola. Essa definição foi atrelada ao calendário da escola e à organização curricular.

A posição da escola era de que a turma submetida ao Projeto de Currículo Alternativo (PCA)¹⁷ fizesse parte do estudo. Porém, ao conversar com os professores sobre as características da turma, percebi que as crianças tinham idade acima daquela de interesse para o meu estudo, que seria entre 10 e 11 anos, o que poderia comprometer o seu desenvolvimento. Além disso, na visão institucional, o início do trabalho de campo compreendia um período pouco flexível em termos das atividades escolares dessas crianças, como se a pesquisa apresentada tivesse como foco os aspectos pedagógicos da escola. Pareceu-me não estar claro que a programação das atividades pedagógicas propostas para as crianças não era relevante nesse estudo, mas as crianças em interação no espaço da escola e fora dela.

¹⁷ PCA significa uma política educacional para atender às escolas, ou às turmas, que apresentam dificuldades e problemas no processo ensino-aprendizagem. A turma submetida ao PCA, indicada para o estudo, tinha uma variação grande na idade dos alunos, entre 11 e 14 anos, que ultrapassava a faixa de idade de interesse no estudo.

Esclarecido esse fato, novos encontros com professores da instituição aconteceram e fui apresentada à Diretora de Turma do 5º ano (5) e, posteriormente, às crianças. O início do trabalho de campo aconteceu com amplas possibilidades de tempo com as crianças, tanto em termos de duração como de intensidade desse contato, indispensável à observação participante em uma pesquisa pautada na etnografia. Sua duração compreendeu o período de março a maio do ano de 2010, com quatro encontros semanais de duração entre três e cinco horas cada. Os momentos que precederam ao meu encontro com as crianças foram registrados:

O sol continuava forte e a ansiedade preenchia-me com um sentimento intenso que se confundia com o calor sentido nesse dia. Antes de encontrar as crianças, ainda na entrada da escola, meus pensamentos vagavam nas questões relacionadas ao significado e à importância daquele momento e como deveria proceder no primeiro contato, como me apresentaria, que materiais seriam necessários entre outras indagações. Sei da singularidade de cada momento, de cada encontro com as crianças, mas a expectativa em relação ao primeiro era angustiante. E sobre o bloco de notas? Pensava: Devia ficar com ele na mão, exposto? De fato, isso não aconteceu nesse dia nem nos seguintes. Parecia me intimidar...

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 28 de março de 2010)

Durante os três meses de realização do estudo nessa escola, tive diferentes percepções acerca de minha presença no espaço escolar, que foram modificadas significativamente com contatos estabelecidos a cada dia com a comunidade escolar. Sobre a minha percepção inicial, dada a partir dos primeiros contatos estabelecidos com as crianças, digo que me senti uma “estranha” no cotidiano da instituição. Ao mesmo tempo que alguns se aproximavam pela curiosidade, outros se afastavam devido ao caráter inusitado de minha presença.

Cheguei cedo na escola e fui apresentada às crianças da turma 5º (5) pela diretora da turma. Foi-me concedido um tempo para que eu me apresentasse e, nesse momento, ainda não tinha clareza de como conduzir o primeiro contato. Disse da satisfação em conhecê-los e que estaria em contato com a turma por alguns meses em diferentes momentos. Comentei brevemente que realizaria uma pesquisa sobre a mobilidade, entendida como o ir e vir das crianças na escola e na cidade, deixando claro que participariam apenas aqueles que tivessem interesse e que, aos poucos, com os contatos e conversas diárias, eles compreenderiam melhor meu propósito ali. Percebi

olhares curiosos em relação à minha presença, ao meu sotaque e talvez ao que eu queria estudar. “Será que compreenderam?”, perguntei-me. Imediatamente a professora da turma disse: “como perceberam, ela é brasileira!” Nesse momento, alguns olhos se arregalaram... Havia três alunas brasileiras na turma, num total de vinte e uma crianças.

(Nota de campo – EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 28 de abril de 2010)

No deslocamento pela escola, entre uma aula e outra, algumas crianças acompanharam a mim e a professora. Uma delas aproximou-se e disse: “qual é mesmo o seu nome?” Eu disse: “Eliete.” Ela, então, complementou: “é um nome diferente para mim!” Como o tempo de intervalo era curto, disse-lhe que contaria, em próximo encontro, uma estória - algo curioso - acerca da estranheza que meu nome causava e que vivi com a minha chegada em Portugal.

(Nota de campo – EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 28 de abril de 2010)

Passei, então, a ser a “novidade”. Minha nacionalidade brasileira foi um atrativo. Coincidentemente havia três alunas brasileiras, mas que residiam em Portugal há pelo menos quatro anos. Como elas estavam distantes do país de origem, as demais crianças satisfaziam suas curiosidades com perguntas dirigidas a mim relativas ao clima e às praias em especial. Aproveitei essa oportunidade e permiti que as crianças se aproximassem, e os contatos tornaram-se mais intensos.

Em pouco tempo, eu era a *pesquisadora* da Universidade do Minho, pois era dessa forma que me apresentavam a outras pessoas na escola. Minha presença constante e intensa permitiu-me contato com professores nos intervalos e durante as aulas, com funcionários e outras crianças além daquelas integrantes da turma do 5º ano (5).

Como consequência dessa situação, tive acesso a uma carteirinha da escola que me permitia ir e vir tranquilamente no seu espaço e usufruir da cantina¹⁸, local onde estive com as crianças durante a pesquisa. Da intensificação dos contatos e da rotina estabelecida, vivia o dia a dia da escola, o que me permite dizer que minha presença passou a ser parte integrante da vida na escola, como mostram as imagens 16 e 17.

¹⁸ Como dito, em Portugal, a cantina, como local de alimentação nas escolas, corresponde ao refeitório das escolas brasileiras ou ao restaurante universitário (RU) que as crianças do C. A. João XXIII utilizam, por exemplo, guardadas as especificidades de funcionamento em cada país e instituição.



Imagem 16: Carteirinha da EB 2,3
Dr. Francisco Sanches
Foto crianças



Imagem 17: Conhecendo as imagens
Foto crianças

Do momento em que os contatos foram estabelecidos até a conquista do consentimento das crianças e a obtenção de autorização dos seus pais/responsáveis, decorreram-se aproximadamente dois meses. Assim, o grupo que se constituiu nesse estudo foi composto por 14 crianças, sendo 4 meninos e 10 meninas, com idades entre 10 e 11 anos. Quero destacar que em muitos momentos percebi, por meio da aproximação, dos gestos e dos olhares, uma manifestação involuntária de uma expressão de consentimento por parte da criança. Consentimento esse que busco para além do “sim” e que cria condições para uma relação de respeito e de troca (Graue & Walsh, 2003).

Uma preocupação percebida no processo de condução da etnografia, relativa à entrada e à aceitação no terreno, pode ser explicada por Corsaro (2005):

Independentemente do grau de participação adotado, contudo, uma documentação de entrada, aceitação e participação é imperativa nos estudos etnográficos, por vários motivos. Muito obviamente essa documentação permite estimar possíveis efeitos disruptivos do processo de pesquisa sobre o fluxo normal de rotinas e práticas culturais. [...] Além do mais, e de modo mais sutil, uma vez que entrada, aceitação e participação são processos com histórias de desenvolvimentos, sua documentação fornece a visualização dos processos produtivos e reprodutivos nas culturas locais. (Corsaro, op. cit., p. 1)

Em continuidade, procedi à oficialização do consentimento, processo no qual aconteceram algumas peculiaridades que são descritas. Após parecer clara a proposta do estudo e das crianças entenderem minha presença na escola junto a elas, consegui,

com o professor de Educação Física da turma da qual elas faziam parte, um horário de sua aula para que eu encaminhasse coletivamente o convite de participação na pesquisa. Inicialmente, elas receberam o Termo de Consentimento¹⁹, adaptado para crianças, no qual optariam por integrar ou não da pesquisa. Os interessados em participar indicariam um nome a ser usado no estudo e encaminhariam um termo específico para seus pais/responsáveis. Essa situação pode ser melhor percebida no episódio denominado “Consentimento Formal”:

Nesse dia, seria feito o encaminhamento oficial do convite às crianças e do Termo de Consentimento aos pais/responsáveis daquelas que se interessassem em participar do estudo. Conversei com o professor de Educação Física que me autorizou a conduzir esse processo no horário de sua aula. Assim foi feito. As crianças já sabiam que esse procedimento aconteceria nesse dia, mas não naquela aula. Expliquei a modificação decorrente de uma alteração na organização escolar. Falei sobre a aceitação ou não e que todos teriam o direito de fazer a sua escolha, a partir do interesse e do desejo deles. Reforcei que eles não deveriam se sentir obrigados a participar ou a não participar. Expliquei também que em momento posterior a posição poderia ser alterada tanto para quem se interessar (nesse caso, desistir de participar), quanto para quem não se interessar, podendo, pois, vir a participar posteriormente. Tentei deixar claro que essa modificação é possível no estudo. Nesse dia, faltou apenas uma criança. Todas as demais, vinte crianças, receberam o convite, ou seja, o Termo de Consentimento específico para elas. Com o documento à mão, falei da importância de indicarem um nome para eles na pesquisa, uma vez que a ética acadêmica recomenda a não exposição dos participantes do estudo. Muitos olhares curiosos... Continuei dizendo para criarem/escolherem qualquer nome com o qual gostariam de ser identificados. Muitas conversas surgiram e a Bel perguntou: “não posso mesmo colocar o meu nome?” Expliquei que isso não é recomendado e que se encontrasse algum nome que poderia representá-la, que o colocasse. Disse que poderiam usar nomes que gostam, apelidos, nomes de super heróis, de outra situação que faça parte da vida delas... Após o recebimento do consentimento das crianças, encaminhei a autorização para os pai/responsáveis daqueles que se interessaram e solicitei retorno no nosso encontro do dia seguinte. Minha expectativa quanto a esse retorno era grande.
(Episódio 2: **Consentimento Formal** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 10 de maio de 2010)

¹⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) das crianças portuguesas participantes da pesquisa e de seus pais/responsáveis consta nos anexos I e II da tese, respectivamente. Constam também o TCLE direcionado à direção da instituição em que as crianças estudam, bem como o agradecimento como anexo III.

Essa situação pareceu-me particularmente interessante, pois dois meninos influenciaram os colegas que se sentavam próximos a não participarem. Alguns cederam e outros não, mesmo que já tivessem explicitado seu desejo em participar do estudo. Procurei ser clara quanto a essa autonomia e, decidindo pela participação ou não, elas poderiam modificar essa condição quando desejassem.

Das 20 crianças presentes, 15 aceitaram (10 meninas – 100% do total presente – e 5 meninos – 45% do total presente) e as demais presentes, ou seja, 5 crianças, recusaram-se a participar²⁰ (todas eram meninos). Dos interessados, apenas um responsável não autorizou a sua participação, o que o deixou angustiado. Embora oficialmente essa criança não participasse da pesquisa, ela estava constantemente em interação com os colegas e, de alguma forma, influenciou os dados coletados nesse estudo. Essas situações justificam o número de participantes (14) e a sua característica em relação ao sexo. Segue quadro que caracteriza o grupo de crianças participantes desse estudo:

Quadro 1: Caracterização das crianças participantes do estudo exploratório – Portugal

NOME DA CRIANÇA NA PESQUISA	SEXO	IDADE	FREGUESIA ONDE RESIDE	DESLOCAMENTO CASA-ESCOLA-CASA
Homer	Masculino	10 anos	São Victor	A pé ou de carro
Di Maria	Masculino	11 anos	São Victor	A pé
Musa	Feminino	10 anos	São Victor	A pé
Soraia	Feminino	11 anos	São Victor	A pé
Gabriela	Feminino	10 anos	São Victor	A pé
Stella	Feminino	10 anos	São Victor	A pé
Roxy	Feminino	11 anos	São Vicente	Carro (casa-escola) A pé (escola-casa)
Hannon	Feminino	10 anos	São Victor	A pé ou de autocarro
Jucca	Feminino	10 anos	Palmeira	Carro ou autocarro
Bel	Feminino	10 anos	São Victor	A pé
Flora	Feminino	11 anos	São Victor	A pé
Suzi	Feminino	10 anos	São victor	A pé
Cascão	Masculino	10 anos	Ruilhe	Carro
Manteiguinha	Masculino	11 anos	São Victor	A pé ou de carro

²⁰ A criança que não esteve presente na escola no dia em que o termo de consentimento foi encaminhado aos alunos e aos seus respectivos pais/responsáveis, em outro momento foi abordada e recusou-se a participar da pesquisa.

Durante a pesquisa de campo, foram marcantes os Blocos “E” e “F” na vida das crianças. No Bloco “E”, elas encontravam a referência da sala de aula, local em que predominava a realização de suas atividades. No Bloco “F”, elas tinham aulas de áreas como a Educação Física e o Teatro, além frequentarem uma Sala de Jogos. Na extensão desse Bloco, há uma área ampla na qual as crianças brincam de futebol, realizam brincadeiras simbólicas e usam criativamente o espaço que está à disposição. Esse panorama pode ser compreendido na nota de campo e nas imagens de 18 a 21 que seguem:

Locais significativos a partir do olhar da criança: *Tempo livre até a próxima aula (aproximadamente uma hora e meia): Perguntei-lhes o que faziam na escola nesse tempo e disseram que ficavam em vários espaços. Pedi que me levassem aos locais que eles mais gostavam e, dessa forma, poderia conhecer a escola. Nesse momento, sete crianças (cinco meninas e dois meninos) levaram-me ao Bloco F, em especial, aos seguintes locais: 1 - **Pirâmide**: uma estrutura de aço, em formato de pirâmide contendo barras em sentidos diferentes, onde eles brincam, utilizando-se de vários movimentos ginásticos. Lá permanecemos um pouco e nesse momento elas fizeram movimentos corporais denominados de “aranha”, “macaco” e “ponte” (formas de apoio do corpo, sozinhos ou com o colega – segurando com as mãos e os pés). Interessante perceber que as meninas que subiram prontamente na pirâmide variavam os movimentos, buscando ser mais ousadas e criativas, umas mais que as outras. Em determinado momento, fizeram combinações em duplas, onde o efeito visual e estético do corpo era muito bonito. Demonstravam-se satisfeitas com o resultado. 2 - **Montanha de galhos**: um emaranhado de galhos secos em que o desafio era subir ao topo. Além disso, era um local proibido, e por isso, um desafio à subversão das regras da escola. 3 - **Sala do Cavaquinho**: sugerida por um aluno que faz aulas de cavaquinho na escola (não pudemos vê-la, pois estava fechada); nesse caso, havia divergência, pois muitos queriam ir aos muros da escola (ficou por último). Antes de chegarmos aos muros da escola, passamos por um corredor, necessário para o deslocamento, que tem feito parte do uso do tempo de forma lúdica e não apenas com um acesso a outros espaços, mas também como forma de exploração do mesmo. 4 - **Corredor da morte**: próximo à sala dos cavaquinhos, mas ao caminharmos em sua direção, uma funcionária da escola não nos permitiu chegar até ele. Percebendo o ocorrido, perguntei às crianças o motivo da proibição e uma disse: “há aulas nas salas do corredor e atralharíamos.” O interesse estava relacionado ao medo e ao desafio sentidos ao passarem por ele. Era excitante a brincadeira e não o medo exatamente. Pela descrição das crianças, o corredor era longo e estreito e brincavam ao se encontrarem nele com correria e gritos, decorrentes da imaginação relativa ao medo que o local sugere. Isso gera barulho que atralha as aulas que lá aconteciam. Fiquei curiosa com o nome do corredor e um pouco mais tarde, em outro intervalo entre as aulas e ainda nesse dia, Roxy trouxe um*

colega para que ele contasse a história do “corredor da morte” e ele contou: _ “havia na escola um padre mau e um padre bom. O padre mau matou o padre bom. Ele deitava na cama com as freiras e jogava-as pela janela ao chão, do segundo andar”. Alguns perguntaram: _ “como você sabe?” Ele disse: _ “bom, é o que me contaram. E eu questioneei, dizendo: “e vocês acreditam nisso?” Hannon respondeu: _ “é o que falam!””, disse ela como se confirmasse a crença. Soou o sinal da escola e as crianças se direcionaram para as salas de aula.

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 29 de abril de 2010)



Imagens 18 e 19: Bloco F – Pátio; Pirâmide
Fotos Eliete



Imagens 20 e 21: Bloco F – Montanha de Galhos; Prédio do “corredor da morte”
Fotos Eliete

Como esse intervalo não foi suficiente para que as crianças pudessem apresentar-me os locais de maior interesse no espaço da escola, esse momento teve continuidade no intervalo seguinte. Além de me levarem até aos “muros da escola”, pudemos conversar um pouco sobre o uso desses espaços e suas interações com crianças de outras turmas ou de outros anos escolares, como mostra a nota de campo, referente aos “locais significativos a partir do olhar da criança”, complementada:

5 – Muros da escola: são muros que separam um bloco de salas de aula do espaço para atividades específicas de Educação Física. Nele as crianças caminham, equilibrando-se. Pela esquerda, o acesso é fácil e na mesma altura ao longo de todo o muro, mas pela direita inicialmente é fácil o acesso devido a uma escada que, à medida que se desce, mais distante se fica do topo do muro. O desafio aumentava à proporção que avançavam ao longo do muro e, aos grupos, deslocavam-se sobre ele. Exceto quanto à pirâmide e à montanha de galhos, os demais espaços estão localizados no Bloco F. Conversamos sobre a evidência desse espaço como de grande interesse e as possibilidades de ser explorado. Disseram: _ “Podemos brincar”! Interessante perceber que as crianças estiveram muito unidas e sem contato significativo (grande) com outros alunos da escola. Perguntei se eles se encontravam com outras crianças (do mesmo ano escolar ou de outros) e disseram não ser muito comum. Roxy explicou: _ “eles gozam da gente!”

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 29 de abril de 2010)

Os muros existentes no espaço da escola eram utilizados ludicamente pelas crianças, tendo como ponto central a interação entre pares, seja na exploração por meio de brincadeiras que exigem habilidades físicas como equilíbrio e coordenação motora, seja como ponto de referência para encontro. Esses locais são apresentados nas imagens 22 e 23.



Imagem 22: Muro do equilíbrio
Foto Eliete



Imagem 23: Crianças no muro da escola
Foto Eliete

Durante a semana, estava em contato com as crianças por quatro dias, em média, em sala de aula²¹, nos tempos livres de uma e outra aula e na saída da escola. Em dois desses dias, as crianças tinham atividades no turno da tarde, então elas

²¹ Por sugestão da escola, em função da organização do tempo escolar, alguns horários em sala de aula foram definidos para que eu estivesse com as crianças. Como o foco do estudo centrava-se nas crianças e na interação entre os seus pares, em especial nos tempos livres, essa determinação não prejudicou a realização desta pesquisa.

almoçavam na cantina da escola e permaneciam à espera por um intervalo de aproximadamente uma hora e meia. Nesses dias, nosso contato era mais intenso e mais rico, uma vez que as normas e as regras da sala não se aplicavam às condições de tempo livre.

Nos dois primeiros meses do estudo exploratório (março e abril), permaneci a maior parte do tempo com as crianças no espaço escolar e, no terceiro e último mês (maio), pude acompanhá-las após as aulas nos trajetos que faziam até suas casas ou mesmo quando iam ao encontro de seus pais/responsáveis. Esses deslocamentos aconteceram todos a pé e sempre nas proximidades da escola, já que as crianças residem perto do local onde estudam. Com exceção de uma única vez, dirigi-me até a Loja do Cidadão com uma das crianças que lá encontraria sua mãe. Nesse período, o documento com o consentimento dos pais/responsáveis já havia retornado para mim e, ainda assim, procurava mantê-los cientes sobre todos os contatos e deslocamentos que realizaria com as crianças pelas ruas da cidade, que eram combinados e acertados previamente com as mesmas.

Em meio à riqueza de contatos que foram estabelecidos no dia a dia com as crianças, os encaminhamentos dispensados a esse estudo no que toca a sua organização geral despontaram pouco a pouco enquanto estive imersa no campo de pesquisa. Da mesma forma, os dados foram emergindo da realidade.

2.3.2 Indo ao encontro dos dados: os procedimentos metodológicos utilizados no estudo exploratório em Portugal

No estudo exploratório que foi realizado em Portugal com o intuito de investigar a mobilidade relativa ao ir e vir de crianças, bem como as suas práticas corporais e representações acerca da autonomia na sua mobilidade, compreendida como forma de ação, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante; entrevista informal/livre; grupo focal; e produção de imagens por meio de registros fotográficos e gravação de vídeos, realizada pelas crianças e pela pesquisadora.

A voz das crianças foi um elemento altamente requisitado na pesquisa. Não a voz compreendida pela expressão oral exclusivamente, mas também por outras formas de comunicação que a criança apresenta, sempre a partir do lugar em que ocupa, já que o seu simbolismo é permeado pelas experiências cotidianas e que, por sua vez, pode ser compreendido pela sua ação.

No que se refere à utilização de diferentes procedimentos metodológicos durante o trabalho de campo, Corsaro (2005) destaca que o “movimento” que o pesquisador proporciona no cotidiano dos pesquisados pode causar interrupção em relação ao fluxo normal da rotina dos sujeitos pesquisados (nesse contexto, as crianças) e, também, da pesquisa. Para o autor, “[...] a preocupação, neste caso, não é tanto com o grau de participação, mas com os efeitos das práticas rotineiras de coleta de dados (como entrevistas informais, anotações, gravações audiovisuais e coleta de artefatos)” (Corsaro, op. cit., p. 1).

Sabe-se que as estratégias metodológicas e os instrumentos utilizados numa investigação não são escolhidos aleatoriamente, mas considerando-se o contexto, o envolvimento da criança na pesquisa, a diversidade e as características do grupo de sujeitos da pesquisa e as questões de investigação, fatores esses que permitem construir o *design* da investigação (Fernandes, 2009). Soma-se a isso a criatividade do pesquisador e a sua sensibilidade ao explorar o trabalho de campo.

Dessa forma, para que possamos compreender a ação do pesquisador na pesquisa etnográfica, os instrumentos utilizados para o registro das informações que emergiram do estudo exploratório são abordados detalhadamente a seguir. Importante destacar que diferentes estratégias metodológicas, ou dispositivos, foram empregadas simultaneamente, sendo reservados alguns momentos específicos para a condução do grupo focal, por exemplo.

Sobre a *observação participante* realizada nesse estudo exploratório, é importante destacar que ela aconteceu a partir dos contatos que estabeleci com as crianças no espaço escolar e em outros explorados por elas nas ruas da cidade de Braga. Como observadora participante, não apenas olhava e acompanhava o que acontecia, mas compartilhava das situações vividas pelas crianças, o que se pode

compreender como “viver dentro” do contexto, atitude necessária para se compreender o que se pretende pesquisar, como explica Caria (2002).

Giddens (2009) alerta-nos para o fato de que a condição de observador participante exige do pesquisador uma atitude ativa na vida diária, e que esse processo é lento e exige paciência. Destaca também que a escuta do pesquisador pode ser mais importante do que a sua fala; no entanto, a utilização de conversas informais permite uma maior inserção do pesquisador em campo, tornando sua atuação mais espontânea.

As *entrevistas informais/livres* podem ser compreendidas como conversas realizadas no contato com as crianças que abordem a temática da pesquisa a partir das ações dos envolvidos em seu cotidiano. Deve ser utilizada e compreendida, considerando a possibilidade de intervenção da criança em seu formato, condução e tempo de duração. Além disso, são aconselhadas para crianças mais velhas, uma vez que não se obtém grandes resultados quando realizadas com crianças mais novas, conforme afirma Mauthner (1997, apud Soares, Sarmiento & Tomás, 2005).

Antes de comentar e descrever a realização do *grupo focal* no estudo exploratório, abordá-lo-ei em termos conceituais para que seja melhor compreendido no contexto de sua aplicação.

Para Gatti (2005), o grupo focal é entendido como uma técnica de pesquisa que tem por finalidade a obtenção de informações qualitativas de grupos de pessoas, sendo esse trabalho necessariamente conduzido por um moderador. Ao se trabalhar com esse tipo de estratégia, torna-se possível compreender a realidade de determinados grupos sociais; sendo, pois, adequados em processos de pesquisa social.

Assemelha-se à compreensão de *grupos de interesse e pequenos grupos de discussão*, conforme apontam Soares, Sarmiento e Tomás (2005), composto por crianças

[...] que tenham alguma afinidade ou confiança entre elas [...], desenrolando-se a discussão à volta de um número limitado de tópicos de conversa, assumindo o investigador o papel de facilitador, deixando a conversa desenrolar-se entre os sujeitos que nela participam. (Soares, Sarmiento & Tomás, op. cit., p.11)

O grupo focal tem como finalidade que um grupo comente sobre determinado tema de pesquisa a partir da sua experiência pessoal, sabendo o pesquisador que as informações serão passadas também via troca entre participantes e demais formas de expressão e reações apresentadas durante sua realização. Gatti (2005) afirma ser necessária a não diretividade do mediador ou facilitador para não influenciar o caminho da discussão que se estabelecerá. Afirma também que o grupo deve ser conduzido

[...] sem ingerências por parte dele (*moderador*), como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta. Não se trata, contudo, de uma posição não diretiva absoluta ou do tipo “*laissez-faire*”, por parte do moderador. Este deverá fazer encaminhamentos quanto ao tema e fazer intervenções que facilitem as trocas como também procurar manter os objetivos de trabalho do grupo. O que ele não deverá é se posicionar, fechar a questão, fazer sínteses, propor ideias, inquirir diretamente. Fazer a discussão fluir entre os participantes é a sua função [...]. (Gatti, op. cit., p. 8 e 9)

Sobre a adesão dos participantes, esta deve ser voluntária, a partir de convite e sensibilização dos possíveis envolvidos, considerando aspectos relevantes para a composição do grupo, que será delimitado em função do problema da pesquisa e dos sujeitos pesquisados. Recomenda-se que haja características em comum entre os participantes, mas que se garanta também diferenças para a ocorrência de possíveis divergências e, assim, o surgimento de opiniões variadas. Tais características podem ser relativas “a gênero, à idade, às condições sócio-econômicas, ao tipo de trabalho, ao estado civil, ao lugar de residência, à frequência de uso de certo serviço público ou social, à escolaridade ou outra” (Gatti, 2005, p. 18).

A dinâmica do grupo focal realizada no estudo exploratório passou por adversidades que, de alguma forma, comprometeram o seu desenvolvimento. Contudo, a sua realização foi de grande valia, pois entende-se o estudo exploratório como uma possibilidade de experimentar a aplicação dos instrumentos no trabalho de campo e, a partir dessas experiências, é possível reorganizar as ações do estudo para otimizar o seu desenvolvimento em outros contextos e situações.

Como o grupo focal não foi composto à parte do estudo, ou seja, decorreu do contato constante com as crianças durante a realização da etnografia, sua constituição deu-se a partir do grupo de crianças-sujeitos da pesquisa. Dessa forma, o critério considerado partiu do grupo composto, ou seja, das 14 crianças, mediante convite a todas, buscando diversificar sua composição em relação ao gênero.

Para a realização de grupo focal com adultos, recomenda-se que ele não seja excessivamente pequeno nem excessivamente grande, a fim de garantir a análise com maior profundidade das questões a serem abordadas. Assim, Gatti (2005) propõe sua dimensão entre 6 e 12 integrantes.

Como os sujeitos desse estudo são as crianças e, nesse sentido, considerando suas peculiaridades, os participantes foram organizados em dois grupos focais formados a partir do convite a todas as crianças envolvidas na pesquisa. Solicitei apenas que os grupos fossem mistos em relação ao sexo e que mantivéssemos um quantitativo equilibrado de participantes em cada um. Sendo otimista, teria, no máximo, 7 crianças em cada grupo ou outros números próximos a este, como 6 e 8 por exemplo.

Para garantir a participação das crianças e viabilizar a realização dos grupos focais, combinamos um horário na escola, no momento do maior intervalo do dia, a fim de evitar deslocamentos extras para o cumprimento de atividades específicas da pesquisa. Esse se deu após o almoço. Estivemos juntos na cantina e seguimos para um local próximo aos Blocos E e F, na sombra de uma árvore, alguns recostados em um pequeno muro, no pátio da escola, como explicitado na imagem 24. Apenas quatro crianças me acompanharam nesse momento; outras chegaram um pouco depois. De fato, dois grupos focais (GF) foram realizados e mediados por mim: GF 1: participação de quatro crianças, sendo três meninas e um menino; GF 2: participação de seis crianças, organizado com quatro meninas e dois meninos. Enquanto aconteciam o GF1 e o GF2, os demais sujeitos da pesquisa brincavam pela escola ou mantinham-se próximos, observando sua condução. O não interesse em participar, manifestado por estes sujeitos, foi respeitado.



Imagem 24: Momento pós grupo focal em local de sua realização
Foto Eliete

Achava interessante realizar o grupo focal em um local significativo para as crianças na escola, pois dessa forma acreditava que estariam à vontade para esse diálogo em grupo. E, de fato, elas se sentiram à vontade durante a sua realização, conforme ilustra a imagem anterior. Gatti (2005, p. 24) afirma que “o local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes” e propõe que eles sejam dispostos numa formação circular para que todos se vejam. Assim procedi e iniciei a discussão com os integrantes do GF1. Para garantir o registro das informações na íntegra, foi utilizado um gravador de áudio.

A participação foi interessante e partilhada entre todos por meio da manifestação de suas representações acerca da temática da pesquisa. Como todo grupo, uns se manifestam mais que outros e, nesse grupo, uma criança ficou mais quieta e mais calada em relação aos demais. Porém, a grande dificuldade foi a escolha do local, que embora retratasse o cotidiano das crianças na escola, comprometeu a concentração das mesmas durante a realização do grupo focal. Foi difícil manter a privacidade, ou melhor, a tranquilidade dos integrantes do GF1. Como estava sozinha conduzindo o trabalho, não foi possível fazer pequenos registros e, além disso, a não realização da filmagem como recurso de registro desse momento constituiu-se num fator limitante, pois não tive como resgatar as expressões e as reações das crianças durante a realização do grupo focal.

Enquanto realizava o GF1, as crianças integrantes do GF2 aproximaram-se demonstrando curiosidade e, após compreenderem o funcionamento da atividade, puseram-se a brincar próximas dali. Não se pode dizer que essas crianças tenham ficado à espreita do que ocorria; no entanto, foi notória a influência de suas ações no

transcorrer da realização do GF1. Outros alunos da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, que passeavam pelo pátio da escola durante o intervalo, também olhavam curiosos.

Dada a troca das crianças, ou seja, a inversão entre os GF1 e GF2, a situação não foi diferente. Como já mencionado, o GF2 foi composto por 6 crianças e a sua realização transcorreu de forma similar ao GF1. No entanto, as discussões que se desenrolaram no GF2 foram mais intensas, e acredito que tal fato se deu em razão do maior número de integrantes nesse segundo grupo. Em ambos os grupos, em determinados momentos, eu solicitava aos integrantes para que comentassem a fala de determinada criança e, dessa forma, criava-se o espaço para a manifestação de todos.

Por mais interessados que estivessem na pesquisa, eles agiram como crianças que são e que têm um tempo e uma ação coerentes com a sua maturidade e com as singularidades da infância. A duração de cada grupo focal foi de aproximadamente 30 minutos, e, embora todas as crianças tenham se manifestado, imaginava que sua realização tivesse, de fato, sido comprometida. Confesso que fiquei um pouco frustrada e pus-me a refletir sobre essa questão, pautando-me em alguns fatores, tais como: baixo nível de interesse por parte das crianças em participar dessa atividade; envolvimento de um único mediador no momento da realização do grupo focal (talvez a inserção de um segundo mediador pudesse contribuir no fomento das discussões e, assim, prolongar a duração da atividade, por exemplo); escolha de um local inadequado para o tipo de atividade proposta, pois favorecia a dispersão da atenção dos participantes; inconveniência do horário para a sua realização, já que se tratava de um momento livre que as crianças possuíam dentro da escola e que aproveitavam para brincar espontaneamente; ou simplesmente a limitação da minha própria visão de dinâmica de grupo focal, que sempre esteve mais voltada para o público adulto. Creio que esses dois últimos pontos sejam os mais relevantes para explicar as interferências que ocorreram no desenvolvimento do GF1 e GF2.

Ainda assim, não deixava de me indagar: será que as minhas expectativas estavam equivocadas? Será que a minha compreensão sobre a adoção dessa estratégia metodológica foi orientada/influenciada por uma visão adultocêntrica? No entanto, apesar de todas as dificuldades vividas na realização do grupo focal, posso dizer que

transcorreu de forma coerente, conforme os propósitos estabelecidos para tal atividade.

Sobre a *produção de imagens* (fotografia e vídeos) no transcorrer da pesquisa de campo, ela foi realizada tanto no espaço da escola como nos trajetos percorridos pela cidade, até às residências ou mesmo ao local de trabalho dos pais/responsáveis de algumas crianças²². Nesses momentos, propunha que a câmera fotográfica/filmadora ficasse com a criança, a quem eram prestadas algumas instruções e esclarecimentos quanto ao seu funcionamento para, assim, assegurar a realização dos registros. Conforme as considerações de Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 12) sobre essa conduta, “encarar as crianças como competentes para o manuseamento de equipamentos de registro em vídeo e em fotografia é uma atitude indispensável para lhes facultar documentar e tornar visíveis as suas representações acerca do mundo que as rodeia”.

Contudo, não percebi grande entusiasmo por parte da maioria das crianças nessa produção. Na verdade, tive a expectativa de que o fato de entregar o equipamento em suas mãos fosse despertar nelas esse sentimento, mas isso não ocorreu e não chegou a comprometer o desenvolvimento do trabalho de campo. Por isso, a maioria das fotos foram produzidas por mim, diferentemente do que ocorreu no trabalho de campo no Brasil. Mesmo assim, não posso deixar de mencionar minha satisfação quando a primeira foto foi produzida por uma das crianças, a Hannon. Era mais uma demonstração do consentimento da criança na pesquisa, como já mencionado. Tal situação é descrita no episódio “A primeira foto!” e representada na imagem 25 que foi produzida por uma das crianças participantes da pesquisa e que acompanhava todo esse processo:

As crianças brincavam próximas a uma cabana que construíam no pátio da escola com galhos e folhas de uma palmeira, decorrentes de uma recente poda de árvores. Quando a primeira criança me viu, o Cascão, ele gritou: Elieeete! Parecia que meu nome tinha muitas letras “e”, devido à ênfase dada por ele. Acenei para eles e me aproximei, e um diálogo se estabeleceu. Di Maria disse: “olha a cabana, Eliete!” Eu havia acompanhado o processo de construção dessa cabana em encontros anteriores, desde o entusiasmo das

²² O deslocamento até o local de trabalho da mãe de uma criança ocorreu uma única vez, quando nos deslocamos da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches até a Loja do Cidadão, localizada no centro da cidade de Braga.

crianças às dificuldades vividas, uma vez que a escola entendia que tal atividade poderia ser perigosa. Vi que foi finalizada mediante utilização de estratégias que viabilizassem a sua construção decorrentes de transgressões às normas colocadas pela escola. Comentei: “que linda! Merece uma foto.” Nisso, o Manteiguinha rapidamente disse: “fui eu que tive a ideia!” Segui, dizendo: “é muito interessante! Por que estão fazendo essa cabana?” Di Maria respondeu: “para brincar.” Nesse momento, as meninas que estavam próximas, foram atraídas para o lado de trás da “montanha de galhos”, ou seja, os fundos da cabana. Hannon, que acompanhou o diálogo, perguntou: “posso bater a foto?” Então, respondi: “não tenho máquina, só o telemóvel.” Nesse dia, atrasei-me e não imaginava que iria encontrar as crianças. Hannon disse: “pode ser!” E eu respondi: “que ótimo! Tudo bem.” Hannon, então, pediu aos colegas que se retirassem da frente da cabana e bateu a foto. Esse foi o primeiro momento em que uma criança demonstrou interesse pela produção da imagem, nesse caso, da foto. Logo após, atrasados para a aula, Hannon saiu correndo e os “construtores da cabana” pediram-me para registrá-la com a presença deles.

(Episódio 3: **A primeira foto!** – Nota de campo: Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)



Imagem 25: A primeira foto
Foto Hannon

A utilização das imagens deve ser compreendida para além da informação gráfica e visual, no sentido de permitir compreender e “aprender a retratar toda a riqueza das vidas das crianças nos inúmeros contextos em que elas se movem”, conforme afirmam Graue e Walsh (2003, p. 22), o que pode ser compreendido, nesse estudo, como a sua ocupação, tanto no espaço da escola como em outros na cidade.

A fotografia, um dos tipos de imagens produzidas nesse estudo, foi utilizada como possibilidade de ampliação da compreensão do contexto vivido pelas crianças – sujeitos da pesquisa, enriquecendo as observações e o registro das realidades sociais

que se apresentam nesse estudo. Não é entendida como o “congelamento” da realidade, uma vez que não interrompe o *continuum* dos acontecimentos. Para Agostinho (2010),

A fotografia como instrumento metodológico permite-nos observar detalhamentos da vida no contexto educativo, revela minúcias, abre caminhos para diferentes pontos de vista, documenta aspectos visuais, cujas características transcendem a capacidade de representação da linguagem escrita, enfim, “soma-se à palavra” como uma narrativa visual, outra forma de abordar a realidade. (Agostinho, op. cit., p. 64)

A produção de fotografias ou de outras formas de imagens, como estratégia metodológica nessa pesquisa, encontra amparo na abordagem dada às informações visuais apresentada em pesquisas denominadas *Estudos Visuais*, que se utilizam de caminhadas como mecanismos que possibilitem a utilização de sentidos como visão e tato para a compreensão da relação do sujeito pesquisado com o ambiente. Pink, Hubbard, O’Neill e Radley (2010) afirmam que a imagem possui informação multisensorial, ou seja, o visual é sensorial numa relação de indissociabilidade, capaz de retratar experiências diárias dos sujeitos da pesquisa; nesse caso, das crianças.

2.4 O contexto brasileiro

O trabalho de campo realizado no Brasil teve como ponto de partida o C. A. João XXIII, que é uma Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Nessa escola, aconteceram os *encontros* que viabilizaram a definição do grupo de crianças que seria pesquisado no contexto brasileiro.

O C. A. João XXIII²³ existe há 48 anos e oferece a Educação Básica do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio para crianças e adolescentes da cidade de Juiz de Fora e proximidades. Por ser uma escola da Universidade Federal de Juiz de Fora, trabalha na perspectiva de contemplar o ensino, a extensão universitária

²³ Para maiores informações sobre o C. A. João XXIII, ver <http://www.ufjf.br/joaouxiii/>

e a pesquisa com programas específicos, fomentados pelo Governo Federal em cada uma dessas dimensões. Como forma de ilustração, são dispostas algumas imagens (26 a 28) do C. A. João XXIII que retratam entrada e saída de alunos na troca entre os turnos da manhã e da tarde.



Imagens 26 a 28: C. A. João XXIII em troca de turno manhã/tarde
Fotos Eliete

Dentre as várias iniciativas da UFJF para se efetivar o ensino, a pesquisa e a extensão, podem ser citados os seguintes programas: Programa de Treinamento Profissional²⁴, em que alunos da graduação desenvolvem ações na escola, vinculadas ao ensino, na perspectiva de melhor qualificar sua formação profissional; projetos para atendimento à comunidade em diferentes áreas, atrelados à extensão universitária²⁵, para os quais os interessados vão ao encontro dos mesmos no colégio ou as propostas são levadas aos órgãos e pessoas interessadas; e Programas de Iniciação Científica²⁶ para graduandos e para alunos do Ensino Médio, que fomentam a pesquisa na instituição. Em todos os programas, atuam bolsistas/graduandos da UFJF que estão em processo de formação acadêmico-profissional, exceto o Programa Institucional de Bolsa para Iniciação Científica Júnior (PROBIC-Jr), que é destinado à oferta de bolsas de pesquisa para estudantes do Ensino Médio do C. A. João XXIII e de escolas da Rede Pública Estadual do município de Juiz de Fora. Destaca-se, também, o fato do colégio ser um campo de estágio nas áreas de formação em licenciatura, além de contribuir com a divulgação da produção de conhecimento científico e de experiências pedagógicas por meio de duas revistas: Instrumento e Argo, respectivamente.

²⁴ O Programa de Treinamento Profissional vincula-se à Pró-Reitoria de Graduação da UFJF (PROGRAD).

²⁵ Os projetos de Extensão Universitária vinculam-se à Pró-Reitoria de Extensão (PROEXC).

²⁶ Os programas de iniciação científica vinculam-se à Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESC).

Atualmente o corpo docente do C. A. João XXIII/UFJF é composto por aproximadamente 100 professores, entre efetivos e em situação de contrato temporário, com um percentual de 75% de mestres e doutores²⁷. Os professores efetivos trabalham em regime de 40 horas semanais, com dedicação exclusiva, o que possibilita atender às demandas e às funções atribuídas aos Colégios de Aplicação existentes do Brasil.

Essas peculiaridades fazem do C. A. João XXIII uma escola almejada pela sociedade juizforana e de cidades vizinhas, sendo referência de escola pública de qualidade no país. Em função disso, na perspectiva de que o acesso seja democrático e, considerando que o C. A. João XXIII é a única escola pública federal de Juiz de Fora e região em que a forma de ingresso dos alunos acontece por meio de sorteio público²⁸, divulgado em edital anualmente, sendo realizado na presença dos candidatos²⁹.

Dessa forma, o Colégio não se compromete a atender somente crianças e adolescentes que residem nas proximidades de sua localização, como acontece na Rede Pública Municipal de ensino de Juiz de Fora e na escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, em Portugal, como já mencionado. Garante, sim, o direito a todos os interessados de concorrerem às vagas disponíveis com igualdade de oportunidade para ingressar por meio do sorteio público.

Localizada no Bairro Santa Catarina, próximo ao centro da cidade de Juiz de Fora, o C. A. João XXIII atende a alunos de vários bairros da cidade, além de receber estudantes de cidades vizinhas como Matias Barbosa, por exemplo, que está a 21 Km do município de Juiz de Fora.

²⁷ Informações obtidas na secretaria do C. A. João XXIII/UFJF.

²⁸ Até o ano de 1990, a forma de ingresso adotada pelo C. A. João XXIII era por meio da apuração dos melhores desempenhos dos candidatos que se submetiam a provas de conhecimento. Essa situação foi entendida pela Congregação (órgão máximo de deliberação na escola e que é composto pelos professores e funcionários) como seletiva de um grupo e classe social favorecidos do ponto de vista econômico. Portanto, a partir de 1991, a Congregação redefine a forma de ingresso na escola, passando a ser via sorteio público dos interessados, publicado em edital e divulgado para a sociedade. Disponível em <http://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/historia/>

²⁹ Para exemplificar, no sorteio para ingresso no C. A. João XXIII em 2012, foram inscritas 1.062 crianças para concorrer a um total de 75 vagas para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Outras 20 vagas, distribuídas do 2º ano do EF ao 3º ano do EM, foram sorteadas para 460 inscritos. Em 2013, para as 75 vagas do 1º ano do Ensino Fundamental, foram inscritas 1.097 crianças e, para as 34 vagas disponíveis para os demais anos escolares do Ensino Fundamental (do 2º ao 9º), foram inscritos 851 crianças e adolescentes. Nesse ano, não houve vaga para o Ensino Médio e, por uma questão judicial, o sorteio das vagas existentes do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental não foi realizado.

A escolha dessa instituição como ponto de partida para o trabalho de campo realizado no Brasil é justificada pelo fato de a escola oferecer turmas de 6º ano do Ensino Fundamental³⁰, cujas crianças teriam idade compreendida entre 10 e 11 anos, além das características peculiares apresentadas em relação ao sistema de ingresso de alunos nessa escola, que garante a existência de uma diversidade sócio-econômica e cultural do público de crianças e adolescentes que são atendidos e que vivem e convivem nesse espaço durante as atividades das aulas regulares e nos tempos livres que surgem dentro da própria escola. Soma-se a isso o fato de eu atuar como professora nessa unidade escolar, o que viabilizaria o meu acesso às crianças para além do tempo reservado para a pesquisa de campo. Dessa forma, ficou definido que o trabalho de campo no Brasil se daria a partir dessa escola.

Antes de iniciar o trabalho de campo, em contatos estabelecidos com a direção da escola, no segundo semestre de 2010, foi-me colocada a exigência de submissão do meu projeto de doutorado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFJF (CEP/UFJF)³¹, órgão que analisa projetos de pesquisa que propõem a realização de estudos que envolvem diretamente a participação de pessoas, sejam projetos da própria universidade ou de outras instituições que desenvolvam pesquisas e que não possuam um comitê dessa natureza constituído. O meu projeto de pesquisa tramitou no Comitê de ética da UFJF no período de outubro de 2010 a janeiro de 2011. Ao final do mês de janeiro de 2011, o Comitê emitiu um parecer³² sobre o ele, aprovando o seu desenvolvimento e, assim, estava legalmente autorizada para iniciar o meu trabalho de campo junto às crianças.

Em fevereiro, estava como docente no C. A. João XXIII há seis meses, quando pude, de fato, iniciar o trabalho de campo. Enquanto aguardava o andamento dos

³⁰ As crianças iniciam o Ensino Fundamental, no Brasil, um ano mais novas do que em Portugal, ou seja, aos seis anos de idade, razão pela qual o 5º ano em Portugal equivale ao 6º ano no Brasil, tendo em vista o critério etário de ingresso das crianças no Ensino Fundamental.

³¹ No Brasil, desde o ano de 1996, as pesquisas que envolvem diretamente a participação de pessoas estão submetidas a uma resolução apresentada pelo Conselho Nacional de Saúde (Resolução CNS 196/96), que estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Essa resolução está fundamentada num modelo biomédico e, apesar disso, é extensiva às pesquisas que são realizadas no campo das Ciências Humanas e Sociais. Por isso, é indispensável a submissão dos projetos nos quais haja a participação de pessoas a um Comitê de Ética em Pesquisa, ainda que os sujeitos da pesquisa não sejam submetidos a procedimentos invasivos ou experimentos, como se observa comumente em pesquisas médicas, por exemplo. A respeito, ver Resolução 196/96 e MacRae, Vidal (2006).

³² O parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (CEP/UFJF) consta no anexo IV da tese.

trâmites legais via CEP/UFJF, pude calmamente observar as características da escola e conhecer suas propostas de formação, bem como as peculiaridades do público atendido. A expectativa em conhecer as crianças que viriam a fazer parte da pesquisa era grande.

2.4.1 Crianças do João XXIII: a pesquisa que encanta

As minhas primeiras impressões e sensações sobre a pesquisa de campo com as crianças do C. A. João XXIII foram um tanto quanto conflitantes! Ao mesmo tempo que enxergava a possibilidade de realizar um trabalho seguro e tranquilo do ponto de vista acadêmico, elaborado e organizado a partir da experiência vivida durante a realização do estudo exploratório desenvolvido em Portugal, sentia-me angustiada em relação ao desconhecido, ao inusitado. Embora já tivesse vivenciado a realização de um trabalho de cunho etnográfico, o novo contexto de pesquisa era bastante diferente, independentemente do fato de estar em outro país. Reconhecia a importância das referências que possuía, mas não me descuidava das novidades que estavam por vir.

Antes de iniciar minha pesquisa de campo, pude acompanhar o desenvolvimento de uma investigação realizada na escola que chamou muito a minha atenção, ao ponto de despertar em mim algumas inquietações. Como docente, recebi um pesquisador que estava vinculado a um Programa de Pós-Graduação (mestrado) da UFJF cujas pretensões era desenvolver um estudo junto aos alunos para os quais estava lecionando naquele momento. Ele aproveitou um momento de uma das minhas aulas de Educação Física para explicar aos estudantes o que seria pesquisado, prestando informações e esclarecimentos a respeito dos procedimentos a serem realizados (aplicação de questionário às crianças e aos seus pais/responsáveis; aferição da antropometria dos alunos participantes; e realização de um teste que utiliza imagens do corpo humano). Nessa oportunidade, o pesquisador foi munido dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE's) para entregar aos alunos e

estes, por sua vez, apresentarem aos seus pais/responsáveis. Pelo exposto, percebia que a vertente epistemológica da pesquisa apresentada pautava-se na linha positivista, que tem como características:

O indutivismo comportamental, a condução de estratégias de investigação experimentais ou quasi-experimentais, a utilização de uma orientação hipotético-dedutiva, que conduz à “laboratorização” dos mundos de vida das crianças e à sua transformação em cobaias, ou a simples referenciação em levantamentos estatísticos conduzidos sob parâmetros que resultam das hipóteses de trabalho dos cientistas e que fazem a economia das interpretações dos actores sociais, constituem as orientações largamente dominantes ainda nos estudos da criança. (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 2)

Não percebi muito interesse das crianças, o que pode ser explicado pela dificuldade de compreensão relativa ao objeto de estudo apresentado pelo pesquisador, bem como pela restrita possibilidade de participação efetiva da criança como sujeito da pesquisa, além da própria significação que esse tipo de intervenção adulta tem para as crianças, de um modo geral. O investigador disse aos alunos que o TCLE ajudaria a esclarecer as dúvidas e, caso fosse necessário, os pais/responsáveis poderiam entrar em contato com ele. Após a entrega do TCLE, os estudantes foram informados que deveriam trazê-lo assinado na aula seguinte.

O C. A. João XXIII, pela sua natureza, é uma escola que prima pelo desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, entende-se que atividades de pesquisa já fazem parte da rotina dessa escola e dos seus alunos. Na aula seguinte, fui surpreendida pelo baixo retorno dos TCLE's, já que poucos alunos devolveram o documento assinado pelos seus pais/responsáveis. Na tentativa de compreender a razão da ocorrência desse fato, eu e o pesquisador conversamos com as crianças e, a partir disto, descobrimos que muitos TCLE's nem sequer chegaram ao conhecimento dos pais/responsáveis, uma vez que as crianças não se sentiram motivadas a participar da referida proposta de pesquisa, provavelmente por causa do seu *design*. Com o intuito de tentar garantir uma maior adesão de participantes ao seu estudo, o pesquisador foi ao encontro dos pais/responsáveis numa reunião específica para esse grupo, reunião esta que já estava prevista no calendário escolar.

Destaco essa experiência para evidenciar a minha preocupação com a maneira pela qual as pesquisas são desenvolvidas, de uma maneira geral, mas especialmente com os estudos que envolvem a participação de crianças que, pelas suas peculiaridades, exigem maior atenção quanto à adequação e à diversificação dos recursos/instrumental metodológicos a serem empregados, já que precisam ser pensados de forma criativa, conforme apontam Soares, Sarmiento e Tomás (2005). No caso descrito, a criança figurou apenas como “fonte de dados” e não como um sujeito, ficando, assim, submissa aos poderes e interesses do pesquisador ou de uma determinada vertente epistemológica de pesquisa que priva o participante do exercício de sua autonomia e da significação que a pesquisa pode possibilitar à criança, quando lhe é dada a condição de sujeito.

Nessa perspectiva, podemos nos remeter a Alderson (2005, p. 437) que, ao discutir o envolvimento da criança na pesquisa, afirma ser importante evitar a participação simbólica, uma vez que reconhece que “as crianças são a fonte primária de conhecimento sobre suas próprias visões e experiências”.

Nessa ocasião, redigia em meu diário de campo um episódio que intitulei de “Desinteresse em participar de pesquisa!?”. Nesse episódio, destaquei a dificuldade de aproximação entre o pesquisador e a criança e, conseqüentemente, de realização da própria pesquisa. Além disso, ressalttei o desinteresse das crianças pela “proposta” apresentada pelo investigador que, além de não explicitar o significado e estabelecer vínculo afetivo com elas, não transmitia credibilidade quanto ao retorno que ofereceria aos pesquisados. Uma criança disse: *_ vocês vêm aqui, fazem a pesquisa e a gente não fica sabendo do resultado.* Constrangido, tal pesquisador garante o retorno dos resultados e se coloca à disposição para estar em contato com os interessados.

Percebia distanciamento do pesquisador com as crianças. Penso que isso pode ser explicado pela metodologia adotada e pelo fato de ele não se predispor a conquistar o consentimento informado pela criança para então atingir seus pais/responsáveis. O tempo, no caso da pesquisa adotada por ele, era um fator dificultador. Esse distanciamento poderia prejudicá-lo. Os alunos não demonstraram curiosidade. Do que pude acompanhar desse processo, uma média de seis termos de consentimento voltaram em cada uma das 6 turmas, que têm 30 alunos cada. Angustiava-me com a receptividade das

crianças, a abertura ou não para a pesquisa que iniciava naquele contexto.

(Episódio 4: **Desinteresse em participar de pesquisa!?** – Nota de campo – C. A. João XXIII, 02 de março de 2011)

No momento, essa era a minha reflexão. A proposta de pesquisa do estudo que apresento e a do pesquisador mencionado eram de vertentes epistemológicas e metodológicas distintas. Diante da experiência que vivenciei ao acompanhá-lo, pude compreender ainda mais e melhor a necessidade de conquista do consentimento pela criança, de forma gradual e a cada dia nesta pesquisa pautada na etnografia, o que já havia sido percebido no estudo exploratório realizado em Portugal.

Além de manter contato com as crianças que viriam a fazer parte do estudo durante os horários de aulas de Educação Física que eu ministrava para elas, buscava encontrá-las nos intervalos das aulas, que aconteciam diariamente entre 9h40 e 10h da manhã³³, e também em um horário extra, que era de 11h40 às 13h, quando a maioria dos estudantes dos sextos anos permaneciam na escola à espera da sua van escolar ou dos pais/responsáveis que iriam buscá-los, ou ainda no aguardo do horário de alguma atividade que seria realizada no turno da tarde, por exemplo. Logo após o término da aula de cada dia, muitos alunos aproveitavam para brincar com os colegas na portaria da escola e eu os encontrava diariamente. Exceto às quartas-feiras, dia em que ministrava aula no horário de 11h40 às 12h30, eu deixava de estar com as crianças participantes da pesquisa no período extra-aula.

Esses contatos aconteceram de fevereiro a abril, momentos em que pude *experimentalmente aproximar* (Giddens, 2009) com as crianças no contexto do C. A. João XXIII para explicitar os objetivos da pesquisa e também para que elas reconhecessem em mim a figura de pesquisadora e não apenas a de professora e, ao mesmo tempo, para conquistar aos poucos o consentimento daqueles que seriam os sujeitos da pesquisa no contexto brasileiro.

Embora o meu olhar estivesse focado nas crianças que integravam os sextos anos do Ensino Fundamental dessa escola, reconhecia a possibilidade de que o grupo participante da pesquisa não deveria necessariamente ser composto por crianças de

³³ Esse horário tem como referência a hora de Brasília, Capital do Brasil.

uma única turma ou apenas de um determinado ano escolar, como pensava antes de iniciar o estudo exploratório em Portugal, já que seria determinante para essa composição levar em conta as relações existentes entre os alunos.

O contato inicial com as crianças para definir a formação do grupo de sujeitos participantes da pesquisa não foi simples. Embora elas soubessem que durante o intervalo e após a aula eu iria ao seu encontro, sentia que a minha presença soava como algo estranho num tempo/momento em que estariam livres. E, de fato, era isso mesmo que estava acontecendo. Esse estranhamento, a meu ver, deu-se em especial porque eu atuava como professora na escola e ministrava aulas para a maioria daquelas crianças. Foi difícil para esse grupo me “enxergar” para além da figura de professora, dissociando-me dessa condição.

Passava os intervalos à procura dos estudantes e, como o tempo era curto (vinte minutos apenas), a cada dia encontrava um grupo diferente e, assim, fui estabelecendo os contatos. Destaco que esse era o momento em que poderia estar com todas as crianças, diferentemente do contato estabelecido no período extra-aula, uma vez que nem todos permaneciam na escola. Habitualmente, durante o horário do recreio, os meninos passavam o tempo jogando futebol no pátio próximo à quadra de esportes; outro grupo, predominantemente masculino, também jogava futebol na área da portaria; um grupo de meninos e meninas ficava assentado próximo ao pátio da árvore, ouvindo músicas pelo celular e conversando assuntos diversos; e algumas meninas permaneciam próximas ao bloco de salas de aula do Ensino Médio, à espreita dos alunos mais velhos, ou transitando pela escola. Ficava instigada a descobrir onde estaria grande parte das meninas e outros meninos que ainda não havia encontrado. Essas idas e vindas pela escola enquanto pesquisadora são descritas na nota de campo que segue e o seu cotidiano é ilustrado nas imagens de 29 a 33 que dão visibilidade às práticas das crianças:

Havia dito às crianças, durante a aula, que as procuraria nos intervalos entre as aulas, e assim acontecia. Fui ao encontro delas e a ansiedade persistia. Temia uma indiferença em relação à minha presença e ainda questionava: Como me veriam? Como professora ou como pesquisadora? Novamente, o dilema professora-pesquisadora permeava meus pensamentos. Embora estivéssemos no início de março, os contatos eram iniciais, pois fevereiro havia sido um mês

curto de aulas. Passei pela escola, observei os diferentes espaços ocupados pelas crianças e, aos poucos, fui encontrando os alunos do 6º ano e observando suas interações. Alguns se encontravam atrás da quadra, conversando, lanchando e ouvindo música. Três crianças aproximaram-se de mim e conversamos um pouco. Soube que duas são de Matias Barbosa (cidade próxima à Juiz de Fora). Além deles, outros também são de outra cidade e vêm juntos numa van escolar. Percebi que me viram como professora. Disseram: “Oi professora!” Minha conclusão não foi só pelo fato de usarem o termo “professora”, mas pelas atitudes presenciadas por mim. Não demonstraram se lembrar da pesquisa, motivo da minha presença naquele momento; incomodada, mas com tranquilidade, conversamos sobre coisas diversas como o porquê de estudarem em outra cidade (disseram que a escola é boa). Um grupo misto, formado por meninos e meninas, conversava sobre “ficar” (paquerar) e escutavam músicas, sorriam e dividiam o lanche. Outros alunos brincando de pique esconde. Em outro encontro, passei por diferentes espaços na escola e encontrei algumas meninas assentadas nas escadas de entrada da escola, mas não se importaram muito com minha presença. Disse que não as havia encontrado em dias anteriores e percebi que havia outro lugar de grande concentração das crianças: o corredor de acesso às salas de aula. Fui até ao corredor e vi crianças de diferentes turmas, mas com predomínio daquelas dos 6ºs anos, conversando, dançando, cantando. Minha presença não as inibiu, mas também não gerou grande curiosidade. (Nota de campo: C. A. João XXIII, 10 de março de 2011)



Imagens 29 a 33: Crianças nos diferentes espaços do C. A. João XXIII (Grade; Portaria; Estacionamento; Pátio; Corredor do 2º andar)
Fotos Eliete

Esses contatos no espaço da escola estenderam-se até o mês de abril, período em que algumas crianças já haviam dado o seu consentimento para integrar a pesquisa. Como esse processo de participação é dinâmico, já que envolve permanências, desistências e até mesmo o retorno de crianças que haviam desistido temporariamente de participar, tinha clareza de que a composição do grupo de participantes desse estudo não estava concluída e que, portanto, alterações poderiam acontecer nesse sentido. Por isso, procurava sempre deixar as crianças cientes dessa dinâmica, bem como da sua condição de participação na pesquisa, pois, como destacam Ferreira e Sarmiento (2008, p. 82), jamais se pode perder de vista que a participação das crianças “[...] é voluntária e que [elas] têm toda a liberdade para recusarem participar a qualquer momento do processo [...]”. Isso também se aplica à sua entrada no processo da pesquisa ou mesmo a sua saída definitivamente dela. A cada dia, percebia mudanças nas reações das crianças em relação à minha presença e que se traduziam, naquele momento, em curiosidades e interesses.

A estratégia adotada no estudo piloto realizado em Portugal, em que, após contatos com as crianças, busquei oficializar o seu Consentimento Informado³⁴ coletivamente em momento específico de uma aula cedida pelo professor de Educação Física da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches e, posteriormente, contatei os seus pais/responsáveis solicitando o seu consentimento, foi diferente daquela utilizada no Brasil. Com as crianças do C. A. João XXIII, esse processo transcorreu de forma diferente, isto é, a cada dia e a cada encontro com as crianças, estratégia favorecida pela minha condição de permanência na escola durante todo o ano de 2011. Durante esse processo, alguns sentimentos vividos são apresentados na nota de campo que segue:

Estou angustiada. Acho que deveria encaminhar o TCLE às crianças e percebo que isso se dará em momentos e dias diferentes de acordo com cada criança. Estou percebendo que seria adequado encaminhá-lo àqueles que têm feito parte do meu cotidiano como observadora participante em nossos encontros pela escola. Senti grande ansiedade hoje em relação ao consentimento das crianças. Sei que ele vai além da formalização e que o reconhecimento e a atitude de alguns no que

³⁴ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado às crianças brasileiras participantes da pesquisa e, posteriormente, aos seus pais/responsáveis consta nos anexos V e VI da tese, respectivamente. Consta também o TCLE direcionado à direção da instituição em que as crianças estudam, como anexo VII.

se refere à minha presença como pesquisadora são notórios por mim e por alguns colegas. A necessidade de tal oficialização pela criança, e da participação dos pais/responsáveis, tem sido presente na minha cabeça, uma vez que é necessária para que eu possa estar com as crianças em outros momentos e situações pela cidade, bem como produzir imagens.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 24 de abril de 2011)

Assim, os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido elaborados para as crianças foram encaminhados pouco a pouco, ora de forma individual, ora em pequenos grupos, à medida que eu percebia que a finalidade da pesquisa e os procedimentos que nela seriam adotados tornavam-se melhor compreendidos pelas próprias crianças, além da confiança que iam demonstrando ter mim com o decorrer do tempo, haja vista o compromisso ético que firmei e reafirmei em diferentes momentos perante o grupo em relação ao respeito que eu teria pelos seus interesses, considerando a sua autonomia nas decisões concernentes à participação na pesquisa. A imagem 34 mostra uma criança preenchendo o TCLE destinado a esse grupo e a 35, produzida em outro momento, mostra essa mesma criança partilhando o *kit* do diário de bordo, específico das crianças, com uma amiga.



Imagens 34 e 35: Preenchimento do TCLE pela criança e recebimento do *kit* com Diário de Bordo
Fotos Eliete

Acredito que dessa maneira o processo de mobilização das crianças se deu favoravelmente. Vale ressaltar que, por algumas vezes, cheguei a ser cobrada por aquelas que ainda não haviam oficializado o seu consentimento. No entendimento

delas, a sua participação só estaria assegurada mediante essa formalização. Pareciam estar ansiosas pelo encaminhamento do documento (TCLE) para os seus pais/responsáveis.

Nesse período, houve uma reunião de pais/responsáveis conforme previsto no calendário escolar. Aproveitei o momento para informá-los sobre a pesquisa e explicar o processo de envolvimento das crianças, destacando que só aquelas que desejassem participar encaminhariam o TCLE aos mesmos. Destaco esse aspecto, porque ficou evidente a surpresa e ao mesmo tempo a concordância por parte dos pais/responsáveis que as crianças – nesse caso, seus filhos – deveriam, antes de tudo, manifestar o desejo de participação na pesquisa que eu pretendia desenvolver. Penso que essa reação explica, em parte, a situação da pesquisa retratada anteriormente que vivenciei como professora.

O processo fluiu bem e, aos poucos, os TCLE's foram entregues àquelas crianças interessadas. O retorno do consentimento dos pais/responsáveis foi rápido, acontecendo em um encontro posterior. Entre a entrega de um e outro TCLE, vivi uma situação inusitada que me surpreendeu. Refere-se a uma confusão feita por uma criança³⁵, que havia me informado de que não participaria da pesquisa e que, mediante um mal entendido, repensou sua decisão por um momento. Trata-se de uma proposta que recebi e que assustou-me um pouco, fazendo-me refletir sobre a postura e o papel do observador participante. Foi descrita no episódio: “Troca-se uma entrevista por uma bolinha: que susto!”

Aproximei-me de algumas crianças que brincavam com uma bolinha pequena e que quica muito, chamada “perereca”, e as crianças estavam colecionando-as. Asterix ofereceu, para venda, uma dessas bolas aos colegas próximos e a mim, pois ele tinha duas iguais. Perguntei por que ele não dava para quem não tinha e ele disse que colecionava essas bolinhas e com o dinheiro poderia adquirir outra (cada bolinha custa R\$ 1,00 [um real]) para aumentar sua coleção. Se desse sorte, sairia diferente³⁶ das que já possuía. Como não houve

³⁵ Essa criança já havia me dito que não participaria da pesquisa. Mesmo após vivida a situação descrita no episódio “Troca-se uma entrevista por uma bolinha: que susto!”, ela se manteve na decisão de não participar da pesquisa.

³⁶ Essas bolinhas são adquiridas a partir do depósito de uma moeda no valor de R\$ 1,00 (um real) em uma máquina que, ao girar o seu botão, expulsa apenas uma bolinha, de forma aleatória, para ser retirada pelo “comprador”. Assim, não é possível escolher a sua cor e nem a sua “estampagem”.

interessado na compra e ele não faria uma doação, disse que poderia comprar para meus filhos e resolvemos assim. Nesse momento, duas crianças aproximaram-se e disseram não ter bolinha alguma e que os colegas não gostam de brincar, pois como quica muito, perde-se fácil. Então ofereci a que havia adquirido para que brincassem juntos e um deles pegou-a e a deu ao colega. Continuei pelo pátio e não percebi que outras crianças souberam do ocorrido. Não sei se viram a bolinha ser passada aos colegas ou se esses contaram o que houve. Poucos minutos depois Caã Kity e um colega aproximaram-se de mim de forma curiosa e ele me fez uma pergunta estranha: O que precisa fazer para ganhar uma bolinha? Disse: “Não entendi?!” No momento, essa situação não me veio à mente, uma vez que não havia recompensado ou presenteado as crianças por algum motivo sequer. Ele complementou dizendo que se precisasse fazer uma entrevista para ganhar uma bolinha ele fazia. Imediatamente entendi o que queria dizer. Sorri e disse que se quisesse uma bolinha, tentaria conseguir uma para ele, mas que isso não tinha relação com a participação ou não na pesquisa. Aproveitei a colocação dele, expliquei sobre a pesquisa, a adesão voluntária pela criança, a importância dela saber do que se trata a pesquisa para decidir sobre sua participação. Disse que adoraria que ele participasse, mas que isso não está vinculado a ganhar algum presente ou brinquedo. Expliquei o que houve e parece-me que tudo ficou entendido. Sobre sua participação na pesquisa, disse que pensaria. Outros alunos se aproximaram e escutaram a conversa. Aproveitei o movimento para falar do termo de consentimento que já estava sendo encaminhado aos interessados. Curioso que as crianças a quem passei a bolinha não participariam da pesquisa. A coleção dessas bolas está uma “febre” na escola.

(Episódio 5: **Troca-se uma entrevista por uma bolinha: que susto!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 28 de abril de 2011)

O meu incômodo inicial (ou a minha surpresa) foi baseado na possibilidade de as crianças não estarem esclarecidas suficientemente acerca da sua vinculação com a pesquisa. Fui tranquilizando-me pouco a pouco, à medida que percebia e me convencia de que estavam, de fato, bem esclarecidas, inclusive aquelas que, apesar de estarem se envolvendo diretamente na dinâmica da pesquisa, não viriam a constituir o grupo efetivo de participantes. Por alguns momentos, pensei que a tomada de decisão das crianças em participar da investigação não tivesse sido verdadeiramente uma atitude voluntária, consciente. Para mim, até então, foi uma grande preocupação!³⁷

³⁷ Ao término da pesquisa de campo, entreguei para cada criança brasileira uma carta de agradecimento, extensiva a seus pais/responsáveis. Como a bolinha “perereca” esteve presente em muitos momentos da vida delas nesse período, aproveitei a oportunidade para presentear-las com uma dessas bolinhas como lembrança pela participação na pesquisa. A carta de agradecimento consta no anexo VIII da tese.

Esse processo de aproximação e de interação com as crianças no espaço escolar aconteceu, de forma mais intensa, até o início do mês de maio do ano de 2011. A partir de então, houve uma redução no tempo dedicado ao trabalho dentro da escola, uma vez que foram iniciados os encontros e os acompanhamentos das crianças em diferentes espaços da cidade, nos quais os deslocamentos aconteciam de formas variadas – a pé, de ônibus e de van escolar – e em trajetos diversos – da escola à residência; nos bairros onde residem, nesse caso mediante agendamento realizado com razoável antecedência; ao restaurante universitário (localizado na região central da cidade, mas próximo à escola); em eventos (apresentação de coral e competição de ginástica olímpica); festa junina³⁸; e festa de encerramento do ano letivo.

Em todas essas atividades, confirmava junto aos pais/responsáveis das crianças que permaneceria por um tempo maior com as mesmas fora da escola, em diferentes espaços. Em um desses deslocamentos pelas ruas, um fato foi marcante para mim a partir de um comentário feito por Asterix. Em outros momentos, VP, Ladion e Nick manifestaram-se de forma semelhante.

Asterix: *_ É legal essa pesquisa! Perguntei por que e ele disse: _ Ah, a gente se encontra fora da escola e conversa sobre muitas coisas, o que eu gosto... faço.*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)

VP: *Achei interessante pra saber as coisas que eu faço no dia a dia. Achei legal o dia que foi comigo de ônibus, porque tem companhia pra ficar conversando.*

(Grupo Focal: C. A. João XXIII, 05 de setembro de 2011)

Ladion: *Legal, pelo diário de bordo..., conhecer nossas experiências!*

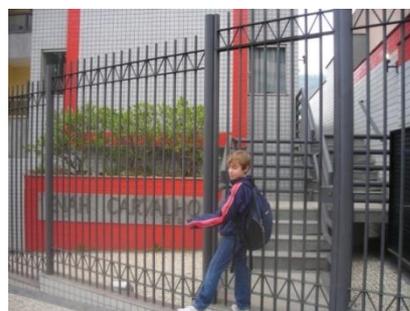
(Grupo Focal 2: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Nick: *Legal, porque assim conhece além do espaço da escola, locais que a gente frequenta, o shopping, os bairros.*

(Grupo Focal 3: C. A. João XXIII, 29 de novembro de 2011)

³⁸ As festas juninas realizadas no Brasil são festas típicas que retratam a cultura do nordeste brasileiro. Acontecem no mês de junho e contêm danças denominadas quadrilha e comidas típicas. A respeito, ver http://www.suapesquisa.com/musicacultura/historia_festa_junina.htm.

Os comentários das crianças evidenciam, de alguma maneira, que elas percebem a sua participação na investigação como algo realmente significativo, uma vez que demonstram sentir-se como sujeitos desse processo, corroborando, assim, com a ideia de que a perspectiva de pesquisa adotada no estudo mostra-se apropriada, tendo em vista não apenas a natureza do seu objeto de estudo, mas fundamentalmente a noção de sujeito e as suas peculiaridades, além do próprio contexto sociocultural do qual faz parte. As imagens que seguem (36 e 37) mostram uma das crianças, Asterix, ao final do trajeto escola-casa, no mesmo dia em que externou sua percepção acerca da pesquisa da qual é parte fundamental.



Imagens 36 e 37: Asterix a caminho de sua casa após a aula
Fotos Eliete

Durante o período de mobilização para a constituição do grupo de crianças que viria a fazer parte dessa pesquisa, observou-se que vários alunos, de diferentes anos escolares, interagem com os dos 6^{os} anos (os alvos desse estudo), demonstrando curiosidade pela minha abordagem junto a eles. Ainda assim, o grupo de sujeitos participantes da pesquisa foi composto por 20 crianças, sendo 10 meninos e 10 meninas, todas pertencentes dos 6^{os} anos e oriundas de ambas as turmas – seis da turma “A”; dez da turma “B”; e quatro da turma “C” –, com idades compreendidas entre 10 e 13 anos. No quadro a seguir, é apresentada uma caracterização geral das crianças que participaram da pesquisa realizada no Brasil.

Quadro 2: Caracterização das crianças participantes do trabalho de campo – Brasil

NOME DA CRIANÇA NA PESQUISA	SEXO	IDADE	BAIRRO ONDE RESIDE	DESLOCAMENTO CASA-ESCOLA-CASA
Rueiro	Masculino	11 anos	Borboleta	A pé Ônibus
Harry Potter	Masculino	11 anos	Progresso	Ônibus Carro
Paula	Feminino	10 anos	São Mateus	Van Escolar
Katarine	Feminino	11 anos	São Pedro	Carro
Hannah Montana	Feminino	11 anos	Jardim Glória	Carro
Bianca	Feminino	11 anos	Nova Era	Van Escolar
Ladion	Masculino	11 anos	Nossa Senhora de Lourdes	Van Escolar
Violet	Feminino	11 anos	São Pedro	Carro A pé (casa da avó)
Eu	Masculino	12 anos	Teixeiras	Ônibus
Demi Lovato	Feminino	11 anos	Nossa Senhora de Lourdes	Van Escolar Ônibus
Nick	Masculino	11 anos	Juscelino Kubitschek	Van Escolar
VP	Masculino	11 anos	Adolpho Vireque	Ônibus Carro
Teteus	Masculino	13 anos	Jardim Glória	A pé
Justin Bieber	Masculino	11 anos	São Pedro	A pé
Zeke	Masculino	11 anos	Jardim Glória	A pé
Luiza	Feminino	11 anos	Francisco Bernardino	Van Escolar
Carla	Feminino	11 anos	Nossa Senhora de Lourdes	Van Escolar
Asterix	Masculino	11 anos	Jardim Glória	A pé
Carly	Feminino	11 anos	Nossa Senhora de Lourdes	Van Escolar
Caã Kity	Feminino	11 anos	Matias Barbosa (cidade próxima a JF)	Van Escolar

Para melhor compreender a localização das crianças, sujeitos da pesquisa, na cidade de Juiz de Fora e sua posição em relação ao C. A. João XXIII, são apresentados mapas da cidade. Um deles mostra o município contendo seus distritos e área urbana

(Figura 1)³⁹; e outros com a demarcação das regiões de Juiz de Fora (Figura 2) e dos bairros nas respectivas regiões em que residem as crianças participantes da pesquisa (Centro, Leste, Noroeste, Oeste e Sul – Figuras 3 a 7)^{40,41}. Além disso, é apresentado o mapa da cidade de Matias Barbosa⁴² (Figura 8), onde reside uma das crianças participantes do estudo.



Figura 1: Mapa – Distrito e Área Urbana (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 2: Mapa – Regiões de Juiz de Fora (MG – Brasil)

³⁹ Imagem disponível em: <http://www.google.com.br/imgres?um=1&sa=N&hl=pt-BR&biw=1280&bih=652&tbn=isch&tbnid=5Hy8NofQ04gNEM:&imgrefurl=http://elistas.egrupos.net/lista/encuentrohumboldt/archivo/indice/1477/msg/1504/&docid=SNWqRjQOAMBz2M&imgurl=http://elistas.egrupos.net/cgi-bin/eGruposDMime.cgi%25253FK9D9K9Q8L8xumopxCdtlozmepojdneu-nuCYRPXQCwuhrCuwymqCTPUQdgb7&w=604&h=727&ei=N6qkUeaxe5K00AG1mIDIDg&zoom=1&ved=1t:3588,r:3,s:0,i:90&iact=rc&dur=923&page=1&tbnh=186&tbnw=155&start=0&ndsp=17&tx=78&ty=83>

⁴⁰ Disponível em: <http://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>

⁴¹ Nas diversas regiões em que residem as crianças participantes dessa pesquisa, temos a seguinte distribuição: Região Centro (Bairros: São Mateus e Jardim Glória); Região Leste (Bairros: Progresso e Nossa Senhora de Lourdes); Região Noroeste (Bairros: Francisco Bernardino e Nova Era); Região Oeste (Bairros: São Pedro e Borboleta); Região Sul (Bairro: Teixeira). Os bairros Juscelino Kubitschek e Adolpho Vireque não se encontram na organização por regiões apresentadas nos mapas porque são sub-bairros pertencentes, respectivamente, às regiões do Bairro Nossa Senhora de Lourdes (Região Leste) e Bairro São Pedro (Região Oeste). Apenas nas regiões Nordeste, Norte, e Sudeste não há crianças residentes.

⁴² Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=mapa+matias+barbosa>



Figura 3: Mapa – Região Centro (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 4: Mapa – Região Leste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 5: Mapa – Região Noroeste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 6: Mapa – Região Oeste (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 7: Mapa - Região Sul (Município de Juiz de Fora / MG – Brasil)



Figura 8: Mapa – Município de Matias Barbosa (MG – Brasil)

2.4.2 Indo ao encontro dos dados: os procedimentos e os instrumentos utilizados no trabalho de campo no Brasil

Como já dito, o trabalho de campo realizado com as crianças brasileiras foi pautado na experiência desenvolvida no estudo exploratório em Portugal, no que se refere à otimização dos aspectos positivos dessa experiência e na reavaliação daquilo que pode ter sido um dificultador para a entrada no terreno da pesquisa orientada pela etnografia com crianças.

Retomando a discussão sobre as especificidades da pesquisa que envolve a participação de crianças, autores como Demartini (2005) e Quinteiro (2005) suscitam inquietações a respeito de algumas dificuldades que se apresentam quando uma investigação conta com a participação desses sujeitos, já que os dados obtidos de crianças não podem ser tratados como os de adultos. Além disso, para o seu registro, exige-se criatividade e diversificação. Nesse sentido, os referidos autores recomendam o emprego de metodologias qualitativas e participativas que possibilitem a efetivação de um paradigma que supere a visão de subalternidade e passividade por parte da criança, que comumente tem sido reservado a ela nas pesquisas, de uma forma geral, possibilitando, assim, figurar como ator social e autor na construção da sua vida social e daqueles que a rodeia. Trabalhar sob o prisma desse paradigma significa inserir a criança num processo de reconstrução em meio à sociedade.

Tendo em vista o contexto e o tempo para a realização da pesquisa de campo, que contou com a participação de alguns alunos do C. A. João XXIII, foi possível diversificar o emprego de estratégias e de instrumentos para o registro dos dados. Algumas estratégias metodológicas foram utilizadas de forma semelhante à aplicada em Portugal, como a *observação participante*, as *entrevistas informais/livres* e a *produção de imagens*. O *grupo focal* foi conduzido a partir de novas orientações e outras estratégias foram incluídas, como o *diário de bordo*, a *produção de desenhos* e a *aplicação de questionário*.

No que se refere à *observação participante* e às *entrevistas informais/livres*, pode-se dizer que os procedimentos adotados foram semelhantes aos descritos no estudo exploratório desenvolvido naquele país, exceto quanto ao contato com as crianças nas ruas, nos seus trajetos escola-casa e em encontros agendados nos bairros onde residem, que foram mais intensos e prolongados no estudo de campo desenvolvido no Brasil. Nesses momentos, as entrevistas informais/livres eram realizadas sobre a temática da pesquisa e sobre as experiências das crianças nas relações horizontais e verticais relativas ao estudo e às demais situações presente em suas vidas e que gostariam de partilhar.

Em relação à produção de imagens, destaco grande interesse das crianças em sua realização. Nos momentos de encontros, na escola ou na cidade, a câmera fotográfica ficava sob a posse da criança para que as imagens fossem registradas a partir de seu interesse e olhar.

Sobre o grupo focal realizado no contexto brasileiro, este seguiu uma dinâmica diferente daquele que foi desenvolvido por ocasião do estudo exploratório que vivenciei em Portugal. Antes de descrevê-los, considero importante mencionar que tive a oportunidade de participar como mediadora de um grupo focal desenvolvido com adolescentes, participação esta que se deu com o intuito de colaborar com um colega professor/pesquisador⁴³ que estava desenvolvendo o trabalho de campo para a sua tese de doutorado. Essa experiência permitiu que eu avaliasse, sob outro referencial, a experiência já vivida por mim e, desta forma,

⁴³ Essa experiência deu-se em junho de 2011, quando pude acompanhar quatro sessões com um único grupo focal com adolescentes, alunos do C. A. João XXIII, com idade compreendida entre 15 e 16 anos.

percebesse a importância do auxílio de mediadores, da escolha de um local adequado para esse tipo de atividade, do uso de filmagens para além da gravação de áudio, bem como do emprego de recursos e estratégias que favoreçam a mobilização do grupo e, assim, focá-los no que se pretende com a realização deste procedimento metodológico.

Gatti (2005) explicita que o uso de gravadores e filmagens é essencial e deve ser cuidadosamente testado. Ela ressalta que “a preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque se não obtiver falas audíveis, todo o trabalho (...) estará perdido” (p. 25). Além de escutar bem o que se diz, necessário se faz a leitura corporal durante as falas, bem como das reações daqueles que escutam. As filmagens são relevantes e permitem contatos em diversos momentos com o material produzido no GF.

Com as crianças do C. A. João XXIII, foram desenvolvidas duas experiências de grupo focal. Uma realizada em setembro e a outra em novembro, ambas em 2011. Para a primeira experiência, embora estivesse cercada de alguns cuidados percebidos a partir das participações já realizadas com essa estratégia metodológica, isso não significava que tudo correria conforme o esperado. Situações não previstas podem acontecer e novas estratégias podem ser necessárias.

Em função da organização da escola, não via possibilidade do grupo focal acontecer no horário regular das aulas. Assim, tive a preocupação de enviar um convite⁴⁴ nominal às crianças, de maneira que seus pais/responsáveis ficassem cientes e autorizassem as mesmas a permanecerem na escola para além do horário das aulas para a realização dessa atividade. Além disso, solicitava aos pais/responsáveis que assinassem o convite manifestando sua ciência e seu consentimento, o que me tranquilizaria quanto à permanência das crianças na escola em horário extra às aulas e me auxiliaria na organização do grupo focal quanto ao número de participantes, dando-me dados para organização de um ou mais grupos focais (caso fosse necessário, realizaria dois momentos dessa atividade se o número confirmado de crianças fosse muito elevado).

⁴⁴ O convite para as crianças do C. A. João XXIII participarem do grupo focal consta no anexo IX da tese.

Imaginava que algumas crianças não participariam devido à forma de deslocamento para a casa, por meio de van escolar, e que segue um rigoroso horário para sair da escola. Quanto às demais, fiquei na expectativa pela confirmação de sua participação. Dessa forma, o convite foi feito a todas e, havendo uma adesão significativa, a composição dos grupos de crianças participantes dar-se-ia mediante características relevantes que possibilitassem a diversificação dos grupos, sendo isso importante para garantir a emergência de uma variedade de opiniões, como sugere Gatti (2005). Essa organização e mobilização das crianças para a realização do grupo focal é descrita na nota de campo abaixo:

O fato marcante desse dia foi o encontro com os alunos e a entrega do bilhete-convite para a realização do grupo focal. Tive a preocupação de direcioná-lo à criança, parte de maior interesse, com respeito aos seus responsáveis. A receptividade foi boa e já havia falado dessa atividade em momentos anteriores com as crianças. Alguns receberam-no e disseram: _ “Eu vou participar”! Como tal atividade seria realizada em horário extraclasse, resolvi convidar todas, pois receava que algumas não pudessem comparecer em função desse aspecto. Interessante o fato de a Demi Lovato, ao perceber essa movimentação, perguntar o que era. Ela, que havia pedido para sair da pesquisa, disse que gostaria de participar. Respondi a ela que seria muito bem vinda. Ela, então, pediu-me um bilhete.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 29 de agosto de 2011)

Durante os encontros com as crianças, comentava algumas informações sobre a dinâmica do grupo focal, salientando o quanto seria importante a participação de todas elas, bem como a confirmação das presenças por meio da autorização dos pais/responsáveis. Porém, até a véspera da realização do grupo focal, obtive a confirmação de apenas duas crianças – um indicativo de que se constituiria, na melhor das possibilidades, apenas um único grupo para tal dinâmica. Momentos antes da realização do grupo focal, algumas crianças confirmaram a sua participação e, a partir daí, percebi que outras autorizações seriam entregues pouco a pouco, conforme nota de campo:

No dia previsto para a realização do grupo focal, encontrei as crianças no recreio e conversamos sobre a atividade. Algumas pediram-me para telefonar para seus responsáveis, solicitando aos

mesmos que autorizassem a sua participação, pois haviam esquecido de trazer a autorização impressa e assinada. Assim o fiz para três crianças. Estava ansiosa por esse momento e, ao mesmo tempo, receosa de que não fosse produtivo o suficiente.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 05 de setembro de 2011)

Em se tratando do local em que foi realizado o grupo focal, uma sala de aula foi especialmente preparada para que as crianças pudessem se sentir à vontade. Para isso, foram utilizados colchonetes, dispostos numa formação circular, de forma que todos pudessem se acomodar confortavelmente e, ao mesmo tempo, ver uns aos outros quando estivessem assentados sobre os mesmos. Nesse evento, contei com a colaboração de uma colega de trabalho que atuou como mediadora⁴⁵ e outras três pessoas⁴⁶ que ficaram responsáveis pelos registros de filmagem e de fotografia.

No início da atividade, as crianças foram chegando ao local combinado e para a minha surpresa, chegaram treze crianças! Esse quantitativo não seria adequado para um único grupo focal, dada a dinâmica que se deve assegurar para o seu bom andamento. No entanto, não havia, naquele momento, como contornar esse problema, já que não seria viável dividir o grupo e adiar a participação de algumas crianças, pois elas estavam entusiasmadas pela atividade que se realizaria naquele dia. Além disso, as que compareceram estavam sob minha responsabilidade e eu não poderia deixá-las “vagando” pela escola até o horário previsto para a saída. Assim, a alternativa foi realizar o grupo focal com as treze crianças no contexto apresentado, mesmo estando ciente das dificuldades que enfrentaria e dos possíveis prejuízos que essa decisão acarretaria para a pesquisa. A nota de campo que segue e as imagens de 38 a 40 ilustram como se desenrolou essa experiência:

Posso resumir esse momento como uma loucura! Tivemos grande dificuldade para conduzir a atividade com treze crianças. Elas se alojaram nos colchonetes distribuídos na sala e agiam com inúmeras brincadeiras, muitos risos, demonstrando grande alegria com o encontro com os colegas. Não é isso que se pode esperar de treze crianças juntas no espaço da escola, fora da aula e da vigília de um

⁴⁵ A mediadora é professora do C. A. João XXIII.

⁴⁶ Esses participantes são bolsistas de Iniciação Científica Júnior (PROBIC-Jr), um programa de fomento à pesquisa da UFJF com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG), destinado a alunos do Ensino Médio, sendo estudantes do C. A. João XXIII e da Escola Estadual Hermenegildo Vilaça.

professor, num ambiente leve e descontraído? Na verdade foi muito difícil iniciar o grupo focal, ou lançar qualquer questão para discussão. Cheguei a ficar sem reação diante de tantos risos e gargalhadas, dos casos engraçados que uns contavam sobre outros e que na tentativa de desmentir ou se defender, a fala não era permitida. Era difícil entender claramente o que diziam, pois muitos falavam ao mesmo tempo. Aviões de papel foram lançados (loucura!). No fundo era engraçado e eles se divertiram muito. Em determinado momento, distribuimos algumas imagens com intuito de despertá-los para as questões que seriam abordadas. Ficaram curiosos, mas a situação pouco se modificou. Em conversa com a mediadora que me auxiliava na atividade, resolvemos colocar as questões utilizando-se de uma brincadeira denominada “verdade ou consequência”, que foi adaptada para se adequar aos propósitos da intervenção. Na tentativa de direcionar a atenção e as falas para a questão de estudo, dissemos: _ Vamos fazer uma brincadeira! O silêncio reinou nesse momento. Explicamos a dinâmica do seu funcionamento, na qual um objeto é girado no chão, ao centro de uma roda (nesse caso, utilizou-se uma caneta). Assim que cessa o movimento da caneta e esta aponta para uma determinada criança sentada ao círculo, ela é a “escolhida” para responder uma pergunta apresentada por quem girou a caneta. Depois de responder, a criança tem a oportunidade de girar a caneta e assim prossegue a brincadeira. No grupo focal, as crianças giravam a caneta após responderam às perguntas que eram apresentadas por nós [mediadoras]. Assim, fomos nos revezando até apresentar todas as questões que havíamos elaborado e outras que surgiram no decorrer da atividade, sendo elaboradas tanto pelas mediadoras como pelas crianças. Ao apresentar a proposta da brincadeira ao grupo, todos ficaram extremamente atentos e a atividade transcorreu conforme a expectativa que se tem em relação a crianças que estão diante de uma brincadeira interessante, de uma atividade lúdica. Foi uma estratégia acertada nesse aspecto, porém, não conseguimos obter o ponto de vista do grupo sobre a maioria das questões apresentadas, mas somente de cada sujeito que as respondia. Em poucos momentos, mais de uma criança se posicionava sobre alguma questão ou sobre a resposta dada pelo colega. Cheguei a pensar que essa atividade não poderia ser considerada como um grupo focal propriamente dito, mas a avalio positivamente e percebo que, se organizada em pequenos grupos, pode ser muito rica. Foi um piloto, quase desgovernado, e posso dizer que sobrevivi!
(Nota de campo: C. A. João XXIII, 05 de setembro de 2011)

Como disse, a utilização da brincadeira foi uma estratégia acertada para o contexto que se delineou. Penso que a ludicidade presente nessa proposta permitiu criar mais significado à atividade para as crianças e, ao mesmo tempo, aproximá-las dos objetos do grupo focal. A apresentação de imagens impressas, por sua vez, não foi muito atrativa e, portanto, pouco profícua, mas é possível que a sua utilização tenha

possibilitado um incremento à atividade proposta. Já abordamos que, em se tratando de pesquisa *com* crianças, é necessário prezar pelo emprego de estratégias diferenciadas e da sensibilidade para que a aplicação dos instrumentos, que contribui para que os dados emirjam do campo, seja satisfatória. As imagens de 38 a 40 ilustram uma das estratégias adotadas no estudo.



Imagens 38 a 40: Grupo Focal, com os seguintes destaques: condução; gargalhadas e estratégia do jogo “verdade e consequência” adaptado
Fotos bolsistas PROBIC-Jr/UFJF

A concepção que orientou a adoção da estratégia descrita aproxima-se da ideia de *material de estímulo*, abordada por Soares, Sarmento e Tomás (2005). Estes autores chamam à atenção, explicitando que

Na investigação participativa, é possível ainda considerar um conjunto de materiais, que designaremos por *material de estímulo*, os quais poderão utilizar-se como elementos indutores da troca de informações, que permitem ultrapassar situações iniciais de desconforto ou falta de vontade e promover a discussão acerca de temáticas relevantes para a investigação em curso. Referimo-nos, por exemplo, à utilização de fotografias, gravuras, vídeos, narrativas, que, mediante o assunto em questão, permitam organizar contexto de construção de informação mais abertos, mais lúdicos e mais participados. (Soares, Sarmento & Tomás, 2005, p. 12)

Dada essa situação, refleti sobre o ocorrido e sabia que teria, de dois a três meses para resgatar o grupo focal. Ao final do mês de novembro, pouco antes do término do ano letivo, consegui realizar um outro grupo focal, desta vez com um número reduzido de crianças. Para viabilizar a participação de todas as crianças do grupo, realizei-os em três horários diferentes, considerando os momentos que

estariam livres no período regular de funcionamento da escola. Dessa forma, foram organizados quatro grupos focais⁴⁷ – GF1 (com cinco crianças); GF2 (com duas crianças); GF3 (com quatro crianças); e GF4 (com duas crianças) –, os quais apresentam características diversificadas em relação ao sexo, porém cada um foi constituído por crianças de uma mesma turma. Com cada um dos grupos foi realizada uma sessão que durou em torno de trinta e quarenta minutos. Como poderiam fazer outras coisas de maior interesse nesse momento, algumas crianças não quiseram participar e esse desejo foi respeitado. Nessa segunda experiência, treze crianças compuseram os quatro grupos focais.

A experiência obtida no grupo focal realizado anteriormente contribuiu sobremaneira para que o transcurso dessa segunda intervenção fosse mais tranquilo e mais focado na questão de interesse da pesquisa, especialmente pelo fato de estar trabalhando com um número reduzido de participantes. As crianças ficaram responsáveis pela filmadora, que era revezada entre os interessados em utilizá-la, e a conversa fluiu a partir das questões abordadas anteriormente. Desta vez, não utilizei nenhuma brincadeira, pois o número de crianças não favorecia o emprego desse tipo de estratégia e, além disso, pelo que percebi, a filmadora foi a brincadeira “da vez” naquele momento. Interessante destacar que, embora algumas crianças não tenham participado por escolha de outra atividade, outras que não haviam participado da experiência anterior tiveram o grupo focal como escolha para esse tempo livre na escola. Para esse estudo, foi muito significativa e produtiva a retomada do grupo focal.

Durante a pesquisa, outro recurso utilizado para a coleta de dados foi o *diário de bordo*. Pelo fato da composição do grupo de crianças participantes da pesquisa no contexto brasileiro abranger uma considerável diversidade sócio-econômica e cultural, decorrente do fato de o C. A. João XXIII absorver alunos através de sorteio público, senti a necessidade de obter mais informações acerca das suas experiências fora da escola ou sem a minha companhia.

Como os integrantes da pesquisa dominam a escrita, tive a ideia de utilizar um instrumento denominado *diário de bordo*. Esse diário foi encaminhado às crianças a

⁴⁷ Nota-se que dois GF foram desenvolvidos com apenas duas crianças. Embora a dinâmica do grupo tenha sido prejudicada, conversamos sobre a temática proposta, o que contribuiu para a compreensão do problema da pesquisa.

partir do mês de maio de 2011, que se resume a um pequeno caderno com uma orientação⁴⁸ sobre a sua função. Para facilitar o uso pela criança, bem como a sua preservação, foi organizado então um *kit* em que constavam, além do caderno, um lápis, uma borracha e um apontador, todos dentro de uma bolsa de material emborrachado, conhecido popularmente pela abreviação “E.V.A.”, confeccionado por mim. Algumas imagens (41 a 44) do diário de bordo são apresentadas, contendo a criança com o *kit* e as orientações constantes no mesmo.



Imagens 41 e 42: Orientação constante no diário de bordo e “capa” do diário de bordo da criança
Fotos Eliete



Imagens 43 e 44: A criança com seu *kit* do diário de bordo
Fotos Eliete

O *diário de bordo* teve como propósito possibilitar o registro das experiências das crianças que podem ser confrontados com informações adquiridas por meio de outros instrumentos. Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005),

A utilização de registros escritos da criança, que poderão assumir o formato de ensaios, de diários ou ainda de observações que a criança faz relativamente ao seu cotidiano, ou a aspectos específicos

⁴⁸ A orientação constante no diário de bordo da criança do C. A. João XXIII encontra-se no anexo X da tese.

previamente definidos com o investigador, é uma outra ferramenta metodológica, possível de utilização com crianças que dominem a expressão escrita. (Soares, Sarmiento & Tomás, 2005, p. 12)

Quando da entrega do *diário de bordo*, foi explicado às crianças que o seu uso deveria ser livre, tanto em relação aos momentos para realizar os registros como também na frequência com que os realizaria e nas experiências que seriam registradas. Disse a elas que permaneceriam com os diários por um período de quatro meses aproximadamente e que, ao final dessa etapa (meados de setembro de 2001), eles seriam recolhidos para uma análise e posteriormente seriam devolvidos. Deixei claro que o diário era deles e que o teriam de volta logo que as análises fossem concluídas.

Antes que se completasse o período de quatro meses, algumas crianças trouxeram o seu *diário de bordo* para que eu os apreciasse. O primeiro contato foi com o da Bianca, seguido do de Justin Bieber que havia vivenciado a entrega do diário pela amiga poucos dias antes. Eles deixaram seus diários comigo para que eu pudesse lê-los, como registrado na nota de campo e nas imagens 45⁴⁹, 46⁵⁰ e 47⁵¹ que mostram o seu interior:

Nessa quinta-feira [19/05/2011], tive um encontro com Bianca e Justin Bieber no espaço da escola. No dia seguinte, Bianca me procurou para entregar o seu diário de bordo. Disse que já havia escrito algo e queria que eu o lesse. Disse também que o pegaria na semana seguinte para prosseguir com as suas anotações. No diário de bordo, ela relata a experiência vivida no Centro de Ciências e destaca a companhia do seu melhor amigo – Justin Bieber –, registrando-o por meio de desenho. Finaliza o relato, agradecendo a

⁴⁹ Textos da imagem 45 (Diário de bordo de Caã Kity): 15/06/11 Quarta-feira – Olá! Aqui estou eu aqui de novo com novas novidades. Ontem eu fiquei sabendo que vou me mudar e estou muito feliz. Foto da casa – Parque do Sabiá; 16/06/11 Quinta-feira Oba! Hoje é dia de alegria, porque a professora Eliete vai na minha cidade (Matias Barbosa) e nós vamos fazer muitas coisas legais tais como visitar lugares turísticos lugares antigos, lugares histórico (sic) e passear. Eu também estou feliz.

⁵⁰ Texto da imagem 46 (Diário de bordo de “Eu”): Dia 23/05/2011 – Hoje vieram visitas(sic) para ver a Ana. Esta me deixa tão, mais(sic) tão feliz, porque posso dar e ganhar beijos e abraços da pessoas quem aqui vim! FIM; Dia 24 de Maio de 2011 – Hoje fui fazer uma prova de violão. Ela não foi boa, mas a Dona Isabel disse se eu não tocar a música de nº 5 eu ia perder minha bolsa. Hoje também eu fui até a casa da minha madrinha para matar a saudade. FIM

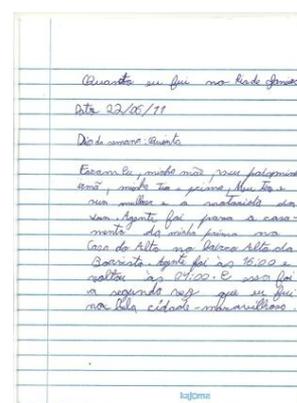
⁵¹ Texto da imagem 47 (Diário de bordo de Ladion): “Quando eu fui no Rio de Janeiro” – Data: 22/06/11 – Dia da semana: Quinta – Foram eu, minha mãe, meu pai, minha irmã, minha tia e prima, meu tio e sua mulher e o motorista da van. Agente (sic) foi para o casamento da minha prima na Casa do Alto no bairro Alto da Boavista. Agente (sic) foi às 16:00 e voltou às 04:00. E essa foi a segunda vez que eu fui na bela cidade-maravilhosa.

Deus por esse momento. Além do Centro de Ciências, Bianca frequenta constantemente o parque infantil que está em reforma e protegido por tapumes de madeira. Mesmo assim, entra – sem que isso seja permitido – e lá se diverte com seus colegas.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 19 de maio de 2011)

Durante a aula de Educação Física, Justin Bieber trouxe o seu diário como fez Bianca, dizendo que havia registrado algumas informações e que gostaria que eu as lesse. Fiquei com ele, assumindo o compromisso de devolvê-lo em alguns dias.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)



Imagens 45 a 47: Conteúdo do diário de bordo da criança
Fotos Eliete

Esse instrumento teve um caráter mobilizador durante o trabalho de campo e causou euforia em algumas crianças. Em nossos encontros, sempre perguntava pelo o diário e alguns participantes traziam espontaneamente os seus registros para me mostrar. Receava que o diário de bordo caísse no esquecimento por parte das crianças e, por isso, a minha intenção ao perguntar por ele era a de “reavivá-lo” em nossos contatos. Ao serem solicitados, apenas oito diários foram entregues a mim. Apesar de ter considerado inicialmente que esse quantitativo estava aquém da minha expectativa, esse sentimento foi suplantado assim que constatei a riqueza das informações que neles continham, sendo extremamente relevantes para a triangulação dos dados durante a sua análise.

Como já mencionados, outros instrumentos foram utilizados durante o trabalho de campo: a aplicação de um *questionário e produção de desenho*⁵² pelas crianças. O questionário foi respondido pelas crianças no início do trabalho de campo e continha questões cujo objetivo principal era o de obter informações gerais sobre as crianças no que se refere aos contatos na escola, locais frequentados por elas na cidade, perspectiva de autonomia na mobilidade, formas de deslocamento casa-escola-casa, dentre outros aspectos levantados. Assim, por meio desse questionário, pude reunir informações preliminares sobre o grupo participante da investigação e, a partir daí, orientar algumas das minhas ações no decorrer da pesquisa.

Em relação ao desenho produzido pelas crianças, o procedimento adotado foi o seguinte: ao final do trabalho de campo, foi encaminhada uma solicitação para que realizassem um desenho sobre as impressões que a cidade despertava nelas. Recorri a essa estratégia tendo como base a proposição de Soares, Sarmiento e Tomás (2005):

A utilização de *técnicas visuais* individuais ou em grupo é uma outra possibilidade, muito comum na investigação participativa em geral, e que no caso da investigação com crianças permite outros formatos de caracterização dos seus contextos de vida. A utilização da cartografia aplicada à infância, por exemplo, permite a recolha de informação acerca das representações sociais que a criança possui relativamente à sua posição na comunidade. (Soares, Sarmiento & Tomás, op. cit., p. 12)

Esse instrumento não atingiu efetivamente o grupo de crianças participantes da pesquisa. Penso que isso se deu em função da idade delas, as quais não se sentiram atraídas por esse tipo de atividade. Outra alternativa para viabilizar a produção do desenho poderia ter sido adotada, como, por exemplo, o acompanhamento presencial do pesquisador durante a realização dessa atividade. No entanto, essa estratégia poderia tolher, de alguma maneira, a espontaneidade das crianças ou mesmo inibi-las. Apenas seis desenhos foram produzidos e entregues a mim.

O trabalho de campo no Brasil realizou-se por um período consideravelmente prolongado, contando com uma variedade de estratégias que foram empregadas para

⁵² O questionário aplicado às crianças do C. A. João XXIII, bem como a orientação para elaboração de desenho sobre a cidade, constam nos anexos XI e XII da tese, respectivamente.

o registro dos dados. Serviu também para aprofundar o meu conhecimento sobre a dinâmica de pesquisa que envolve a participação de crianças e ampliar, assim, os subsídios que fundamentam a minha reflexão sobre essa temática.

Todos os mecanismos utilizados na coleta dos dados contribuíram, dentro das suas possibilidades e limitações, para a compreensão da criança (na escola e na cidade), suas interações verticais e horizontais e a sua relação com o ir e vir nesses espaços. Com tantas informações adquiridas no decorrer do trabalho de campo, faz-se necessário explicar e detalhar como se procedeu na organização e análise dos dados. Isso é abordado no tópico a seguir.

2.5 Organização e análise dos dados: a descrição em episódios e a triangulação metodológica na pesquisa qualitativa

Esse estudo fundamenta-se nos preceitos de uma abordagem qualitativa de pesquisa, com enfoque na dimensão interpretativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 49), a abordagem qualitativa de investigação “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

A abordagem qualitativa em educação, reportando a Monteiro (1998), preocupa-se com a análise e a interpretação dos dados para além de sua relação entre causa e efeito, uma vez que as análises privilegiam o entendimento do sentido dos fenômenos, buscando compreendê-los a partir da experiência humana vivida. Os dados são considerados reais, dentro do contexto em que são produzidos.

Para tal análise, faz-se necessário compreender o mundo e o homem – nesse caso, as crianças – como atores, cujas ações manifestam-se intencionalmente pela consciência, sendo dirigidas a um objeto que não existe sem o sujeito e tendo por finalidade o estudo da realidade como ela se apresenta. Busca-se, portanto, a compreensão e a interpretação dos dados estabelecendo uma relação dialética a partir

de “[...] critérios de cientificidade baseados no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador sobre o fenômeno estudado (racionalidade prático-comunicativa)”, conforme afirma Faria Júnior (1992, p. 24-5).

Ferreira (2012), ao discutir as estratégias metodológicas que possam dar visibilidade à cientificidade na pesquisa qualitativa, aponta a importância do caminho a ser percorrido nesse processo, identificando-o como o grande desafio; nesse caso, na pesquisa que envolve a participação da criança. A autora indica, ainda, que os dados obtidos devem ser representativos e autênticos, decorrentes do estabelecimento de critérios coerentes e consistentes, utilizados para selecionar a informação e para codificá-la.

No quadro a seguir, (Quadro 3), conforme adaptação realizada por Ferreira (2012)⁵³, são apresentados os critérios de cientificidade e a compreensão acerca das estratégias metodológicas possíveis que denotem confiabilidade à pesquisa em Ciências Sociais e, de forma especial, a estudos relativos à infância, como o que foi desenvolvido para essa tese. Segue o quadro ilustrativo dessas informações:

Quadro 3: Critérios de cientificidade e estratégias metodológicas na pesquisa em Ciências Sociais, em especial nos estudos da infância

Critérios de cientificidade	Estratégias metodológicas
Credibilidade	Implicação prolongada no terreno Observação participante, sistemática e contextualizada Recolha adequada de informações de referência Descrição e análise dos procedimentos realizados na prática investigativa Triangulação de métodos e recursos Discussão da pesquisa com outros pares Confirmação das interpretações com os membros do grupo em estudo
Transferibilidade	Estabelecer coerência e corroboração estrutural Importância da descrição densa
Confiança	Usar métodos sobrepostos Relatar todos os procedimentos da pesquisa Fiscalizar e avaliar criticamente os próprios procedimentos da pesquisa
Confirmabilidade	Triangular métodos Praticar a reflexividade metodológica Avaliar se os resultados da pesquisa se apóiam em dados e análises consistentes

Quadro adaptado por Ferreira (2012) a partir de Bryman (2001) e Flick (2002)

⁵³ Esses dados constam no material utilizado por Ferreira (2012), durante um Workshop “Metodologias Participativas: Repensar a Investigação e a Intervenção nas sociedades em crise”, promovido pelo Instituto de Educação da UMinho (Portugal).

Estabelecendo uma aproximação com os critérios de cientificidade explicitados no quadro anterior, nessa pesquisa tanto o estudo exploratório desenvolvido em Portugal como o trabalho de campo realizado no Brasil foram desenvolvidos de forma intensa, especialmente no que se refere ao contato com as crianças, embora o tempo de permanência em cada um dos campos tenha sido variável - tendo em vista os propósitos estabelecidos para cada um dos trabalhos.

Em se tratando da saturação do trabalho de campo durante a realização da investigação, isso não ocorreu no contato com as crianças portuguesas, já que houve uma interrupção necessária após três meses do seu início, mas o período de permanência no campo atendeu para além do que se espera de um estudo exploratório. Já na pesquisa realizada com as crianças brasileiras, dado o período prolongado de permanência no campo e a variedade de instrumentos utilizados, percebi a ocorrência dessa saturação no momento em que as informações se tornaram recorrentes nos diferentes instrumentos. A imersão no terreno foi prolongada, período em que foi realizada a observação participante com registros sistemáticos no diário de campo do pesquisador, conduzida de modo a que os dados emergissem a partir do contato com as crianças. Dessa forma, estratégias como a produção de imagens, o diário de bordo das crianças, o grupo focal e aplicação de questionários foram significativas para a compreensão do estudo em questão.

Dos dados decorrentes do diário de campo, das conversas informais e do grupo focal, foi possível organizar alguns episódios, entendidos como narrativas surgidas a partir de um único encontro com a(s) criança(s) ou que são construídas de forma continuada, isto é, decorrentes de vários encontros em que a situação é resgatada e ampliada pela(s) criança(s) e contadas pelo pesquisador, dada sua interpretação. Para Graue e Walsh (2003),

Os episódios são fotografias instantâneas ou minifilmes de um cenário, pessoa ou acontecimento, e contam uma história que ilustra um tema interpretativo dentro de um estudo de investigação. Os episódios esboçam imagens que, através dos seus pormenores, ilustram ideias que parecem inerentemente relacionadas com o “estar lá”. (Graue & Walsh, op. cit., p. 255)

Para o autor, a escrita dos episódios auxilia na organização das ideias e, embora foque um tema, assunto ou situação específica, só faz sentido na totalidade do estudo realizado. Nesse sentido, os dados foram organizados considerando três grandes dimensões, estabelecidas por critérios definidos a partir do referencial teórico e do trabalho de campo, tanto no Brasil, quanto em Portugal, tendo como foco a ação das crianças e suas interações. Foram definidas três dimensões ou macro categorias que compreendem a espacialidade, a temporalidade e as práticas lúdicas exercidas pelas crianças, discutidas considerando as ações das crianças no cotidiano de suas vidas. Tais dimensões, embora apresentem especificidades, podem se aproximar em determinados aspectos.

Assim, os episódios alocados em uma determinada dimensão podem se inter-relacionar com outra(s), permitindo análises transversais. Desta forma, alguns deles transitam entre as dimensões (ou macro categorias), sendo que os episódios destacados assim o foram porque contribuem para a discussão de cada uma dessas dimensões de análise. Portanto, alguns episódios são retomados em diferentes capítulos, tendo em vista a sua representatividade e relevância para a discussão de determinada dimensão, reconhecendo-se, assim, o potencial de inter-relações que cada episódio pode estabelecer com as dimensões delineadas e na articulação entre os capítulos.

Nesse sentido foram selecionados os seguintes episódios, enumerados na ordem em que aparecem ao longo do texto, utilizados nas discussões acerca dos aspectos metodológicos, da compreensão de criança, infância e cotidianos, bem como aqueles em que foi dado o enfoque na discussão das dimensões da espacialidade, da temporalidade e das práticas lúdicas (ações) consideradas no estudo.

O quadro 4 sintetiza tais episódios, levando-se em consideração os campos de pesquisa dos quais foram oriundos, ou seja, a partir do contato com as crianças da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches (Portugal) e com aquelas vinculadas ao C. A. João XXIII (Brasil).

Quadro 4: Relação geral dos episódios utilizados na pesquisa – EB 2,3 Dr. Francisco Sanches (Portugal) e Colégio de Aplicação João XXIII (Brasil)

EPISÓDIO	CAMPO
Episódio 1: O primeiro convite!	Brasil
Episódio 2: Consentimento Formal	Portugal
Episódio 3: A primeira foto!	Portugal
Episódio 4: Desinteresse em participar de pesquisa!?	Brasil
Episódio 5: Troca-se uma entrevista por uma bolinha: que susto!	Brasil
Episódio 6: Jogo desassossegado	Brasil
Episódio 7: Olimpíadas: “hora” de correr... para a sala de aula	Brasil
Episódio 8: A montanha de galhos	Portugal
Episódio 9: – Ele não é um menino [que fica] na rua. Eu controlo mesmo!	Brasil
Episódio 10: – Eba! Agora que eu estou crescendo: o deslocamento casa-escola-casa	Brasil
Episódio 11: Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parte 1: Ao encontro do RU ✓ Parte 2: No RU: tempo para tudo, menos para comer... ✓ Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua 	Brasil
Episódio 12: – De ônibus é melhor! A independência na mobilidade	Brasil
Episódio 13: O ir e vir e os perigos das ruas?	Brasil
Episódio 14: As praças e as brincadeiras nas ruas: o bairro como um “lugar”	Brasil
Episódio 15: Brincando de mudar as regras?	Brasil
Episódio 16: As gomas: que delícia!	Portugal
Episódio 17: – Era mais fácil eles botarem ali: Não prejudicar as árvores	Brasil
Episódio 18: Os cantos da escola: do segredo, das aventuras e do esconde-esconde	Brasil
Episódio 19: Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida <ul style="list-style-type: none"> ✓ Parte 1: Festa no corredor: a descoberta! ✓ Parte 2: A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do “pique-macaco” ✓ Parte 3: O choro desconsolado: a mistura que separa 	Brasil
Episódio 20: – As crianças de hoje em dia estão muito respondonas! Da capina aos argumentos em defesa do “ser criança”	Brasil
Episódio 21: O olhar de/por cima	Brasil
Episódio 22: A linguagem corporal: expressão permitida pelo adulto e expressão desejada pela criança	Portugal
Episódio 23: A gravidez: o faz de conta na escola	Portugal
Episódio 24: Vamos ao RU!	Brasil
Episódio 25: Rua sem saída: a “saída” para a brincadeira de rua	Brasil

Então, o que se fez com todos os dados que emergiram do campo? A análise das informações, por sua vez, é resultante do processo de triangulação metodológica dos dados obtidos pelos diferentes procedimentos e estratégias, bem como de instrumentos empregados durante o trabalho de campo. Assim, é por meio da análise que é possível compreender e interpretar o problema da pesquisa, uma vez que os dados que emergiram no trabalho de campo serão analisados conjuntamente e de forma inter-relacionada. Para Giddens (2009, p. 655), “a investigação sociológica exige uma certa flexibilidade; não é incomum combinar vários métodos numa única peça de investigação, utilizando cada um deles para complementar e testar os outros num processo conhecido como triangulação”. Na perspectiva de conjugar métodos e reconhecer a sua potencialidade em análise conjugada, Gatti (2005, p. 12) afirma que “os grupos focais podem ser úteis em análises por triangulação [...]”.

Dessa forma, a análise dos dados passa por uma abordagem qualitativa e descritiva, dada a partir da elaboração de dimensões ou macro categorias, entendidas aqui como dimensões pautadas em critérios coerentes com a abordagem de pesquisa, com o referencial teórico e com a experiência do campo.

Síntese

Nesse capítulo buscou-se apresentar a pesquisa etnográfica, tanto como uma vertente da pesquisa em Ciências Sociais quanto como uma metodologia de investigação que focaliza a criança, amparada na perspectiva da Sociologia da Infância, e que pautou o presente estudo.

Essa abordagem entende a criança como ator social, que possui especificidades e que integra a infância num tempo social, histórico, político e culturalmente situados. Essa compreensão nos ajuda a olhar a criança pelo olhar da criança e não como adulto que somos e que carregamos uma experiência de “ser criança” em um contexto diferente.

Desvencilhar da visão adultocêntrica acerca da criança é um grande passo para o reconhecimento de sua singularidade e de que a cultura, constantemente (re)criada e vivida pela criança, é parte da realidade de sua vida. Olhar a criança a partir dos olhos da criança é o grande desafio. É nessa perspectiva que a pesquisa com esses atores é abordada nesse estudo. Uma pesquisa que, de fato, é construída com a criança, como sujeito, que se permite dela participar por decisão própria, após conhecimento e esclarecidas as suas dúvidas, em vez de uma pesquisa sobre a criança, entendida como objeto.

Buscou-se, pois, a realização de uma pesquisa colaborativa em que a criança possui envolvimento significativo no processo de desenvolvimento do estudo e que tem autonomia para dar ou não o seu consentimento informado. Necessário se faz, pois, que a sua voz seja ouvida e entendida com uma voz marcada pela sua trajetória de vida, marcada pelas interações verticais e horizontais estabelecidas.

Para tanto, a etnografia, como metodologia de pesquisa, foi escolhida como base para o desenvolvimento do estudo e apresentada com muitos desafios para o pesquisador, especialmente no momento de *entrada no terreno*, exigindo a construção do processo de aproximação entre mim (pesquisadora) e as crianças (sujeitos da pesquisa). Já a observação participante, por sua vez, exige do pesquisador que a sua inserção, ou seja, a sua atuação no campo aconteça de maneira que ele se torne um elemento a mais em determinado grupo ou contexto e que compartilhe das experiências surgidas no cotidiano.

Como se trata de um estudo que envolveu a participação de crianças, necessário se faz pensar em procedimentos de pesquisa e estratégias metodológicas para o registro de dados que fossem significativos para as mesmas e que permitissem, ao mesmo tempo, a criança se expressar por diferentes meios. A utilização de cada instrumento contribuía para o delineamento do trabalho de campo e, em função do retorno dado pelos sujeitos participantes, novos procedimentos eram pensados e desenvolvidos juntamente com as crianças. Disso decorre a diversificação de estratégias metodológicas adotadas no estudo como observações em campo (pesquisadora), entrevistas informais/livres, grupos focais, questionário, diário de

bordo registrado pelas crianças, produção de desenho e de texto feitos pelas crianças e registros fotográficos feitos pelas crianças e pela pesquisadora.

Nessa perspectiva, definir o caminho a ser percorrido é o grande desafio para o pesquisador; no entanto, “perder-se” e “tropeçar” durante a caminhada pode ser também uma forma de descobrir o melhor caminho. Como não há modelos e cada contexto apresenta as suas peculiaridades, permite-se a racionalidade da errância⁵⁴, que reconhece que o objeto não é dado *a priori* e que o caminho é construído a partir do referencial teórico, da abordagem metodológica de pesquisa e das experiências empíricas. Nesse sentido, a verdade que se busca é representativa de um grupo e de um local social e culturalmente situados.

Os procedimentos e as estratégias metodológicas utilizados no estudo exploratório, realizado com as crianças portuguesas da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, serviram para que eu me utilizasse da reflexividade do pesquisador para pensar e considerar o contexto que envolve as crianças do C. A. João XXIII e, daí, construir o processo da pesquisa em *parceria* com as crianças.

Dos procedimentos e instrumentos utilizados, a organização dos dados em episódios e a definição de dimensões ou macro categorias de análise fizeram-se necessárias. Para que as informações obtidas por diferentes instrumentos e estratégias pudessem ser consideradas como dados da pesquisa e, por sua vez, devidamente inter-relacionadas, o emprego da triangulação metodológica foi fundamental para que a análise contemplasse a diversidade de dados e as diferentes formas de expressão pela criança.

⁵⁴ A esse respeito, ver Ferreira (2012), que discute diferentes abordagens de pesquisa, contrapondo a racionalidade do “GPS” à racionalidade da errância.

3 CRIANÇAS, INFÂNCIA E OS COTIDIANOS

*Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo.
Mas nem todas as respostas cabem num adulto.
(Arnaldo Antunes, 2013)*

O presente capítulo aborda a criança, sua infância e suas culturas infantis a partir dos estudos da Sociologia da Infância. Tem a preocupação em discutir o cotidiano das crianças participantes dessa pesquisa, aliando os aspectos teóricos aos dados empíricos que emergiram ao longo do trabalho de campo.

A escola é considerada o ponto de partida, local de encontro e de contato com as crianças e com a realidade que as circunscreve. A cidade é discutida como *locus* da pesquisa, considerando os espaços possíveis em que elas vivem experiências relativas ao ir e vir no deslocamento casa-escola-casa, dentre outras situações constantes do seu cotidiano, para além da mobilidade já considerada.

Importante destacar que o contexto de ação dos sujeitos em seu cotidiano não é necessariamente de subordinação ou de reprodução de estruturas sociais. Sarmiento (2003, p. 101) afirma que “pelo contrário, o cotidiano é constituído por espaço-tempos densos, profundamente politizados, no sentido em que se constituem como lugares de disputa [...]”.

Os conflitos que se estabelecem no cotidiano evidenciam a imposição de valores e normas sociais e, ao mesmo tempo, a não subordinação dos sujeitos perante a sua realidade. Ao tentar reagir ao contexto instaurado, o homem exerce sua autonomia, porém limitada às brechas que encontrar para sua ação. Pode-se dizer, então, que dispomos de uma autonomia relativa. A respeito, Elias (1998) afirma:

No interior da sociedade a que pertence, o indivíduo comumente dispõe de uma certa margem de autonomia, tem uma certa latitude em seu poder de decisão. Também a humanidade dispõe de uma margem de autonomia e de um certo poder decisório, no interior de uma natureza que é alheia ao homem e que ela não controla. Mas esses espaços de liberdade, que podem ampliar-se ou se restringir, têm limites, e o curso externo da natureza sempre tem a última palavra. No entanto, foi ele que produziu esses seres dotados do mais alto nível de organização que se conhece até hoje, isto é, os

homens, os quais possuem, entre outras coisas, a capacidade de se comunicar por intermédio de símbolos sociais específicos, que não estão inscritos em seus genes, mas que eles inventaram e dos quais se servem para se orientar no mundo. (Elias, 1998, p. 18)

Nos contextos densos e conflituosos considerados no estudo, as crianças, atores sociais pertencentes a uma categoria estrutural da sociedade, atuam dando significado as suas ações, seja na interação entre pares (horizontal) ou com adultos (vertical). Compreender essas situações e identificar o sentido atribuído pelas crianças a partir das lógicas de ação infantil é um desafio a que esse estudo se propõe.

3.1 Crianças e infância: reflexões a partir da Sociologia da Infância

Campo Grande, MS. 21 de julho de 1995.

Prezada amiga. Minha infância é marcada por gestos de peixes, por entes que alçam tipo borboletas e bem-te-vis, por entes que rastejam tipo lesma, lagarto. [...] Tive de fazer eu mesmo as artices da infância. [...] Fui criado no mato isolado. Acho que isso me obrigava a ampliar o meu mundo com o imaginário. Inventei meus brinquedos e meu vocabulário. Quando eu não achava a palavra para nomear a coisa eu modelava ela com as mãos. [...]

(Manoel de Barros, 2003⁵⁵)

Esse trecho de uma carta escrita por Manoel de Barros nos faz pensar a infância a partir de um olhar que a reconhece como marcada por uma cultura que externaliza condutas atreladas ao contexto sócio-histórico e cultural vivido pela criança. Uma infância compreendida como uma construção e uma variável de análise social em que a criança é ator social, construtora de cultura⁵⁶ e ser peculiar pela sua alteridade. É influenciada pelo meio social e o influencia, modificando a realidade e criando novas representações a partir das interação estabelecidas.

⁵⁵ Carta de Manoel de Barros para Sheila Moura Hue, publicada por Santiago (2003, p. 218-219).

⁵⁶ Sobre a cultura da infância, Sarmento (2004) destaca como pilares: Interatividade, relacionada à convivência com os pares que possibilita a interação, a partilha etc.; Ludicidade, a partir da qual o brincar é entendido como o que de mais sério é realizado pela criança; Imaginação do real no qual é possível a criança viver o jogo de forma aceitável pela mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; e Reiteração em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações. Essas dimensões serão apresentados ainda nesse capítulo.

As relações humanas vivenciadas pelas crianças na sociedade devem ser compreendidas a partir de uma visão macrosociológica, na qual particularidades da sociedade são analisadas em termos microsociológicos (Giddens, 2009). Isso significa dizer que situações “micro” afetam a globalidade e situações “macro” interferem nas particularidades de um grupo social. Dessa forma, a infância deixa de ser vista como uma etapa onde é possível identificar um pequeno adulto e passa a ser reconhecida como categoria social permanente que exige ser vivida, reconhecida e valorizada pela sua especificidade.

No contexto da Modernidade, período em que se reconhece a existência da infância, Ariès (1981) fala do *sentimento da infância* e explicita que não basta haver criança para que a infância exista. Dos estudos históricos, o que se percebe é que, na Idade Média, não havia definição e compreensão clara acerca da infância e sobre suas características e especificidades. Funções eram atribuídas ao ser humano desde a infância através das quais se criavam identificações diferentes do ser humano em diferentes etapas da vida, caracterizada pelas diferentes faixas etárias. Isso contribuiu para a transmissão de condutas e costumes sobre o funcionamento da casa e a administração familiar.

Nesse contexto, as crianças eram percebidas como adultos em menor escala. Para Ariès (op. cit.), o processo de identificação e descoberta da infância seria retardado até que se compreendesse e fosse reconhecido que esse grupo precisava de tratamento especial, adequado às suas especificidades. Nessa época, chegou-se a pensar na infância como um período *sem lugar* na civilização, considerada indefinida e imprecisa, o que contribuiu para que a mesma não fosse retratada e destacada historicamente. Esse apagamento, ou mesmo marginalização, é classificado como consequência da ausência de reconhecimento de uma consciência a respeito da infância, fato esse que sofreu críticas de historiadores.

Da constituição da infância na Modernidade à sua reinvenção na Contemporaneidade, Sarmiento (2011) aponta mudanças percebidas em instituições sociais como família e escola. No primeiro caso, a criança passa a ser o centro da organização familiar, constituindo a ideia de família nuclear, não mais reconhecida como patriarcal; a escola, instituição pública de socialização e local de pertença da

criança, é criada para transmitir saberes de forma uniformizada, sendo organizada no sentido de inculcar comportamentos, valores, normas coerentes com padrões de crescimento e desenvolvimento da criança. Em termos simbólicos, a criança é mergulhada num mundo de regras e princípios, orientados por um conjunto de saberes sobre ela de natureza médica, psicológica e comportamental, pautado na psicologia do desenvolvimento, que definem a norma social da infância na Modernidade.

Na 2ª Modernidade, ou seja, na Contemporaneidade, a sociedade passa por modificações que, conforme Beck (2003), caracterizam-na como sociedade de risco. Essas modificações alteram a visão da infância, que passa a ser reconhecida a partir de sua especificidade, e a criança como um ser humano complexo, não mais um ser inocente, uma miniatura do adulto. Sarmiento (2011), ao refletir acerca dessas modificações, aponta que a organização familiar passa por mudanças sociais, deixando de ser vista como meio de proteção à criança que vive, juntamente com a família, os problemas dessa estrutura. Com relação a isso, o autor destaca alguns aspectos como a organização recomposta da família, a monoparentalidade e a maternidade precoce, por exemplo, caracterizando-a como um local problemático e crítico. Sobre a escola, o autor reconhece a sua expansão e também a sua crise em função de iniciativas que culminam com a empresarialização da ação educativa, que segue a lógica do mercado, apostando na seletividade e produtividade em massa. A ludicidade, elemento fundamental na cultura infantil, choca-se com a concepção de produção pautada nos moldes da indústria capitalista, presente nesse contexto. Soma-se a isso a criação de uma indústria de serviços e produtos para a infância, com objetivo de ocupar o tempo livre das crianças e inculcar no cotidiano infantil diversos materiais, jogos e artigos de alimentação e vestuário como se fossem desejos e características “naturais” da infância. Oferece atividades e produtos que se resumem em um saber adquirido pelo mercado de consumo, vinculado à tecnologia; em termos simbólicos, fala-se de uma “nova” norma da infância, com discurso de afirmação da autonomia da criança, influenciada pela indústria de produtos e serviços que “moldam” os seus comportamentos, podendo ser entendida como um “refinamento” na forma de controle das mesmas.

Se a criança passa a ser compreendida com um ser complexo e que vive a sociedade como esta lhe é apresentada e a infância como lhe é permitida, aponta-se a necessidade de se considerar, para diferentes crianças, diferentes formas de configuração da infância e não um modelo idealizado-padronizado de filhos de família nuclear que está livre das intempéries/desafios sociais, como circunscrito nas instituições sociais apresentadas.

Em termos científicos e vertentes epistemológicas, a infância e a criança foram, por muitos anos, marginalizadas nas pesquisas de bases sociológicas e antropológicas. Isso não significa que esse grupo não tenha sido alvo de estudos, mas sim que o foco não se voltava para a infância enquanto categoria estrutural da sociedade e nem a criança como ator nesse contexto. Segundo Qvortrup (2010a), os estudos sobre criança e infância tinham base epistemológica amparada na psicologia e na psicanálise, tendo como objetivo compreender o desenvolvimento da criança a partir da sua transição para a fase adulta. Assim, a infância é vista como um período - etapa individual da vida - para amadurecimento sexual, cognitivo e funcional (motor).

A utilização de termos aplicados à infância numa perspectiva sociológica são relativamente recentes. Qvortrup (op. cit., p 633) afirma que “no final do século XX, a introdução e a ampla aplicação dos termos estrutura e agência, e sua inter-relação, era algo novo, tido como significativo para os estudos sobre a infância”. O autor complementa afirmando que, ainda que sociólogos tivessem abordado a criança e a infância em suas pesquisas, o teor do conteúdo era fiel à ideia de socialização, cuja finalidade é socializar as crianças conforme as normas da sociedade e integrá-las ao meio regido por determinações adultocêntricas, que não permitem o reconhecimento da infância como categoria estrutural, colocando tais reflexões numa perspectiva “preparatória” da criança para a vida adulta.

A essa concepção, em que a infância é entendida como um período de desenvolvimento da vida, opõe-se a compreensão da infância como categoria estrutural da sociedade, uma categoria permanente cujo aspecto epistemológico ampara essa pesquisa. Os parâmetros culturais, políticos, sociais, econômicos e tecnológicos interferem nos valores e normas da sociedade e, dessa forma, modificam a infância em cada momento histórico, mas não nega a sua existência enquanto

categoria estrutural. Prout (1990) compartilha essa ideia ao entender a infância como construção social.

Desse modo, ela fornece um quadro interpretativo que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. A infância, vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico tanto estrutural quanto cultural de um grande número de sociedades. (apud Sirota, 2001, p. 18-19)

O autor desnaturaliza a definição sem, contudo, negar a imaturidade biológica da criança que se associa aos componentes cultural e social em que vive. A infância como construção social está intimamente associada à criança como ator social, ou seja, aquela que cria cultura e age a partir do lugar social que ocupa e dos significados e representações construídos e ao mesmo tempo compartilhados.

Dessa forma, Qvortrup (2010a, p. 641) atesta que “a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais”. Tal reflexão é complementada ao afirmar:

Em termos estruturais, ela não é transitória e não é um período; tem permanência. O desenvolvimento histórico da infância não acaba com a sua categoria; e a variabilidade cultural da infância contemporânea testemunha a favor da sua presença universal. (Qvortrup, op. cit., p. 641)

Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que a infância transforma-se constantemente, todas as crianças vivem-na, cada uma em seu espaço e tempo sociais. Quando se é criança, vive-se a infância; e quando adulto, significa que a infância dessa criança deixou de existir. Ainda assim, a infância como categoria permanece para receber outras crianças, de outra geração, assumindo haver mudança e continuidade simultaneamente. Portanto, para entender essa etapa da vida como categoria estrutural, faz-se necessário compreender os parâmetros que circunscrevem a vida das crianças, explicitados nas interações sociais estabelecidas no espaço ocupado (contexto físico, geográfico e social) e no lugar vivido (local restrito, com sentido, emoções e identidade).

Essas percepções encontram amparo em especial nos estudos da Sociologia da Infância, uma área que tem dado grandes contribuições para a compreensão da diversidade de questões que se apresentam na atualidade. A partir do XII Congresso Mundial de Sociologia, realizado em Madrid, no ano de 1990, no qual os sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez, Quinteiro (2005) destaca o fato de que vários artigos tenham sido publicados sobre a emergência do que seria um novo campo de estudos: a Sociologia da Infância.

Ao estudar o advento da Sociologia da Infância, a partir das produções em língua inglesa e francesa, Quinteiro (2003, p. 2) aponta a “[...] oposição à concepção de infância considerada como um simples objeto passivo de uma socialização orientada por instituições ou agentes sociais”. A autora amplia sua reflexão afirmando que a construção social da infância surge como um novo paradigma, voltado principalmente contra a “[...] visão da criança considerada como tábula rasa à qual os adultos imprimem a sua cultura” (Quinteiro, op. cit., p. 2).

Sarmiento (2007) sintetiza a mudança de olhar sobre a criança proposta por James, Jenks e Prout (1998): de um período das imagens da “criança pré-sociológica” para um segundo, das imagens da “criança sociológica”. O primeiro desconsidera a infância como categoria social e entende o sujeito infantil como “entidade singular abstrata”, tipificando-o: a criança má, da teoria de Hobbes; a criança inocente, de Rousseau; a criança imanente, de Locke; a criança naturalmente em desenvolvimento, de Piaget; a criança inconsciente, de Freud. O segundo período interpreta as crianças a partir da perspectiva das Ciências Sociais.

Na perspectiva reducionista, a criança é sempre vista de cima e compreendida pelo adulto que tudo sabe a seu respeito, sem ao menos ouvir sua voz. É, pois, símbolo da inocência e do devir. Portanto, novas concepções de criança na contemporaneidade reconhecem-na ativa, criativa e criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, cidadã de direitos, um ser produtor de cultura e nela inserida. Em termos culturais, Geertz (2008, p. 4) entende a cultura como teia de significados, tecida pelo homem que ao mesmo tempo está a ela amarrado, que exige ser interpretada para a qual se deve estar “[...] à procura de significado”. Compreender a(s) cultura(s) produzida(s) pelas crianças e identificar seu(s) significado(s) é relevante nessa pesquisa.

A Sociologia da Infância tem conduzido seus estudos baseado em uma perspectiva diferenciada: cada criança é parte de um grupo cultural, produtora de cultura. Negocia com o mundo adulto a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de criar, nomear, simbolizar e interpretar a realidade na qual está inscrita e a qual produz. Entre seus pares, elas reinterpretem continuamente as relações de poder nas quais estão inseridas, tornando-as fluidas, mutantes. Estabelecem critérios, modificam-nos, refazem-nos. Portanto, crianças são sujeitos construtores de cultura, produtores de significados próprios.

Os estudiosos dessa área de conhecimento compreendem a criança a partir de seu contexto cultural, inserida em um processo não de adultização ou de substituição de não-saberes por saberes pré-determinados pelos adultos. As possíveis concepções da criança, aqui, não são tomadas como se fossem a própria criança, como se a realidade fosse universal. São concepções datadas, pertencentes a um tempo-espaço próprio, particular, que não se aplicam necessariamente a outras realidades.

A compreensão da criança como ser imerso em uma cultura específica e a produção de cultura infantil relacionam-se diretamente à ludicidade, que tem importante componente corporal.

3.2 Formas de se colocar no mundo: a ludicidade na infância

Falar de criança significa necessariamente reconhecer a existência de atividades lúdicas, muitas vezes materializada por meio do movimento. Embora não seja exclusividade da infância, a criança se utiliza do corpo, da sua expressão corporal, de forma incisiva para se colocar diante às situações que vive. Da mesma forma que movimento é forma de comunicação, o não movimento também o é.

A cultura infantil é fortemente marcada pela presença da ludicidade, ou seja, pela cultura lúdica expressa especialmente no brincar. Apresenta um conjunto de regras e significações que proporcionam o enriquecimento e o desenvolvimento da criança. Identificar a cultura lúdica na infância significa reconhecer a existência de um

processo social de expressão e convivência na sociedade, dado a partir de um universo particular simbólico. Tal universo é construído mediante a ação e o reflexo da ação de brincar, a qual exige e proporciona uma aprendizagem. Segundo Neira (2008),

Se forem compreendidas como artefatos culturais, as brincadeiras, danças, jogos e demais práticas corporais, propiciam a comunicação entre pessoas que compartilham uma mesma cultura, bem como se constituem em oportunidades de interface entre as diversas culturas que coabitam o mesmo espaço, dado que, nessas manifestações, o movimento é concebido enquanto linguagem que veicula sentidos e significados. (Neira, op. cit., p.1)

Dessa forma, o brincar permite interação e comunicação em uma mesma cultura, ao mesmo tempo em que possibilita diálogo com culturas diferentes em um mesmo espaço. Nesta etapa da vida, segundo Kishimoto (2002), a brincadeira se desenvolve de forma expressiva pela adoção de símbolos e significados por meio da relação entre real e imaginário. A vivência de papéis sociais na brincadeira e o uso da imaginação favorecem o desenvolvimento da linguagem e a interação social. Portanto, para as crianças,

[...] brincadeiras carregadas de imagens sociais e culturais contribuem para o desenvolvimento de representações de natureza icônica, necessárias ao aparecimento do simbolismo. Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação no mundo. (Kishimoto, op. cit., p. 150)

Nessa perspectiva, fica evidente a relação entre o componente formativo e educacional como consequência das práticas lúdicas vivenciadas na infância. A *ludicidade*, um dos pilares da cultura infantil, conforme Sarmiento (2004), não é exclusiva dessa fase da vida, mas própria do homem, constituindo-se em uma das atividades interativas de grande significação. Para as crianças, afirma o autor que elas o fazem com seriedade e que se comparada às atividades de trabalho, por exemplo, não haveria distinção. É entendida como

[...] um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (Sarmiento, op. cit., p.15)

O brincar permite a recriação do mundo quando se utiliza da imaginação e da criatividade. Reforça essa ideia ao colocar que “[...] com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância” (Sarmiento, op. cit., p. 16).

Relacionado à *ludicidade*, e não menos importante, tem-se outros eixos estruturadores das culturas da infância, destacados pelo autor: *Interatividade*; *Fantasia do real*; e *Reiteração*. Além de não serem diferenciados pela importância, a sua manifestação, em grande parte das actividades realizadas pelas crianças, dá-se simultaneamente e a divisão aqui apresentada é para fins de compreensão.

Para Sarmiento (2004), a *Interatividade* está relacionada à convivência, em especial entre pares, possibilitando formas de desenvolvimento, de interação, partilha, entre outras formas de conhecimento. Para o autor,

O mundo da criança é muito heterogéneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. (Sarmiento, op. cit., p. 14)

Destaca que é por meio da cultura de pares que as crianças apropriam-se do mundo que está a sua volta em interação. A cultura da infância se dá também a partir da relação estabelecida com os adultos e, portanto, “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos” (Sarmiento, op. cit., p.15), mundo esse que se mostra controlador das ações da criança na infância.

Dessa forma, no que se refere à criança, a Sociologia da Infância tem conduzido seus estudos a partir de uma perspectiva em que ela é parte de um grupo cultural, que produz cultura entre seus pares. Crianças são sujeitos construtores de cultura, produtoras de significados próprios. Isso é evidente na forma como referem-se aos espaços e aos colegas com base em suas experiências lúdicas:

Ladion levou-me a um local na escola e perguntei: _ Que lugar é esse? Ele respondeu: _ É o parquinho, o parquinho novo. Antes de eles brigarem comigo era aqui que a gente fazia um monte de coisa, que a gente conversa, a gente brincava...

Eliete: *E vocês brigaram por quê?*

Ladion: *Ah, por causa de um negócio lá de blog que a gente estava fazendo.*

Eliete: *Que blog que vocês estavam fazendo?*

Ladion: *Ah o blog lá do Justin Bieber*

Nesse momento, Ladion virou-se para uma área do estacionamento, próximo a um gramado onde ficava com amigos e diziam ter segredos ali. Disse: _ Aqui é o lugar que eu mais gosto!

Eliete: *Eu vejo vocês aqui! Vocês partilham alguns segredos aqui, não?*

Ladion: *Uhum, a gente tinha né. Só que depois que a gente brigou acabou tudo... Era aqui que fazíamos as reuniões do blog.*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)

Eliete: *Qual o lugar da cidade que vocês mais gostam?*

Bianca: *Morro do cristo*

Luiza: *Shopping Independência*

Justin Bieber: *Parque halfeld, porque lá tem muitas coisas de diversão e Shopping Independência*

VP: *Praça da Estação e meu bairro que eu amo muito.*

(Grupo Focal 1: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Harry Potter: *Shopping Independência*

Rueiro: *Ir no campo, dia de sábado e domingo*

(Grupo Focal 4: C. A. João XXIII, 29 de novembro de 2011)

Sobre a situação apresentada por Ladion, era perceptível a sua insatisfação e também era explícito o fato de que os locais e as experiências vividas na escola, espaço em que essa situação ocorreu, têm sentido a partir da relação estabelecida com os colegas. Para as outras crianças, os locais da cidade por elas destacados guardam relação com o encontro com os colegas. Isso nos permite dizer que as relações afetivas

influenciam o espaço vivido que, nesse caso, deixa de ser referência geográfica, física e adquire sentido e identidade para as crianças (Lopes & Vasconcellos, 2006). As imagens 48 e 49 apresentam alguns dos locais destacados por Ladion e marcados a partir das experiências, julgadas por ele como boas e ruins, na relação com os colegas.



Imagem 48: Parquinho *novo* (em reforma)
Foto Ladion



Imagem 49: Lugar dos segredos
Foto Ladion

Outro eixo estruturador é a *Fantasia do real* no qual é possível a criança viver o jogo e a brincadeira de forma aceitável, não literal, em que a imaginação é a configuração do real. Está relacionado ao “mundo do faz de conta”, para além da imaginação desconectada de uma situação real, uma vez que o real pode ser compreendido como a própria imaginação e interpretação dos fatos.

Os estudos de Bruner sobre a brincadeira, apresentados por Kishimoto (2002), têm como referência o desenvolvimento da criança manifestado pela conduta infantil, compreendendo a motricidade, as imagens e os símbolos. No seu desenvolvimento, a criança descobre as regras, cria e reconstrói constantemente a brincadeira, seja na forma livre ou mediada pelo adulto.

A criança vive a brincadeira simbólica como representação literal da realidade e como representação do desejo que possui, a partir da realidade que vive. Isso pode ser resumido em Sarmiento (2004, p. 16), ao afirmar que “[...] *fazer de conta* é processual, permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança”.

Finalizando a compreensão acerca dos pilares das culturas da infância, a *Reiteração* evidencia que a criança vive a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados, entre outras situações. Esse aspecto pode ser percebido no episódio “Jogo desassossegado”,

em que a dinamicidade da interação entre pares mostra a constante reorganização do grupo nas experiências vividas.

[...] Um grupo de crianças do 6º ano soube que alguns colegas estavam jogando futebol e se aproximou do local. Elas queriam jogar, mas isso não foi permitido pelas que jogavam, e questionaram a bola usada, pelo fato de ser de basquete. Houve um desentendimento entre os grupos (crianças que jogavam e as que queriam jogar) pelo fato de não ser permitida a entrada no jogo. Aqueles que jogavam argumentavam que eles eram muitos e, na discussão que ocorreu, houve estranhamento entre as crianças e um colega empurrou outro. Houve insultos e uns apaziguaram o conflito e eles mesmos se organizaram novamente, jogando apenas os que já o faziam. A presença das meninas nesse espaço deu-se apenas numa rápida passagem, quando a organização era reestabelecida, correndo pelo espaço de jogo dos meninos que se incomodaram tremendamente. Eles tentam reiniciar o jogo. As crianças que estavam jogando afirmam que Rogério está atrapalhando. Ele (Rogério) e outros queriam jogar, mas isso não era permitido. Dessa vez incluíram nos argumentos que o espaço e o intervalo são pequenos para todos e para a troca de grupos. Essa situação não é aceita pelas crianças excluídas e, novamente, atrapalham o jogo, forçando sua inclusão. Mais uma vez o jogo é interrompido. As crianças conversam e aqueles que chegaram primeiro argumentam isso a seu favor. Após pouco tempo, recomeçam o jogo novamente e somente com os que já estavam jogando. A insatisfação daqueles que não jogavam continuava a existir, olhando, com seriedade, a trajetória da bola e os movimentos dos colegas. Ruy estava visivelmente incomodado. Outros alunos do 7º ano se aproximam, acompanham a movimentação e se juntam aos alunos que não participavam do jogo. Eles atrapalham o jogo ao desenvolverem uma brincadeira de toque e empurra (como se fosse uma brincadeira de luta), utilizando o mesmo espaço do futebol e forçando sua inclusão. Pareciam incitar uma reação dos colegas, que daria início a uma briga. O jogo é interrompido novamente. Conversam, argumentam e, após pouco tempo, recomeçam o jogo só com os que já estavam jogando. A insatisfação de alguns continuava a existir e, antes que a brincadeira terminasse em briga, o intervalo acabou e as crianças correram para suas salas de aula.

(Episódio 6: **Jogo desassossegado** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)

Nesse momento, a brincadeira foi interrompida sem uma solução que atendesse satisfatoriamente a todas as crianças envolvidas; mas, após a aula, a atividade é retomada com outras características que evidenciam as estratégias adotadas pelas mesmas crianças no sentido de garantir a vivência da prática lúdica,

nesse caso relativa ao futebol, sem que isso explicitasse uma atitude de transgressão à norma estabelecida pela escola naquele momento sobre a prática do futebol na sua portaria. As crianças afirmavam que a norma estava sendo cumprida, pois a proibição do uso da bola naquele local era respeitada, o que não se aplicava ao futebol. Mesmo entendendo que a proibição se referia ao futebol, os argumentos eram válidos e a brincadeira permanecia, como mostra a nota de campo em sua continuidade.

Ao término da aula encontrei as crianças no pátio próximo à entrada da escola à espera de vans escolares e dos responsáveis. Algumas jogavam futebol com garrafa de refrigerante (Pet) e compunham o mesmo grupo de meninos que brincavam no intervalo. O uso da garrafa (pet) nesse dia deu-se em função do fato de a escola ter proibido a bola para que não ocorresse o jogo de futebol na portaria da escola, uma vez que muitos desentendimentos entre as crianças têm ocorrido nessa atividade. O não uso da bola foi respeitado, mas o futebol continuava existindo. Da mesma forma que aconteceu no intervalo, além desse jogo, outra brincadeira, de luta, acontecia. As crianças amontoavam-se umas sobre as outras e diziam que era brincadeira de “luta e de guerrinha”. Os grupos eram os mesmos que não se entenderam muito bem no intervalo e, nesse dia, a brincadeira acabou em briga. [...]

(Episódio 6: **Jogo desassossegado** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)

Essa situação nos faz pensar sobre a atitude da criança diante as normas nos diferentes espaços em que ocupa. Ser criança nesses espaços está relacionado à significação que as experiências têm para as crianças. No processo de interação entre pares, elas “negociam” suas relações de forma que desentendimentos e entendimentos manifestam-se como parte desse processo, e as transgressões surgem para garantir a condição de crianças que são e que vivem a infância amparadas em pilares culturais como os apresentados – *ludicidade, interação, fantasia do real e reiteração* – que permeiam o seu cotidiano e as suas ações na sociedade. As imagens de 50 a 52 representam as crianças em interação na situação de sossego e de desassossego durante a prática do futebol na escola.

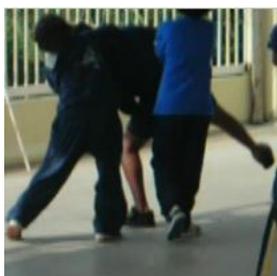


Imagem 50: Brincadeira de "luta"
Foto Violet



Imagem 51: Futebol com brincadeira de "luta"
Foto Violet



Imagem 52: Futebol com garrafa *pet*
Foto Violet

3.3 O lugar social: o cotidiano vivido pelas crianças

O lugar social ocupado pela criança pode ser compreendido a partir das condições sociais de se viver a infância. Como dito, possui estreitas relações com as interações sociais estabelecidas entre pares e com adultos, culminando na relação horizontal de identidade entre pares e vertical com os adultos, “constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo” (Lopes & Vasconcellos, 2006, p. 111). Essas interações sociais são fundamentais para o processo de construção da cultura pela criança, evidenciando uma relação dinâmica e não estática.

Nos estudos que abordam o cotidiano, as interações sociais são fatores de grande importância, mormente nas investigações com vertente sociológica. Giddens (2009) destaca três aspectos das interações sociais cotidianas que mostram como podemos conhecer o meio, os sujeitos da pesquisa e a nós mesmos nesse processo. Em primeiro lugar, coloca que as rotinas diárias, associadas às interações com outros, demonstram padrões de comportamentos constantes e que se repetem com grande semelhança nos diferentes dias da semana, exceto feriados, sábados e domingos. Afirma que mesmo havendo grandes modificações nas rotinas, “[...] novamente será estabelecido um conjunto de novos hábitos, relativamente estáveis e regulares” (Giddens, op. cit., p. 82) que precisam ser conhecidos e que só fazem sentido em função da interação. A respeito do caráter repetitivo da vida cotidiana, Lefebvre (1991)

nos chama a atenção para a trivialidade perceptível nas repetições cíclicas e lineares relativas a movimentos mecanizados, gestos motores, relativas aos dias, horas, semanas, meses e anos que se resumem no tempo da racionalidade. Destaca também a possibilidade criadora que conduz à

[...] análise da re-produção, isto é, das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam por modificações graduais ou por saltos. (Lefebvre, op. cit., p. 24)

Giddens (2009), seguindo aos pontos de destaque sobre as interações sociais no cotidiano, traz para reflexão a forma como as pessoas podem agir e moldar a realidade a partir de suas percepções, o que chama de *construção social da realidade*. Para o autor,

Embora o comportamento social, até certo ponto, se guie por determinadas forças, como os papéis, as normas e as expectativas partilhadas, os indivíduos percebem a realidade de forma diferente e de acordo com a sua origem social, interesses e motivações. (Giddens, op. cit., p. 82)

Isso demonstra que a realidade não é rígida ou estática e que as decisões tomadas pelos sujeitos, bem como as ações praticadas configuram uma nova percepção da realidade. Por fim, comenta que a interação social direta na vida cotidiana, denominada microssociológica, permite a compreensão de sistemas sociais mais amplos; nesse caso, macrossociológicos. Ainda que estejamos sob uma organização social que nos condiciona a determinadas ações, portanto já esperadas, a esse respeito, Lefebvre (1991, p. 23) afirma que, para aqueles que aprenderam a atitude filosófica, “a vida cotidiana oculta o misterioso e o admirável que escapam aos sistemas elaborados”. Somos, portanto, surpreendidos em nosso dia a dia, o que explica a dinâmica da vida social e nos faz pensar a respeito da realidade que nos cerca e que nos apresenta.

Pais (1993), ao discorrer sobre a sociologia do cotidiano, aponta que a realidade “[...] apenas se insinua, não se entrega” (p. 108), sendo necessária sua

imaginação, descoberta e construção. A sociologia do cotidiano coloca-se como uma forma de protesto à alusão de posse que se tem da realidade, às formas de reificação social. O autor afirma que

Para a sociologia do cotidiano, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão da sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e sua consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano. (Pais, 1993, p. 108)

Nesse estudo, a realidade pesquisada é aquela dada em meio aos cotidianos vividos pelas crianças, partindo do contexto da escola e atingindo outros espaços percorridos pelas crianças na cidade. Embora sejam dois contextos e com focos diferentes, ou seja, a escola como ponto de partida e local de encontro com as crianças e a cidade como o *locus* da pesquisa, permite-se compreender as interações entre os sujeitos que não se limitam a um espaço especificamente, mas que fazem parte da realidade percebida pelas crianças onde quer que esteja, a partir das ações e interações permitidas ou possibilitadas.

A mobilidade, materializada com o ir e vir da criança nos diferentes espaços pelos quais usufruem e transitam, nesse estudo, é entendida como a sua capacidade de explorar e de se colocar plenamente no espaço/lugar. Interfere em “como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de ação no espaço cotidiano” (Neto, 1999, p. 52).

Um dos papéis sociais da criança é gerir os riscos a que está submetida no cotidiano. Beck (2003) postula a sociedade de risco em que somos colocados perante desafios e escolhas na vida. Crianças e adultos estão submetidos a diferentes tipos de riscos sociais, incalculáveis e de controle restrito, no seu cotidiano. Os estudos de Christensen e Mikkelsen (2008) e de Malho e Neto (2004) discutem a mobilidade da criança a partir de um olhar biológico e sociológico, analisando, nessa última perspectiva, as implicações sociais atreladas ao ir e vir da criança em termos de espaços percorridos, escolhas desses espaços, riscos e autonomia no agir. Essa atitude

de agência da criança nos remete à ideia de *reflexividade transformadora* (Pais, 2007, p. 25), que “toma o cotidiano como um campo aberto à experiência”, portanto às transformações possíveis da dimensão microssocial com interferência a um contexto mais amplo na sociedade.

Dessa forma, escola, ponto de partida para encontro das crianças e início dessa pesquisa, e diferentes locais da cidade, *locus* do estudo, serão abordados considerando o cotidiano desses ambientes vividos pelas crianças.

3.3.1 Escola: espaço da infância e lugar de ser criança?

O exercício de olhar o mundo pelos olhos da criança pode transformar a ação do educador
(Fonseca & Verbena e Faria, 2012)

Infância é tema central quando se pensa na educação de crianças. Como já abordado, numa perspectiva sociológica, as crianças são entendidas como atores sociais que pertencem a uma categoria social geracional, produtoras de cultura e que exercem a cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade.

A essa ideia, Sarmento (2005) afirma que infância como categoria social geracional permanente é entendida como a construção social e cultural, decorrente de interações dinâmicas pela criança a partir da sua alteridade e pertença a determinado grupo num plano sincrônico e diacrônico.

No espaço da escola, as crianças apresentam-se como integrantes de grupos diversificados, o que nos permite dizer que, para diferentes crianças, é possível identificar diferentes modos de configuração da infância. Uma perspectiva educacional que considera essas questões deve criar espaços para a manifestação das práticas culturais dos vários grupos, entremeados ao saber historicamente produzido. Pensar o cotidiano escolar para/na infância significa reconhecer a singularidade desse grupo e sua relação de pertença a outros grupos e que as relações vividas pela criança no contexto educacional são relevantes para seu processo formativo.

As especificidades da infância devem ser consideradas baseando-se no reconhecimento da sua relevância para essa fase da vida. O grande desafio da escola refere-se à necessidade de construção de momentos para o exercício da cidadania do referido grupo, permitindo que a voz da criança, compreendida como ator social, seja valorizada no processo de discussão sobre as questões que a cercam. A partir do exposto, cumpre questionar: de que maneira as práticas escolares cotidianas consideram as ações exercidas pelas crianças na escola? Para pensarmos nessa questão, alguns aspectos concernentes à escola e ao seu papel social exercido serão discutidos.

A escola é uma instituição moderna por excelência, uma vez que tudo o que envolve as práticas escolares tem razão na Modernidade. Hoje, então, a escola é fortemente marcada pelo arcaísmo, em seus códigos disciplinares, em suas diretrizes curriculares, todos da época da Modernidade (Sarmiento, 2011). A construção das bases de funcionamento da escola deu-se em um contexto de mudanças, para ser uma instituição de formação de hábitos e saberes. Surgiu impregnada de um caráter de educação de massas, com a função de legitimar, e não de questionar, os saberes estabelecidos.

Porém, Sarmiento (2003), ao refletir sobre a escola e seu cotidiano, destaca que, mesmo considerando sua função de reprodução e de determinação de normas e padrões, o rompimento com o esperado faz-se presente em meio às ações e relações que se desenrolam nesse contexto.

Cada escola vive no interior de uma ordem que a transcende, donde emanam valores, orientações políticas, símbolos e prescrições normativas e comportamentais. Essa ordem é a da totalidade social em que a escola se enraíza. Mas, cada escola joga, no interior dessa transcendência, a realidade imanente da sua própria inserção: a ordem organizacional da escola não é nunca totalmente homóloga da ordem da instituição escolar. Descobre-se aqui, nesta descontinuidade, a possibilidade da ruptura, a vocação da diferença, a fonte da contra-corrente, ou a construção dissonante de um espaço autónomo. (Sarmiento, op. cit., p. 93)

O autor reconhece o cotidiano denso presente nas realidades escolares que evidenciam uma diversidade de situações, desde a questão pedagógica, estrutural, às diferentes culturas vividas e construídas no seu cotidiano, e que o pesquisador precisa

lidar. Quando se pensa no cotidiano da escola, segundo as ações que ali se estabelecem, o olhar não está na escola enquanto estrutura e organização, mas nas relações que são desenvolvidas em seu interior. Ações essas que têm vários sentidos.

No contexto da escola, pensar acerca da criança e refletir sobre a infância exige que a mesma seja compreendida a partir das concepções apresentadas ao longo da história da humanidade. Sendo hoje um tema de grandes estudos e produções a partir da sua especificidade, a compreensão de infância vem se desdobrando desde a Idade Média, embora seja considerada um fenômeno da Modernidade, como já abordado.

A palavra infância deriva do termo *in-fans*, indicador daquele que não fala. De acordo com Pagni (2010, p. 100), “a origem etimológica da palavra infância é proveniente do latim *infantia*: do verbo *fari*, falar – especificamente, de seu particípio presente *fan*, falante – e de sua negação *in*”. A compreensão da criança tem sido marcada pela ideia da falta – da não-linguagem, da não-razão, do não-trabalho, da não-participação –, instituindo uma forma de pensar a criança pela sua incompletude, pela ausência. Historicamente, os estudos sobre a criança são pautados pelo que lhe falta, por aquilo de que ela ainda não é capaz. A criança é um sujeito inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro.

Desta maneira de compreender a criança derivam formas de trabalho que visam ao seu desenvolvimento linear e uniforme, numa perspectiva universalista, evolucionista. Na educação, o desenvolvimentismo tem lugar privilegiado, legitimado principalmente pelos estudos piagetianos, que dividem o desenvolvimento infantil em períodos, cada um com suas características próprias. Educadores trabalham, então, para que a criança se adapte, buscando capacitá-la a realizar o que é estabelecido como habilidade padrão para a sua idade.

Esta visão *adultocêntrica*⁵⁷ da infância, resultado do exercício de saber-poder do adulto, deriva em construções de tempos, espaços, atividades e conhecimentos para a criança na organização escolar, que desconsideram sua participação, sua vontade e seus saberes, conforme destacam Vasconcellos (2009) e Oliveira e Marques

⁵⁷ A visão adultocêntrica, presente na escola e em outros âmbitos sociais, é marcada pela concepção de criança como um ser que deve ser preparado para tornar-se o adulto padronizado que a sociedade e a cultura dominante determinam.

(2011), em seus estudos sobre infância, educação e temporalidade. Uma vez que não lhe é permitido participar dessa construção, não há identificação da criança com os espaços, tempos e tarefas que lhes são destinados.

[...] historicamente o surgimento da escola moderna vincula-se aos ideais burgueses que promoveram uma revolução na educação e na pedagogia, redefinindo a função da escola como controladora e conformadora social. Como tal, o aspecto disciplinar da escola se tornou central, na medida em que passou a ser necessária a educação para todos, especialmente para as classes tidas como 'perigosas', entre elas, as crianças. E foi nesse contexto que espaços especializados para atender a essa demanda foram pensados, pautados em modelos de ordem e mecanismos de coerção. (Pinto, 2007, p. 103)

As práticas escolares, muitas vezes repetidas irrefletidamente pelos adultos, verificam-se idênticas em lugares e tempos diferentes – na organização de espaços, nos brinquedos, nas brincadeiras, nos currículos, nas separações e classificações das crianças por faixas etárias –, independentemente das características de cada grupo cultural. Sant'Anna (2007, p. 78) reflete sobre a monotonia da rotina e sua pretensa neutralidade: “A monotonia da rotina e suas repetições monocórdias tendem, muitas vezes, a ser consideradas sinônimos de neutralidade. Na verdade, elas são a sua expressão, assim como o tédio é uma de suas consequências”.

Herança do racionalismo cartesiano, a escola ainda hoje concebe o ser humano dicotomicamente: corpo e mente – corpo-máquina e alma-razão. Instintos e sensações do corpo afastam o homem do verdadeiro conhecimento. Além disso, o corpo é considerado elemento perturbador e, portanto, precisa ser controlado. “É o intelecto que aprende” (Bracht, 1999, p. 71). A concepção cartesiana de corpo é calcada na dicotomia: “Alma e corpo unidos como elementos à maneira de conteúdo e continente, num composto em conflito. O corpo agrava a alma, e essa tenta controlá-lo e dominá-lo. A luz e a leveza vêm da alma; as sombras e o peso assombram e acorrentam o corpo. Rastos do platonismo” (Lara, 2007, p. 17).

Na escola, podemos reconhecer dois mundos: um da obrigação e da massificação dos conteúdos e outro da liberdade e da dinamicidade criada pela criança. Poderíamos dizer sobre o mundo do tempo de “sala de aula” e o mundo do

tempo livre no qual a criança administra com maior autonomia o seu tempo, a condução de suas experiências. Em alguns momentos, tempo de sala de aula entra em conflito com o tempo livre. Na verdade, o desejo das crianças é que o tempo livre impere. Essa reflexão pode ser exemplificada na nota de campo que segue:

Nesse dia, as aulas a partir do horário de 10h foram substituídas pela Olimpíada de Matemática⁵⁸. Muitos alunos como Harry Potter, Rueiro, VP entre outros não queriam participar, mas como haviam feito suas inscrições deveriam assumir o compromisso. Interessante perceber que Harry Potter assumia ter feito sua inscrição, mas queria desistir. Rueiro dizia não ter se inscrito e que estaria liberado da escola, portanto afastou-se do grupo. Essas crianças e várias outras dirigiram-se para a portaria da escola e se deliciavam com um jogo de futebol, bem em seu início, quando foram interrompidos por um funcionário da escola. Aproximei-me do grupo e conversamos. Algumas crianças argumentavam não estarem inscritas e outras demonstraram arrependimento em relação ao compromisso assumido, desejando alterar a situação. Foi necessário conduzi-las à coordenação de segmento para verificar situação de inscrição das crianças e a possibilidade de desistência da prova, o que não foi concedido. De fato as crianças “fugiram” da obrigação daquele momento e, contrariadas, submeteram-se, sendo repreendidas. Rueiro foi localizado tardiamente e não fez a prova, mas permaneceu na escola até o horário de término da mesma.
(Episódio 7: **Olimpíadas: “hora” de correr... para a sala de aula** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 17 de agosto de 2011)

A escola fez com que as atividades estabelecidas fossem realizadas. A rotina e a obrigação cumpriram seu papel na organização escolar. As crianças, porém, agiram de forma contrariada, demonstraram sua insatisfação e rejeição à prova. O tempo da obrigação e o tempo da liberdade ficam expressamente marcados no episódio apresentado. Interessante perceber que, no tempo da obrigação, uma liberdade, ainda que relativa, manifesta-se a partir do desejo das crianças e da forma como pensam e entendem a organização escolar e as experiências que as cercam.

Em sinal de protesto, algumas crianças apenas assinaram a prova “chutaram” todas as questões para cumprirem a obrigação exigida

⁵⁸ A OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) é um programa do governo em que as escolas públicas interessadas se inscrevem para participarem e os alunos de todo o país realizam provas únicas. Os alunos que obtiverem os melhores resultados são convidados a participarem de outras etapas como PIC (Programa de Iniciação Científica) e EH2 (Encontro Hotel de Hilbert).

pela escola. Terminada a prova, saíam da escola e se encontravam na rua próxima à portaria. Resolvi estar com elas. Carla, Caã Kity, Nick e Harry Potter esperavam a van na escada em frente ao colégio. Teteus estava com eles, conversando, pois mora muito perto da escola e ainda estava na companhia dos amigos. Ao perguntar sobre a prova disseram: Foi muito chata!

(Episódio 7: **Olimpíadas: “hora” de correr... para a sala de aula** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 17 de agosto de 2011)

Nesse estudo, embora a criança viva a escola em todos os seus momentos e espaços, o tempo livre era privilegiado para o nosso encontro, para contatos onde reina a liberdade, mesmo que seja uma liberdade circunscrita por limites e possibilidades impostos pela escola. Para essa ideia, Garcia (2002) contribui:

Na sala de aula, todas se mantinham sentadas, umas atrás das outras, em silêncio, com olhares de tédio [...]. Os corpos parados, os olhos sem brilho [...] como se não vissem o que olhavam. Quando batia o sino anunciando a saída, as mesmas crianças pareciam outras crianças, os corpos ágeis gingavam, corriam, se tocavam, os olhos brilhavam cheios de vida, conversavam, riam, já começavam a brincar, a se tocar, a pular, a correr. Era como se a vida tivesse dois momentos – um de espera, outro de acontecer. (Garcia, op. cit., p. 7-8)

Isso nos faz pensar acerca da organização do tempo na escola, bem como de suas tarefas e dos significados que as mesmas têm para as crianças. Um importante questionamento se faz: existe momento para ser criança no espaço da escola?

Como reflexão a essa situação, apresento uma atividade observada na escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, que mostra a organização e a interação das crianças nos tempos livres. Trata-se da construção de uma cabana com gravetos e folhas decorrentes de uma poda das árvores na escola, descrito no episódio “A montanha de galhos”, que pode ser visualizada nas imagens 53 e 54:

Cheguei na escola no horário do tempo livre. Alguns alunos estavam na biblioteca e outros brincando pelo pátio da escola, nos arredores do Bloco E. Estavam divididos entre o amontoado de galhos e uma árvore, sob sua sombra, onde sempre organizam as atividades que seriam desenvolvidas. Seis crianças, do sexo masculino, brincavam com os galhos, mas não de escalar a “montanha” como fizeram outras vezes e sim de montar uma cabana utilizando galhos e folhas

secas de palmeira que lá estavam. As meninas, cada vez mais, se aproximavam.

(Episódio 8: **A montanha de galhos** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)



Imagens 53 e 54: Crianças construindo a cabana
Fotos Eliete

Brougère (2002), ao discutir a criança e a cultura lúdica, aponta a importância do objeto na constituição da brincadeira, representado no fato descrito pelos galhos e folhas das palmeiras. Considerando as diferentes experiências e as características individuais, percebe-se que meninos e meninas terão experiências e interações diferentes mediante exploração da brincadeira e do objeto. Tais situações contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem de comportamentos dados socialmente.

Considerando o avanço nas produções acadêmicas relacionadas à criança e à infância, que tipo de criança e de infância a escola tem focado no seu cotidiano? Percebe-se que a escola pressupõe a criança passiva, tendo comportamentos e atitudes pré-definidos desconsiderando, em muitas situações, seu interesse e sua capacidade de participação efetiva.

Fernandes (2010) discute a participação infantil a partir de uma abordagem acerca da complexidade da conceituação sobre direitos, a emergência da sua consolidação e as contribuições da Sociologia da Infância para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Afirma que a participação infantil é determinante para que essa situação se materialize na sociedade, sendo que para isso devem estar assegurados os direitos de *participação* da criança, não estando as suas necessidades à deriva das vontades e visões adultocêntricas. Para a autora, o direito à participação, apresentado na Convenção dos Direitos da Criança, refere-se à necessidade de ouvi-la,

atribuindo-lhe competência política, ou seja, a possibilidade de intervenção efetiva nas situações a que está diretamente envolvida. Pensar a participação infantil significa reconhecer um preceito da Sociologia da Infância que se refere ao “dar voz às crianças” a partir de “espaços sociais de participação infantil” (Fernandes, 2010, p. 2), reservados para esse fim. Isso significa escutarmos, efetivamente, a criança.

Discutem-se duas dimensões da ação política no contexto da infância: uma de cunho macro que se refere às políticas destinadas a esse grupo tanto em nível social, municipal ou institucional, e outra que se relaciona à anterior e que trata da participação das crianças (entendida como competências políticas) nas decisões e ações destinadas a elas, grupo de interesse (Sarmiento et al., 2007).

Essa dimensão é percebida no processo de construção da cabana pelas crianças. Retomando-o, percebemos que, por um momento, a cabana esteve em risco. Isso se deu em função das normas adotadas pela escola – definidas exclusivamente pelos adultos - na perspectiva de cuidar e proteger a criança:

Enquanto construíam a cabana, um funcionário da escola aproximou-se das crianças e conversou com elas, que se entreolharam, finalizaram a tarefa – colocação de uma folha de palmeira - e deixaram-na de lado. Aproximei-me delas e perguntei: _ O que houve? Di Maria respondeu: _ O Sr. Camilo pediu que deixássemos os paus.

Eliete: Por quê?

Di Maria: Porque estávamos lá.

Ele respondeu com contrariedade, evidenciada pela expressão corporal. Insisti em saber se havia algum motivo ou justificativa e Di Maria respondeu: _ não, ele disse que não podia.

(Episódio 8: **A montanha de galhos** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)

No fato descrito até o momento, as crianças submeteram-se às normas adotadas pela escola, embora não as compreendessem. As crianças fazem parte do grupo de maior carência política e, quando excluídas ou privadas de seus direitos, estão sujeitas a correr riscos na sociedade. Esse processo de exclusão é identificado como invisibilidade da criança na cena pública. Reconhecer seus direitos, especialmente os políticos, sugere uma compreensão da mesma como sujeito social, competente e capaz de decidir sobre questões, em especial aquelas que lhes dizem

respeito. Essa cidadania ativa só será alcançada caso a criança efetivamente participe das ações/decisões no contexto em que vive, na família, escola e sociedade (Sarmiento et al., 2007). Não basta tomar decisões em determinado contexto, mas reconhecer o significado que essas escolhas têm para a criança. Canivez (1991) afirma que toda ação humana significa seu modo de existência e que o

[...] o cidadão não é ativo apenas na medida em que participa da tomada de decisões em um nível qualquer. Também o é em função do seu grau de compreensão e de análise dos problemas [...]. Portanto, a escola deve dar-lhes a cultura e o gosto pela discussão, que lhes permitirão compreender os problemas, as políticas pretendidas, e debater sobre isto [...]. (Canivez, op. cit., p. 156-157)

As formas de ação realizadas pela criança em relação às situações vividas no cotidiano escolar demonstram corporalmente como a mesma se coloca. São percebidas atitudes de submissão e de resistência por meio das quais ela demonstra suas frustrações e seus interesses, por exemplo, e que são determinadas pela cultura tanto na relação com adultos – nesse caso, professores e gestores – quanto de pares.

O episódio que trata da construção da cabana não havia acabado e retrata bem a forma como as crianças reagiram às determinações apresentadas pela escola, demonstrando submissão e resistência posteriormente, reagindo quando perceberam que estariam seguras.

A cabana deixa de ser construída e começa o futebol. Soraia e Hannon foram jogar com os meninos. Convidaram-me a participar e joguei durante alguns minutos com eles. Perguntei como funcionava o jogo e Cascão disse: “por si”, o que significava jogo individual, embora fossem um grupo de 6 crianças. A regra, então, era: controlar a bola e fazer o gol! O sol estava forte, eles se cansaram e logo se organizaram para jogar “às escondidinhas”⁵⁹. Discutiram por um longo tempo quem seria o responsável por dividir o grupo. Essa criança cantaria músicas que indicassem quem se salvaria até sobrar o último, o qual seria o responsável por contar até um número determinado enquanto todos os outros se escondiam. Cascão e Homer não chegaram num acordo e Jucca assumiu tal tarefa, dizendo que ela dividiria o grupo. A discussão continuou e desistiram de jogar

⁵⁹ O jogo “às escondidinhas” assemelha-se ao pique-esconde jogado no Brasil, em que um participante seria responsável por procurar os demais jogadores que estariam escondidos. A diferença é percebida na organização adotada pelas crianças para definirem quem deve procurar os jogadores que estarão escondidos, utilizando-se de músicas para esse fim.

“às escondidinhas”. Jucca, dizendo que estavam perdendo tempo, recomeçou a divisão e o jogo aconteceu por duas vezes. Enquanto realizavam outras atividades, observavam a situação da cabana e quando perceberam que o Sr. Camilo havia se distanciado, várias crianças se reaproximaram dos paus para finalizar a cabana em pouco tempo, pois estava próximo de terminar o intervalo entre as aulas. Acrescentaram algumas palmeiras e aumentaram a altura da mesma. Ao mesmo tempo, Hannon e Suzi pegaram dois paus e começaram a bater um no outro. Soraia entrou na atividade. Aproximei-me e perguntei: _ Que atividade é essa? Hannon, sem se desconcentrar do que fazia, estando atenta aos seus movimentos e aos da Suzi, disse: _ É espada! E continuou a brincadeira de “luta com espadas”. Nesse momento tocou o sinal, indicando início da aula. Algumas crianças saíram correndo e outras admiravam a cabana até não mais poder, até o tempo não mais permitir. Aproximei-me da cabana para registrá-la. Enquanto fotografava, Di Maria, Manteiguinha e Rubens aproximaram-se de mim, entusiasmados pelo que haviam feito e Di Maria disse: _ Vamos ficar os três aqui e ela (dirigindo-se a mim) bate a foto (disse apontando para a frente da cabana)! Complementou: _ Vem, vem! Gesticulando no sentido de chamar os colegas para o local apontando inicialmente por ele. A foto foi tirada e eles saíram sorrindo e correndo para a sala de aula. Essa foi a segunda foto!

(Episódio 8: **A montanha de galhos** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)



Imagens 55 a 57: Crianças contemplando a cabana
Fotos Eliete

A finalização da cabana pelas crianças e o interesse em registrá-la, ou melhor, registrar o resultado do processo de brincar, desenvolvido ao longo de vários dias, demonstra a ação efetiva da criança naquilo em que considera significativo no processo de interação entre pares, (re)agindo como protagonista, nesse caso, nos tempos livres existentes na escola. As imagens apresentadas (55 a 57) ilustram esse

processo e a finalização com foto posada. Sarmiento (2003), ao se reportar ao conceito de “*acção estratégica/acção táctica*” (Certeau,1990; Dubet, 1994), reflete sobre as acções como espaço de transgressão.

O conceito de “*acção estratégica/acção táctica*” permite pensar os contextos de acção como espaços de conflito de interpretações e de luta por interesses, tanto quanto por valores, interpretando as interacções educativas à luz dos dispositivos da dominação social e das práticas concretas de resistência e contraposição de formas distintas de vida, o que permite alargar a inteligibilidade da acção educacional à combinatória conflitual dos dispositivos de reprodução social com as práticas geradoras de alternativas, produtoras de novos contextos de acção educativa. (Sarmiento, 2003, p. 102)

Portanto, no cotidiano da escola, as rupturas são apresentadas, evidenciando o rompimento com a linearidade. A escola é considerada o local privilegiado para o desenvolvimento da cidadania ativa que contribui para um processo de formação interativo e significativo para a criança. Nessa perspectiva, a educação é, antes de tudo, crítica. Crianças, nesse meio educativo, são vistas como atores e construtores sociais e não como meros consumidores de uma cultura dominante.

Essas ideias fazem-nos pensar não exatamente no que produz a escola, mas de como a criança interfere ou é reconhecida nas suas relações diante do saber escolar. Sirota (2001, p. 13) afirma que “[...] trata-se de inverter a proposição clássica, não de discutir sobre o que produzem a escola, a família ou o Estado, mas de indagar sobre o que a criança cria na intersecção de suas instâncias de socialização”.

A escola é o lugar em que a cidadania, com enfoque na participação efetiva da criança, pode ser desenvolvida desde que professores e gestores reconheçam as competências das crianças, bem como elas próprias. Importante, pois, destacar que a ação política da criança ocorre segundo o seu modo de vida, a sua cultura de infância e, evidentemente, a sua alteridade.

3.3.2 Outros contextos: o desafio de “ser criança” na cidade

O foco de abordagem sobre outros espaços existentes na cidade, nesse estudo, é a partir do entendimento dos mesmos como locais de ação e de experimentação pela criança, capaz de despertar sentimentos e que, de alguma forma, interfere no seu ir e vir, apresentando-se como uma realidade diferente para aqueles em que as escolhas são permitidas ou restringidas. A organização social do espaço não pode ser desconsiderada, pois tem relação direta com a ocupação pelos sujeitos participantes dessa pesquisa.

Percebe-se que o desenvolvimento das cidades e a reestruturação do espaço impactam sobre hábitos, comportamentos e sentimentos dos sujeitos. Giddens (2009), ao se reportar às teorias de urbanismo de David Harvey e Manuel Castells, explicita que o ambiente é criado segundo mudanças políticas e econômicas, permanentemente reestruturado segundo necessidades de instalações de grandes empresas e centros de desenvolvimento que evidenciam o interesse específico de determinado grupo e que suas características “[...] exprimem lutas e conflitos entre os diferentes grupos na sociedade” (Giddens, op. cit., p. 579). A cidade tem crescido para que, economicamente, se viva melhor, porém é importante pensar nos impactos que isso proporciona àqueles que nela vivem.

A mobilidade urbana está diretamente relacionada à organização espacial da cidade, que tem vinculação com valores defendidos pela sociedade e é influenciada economicamente pelas decisões tomadas por aqueles detentores de poderes políticos. Demonstra como as cidades evoluem e para que fins as modificações são planejadas e realizadas. Ao analisar as práticas de espaço, Certeau (2009) reflete a respeito da cidade, do seu planejamento, afirmando ser necessário pensar a *pluralidade* do real, dando efetividade a esse aspecto plural, via articulações entre pensamento e ação. Complementa afirmando que a cidade, em termos de organização funcionalista que privilegia o progresso, na perspectiva temporal, “[...] faz esquecer a sua condição de possibilidade, o próprio espaço, que passa a ser o não pensado de uma tecnologia científica e política” (Certeau, op. cit., p. 161). As práticas de espaço revelam “maneiras de fazer” na cidade, revelam uma espacialidade.

Francesco Tonucci (2010)⁶⁰ afirma perceber a cidade organizada para uma parcela da população apenas, que não inclui as crianças. Como o tráfego de carros cresce com o desenvolvimento das cidades, o trânsito automobilístico não favorece a exploração das ruas a pé ou por meios de transporte como bicicleta, skate e patins, por exemplo, para qualquer grupo de transeuntes, em especial as crianças. Para o autor, as cidades estão sendo (re)construídas para que “os carros vivam melhor”. A essa situação, parece que as ruas só se justificam quando da função de acesso aos diferentes espaços, ou às diferentes ilhas, para usar o termo empregado por Zeiher (2003).

O “ser criança” na cidade é, portanto, um desafio. As situações vividas pelas crianças retratam a forma como elas compreendem a organização espacial urbana, o crescimento do trânsito e, dada a sua análise, os argumentos e justificativas denotam as lógicas infantis de entendimento e compreensão do mundo e as escolhas no ir e vir. Certeau (2009, p. 163) coloca-nos que “os processos do caminhar podem reportar-se em mapas urbanos de maneira a transcrever-lhes os traços (aqui densos, ali mais leves) e as trajetórias (passando por aqui e não por lá)”. Zeke, a caminho de sua casa, comentava sobre os deslocamentos escola-casa-escola, as escolhas feitas e os riscos que encontrava, como apresentado na nota de campo:

***Zeke:** Pra Cosette eu ia de van, porque eu não estava acostumado a andar sozinho, aí minha mãe falou que... Ano passado eu já comecei a andar, ir à padaria, na banca (de jornal). Agora eu to indo pro João XXIII sozinho. Até que é mais perto o João XXIII, né!?. (Comparou a distância de sua casa com a escola Cosette de Alencar e com o Colégio de Aplicação João XXIII).*

***Eliete:** E você falou que não estava acostumado. Você não se sentia preparado?*

***Zeke:** Não, porque... às vezes... esse ano mesmo eu quase fui atropelado ali na Olegário.*

***Eliete:** É mesmo?*

***Zeke:** Tava atravessando. Tava o sinal verde.*

***Eliete:** Aham, verde para você ou paro carro?*

***Zeke:** Pra mim*

***Eliete:** Aham.*

⁶⁰ O Professor Francesco Tonucci proferiu, em 18 de março de 2010, uma conferência denominada “La città dei bambini con le sue caratteristiche politiche e sociali”, promovida pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), que teve como foco a discussão sobre a criança na cidade, em especial a sua autonomia nesse contexto, considerando a experiência realizada no Projeto “A Cidade das Crianças” (La città dei bambini), Tonucci (2006) que propõe uma nova filosofia de governo da cidade.

Zeke: *Aí... Sabe aquele Captiva, Chevrolet grandão?*

Eliete: *Sei*

Zeke: *Então, o carro devia ter visto. Carro muito grande né, aí eu estava passando na hora que fechou o sinal pra mim, eu já estava no meio do caminho, entrando pra segunda fileira de carro. Aí ele já avançou o sinal. Quase que me atropelou.*

Eliete: *Nossa, você levou muito susto?*

Zeke: *Aham (interjeição afirmativa).*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 28 de junho de 2011)

Seguimos caminhando pelas ruas do bairro e Zeke falava sobre os deslocamentos realizados a sós em locais próximos à sua casa, até que, em determinado momento, ele interrompeu o assunto e comentou que teríamos que atravessar a rua. Interessante perceber que a fala, a entonação adotada, parecia mais um alerta do que uma comunicação apenas. Ao continuarmos o assunto, pude compreender como Zeke analisa o seu cotidiano e conduz suas ações, o que pode ser elucidado com as imagens de 58 a 60.

Zeke: *Eu sempre fico em casa, minha mãe me leva em tudo, todos os lugares. É... Na casa da minha madrinha mesmo, eu sempre fico, às vezes venho sozinho até aqui entregar coisas que a minha mãe pede, ou minha madrinha pede para eu vir buscar aqui, levar lá pra casa também. A gente vai atravessar aqui, tá professora!?*

Eliete: *Tá. Você vai atravessar aqui fora da faixa?*

Zeke: *Eu prefiro.*

Eliete: *Por que você prefere?*

Zeke: *Porque na faixa é mais perigoso.*

Eliete: *Por que na faixa é mais perigoso? Achei interessante isso!*

Zeke: *Eu acho.*

Eliete: *Mas, por quê?*

Zeke: *Porque você tá no meio do sinal, igual eu te falei, tá no meio do sinal o carro arranca assim, de repente.*

Eliete: *Aham.*

Zeke: *E aqueles caras que não param atrás da faixa, param em cima da faixa?*

Eliete: *Mas você acha que aqui eles vão te ver? Enquanto você tiver passando fora da faixa?*

Zeke: *Não, eu passo correndo.*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 28 de junho de 2011)



Imagens 58 e 59: As ruas vividas pelo Zeke
Foto Eliete



Imagem 60: Zeke no portão
do seu prédio
Foto Eliete

Outras crianças, quando comentam sobre a transgressão às regras existentes no espaço urbano, apontam desafios por elas vividos nas ruas de seus bairros, semelhantes aos de Zeke, como apresentado na discussão do grupo focal que segue:

Ladion: *Olha aqui, eu já, sabe porquê? Porque lá [...] lá no meu bairro não tem faixa, aí não dá para atravessar na faixa, fica difícil. Tem um lá do outro lado e outra lá do outro, e não tem uma no meio. (Ele gesticulou para mostrar a distância entre as faixas) Se a gente que ir na loja em frente, não tem uma faixa ali, tem que ter intermediária e nisso aí fica difícil. Ninguém vai lá.*

Caã Kity: *eu já descumpri por que, lá em Matias não tem faixa e nem sinal.*

Ladion: *Não?*

Caã Kity: *Não. Aí eu já descobri e eu atravesso lá assim: na hora que dá tempo, sempre que tiver um espacinho entre dois carros e que dá tempo eu atravesso lá.*

(Grupo Focal 2: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Dessas experiências, percebe-se que “ser criança” na contemporaneidade, nesse caso na cidade, é uma grande aventura, ou melhor, um grande desafio. As cidades crescem, a movimentação nas ruas acompanha esse crescimento, porém as finalidades desse desenvolvimento nem sempre focam o bem estar da sociedade. O trânsito aumenta e os carros encontram mais espaços, mais vias; e as pessoas, incluindo as crianças, organizam-se conforme a cidade se apresenta, como afirmam Rissotto e Tonucci (1999). Sobre essa temática, Qvortrup (2010a) faz uma reflexão e pondera ser possível visualizar

[...] como a infância tem ocupado cada vez menos espaço ao longo do tempo; por essa razão, a sua categoria estrutural está quase literalmente minimizada. Os fatores responsáveis por isso, ou, talvez por melhor dizer, de acordo com essas mudanças demográficas, são todos os que, em outras circunstâncias, influenciarão a infância, como, por exemplo, crescimento econômico, industrialização, urbanização, aumento na qualidade da saúde, secularização, individualização, educação, privatização da família, e outros. Como resultado, a infância tem tornado-se menor – tanto em nível familiar quanto social. A atitude tem tornado-se mais sentimentalista, mais protetora, pelo menos em nível familiar. (Qvortrup, op. cit., p. 641)

Percebe-se, então, que as crianças não exploram as ruas como se espera. Essa situação tem implicações não interessantes para a sociedade e, obviamente, para o grupo considerado. Assim, Tonucci (2010) destaca duas implicações desse contexto para a infância: a saúde e a formação das crianças.

No primeiro caso, a saúde, ele observa o problema da obesidade infantil crescente em grupos cujo estilo de vida não é ativo em termos de movimentos relacionados às atividades cotidianas. As crianças crescem em locais fechados e os deslocamentos entre os diversos espaços para o cumprimento de suas atividades diárias normalmente é feito utilizando-se de algum meio passivo de transporte. Essa reflexão encontra apoio nos estudos de Neto (1999; 2000), ao discutir rotinas e tempos livres das crianças em suas atividades cotidianas.

Em termos de formação, segundo ponto destacado pelo autor, acredita que as crianças não estão sendo preparadas para enfrentarem o dia-a-dia na cidade, uma vez que são privadas de experiências importantes e de escolhas na vida cotidiana. Sobre isso, ele faz referência à ausência de autonomia da mobilidade da criança na cidade, situação também abordada por Neto (2000), em seus estudos há pouco mencionados.

O ambiente urbano é frequentado pela criança em função da sua organização espacial e temporal. Zeiher (2003) retrata estudos realizados sobre rotinas de crianças e seus deslocamentos cotidianos entre as ilhas, que podem ser entendidas como o espaço da casa, da escola, dos parques infantis, entre outros, em função da necessidade das atividades diárias, na expectativa de conhecer como as crianças vivem esses deslocamentos. Embora existam rotinas semelhantes – rotinas de lugares – para

diferentes crianças, cada uma possui um *espaço de vida individual temporalizado*, seja ele centralizado em um ou outro local ou fragmentado em diversos locais.

É importante destacar que a autora afirma que as formas de insularização dos espaços de vida individual das crianças variam em função da dimensão temporal, tanto em termos cronológicos atrelados à idade da criança, quanto em termos de tempo-hora do dia e do espaço ocupado, no sentido da proximidade ou não dos locais frequentados. Outro aspecto que interfere na forma de usar ou aceder aos espaços está no maior ou menor controle que os pais/responsáveis, em especial, exercem sobre a rotina das crianças significando menor ou maior possibilidade de decisão pela criança respectivamente. Essa organização pode ser entendida como modelagem da vida cotidiana. Uma modelagem que sugere condutas muitas vezes ignoradas ou ludibriadas pela criança na sua relação com o espaço, nesse caso urbano.

Se as ruas passam a serem vistas como via para aceder a espaços, o que nem sempre acontece com a criança sozinha, uma reflexão interessante acerca da criança e da cidade de forma inter-relacionada é feita por Tonucci (2009). O autor afirma que as crianças perderam a cidade e a cidade perdeu com a ausência das crianças em suas ruas e espaços. Para o autor, criança nas ruas sugere cidade mais segura, uma vez que as pessoas se preocupam com sua presença e agem de forma diferenciada.

Esse posicionamento deve ser entendido e pensado com certa relatividade, pois muitos problemas sociais presentes no cotidiano das cidades exigem iniciativas políticas para sua solução, o que têm contribuído para o aumento de controle dos pais/responsáveis sobre os filhos fora dos espaços considerados “seguros”, como a casa, a escola, o *shopping* entre outros. Formas protetivas de controle para com as crianças sempre existiram, porém com a nova configuração social, outros mecanismos passam a constituir tal proteção. Para Bauman (2001),

A diferença entre o passado afetuosamente lembrado e sua réplica atualizada é o que a comunidade das memórias da infância de Halzedon obtinha usando os olhos, línguas e mãos, casualmente e sem muito pensar, no Heritage Park é confiada a câmeras de TV ocultas e dúzias de seguranças armados verificando senhas nos portões e discretamente (ou ostensivamente, se necessário) patrulhando ruas. (Bauman, op. cit., p. 109)

As diferentes formas de violência são exemplo de riscos identificados e que têm contribuído para a cultura do medo. A respeito disso, o referido autor, quando reflete sobre a cidade a partir de uma abordagem acerca do tempo e do espaço, apresenta modificações na sociedade atual presentes em situações vividas pelas crianças participantes do estudo. Sobre o risco e a insegurança existentes em espaços públicos, afirma que o “[...] o espectro arrepiante e apavorante das ‘ruas inseguras’ mantém as pessoas longe dos espaços públicos e as afasta da busca da arte e das habilidades necessárias para compartilhar a vida pública” (Bauman, op. cit., p. 110). O autor critica a excessiva proteção aos indivíduos pelo poder público, cujas ações não têm contribuído para garantir-lhes a segurança e permitir a exploração deste espaço, mas sim cerceado a sua liberdade, uma vez que os mesmos são confinados em locais cercados que dificultam interações imprevistas. Essa situação evidencia uma incoerência entre os interesses das crianças, dos pais/responsáveis e da sociedade. As crianças pedem liberdade e autonomia, enquanto os pais/responsáveis e a sociedade pedem mais controle e segurança, com possibilidade de alcance pela tecnologia (uso de câmeras de filmagem, GPS etc.) e pelo policiamento na cidade, entre outras formas, como apresentado.

A relação dos pais/responsáveis com as crianças no que se refere à sua autonomia da mobilidade, o seu ir e vir na cidade, é marcada pelas situações apresentadas. Qvortrup (2010a) contribui:

[...] os desenvolvimentos estruturais impactam a infância de maneira diferente, quer seja em nível familiar ou social. Podemos argumentar que as relações entre as crianças e seus pais têm tornado-se mais próximas, afetivas e protetoras, enquanto que em nível social elas têm sido entendidas em termos de negligência ou indiferença estrutural, para usar a frase do sociólogo alemão Kaufmann (2005). (Qvortrup, op. cit., p. 641)

Em termos de formação da criança, Tonucci (2009) e Rissotto e Tonucci (1999) defendem uma cidade que não seja demasiado segura no sentido de permitir haver surpresas. Como a vida social é dinâmica, caso as crianças explorem as ruas, elas estarão sujeitas a aspectos inusitados. Defende também que seja possível a criança se esconder nos espaços ou subir em árvores, quando da utilização dos parques, por

exemplo. Sobre isso, ele se opõe aos parques formatados em que a criança é induzida a determinada forma de exploração, inibindo sua criatividade e livre ação. Conclui afirmando que isso não permite a criança “crescer no imprevisto”.

Em termos de gestão, destaca a necessidade de escutar a criança, capaz de expressar seus interesses e necessidades, além do fato de os adultos poderem aprender com as mesmas por serem distintas e, conseqüentemente, por conceberem a cidade de uma forma diferente daquela pensada pelos adultos. Esse aspecto se associa à ideia de participação infantil, abordada no estudo, materializada pela direito de a criança exercer a sua competência política, dando-lhe a possibilidade de se expressar, exercendo a cidadania. Sobre isso Tomás e Soares (2004) afirmam ser necessário entender que as crianças têm que ter direitos civis e políticos, como garantido aos adultos:

[...] as crianças também são seres sociais, actores sociais e a valorização da sua acção e voz é imprescindível na demanda e concretização dos referidos direitos civis e políticos. Passa ainda pela indispensabilidade de considerar as crianças como actores sociais competentes, obviamente com competências diferentes das dos adultos, mas que não são indiscutivelmente incompetentes: os processos de relações, negociações, confrontos que desenvolvem entre elas e com os adultos, são bem reveladores da referida competência e da legitimidade da sua acção nas esferas privada e pública dos seus quotidianos. (Tomás & Soares, op. cit., p. 359)

Escutar as crianças permite que seus desejos, interesses e necessidades sejam pensados e, se possível, contemplados. As vivências de uma criança são reveladoras dessa realidade. VP, ao comentar sobre a dificuldade e o desconforto de jogar bola na rua em função do perigo representado pelos carros e dos buracos no asfalto, mostra a diminuição de espaço explorado pela criança na cidade, bem como as estratégias adotadas para dar significado ao uso do espaço, enfrentar os riscos e viver o tempo da infância. O fato de VP e seus colegas apresentarem uma postura crítica, de ator social, pode ser percebida quando eles criam estratégias para uso do espaço e questionam a realidade. Ele disse que existe um lote com um pouco de mato, mas com espaço suficiente para brincar com os amigos, situado próximo a sua residência. Para utilizarem o espaço, as crianças negociaram com o proprietário, ainda que essa

negociação lhes custasse o exercício físico de capina do lote, como será melhor detalhado em capítulo à frente. Soma-se a isso o fato de as crianças se inquietarem com essa realidade e questionarem a não existência de um local em que pudessem negociar somente as regras do jogo com seus pares. A normalidade e a linearidade que levam à cegueira do cotidiano (Pais, 2010) são contrariadas nessa passagem, que propõe fuga à alienação, deixando a *reflexividade impositiva* em prol da *reflexividade transformadora*.

Posturas como essa retratam a criança na perspectiva sociológica (Sarmiento, 2004), em que é reconhecida como criativa, um ser produtor de cultura e nela inserida, cidadã de direitos que subverte a lógica de funcionamento do cotidiano, no sentido de inventá-lo ao seu jeito, segundo suas possibilidades. As concepções de criança e infância, no estudo adotadas, não são tomadas como se a realidade fosse universal. Como dito, são concepções circunscritas temporal e espacialmente, que apresentam particularidades, não sendo aplicáveis necessariamente a outras realidades.

Conforme mostrado pelas crianças e manifestado por seus desejos, o espaço na cidade é escasso para esse grupo e não tem sido pensado em função das suas especificidades. De qualquer forma, criar espaços específicos para a criança, como parques infantis, por exemplo, não contribui para sua autonomia e usufruto efetivo no ambiente urbano. Pode, inclusive, ser entendido como possibilidade de exclusão da criança da cidade, das ruas, da interação com outros grupos, significando o seu confinamento em determinadas ilhas decorrentes da segregação geográfica do ambiente urbano (Zeihner, 2001; 2003). Disso, um questionamento pode ser feito: se há espaços específicos para a criança, o que significam os demais espaços existentes na cidade para esse grupo?

É importante que a cidade seja um espaço a ser vivido pela criança onde ela possa experimentar situações, interagir com outros grupos, reconhecer a diversidade de fatos, fazer suas escolhas, ser um transeunte que constrói, também, a história da cidade.

Síntese

Esse capítulo trouxe reflexões sobre criança, infância e culturas da infância numa perspectiva sociológica, considerando a escola e outros contextos como espaços de experiência, vividos por esse grupo, em um contexto específico do seu cotidiano.

Embora a criança tenha sempre existido, a ideia de infância é construída na Modernidade. A *invisibilidade* da infância e da criança na cena social é percebida em pesquisas científicas que, até final do Século XX, tinham amparo epistemológico em áreas de conhecimento como a psicologia e a psicanálise. Mesmo em muitos estudos com enfoque sociológico, buscava-se a socialização das crianças numa perspectiva de pesquisa *sobre* e não *com* a criança.

Na Sociologia da Infância, criança, ser peculiar pela sua alteridade e ser social pela pertença a determinado grupo, é construtora de cultura e reflete marcas de sua geração e de seu contexto sócio-econômico e histórico. Isso supera a visão da criança como um ser que vive uma fase individual da vida, necessária para o seu amadurecimento sexual, motor e cognitivo e que a prepara para a vida adulta: um ser que nada sabe e que é dependente, ou seja, o *devir* criança.

A infância, entendida como construção social, uma categoria estrutural da sociedade, permanente, é influenciada por aspectos políticos, sociais e econômicos. É, pois, reconhecida como um período de vida peculiar e que está *à prova* da dinamicidade da vida social, diferentemente da visão apoiada na vertente pautada na psicologia, por exemplo.

Com relação às culturas de infância, entendem-se como os modos sistematizados de significados atribuídos ao mundo, de ação intencional, e são distintos daqueles atribuídos pelos adultos. Seu modo de agir, ou seja, sua ação, deve ser entendida como a capacidade de explorar e se colocar plenamente no espaço/lugar, resignificando-o continuamente. Dessa forma, as atitudes adotadas pelas crianças no seu cotidiano representam sentimentos e são plenas de significados. O medo e a insegurança, ou mesmo a coragem e a ousadia, são dimensões refletidas

nas ações da criança como ator social que age com competência, considerando o lugar social que representa.

A *Ludicidade* é inerente à cultura infantil, ou às culturas infantis, e é considerada um de seus pilares, somada à *Interação, Imaginação do real e Reiteração*. É necessário compreender a rede de significados presentes, buscando identificar traços comuns entre as mesmas, como, por exemplo, as práticas lúdicas carregadas de afetividade, de significado e de potencialidade. A interação entre pares é fundamental nesse processo e contribui para a construção de saberes criados pelas crianças, gerados em meio às práticas sociais.

Nos estudos sobre cotidiano, a tradição sociológica, busca investigar os modos de vida dos atores sociais em suas interações, entendidas como formas de comunicação, e o modo como se dá a produção de significado.

Pensar a escola como espaço para a infância e lugar de ser criança, exige que haja uma mudança de visão e paradigma acerca da criança e da infância na atualidade. A participação ativa das crianças nas práticas cotidianas escolares pode se constituir a partir do entrecruzamento das vozes dissonantes/discordantes dentro do grupo e na articulação de saberes significativos. Importante destacar que não basta a escola “deixar” a criança falar a partir da criação de espaços específicos para tal ação. É necessário que nos debates e nas assembleias escolares seja valorizada e reconhecida a importância desses intercruzamentos para crescimento mútuo nas interações estabelecidas pelas crianças com seus pares e com os adultos, nesse caso professores e gestores.

À escola cabe refletir criticamente seus modos de organização do tempo e do espaço à luz desses elementos, ouvindo a criança e permitindo-lhe que participe, de fato, da tessitura de seus saberes. Importante também é a necessidade de criação de espaços de intervenção docente na perspectiva de valorização das práticas cotidianas atreladas à cultura, bem como o reconhecimento do corpo como dimensão e linguagem social e cultural.

Como a escola, a cidade apresenta um cotidiano denso decorrente das interações e riscos sociais e da diversidade de culturas existentes. Percebe-se que o

seu desenvolvimento representa determinados interesses políticos, sociais e econômicos e influenciam a mudança de condutas, hábitos e comportamentos das pessoas. Outro aspecto que se tem percebido, em relação à cidade, refere-se à organização do espaço que tem contribuído para dificultar a permanência de crianças nas ruas, somado ao aumento do tráfego de carros e à violência.

Dado esse contexto, a proteção da criança nas dimensões familiar e social tem crescido. Espaços, entendidos como *ilhas*, são criados para que as crianças se ocupem no dia-a-dia de forma segura, seja na casa, escola, parques infantis etc. As ruas adquirem função de aceder às ilhas e perdem o caráter de espaço vivido, de experiência. Na vida privada, pais/responsáveis controlam e moldam a vida das crianças por meio de rotinas e orientações que garantem um ir e vir “seguro”, seja na companhia de adultos ou, quando sozinhas, numa organização espaço-temporal de suas rotinas. Nesse caso, as permissões na mobilidade dão-se em determinados espaços e tempos, como nas proximidades de suas casas e horários do dia. Sabe-se que em termo temporais relativos à idade das crianças, quanto mais velhas, maior a autonomia cedida (ou negociada) na interação com adultos.

Mesmo havendo controle em seu cotidiano e estabelecimento de padrões de conduta, cada criança vive uma realidade que garante *um espaço de vida individual temporalizado*, sujeito ao contexto de vida como valores do meio familiar, local de residência, interações estabelecidas, condições econômicas, entre outros aspectos. Dessa forma, a criança busca driblar a realidade, criando espaços para a infância e lugares de ser criança.

4 A “GEOGRAFIA” DO IR E VIR DE CRIANÇAS

*Mas não, mas não
O sonho é meu e eu sonho que
Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
Fossem somente crianças

Deve ter alamedas verdes
A cidade dos meus amores
E, quem dera, os moradores
E o prefeito e os varredores
E os pintores e os vendedores
As senhoras e os senhores
E os guardas e os inspetores
Fossem somente crianças!*

(*A Cidade Ideal* – Chico Buarque de Holanda, 1977)

Esse capítulo enfoca a discussão acerca da mobilidade inerente ao ser humano, entendida como o ir e vir nos diferentes espaços ocupados pela criança e em seus acessos, configurando-se em “desenhos” geográficos presentes na vida das crianças, em suas trajetórias .

Embora se reconheça que o movimento é parte da natureza do ser humano, o seu deslocamento em relação às trajetórias percorridas, aos espaços frequentados/ocupados, às formas de se movimentar/deslocar e às expressões corporais manifestadas pela criança estão atreladas ao contexto social e cultural a que está submetida. Dessa forma, pode-se compreender a mobilidade em meio a uma complexidade de ações, interações e valores.

No contexto do estudo, o ir e vir da criança é abordado a partir da ideia de *independência de mobilidade*, expressão adotada por Malho e Neto (2004) e Neto (1999), que se refere aos deslocamentos efetuados pela criança em vias públicas/áreas urbanas sem uma tutoria presencial. Nesse contexto, a “independência de mobilidade” configura-se como uma conquista progressiva pela criança, não de forma linear, mas à medida que a sua capacidade de tomada de decisões para se autoconduzir nesse ir e vir se torna, cada vez mais independente de uma submissão ao seu tutor, ou seja, com

mais autonomia. Para Malho e Neto (2004), essa “independência” por parte da criança se traduz na

[...] possibilidade de tomar decisões por si própria, de [sua] mobilidade [...] face ao envolvimento físico, das “possibilidades de acção” que a criança está capaz de realizar. Esta possibilidade, de ser e estar capaz de “se movimentar e deslocar” no espaço, permite-lhe “pensar e agir” em função dessa experiência. Permite-lhe um Ser, um Eu próprios. (Malho & Neto, op. cit., p. 02)

A mobilidade é compreendida a partir de um contexto específico, que envolve o(s) mundo(s) de vida de crianças e, para tanto, necessita de uma abordagem e um olhar que considerem as singularidades desse grupo que integra a infância e que nela “transita” deixando suas marcas, ao mesmo tempo que é marcada pelas experiências vividas decorrentes de uma escolha relativa e, portanto, sob condições previamente estabelecidas/determinadas. Esses mundos de vida das crianças denotam a existência de cotidianos densos nos quais as interações sociais se estabelecem e significados são produzidos (Sarmiento, 2003).

Dessa forma, as discussões desse capítulo buscam aproximações com os estudos da Geografia da Infância (Lopes, 2009a; 2009b; 2008; e Lopes e Vasconcellos, 2006), que articulam teorias do pensamento geográfico com os estudos contemporâneos sobre criança e sua infância. Preocupa-se em focar a interação da criança com os espaços, ou seja, as suas vivências espaciais, sendo necessário o entendimento de que a criança, sendo um ator social, é também um ser geográfico no mundo. A compreensão de espaço como lugar também se faz importante.

Em seu ir e vir, com base em suas vivências, a criança estabelece vínculos de pertencimento a determinado grupo social e, mediante conflitos e relações de poder, vive o processo de construção da identidade territorial.

Os territórios têm, assim, em suas materialidades, um caráter semiótico na medida em que se estabelecem como símbolos, e devem ser analisados como uma teia de significados que, ao ser construída por um determinado grupo social, também o constrói. Assim, falar em identidade territorial não significa circunscrever-se aos limites oficialmente estabelecidos nos documentos legais presentes em uma determinada parcela espacial, mas também nos

processos de subjetivação existentes entre as pessoas, seus traços compartilhados nos grupos sociais e nos espaços a que pertencem. (Lopes, 2009a, p. 39)

O ser e estar no mundo que condicionam formas de pensamento e ação da criança permitem representar as marcas sociais a que está submetida, ao mesmo tempo em que cria ou modifica essas marcas. A mobilidade das crianças e sua relação com o espaço são formas de expressão, de ação circunscrita no espaço-tempo.

Para melhor compreender e refletir sobre o ir e vir de crianças que integram uma categoria social permanente, algumas reflexões são apresentadas, considerando a inter-relação das vertentes em que a mobilidade é reconhecida como natureza do ser humano e o olhar sociológico atribuído à mesma.

Embora se perceba distinção entre esses dois aspectos, eles não devem ser entendidos de forma segmentada, fragmentada ou mesmo dicotômica. Ainda que à mobilidade, percebida como parte da natureza do ser humano, atrelam-se as possibilidades de movimento nos espaços ocupados ou mediante acesso aos diferentes locais, ou seja, o simples ir e vir, esses movimentos são construídos constantemente pelos sujeitos sociais e apresentam significados e representações distintas, considerando os diferentes contextos.

Por muitos anos, natureza e cultura estiveram em lados opostos, seja no tratamento dado em pesquisas científicas, seja na visão atribuída às pessoas, em especial às crianças, no que se refere à dimensão corporal. A crítica que se faz a essa visão dicotômica, de oposição, sustenta-se na ideia de que tal postura leva a reducionismos ora biológicos, ora sociológicos, em que pesem os aspectos sociais e culturais para uma compreensão sobre a criança e sua interação no/com o espaço para além da dimensão biológica.

Prout (2000) e James (2000) destacam as dimensões biológica e social do corpo nessa etapa da vida que, como construção social, exerce o papel de agência a partir do lugar social em que ocupa. Reflete modos de pensar e compreender o mundo e é capaz de interiorizar “[...] o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência” (Malho, 2003, p. 50). No trecho do episódio “Ele não é um menino

[que fica] na rua. Eu controlo mesmo!”, percebemos como o corpo fala quando a voz da criança é sufocada:

*Ao chegarmos na casa do Teteus, ele disse para entrar. Fiquei constrangida pelo horário, pois era próximo do almoço e disse que combinaria outro momento para conversarmos. Ele insistiu e disse que sua avó me esperava. Fiquei surpresa. A avó realmente me esperava. Convidou-me para entrar e agradeci o convite e a confiança em mim por permitir a participação do Teteus na pesquisa. Conversamos um pouco e ela fez um discurso sobre os valores que adota na criação do neto-filho (ela tem a guarda do neto, embora a mãe more na mesma casa e tenha outros filhos que convivem juntos). Quando a avó falava, Teteus ficava quieto, com a cabeça um pouco baixa. Parece ter muito respeito por ela e mesmo não concordando com algumas falas, ele não rebatia, apenas se manifestava corporalmente. A expressão era às vezes de constrangimento. Fiquei também constrangida e desviava o assunto, fazendo questões a ele. (Episódio 9: – **Ele não é um menino [que fica] na rua. Eu controlo mesmo!** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 02 de junho de 2011)*



Imagens 61 e 62: Teteus na varanda
Fotos Eliete

As imagens 61 e 62 retratam o local do cotidiano de Teteus e o mesmo como protagonista, em um local e com a pose por ele definidos. Nesse momento, sua expressão adquiriu outra significação. O corpo expressa marcas sociais vividas pelas pessoas, evidenciando sua condição social e cultural. Para Lopes (2009a, p. 36), “Os corpos se configuram também como paisagens, cujas marcas e formas portam histórias, geografias....traços societais”.

Diferentes expressões corporais podem ser percebidas em uma mesma situação, como acontece na nota de campo que segue, demonstrando formas distintas de assimilação do contexto e de ações:

As crianças apresentavam olhares curiosos em relação à minha presença na sala de aula e sorrisos discretos apareciam em seus rostos. Elas realizavam uma atividade em dupla denominada “Jogos Romanos”, desenvolvida em um tabuleiro. Fiquei a observá-los e estive atenta à relação estabelecida entre elas, suas brincadeiras e o uso do corpo. Pude perceber expressões corporais diversificadas, evidenciando relação e significado distintos com o espaço e com o momento vivido. Diferentes formas de assentar na cadeira eram percebidas. Algumas crianças colocavam os pés sobre a cadeira e outros abaixo da mesma. Mesmo não sendo permitido, a mesa indicada para a realização do jogo era utilizada como suporte/amparo para aqueles que se sentiam à vontade para “se jogarem”, ou seja, lançarem seus corpos sobre as mesmas durante o jogo; a interação entre as diferentes duplas era intensa e uns ajudavam a outros a compreenderem a atividade.

(Nota de Campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 28 de abril de 2010)

Portanto, ações e atitudes realizadas pelas crianças demonstram suas lógicas de ação⁶¹ (Dubet, 1994), que caminham da *integração* à *estratégia*, sendo manifestadas pelo sujeito sob diferentes formas, ou seja, pelos seus comportamentos, valores, opiniões/modo de pensar e de se expressar, “marcas” corporais, por exemplo. Autores como James, Jenks e Prout (2000) afirmam que infância e corpo precisam ser estudados como construção social e biológica para serem entendidos de forma *híbrida*, ou seja, indissociável. Portanto, a ação da criança não pode ser analisada com um olhar enviesado, independentemente da vertente teórica privilegiada em determinado momento/estudo, uma vez que sua interação com os espaços e com as pessoas, adultos ou crianças, dá-se por meio do corpo, da expressão corporal.

A criança, ao usar e explorar o espaço, utiliza-se da mobilidade por meio do movimento/motricidade e da linguagem corporal, que representam a ação, construída cultural e socialmente. Segundo Malho e Neto (2004),

A criança realiza na motricidade - uso do espaço, qualquer que ele seja – o reconhecimento do seu Eu, do mundo exterior, do outro e da

⁶¹ François Dubet (1994) discute o conceito de experiência social como a designação de condutas individuais e coletivas, determinadas pelas atividades dos indivíduos, em meio a processos heterogêneos de constituição, os quais atribuem sentido às suas práticas como forma de recomposição do real. A experiência social é uma forma de representar o mundo vivido e se dá mediante as seguintes lógicas de ação: *Integração*, em que o ator se define pela sua pertença a uma sociedade; *Estratégia*, situações em que o ator age conforme seus interesses numa sociedade com valores e princípios definidos; e *Subjetivação*, onde o ator se apresenta como sujeito crítico, confrontando-se com o sistema de dominação.

passagem à acção. Movimento e corpo, além de um significado expressivo, tem um significado existencial. É pelo movimento que se faz a passagem da acção à representação, através de sucessivos e permanentes ajustamentos / correcções / adaptações do seu tempo-interior / subjectivo ao tempo-social / objectivo. O corpo é uma condição humana de inserção no mundo. Para que o corpo se afirme e se reconheça como tal, precisa de espaço (espaço de vida) e de tempo (tempo de acção), precisa de desenvolver comportamentos que terão maior significado inteligível pois quanto mais for sendo feita e permitida a “evolução do conhecimento corporal” (situação / acção) mais facilmente a criança poderá através dele descobrir o mundo, os outros, autodescobrindo-se. (Malho & Neto, 2004, p. 02)

A mobilidade da criança, dada pelo seu ir e vir e pela sua capacidade de se colocar no mundo, possibilita-lhe desenvolver uma relação de identidade e de pertença/pertencimento com o espaço, via ação social, que, segundo Dubet (1994), não é somente determinada pelo sistema, uma vez que o indivíduo apresenta capacidade de escolha. É nessa ação que se constrói um conhecimento de sociedade. Para Malho (2003, p. 50), por meio da mobilidade, a criança explora o espaço adquirindo “[...] o reconhecimento do seu Eu, do mundo exterior, do outro, e da passagem à acção”.

Para as reflexões relativas à espacialidade, discutidas em “A geografia do ir e vir de crianças”, além das notas de campo registradas ao longo do ano em que a pesquisa empírica foi realizada e das informações adquiridas por meio das demais estratégias metodológicas adotadas, foram identificados alguns episódios no trabalho de campo realizado com as crianças do C. A. João XXIII, no Brasil, e com aquelas participantes do estudo exploratório desenvolvido a partir da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, em Portugal.

Como apresentado na discussão metodológica, vale ressaltar que alguns episódios utilizados nesse capítulo podem ser retomados em outros, assim como também aqueles mais relevantes para as dimensões que serão abordadas nos capítulos seguintes possam apresentar relação com as discussões aqui apresentadas. O quadro 5 sintetiza e organiza tais episódios.

Quadro 5: Relação dos episódios discutidos em “A ‘geografia’ do ir e vir de crianças”

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII – BRASIL
Episódio 9: – Ele não é um menino [que fica] na rua. Eu controlo mesmo!
Episódio 10: – Eba! Agora que eu estou crescendo: o deslocamento casa-escola-casa como teste de responsabilidade e os desafios constantes para a construção da autonomia
Episódio 11: Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo <ul style="list-style-type: none">✓ Parte 1: Ao encontro do RU✓ Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua
Episódio 12: – De ônibus é melhor! A independência na mobilidade
Episódio 13: O ir e vir e os perigos das ruas?
Episódio 14: As praças e as brincadeiras nas ruas: o bairro como um “lugar”
Episódio 15: Brincando de mudar as regras?
Episódio 17: – Era mais fácil eles botarem ali: não prejudicar as árvores!
Episódio 18: Os cantos da escola: do segredo, das aventuras e do esconde-esconde
Episódio 19: Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida <ul style="list-style-type: none">✓ Parte 1: Festa no corredor: a descoberta!✓ Parte 3: O choro desconsolado: a mistura que separa
ESCOLA EB 2,3 DR. FRANCISCO SANCHES – PORTUGAL
Episódio 16: As gomas: que delícia!

Dadas essas ideias e reflexões, são apresentados e discutidos os deslocamentos e desenhos geográficos feitos pelas crianças no cotidiano de suas vidas durante a pesquisa de campo do estudo, além dos desafios vividos em relação às suas interações com a espacialidade, que influenciam a mobilidade desejada e aquela possível, bem como a relação estabelecida pela criança com os diferentes espaços como “lugar”.

Nesse caso, a experiência vivida provoca a sensação de pertencimento decorrente da interação vertical (criança-adulto) ou horizontal (entre pares, ou seja, criança-criança).

4.1 Os deslocamentos e os desenhos geográficos

Iniciamos a descida das ruas próximas à escola, sendo Eu o definidor dos caminhos percorridos. Conversamos sobre suas experiências no deslocamento casa-escola-casa e demais deslocamentos pelas ruas da cidade e ele afirma que sempre ia para a escola de Van escolar, mas que fazia, há pelo menos duas semanas, o deslocamento utilizando-se do ônibus. Sua fala era de valorização dessa condição, pois isso evidenciava sua responsabilidade. Embora isso tenha sido consequência de uma mudança de residência do bairro Ipiranga para o bairro Teixeira, bem como de pessoa a quem estaria sob responsabilidade, admirava a condição e o fato de ter sido atribuído a ele confiança para assim administrar sua vida em relação ao deslocamento casa-escola-casa. Andava tranquilamente, controlando o tempo, driblando o trânsito e fazendo as escolhas das ruas conforme sua necessidade.

(Episódio 10: – Eba! Agora que eu estou crescendo: o deslocamento casa-escola-casa como teste de responsabilidade e os desafios constantes para a construção da autonomia – Nota de campo: C. A. João XXIII, 27 de maio de 2011)



Imagens 63 a 65: “Eu” a caminho de casa
Fotos Eliete



Imagem 66: O ônibus do avô
Foto “Eu”

[...] Andei a passos rápidos e os encontrei duas ruas distantes do colégio. Enquanto buscava acompanhá-los, observava-os durante o caminho em que seguiam conversando (de forma envolvente), andando às vezes com saltitos decorrentes das brincadeiras,

desafiando os carros que passavam por eles (faziam da travessia da rua uma aventura) e, ao mesmo tempo, ouvindo música no celular.
(Episódio 11(1): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 1: Ao encontro do RU** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagens 67 e 68: A caminho do RU
Fotos Eliete

Os trechos dos episódios citados e as imagens de 63 a 68 são representativos da geografia desenhada pelas crianças no seu ir e vir, das formas de deslocamentos e dos sentimentos que essas experiências podem proporcionar. A utilização do termo “desenhos geográficos” nesse estudo ocorreu-me em função do contato com as crianças nos diferentes espaços percorridos e locais frequentados, da relação estabelecida com esse grupo, além da ação isolada ou na companhia de outras pessoas, crianças ou adultos. O grupo oriundo do C. A. João XXIII é extremamente diversificado em termos dos bairros em que residem e dos locais que mais frequentam. Posso, então, visualizar os “desenhos” construídos no seu ir e vir.

No caso dessa pesquisa, as crianças participantes apresentam peculiaridades em relação ao grupo do estudo exploratório de Portugal e do trabalho de campo no Brasil, já explicitadas no capítulo em que esses contextos foram abordados. De qualquer maneira, para as reflexões apresentadas, é importante resgatar características quanto à residência das crianças em relação à escola e as formas de deslocamentos utilizados, uma vez que interferem diretamente nas experiências vividas e nas relações horizontais (entre pares) e verticais (intergeracionais) com aqueles que fazem parte de suas vidas. De acordo com Ferreira, R. (2012),

[...] os modos de ver a(s) rua(s) estão colocados aos modos como a rua “faz” diferentes infâncias: a criança que fabrica “recortes de imagens de rua, dentro de um carro particular, por certo não o fará

como uma criança circulando em um ônibus a passeio ou como outra criança que trabalha lavando carros ou vendendo balas na rua. (Ferreira, R., 2012, p. 207)

Em função das especificidades de cada contexto, de forma geral, serão caracterizados os grupos de crianças participantes da pesquisa, a fim de facilitar a compreensão dos dados apresentados. Para o grupo de quatorze crianças da Escola EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, em Portugal, onze residem no bairro onde se localiza a escola, outras duas crianças residem em bairros próximos e apenas uma mora um pouco mais distante da escola. Sobre o deslocamento, mais da metade (oito crianças) o faz exclusivamente a pé, duas deslocam-se apenas de carro ou autocarro e as demais (quatro crianças) ora a pé, ora de carro ou autocarro⁶². Aquelas que se deslocam a pé seguem em companhia de seus pares e as demais revezam entre a companhia de colegas e de seus responsáveis.

Já o grupo de crianças participantes da pesquisa vinculadas ao C. A. João XXIII, no Brasil, a realidade é bastante diferente. Como dito anteriormente, a forma de ingresso via sorteio público faz com que haja uma diversidade grande de bairros (comunidades) atendidos pela escola, além de cidades vizinhas. No caso desse estudo, as vinte crianças participantes residem em doze bairros diferentes, sendo que apenas três desses abrigam mais de uma criança. Com exceção de um bairro, todos são distantes da escola. De fato, quatro participantes têm residência nas proximidades onde estuda, ou seja, no Bairro Jardim Glória, que fica ao lado daquele em que se localiza o C. A. João XXIII. Considerando a diversidade apresentada nesse grupo, as formas de deslocamento são alteradas, retratando as suas peculiaridades.

Em relação ao ir e vir, uma minoria de quatro crianças desloca-se exclusivamente a pé, sejam sozinhas ou em companhia de colegas. Apenas duas crianças deslocam-se a pé e de carro ou ônibus, variação dada em função da disponibilidade dos responsáveis em buscá-las ou da necessidade de se locomoverem para locais mais próximos à escola. Considerando o meio de condução especializado, oito crianças utilizam-se exclusivamente de vans escolares, fato esse marcante em toda a comunidade escolar. As demais (seis crianças) realizam o ir e vir mesclando

⁶² Autocarro é o meio de transporte público coletivo utilizado em Portugal, que corresponde ao ônibus no Brasil.

diferentes tipos de transporte, como carros particulares, condução especializada ou ônibus. Aquelas que se deslocam a pé ou de ônibus fazem-no sem a companhia de um adulto, ou seja, seguem sós ou acompanhadas de seus pares.

Para além dos deslocamentos escola-casa-escola, as crianças frequentam locais como as praças nas proximidades do bairro de sua residência, quando essa possibilidade existe, casa de parentes, e espaços de lazer, como o Independência *Shopping*, existente na cidade, considerado espaço de desejo pela maioria.

Essa situação pode ser observada no trecho do episódio “_ De ônibus é melhor!: a independência na mobilidade” retratada por VP ao afirmar que quando não vai para sua casa após a escola, ele segue de ônibus para a casa da avó que mora em outro bairro, distante do dele e da escola.

Eliete: *Você sempre vai de ônibus para casa?*

VP: *Sempre! Ou senão... Senão, de vez em quando, eu pego um ônibus aqui e desço no Morro da Glória e vou pra casa da minha avó.*

Eliete: *Sua avó mora aqui no Morro da Glória?*

VP: *Não! No Esplanada.*

(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na mobilidade**
– Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

Situação semelhante pode ser percebida nas falas de Paula, quando explica como as famílias se organizam para permitirem que seus filhos se encontrem em locais diferentes da escola e da casa de parentes. Local de grande visitação é o Independência *Shopping*, onde as crianças reconhecem-no como local seguro e que dispõe de atividades de interesses para crianças de sua idade. Em nossa conversa, perguntei sobre os encontros dos colegas fora da escola:

[...] **Paula:** *Assim, é... quase sempre, quase sempre. De vez em quando um começa: Ah, vamos no shopping tal dia? Aí vai maior galera! ... Aí a gente vai no cinema, vai lanchar. Por exemplo, outro dia desses a gente foi no shopping. Aí Gabi estava combinando, sexta-feira, de ir no shopping de novo e a minha mãe nem deixou né...*

Eliete: *Nesse feriado, no dia que não teve aula?*

Paula: *É... é porque, sim, dia oito (8) a gente já tinha ido. Porque quase todo mês assim é...vai um e diz: Ah vamos no shopping esse sábado, esse domingo?*

Eliete: *E como é essa ida ao shopping?*

Paula: *é assim... é tipo... as nossas mães deixam a gente lá, aí a gente fica sozinho. Costuma ficar mais de vez em quando por exemplo, um pai fica no shopping só que não fica com a gente, entendeu? Fica em outro lugar, fica andando no shopping e a gente fica em outro lugar só pra ter né... segurança.*

Eliete: *De que segurança você está dizendo?*

Paula: *É por exemplo, porque assim, muitos pais assim, porque agora que começou isso, esse ano que começou mais essas idas ao shopping. É... porque muitos pais assim, muitas crianças não tinham ido ao shopping sozinhas, é... aí fica assim com medo deles deixarem a criança... lá no shopping. Aí fica lá, só que aí a gente não gosta muito que fique com a gente, sabe? Aí fica andando no shopping e a gente fica em outros lugares. A gente vê um filme... [...]*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 21 de junho de 2011)

Interessante perceber que, ao mesmo tempo em que as crianças driblam o cuidado que os pais/responsáveis externam e que conduzem suas ações, esses permitem uma relativa autonomia no ir e vir num espaço, num tempo e com as interações sociais que são convenientes conforme suas crenças e valores na criação e formação de seus filhos e filhas. Zeiher (2003), ao discutir o processo de insularização, afirma que as crianças passam grande parte do seu tempo em locais como as casas, instituições escolares, locais de lazer, espaços considerados seguros como se fossem ilhas, tendo que se deslocar sozinhas ou acompanhadas por adultos até seu acesso.

A forma como os pais/responsáveis atribuem valores aos espaços e identificam sua funcionalidade para a criança influencia nas possibilidades de ir e vir nesses espaços. Os cuidados e a proteção excessiva podem estar associados a visões reducionistas do “ser criança”, amparados na dicotomia e na oposição da adultez, contrária à perspectiva da Sociologia da Infância, que denuncia a visão da criança como “[...] imatura, irracional, incompetente, inacabada e dependente opõe-se um adulto maduro, racional, competente, acabado e autônomo” (Almeida, 2009, p. 23).

Parece que os diferentes interesses estão sendo contemplados. O que não se pode negar é que, mesmo sob a vigília dos pais/responsáveis, as crianças adquirem experiências fundamentais para a aquisição de um sentimento de capacidade de explorar o espaço da escola e seus arredores, as proximidades de seu bairro até atingir uma situação em que possam administrar a sua mobilidade pelas ruas da cidade, ou seja, em que adquirem autonomia e sejam, efetivamente, atores sociais. Às vezes, a

experiência é assustadora e, ao mesmo tempo, engraçada, como pode ser percebida no teor do episódio descrito abaixo e no diário de bordo⁶³ de uma das crianças:

“Eu”, ao lembrar uma de suas primeiras experiências de deslocamento casa-escola-casa, entrou no ônibus no sentido contrário afirmando que ficava “passeando pela cidade”, o que significa “estar perdido”, e com isso chegava mais tarde em casa.

Eu: *Ano passado eu já vim de ônibus, mas só que não deu certo porque eu tava dando um passeio de ônibus... Aí agora de novo, mas agora tá dando certo.*

Eliete: *Como assim? Você estava dando um passeio?*

Eu: *Eu dava volta num lugar que não era pra ir.*

Eliete: *Como assim? Você dava volta no lugar que não era para ir?*

Eu: *É porque o ônibus tem certo lugar. O ônibus parava no Bahamas, aí ele ia para outro lugar. Eu pegava ele no sentido subindo, em vez de pegar descendo. Aí por isso que eu sai dodo ônibus e fui para a van.*

Eliete: *Ah, entendi. Porque na verdade você estava tomando o ônibus errado, então?*

Eu: *Não, eu tava tomando o ônibus certo, mas só que eu estava pegando o outro caminho. Em vez de eu pegar ele descendo, para vir direto pro colégio, eu pegava ele subindo para depois descer pro colégio.*

Eliete: *O sentido é que estava errado?*

Eu: *É. O caminho.*

Eliete: *E você acha que essa experiência foi boa para você... estar mais atento agora?*

Eu: *Uhum (interjeição afirmativa). Aí também serve até para testar o meu... pra ver se eu sou responsável ou não.*

(Episódio 10: **Eba! Agora que eu estou crescendo: o deslocamento casa-escola-casa como teste de responsabilidade e os desafios constantes para a construção da autonomia** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 27 de maio de 2011)

Imagem 69: Erro no ponto de ônibus
Diário de bordo de “Eu”



⁶³ Texto da imagem 69 (Diário de bordo de “Eu”): *Dia 25 de Maio de 2011 – Hoje fiz coisas de [que] não devia, levei [peguei] os ônibus no ponto errado e cheguei atrasado em casa e isto não deixou(sic) a Aline feliz! FIM.*

Paula, em continuação ao seu relato sobre as experiências de deslocamento em companhia de seus pares, conta uma história em que alterou os planos combinados com a família, o que pode ser classificado como uma forma de transgressão, ainda que a finalidade esteja atrelada a uma obrigação escolar, uma necessidade que surgira no momento da aula e que, portanto, precisava tomar uma atitude naquele momento. Conforme a nota de campo:

Paula e sua colega precisavam terminar uma produção de texto naquele dia. Tentaram falar com os pais, mas Paula não conseguiu. Elas tentaram finalizar a tarefa na escola antes do horário da van, o que não foi possível. Pensaram na seguinte solução:

_ Quando ela [a van] passasse aqui pra deixar as crianças da tarde... ia ver se ela podia levar a gente... aí ela [colega] conseguiu falar com a mãe dela, só que aí eu não consegui falar com os meus pais.

Como Paula tinha dinheiro para o ônibus, ela ficaria na escola e sua colega, que já havia se deslocado sozinha de ônibus, disse: _ Eu vou ficar com ela né!?

Paula: *Aí ela falou, assim, que ela já tinha ido de ônibus da escola pra casa dela e também já tinha... sempre vai pro inglês de ônibus sozinha. E eu nunca tinha ido, aí ela falou assim: eu vou ficar com ela. A gente ficou e fez o trabalho.*

Eliete: *E como foi essa experiência?*

Paula: *Ah (risos), assim, sabe, não teve nada de mais não, porque quando chegou perto de casa eu fiquei um pouco nervosa... mas não aconteceu nada de mais...*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 21 de junho de 2011)

A decisão foi tomada e a ação executada. Paula, mesmo optando pela atividade na escola, estava insegura, principalmente em relação às recomendações dos seus pais, uma vez que eles deveriam participar desse processo. Percebe-se a existência de situações diferentes considerando o ocorrido nas relações entre pares e nas relações intergeracionais, que embora distintas, sofrem influências mútuas.

No primeiro caso, a experiência da colega vivida no seu cotidiano, relativa ao ir e vir com determinada autonomia, serviu de amparo para que Paula decidisse modificar a condição do trajeto escola-casa naquele dia, mesmo tendo consciência das possíveis consequências dessa ação na visão de seus pais. O cuidado que poderia receber da colega, de alguma forma, confortou-a. De acordo com Corsaro (2009), na interação com os pares, a cultura desse grupo revela-se como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e

compartilham [entre si]” (Corsaro, 2009, p. 32), subsidiando a nossa compreensão acerca das relações e interações que as crianças estabelecem, produzem e reproduzem em suas experiências cotidianas.

Num outro contexto, ainda sob o foco das relações entre pares, a experiência apresentou-se com um olhar diferente. Nesse caso, a função de cuidar do filho foi delegada pelos pais/responsáveis a outra criança. VP representava tranquilidade e segurança não só para Justin Bieber, como também para seus pais/responsáveis. Quando juntos, ambos tinham consciência de seus papéis nas experiências vividas, como a ida ao RU, juntamente com outros amigos.

Tão logo chegaríamos ao RU. A conversa era intensa, a movimentação corporal expressiva. Para Justin Bieber, essa era a primeira experiência no RU. Perguntei por que isso não havia acontecido anteriormente e, antes que respondesse, VP disse prontamente: _ “A mãe dele deixou porque iria comigo”. Complementou dizendo: A mãe do Justin confia em mim e por isso deixou ele ir. Justin Bieber assentiu com movimentação corporal. É por que isso a deixaria tranquila? – perguntei aos dois e VP disse: _ “Porque eu sei o caminho, já fui outras vezes, sei como é!” Justin disse: _ “De certa forma sim, pois não estaria sozinho”.

(Episódio 11(1): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 1: Ao encontro do RU** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)

Interessante perceber que Justin Bieber não desmentiu o colega, mas quis colocar em dúvida a autonomia de VP, bem como a sua submissão aos pais e, de certa forma, ao colega, que demonstrava a capacidade de cuidar de si mesmo e dele, tornando-se um ponto de apoio para a família; nesse caso, a de Justin Bieber. As conversas e brincadeiras continuavam e, no retorno à escola, o assunto ressurgiu:

[...] Em uma das paradas, recostados ao muro de uma casa, Justin Bieber foi confrontado novamente por VP sobre o controle dos pais em sua vida e que poucas coisas fazia sozinho, mas agora poderia ir ao RU, porque ele foi hoje e já sabe como é. _ “Agora pode ir sozinho”, conclui. Interessante perceber que, na visão deles, a experiência capacita-os a fazer algo com autonomia e tranquilidade. Justin Bieber disse que não era como VP dizia, mas comentou sobre o blog “Lipe Teen”, afirmando que o criou porque ele não pode sair e encontrar colegas. Falou que os pais o controlam muito e como tem

que ficar em casa, criou esse programa de computador que o conecta, virtualmente, com outros colegas.

(Episódio 11(1): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 1: Ao encontro do RU** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagens 70 e 71: Momentos de descansar, conversar e ver o tempo passar
Fotos Eliete

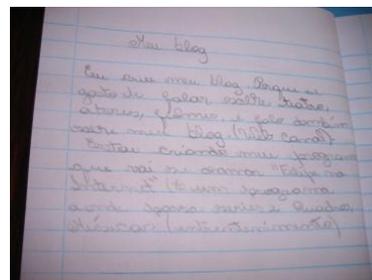


Imagem 72: Blog *Lipe Teen*
Diário de bordo de Justin Bieber

Os excertos das notas de campo apresentadas nos mostram a importância da experiência para que a criança vá adquirindo, progressivamente, um sentimento de autoconfiança para ampliar e fortalecer a sua capacidade de gerir o seu ir e vir pelas vias públicas, principalmente quando essa experiência se dá sem a supervisão/tutoria de um adulto, mas sim na companhia de seus pares durante o período da infância. As imagens 70 e 71 ilustram as crianças na sua relação entre pares e a imagem 72⁶⁴ retrata a relação de Justin Bieber com a internet. É por meio dessas interações que as crianças se constroem/constituem enquanto sujeitos. Quando apresentam a visão sobre o ir e vir na presença de colegas, as crianças explicitam algo para além do fato de não estarem sós, que se configura em prazer, alegria e tranquilidade ao compartilhar as experiências cotidianas.

Eliete: *Estar com o amigo na cidade é uma forma de segurança?*

Nick: *Para mim é, porque você estar sozinho ou com pai é diferente. Não é assim grande coisa, você se sente seguro. Agora estar assim com amigo, você conversar coisas com ele, se sente confortável para falar coisas com eles o que não fala com os pais.*

Paula: *Com amigos você fica muito tempo na escola, tem coisas pra contar. Se eu for ao shopping com meus pais eu vou ficar um pouco, e se for com colegas a gente vai conversar, ir ao cinema...*

⁶⁴ Texto da imagem 47 (Diário de bordo de Justin Bieber): “Meu blog” – *Eu criei meu blog. Porque eu gosto de falar sobre teatro, atores, filmes, e falo também sobre meu blog. (web canal). Estou criando meu programa que vai se chamar “Felipe na Internet” (É um programa aonde passa séries e Quadros, Músicas (entretimento) (sic).*

Hannah Montana: *Depende porque as vezes tem pessoas que tá com amigo, faz besteira, coisa que não tem nada a ver, mas quando tá com a mãe ele não faz nada.*

(Grupo Focal 3: C. A. João XXIII, 29 de novembro de 2011)

A interatividade proporcionará novos conhecimentos e novas formas de compreensão do mundo e, a partir dessa compreensão, é necessário considerar também a relação vertical de interação, um de muitos desafios vividos pelas crianças na construção ou aquisição da autonomia da mobilidade com enfoque na espacialidade.

4.2 Desafios da espacialidade: da mobilidade desejada à mobilidade possível

O ir e vir de crianças pelas vias e espaços públicos, de um modo geral, é influenciado/condicionado pelas normas impostas pela escola, pela família e por demais instâncias sociais. Professores, gestores e pais/responsáveis buscam conduzir esse processo no sentido de educar e, ao mesmo tempo, proteger as crianças; contudo, um questionamento se apresenta: o que a criança pensa sobre isso? Qual a sua percepção sobre as restrições, possibilidades e condições para exercer o seu ir e vir pelas vias públicas sem uma tutoria?

Quando se aborda a questão da mobilidade, especialmente o ponto que se refere à autogerência/autonomia dessa mobilidade por parte da criança, faz-se necessário considerar os limites e as possibilidades objetivas de efetivação desse ir e vir, bem como os anseios, desejos e angústias manifestados por ela nesse processo. Ou seja, é importante considerar a realidade que delimita o ir e vir, o que é possível e o que é desejado pela criança. Aspectos como a relação que se estabelece com o adulto, as proibições e as permissões concedidas durante o processo de exercício do seu ir e vir sem a supervisão de um responsável, além dos riscos que se apresentam nesse contexto, influenciam as ações da criança com relação ao uso e ocupação do espaço, ou seja, interferem e influenciam na sua interação e relação com a espacialidade.

A espacialidade, nesse contexto, é entendida como o espaço social produzido em meio às interações sociais e intervenções humanas. Para compreendê-la, abordaremos a ideia de espaço no sentido de estabelecer aproximações e distanciamentos. Santos (1991), ao diferenciar espaço de espacialidade, afirma que o primeiro demonstra a vida presente no que se vê, ou seja, a mistura entre paisagem e sociedade, como síntese. A espacialidade refere-se ao momento em que as relações se dão e se apresentam, considerando o físico e o humano em contexto. Para o autor,

O espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a materialidade. A espacialidade seria um momento das relações sociais geografizadas, o momento da incidência da sociedade sobre determinado arranjo espacial. (Santos, op.cit., p. 73-74)

Por fim, o espaço é formado por dois componentes: a configuração territorial (espacial) e a dinâmica social que estão em constante interação. Podemos dizer, então, que o primeiro refere-se ao aspecto físico, material, os dados naturais modificados pela ação do homem; e o segundo refere-se às relações que configuram uma sociedade, influenciada por variáveis econômicas, sociais, culturais, políticas e geográficas/geofísicas, por exemplo. Embora façamos distinção entre esses aspectos, eles se apresentam de forma interligada na vida das pessoas.

Anteriormente foi abordada a relação entre pares e a sua importância para a vivência de experiências que contribuam para que a criança explore a cidade, ou mesmo o espaço da escola em suas atividades cotidianas. Para a conquista da independência/autogerência da mobilidade, as crianças e seus responsáveis, nas tensões das relações intergeracionais que estabelecem entre si, negociam um espaço nos seus mundos de vida, de forma a garantir que suas visões, valores e desejos se materializem nas ações cotidianas. As lógicas de ação (Dubet, 1994) novamente são explicitadas pelas crianças. Os resultados dessa negociação, ou seja, dessa relação social verticalizada também são determinantes na forma de ocupação do espaço pela criança. Esse estabelecimento de diálogos e negociações nos permite reconhecer a criança não a partir de suas ausências ou faltas, mas como sujeito social; nesse caso, como afirma Lopes (2009b), histórico e geográfico.

Nas ruas, pais/responsáveis têm demonstrado cuidado e controlado as atitudes da criança, o que não significa seu impedimento ao explorar a cidade, mesmo que sob forma de transgressão. Talvez essa postura se ampare na perspectiva de compreensão da infância como estatuto minoritário que, segundo Mayall (2002, apud Soares & Tomás, 2004, p. 03), é entendida “como um período onde os indivíduos requerem proteção, porque sabem menos, têm menos maturidade e menos força, em comparação com os adultos. Proteção implica provisão, que implica, por sua vez, relações de poder desiguais”. Essa situação é percebida na relação de Justin Bieber com seus familiares e colegas.

[...]

Eliete: *Você se sente impedido na sua mobilidade pela cidade por algum motivo?*

Justin Bieber: *ah, sentir eu sinto...*

Eliete: *Por quê?*

Justin Bieber: *Porque... os adultos não deixam a gente fazer as coisas e também porque tem muita violência. Até aqui no colégio mesmo...*

Outra criança: *É tipo, assim, é um medo.*

Justin Bieber: *É. Ai meu pai fica falando na minha cabeça que não é pra andar na cidade porque é muito perigoso. Ai, pra mim ficar (sic), assim, meio dentro de casa eu criei tipo um negócio na internet...*

Eliete: *O quê?*

Justin Bieber: *Um programa, assim, entendeu?! Porque eu sinto muito é... assim, é trancado pelos pais... porque eles ficam segurando a gente em casa.*

Outra criança: *Tipo, assim, porque tem certos pais que coloca isso na cabeça assim, não pode sair, tem gente mau, não pode fazer nada, ir na casa dos colegas.*

Justin Bieber: *Ai minha mãe não deixa eu fazer isso. Por isso que eu decidi criar um programa na internet pra mim, se eu não posso fazer nada disso.*

Eliete: *Mas você concorda que existe esse perigo?*

Justin Bieber: *Ah... concordar eu concordo.*

Eliete: *Mas se seus pais falassem pra você: Justin Bieber pode ir de ônibus ou a pé lá pra casa do fulano ou pra cidade, você iria?*

Antes que Justin Bieber respondesse, VP falou: _ Não, não, Justin Bieber não pode!

Eliete: *Justin Bieber, você se sentiria em condições de ir? Novamente VP faz uma intervenção: _ O Justin Bieber não pode fazer nada disso. Ele tá vindo aqui hoje comigo, escondido.*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)

Mesmo havendo controle por parte dos pais/responsáveis, as crianças criam alternativas para realizarem as suas experiências conforme o seu interesse e o seu

desejo. No caso de Justin Bieber, ele reconhece os riscos nesse processo, mas reconhece também que os pais/responsáveis levam as crianças a pensarem e a valorizarem as mesmas coisas. O contexto favorece uma determinada atitude da criança conforme a educação dada pelos mesmos; porém, quando estes esperam ter o controle da situação, algo inusitado, diferente do previsto, acontece. Na sequência da conversa com Justin Bieber, podemos perceber a transgressão às orientações recebidas pela educação familiar. Ao perceber os colegas insistindo na ideia de que ele não era permitido fazer algo sozinho, conta-nos uma situação:

Justin Bieber: Não, eu falei com a minha mãe. Ela falou que eu poderia almoçar no frangão ou no RU.

Eliete: Mas, se seus pais permitissem, você iria?

Justin Bieber: Iria! Eu iria porque eu já tô acostumado. Assim eu já fui escondido da minha mãe no colégio com a minha prima. Não tem a Tainara que estudava com a gente?

Eliete: Lembro-me da Tainara sim.

Justin Bieber: Então, aí eu já fui com ela porque a gente ia buscar o primo do VP no colégio. Aí eu falei com a minha mãe que eu ia pegar alguma coisa pra irmã da Tainara e fui lá e encontrei o Rian lá do outro lado do lado do São Pedro e sem minha mãe saber. Por isso eu já tava andando... Que lá do outro lado é muito perigoso, aí lá é muito perigoso aí minha mãe não deixa eu ir lá. Aí eu fui escondido e eu vi que eu já to preparado pra ir pra esses lugares.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagem 73: A casa de Justin Bieber
Foto Eliete



Imagem 74: Justin Bieber na rua
Foto Eliete

Algumas situações como a violência urbana e o trânsito intenso de veículos, por exemplo, são entendidas pelos sujeitos pesquisados como riscos que influenciam as decisões dos pais/responsáveis permitirem ou proibirem a exploração da cidade pelos seus filhos sem a companhia de um adulto/responsável. Influenciadas por esses aspectos, as crianças sentem-se limitadas no seu ir e vir pelas ruas, mas, ainda assim,

agem subvertendo as recomendações, como mostrou a nota de campo anterior, ilustrada pelas imagens 73 e 74. Porém, a necessidade dos familiares, seja de ordem econômica ou de outra natureza, pode levar à permissão de deslocamentos desacompanhados de seus(suas) filho(a)s. Em um dos casos, a criança precisou deixar de utilizar a van escolar e por isso, passou a se deslocar sozinha no trajeto casa-escola e escola-casa por meio de transporte coletivo público (ônibus). Os trechos de notas de campo apresentados a seguir, extraídos de um episódio e de atividades de grupo focal, exemplificam essa situação.

“Eu” afirma que sempre ia para a escola de van escolar, mas que há pelo menos duas semanas passou a deslocar-se de ônibus. Sua fala era de valorização dessa condição, pois evidenciava sua responsabilidade. Admirava a condição e o fato de ter sido atribuído a ele a confiança para assim administrar sua vida em relação ao deslocamento casa-escola-casa. Andava tranquilamente, controlando o tempo, o trânsito e as escolhas das ruas conforme sua necessidade. Essa experiência se resume na seguinte sensação: _ Eba! Agora eu tô crescendo, não vou ter que depender mais da van.

(Episódio 10: – Eba! Agora que eu estou crescendo: o deslocamento casa-escola-casa como teste de responsabilidade e os desafios constantes para a construção da autonomia – Nota de campo: C. A. João XXIII 27 de maio de 2011)

Roxy: *É assim, é assim, a minha mãe na altura, a partir , até o 4º ano, até o meio do 4º ano, ela assim não me deixava ir sozinho para a escola. Não deixava ir sozinho para casa, só que ela, depois quando ela foi trabalhar para, para outro sítio mais longe de casa e ela não podia ir buscar muitas vezes, então ela disse que a partir desse dia eu podia começar a ir para casa para me habituar também né.*

(Grupo Focal 1: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)

Eliete: *E vocês, andam sozinhos?*

Ladion: *Sim porque lá no bairro não dá para eu ficar saindo toda hora com meu pai, poque lá eu faço entrega da loja, sabe?!*

Caã Kity: *Assim, as primeiras vezes que eu vim para Juiz de Fora, a minha mãe veio comigo e depois eu já conhecia o lugar e passei a vim (sic) sozinha.*

(Grupo Focal 2: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Justin Bieber: *Você sai sozinho? Como foi o início?*

Harry Potter: *Saio. Eu saio sozinho pra casa, é, pra ir no supermercado que a minha mãe pede, aí ela dá o dinheiro, ela fala o que é pra comprar e eu compro. De vez em quando eu vou com a minha irmã. Aí eu já estou quase acostumando a andar na cidade.*

(Grupo Focal: C. A. João XXIII, 05 de setembro de 2011)

A necessidade da família em administrar a vida de seus filhos leva os pais/responsáveis a se confrontarem com situações cotidianas que evidenciam o movimento da sociedade. Faz com que reflitam sobre valores e conduzam suas ações a partir das necessidades apresentadas e daquilo que é viável e possível a partir de suas visões. A criança passa a ser confrontada com os valores que lhes são mediados na relação familiar e em outras instituições de convívio, somada ao que absorve e constrói, considerando sua lógica de ação, pensamento e reflexão. Nos estudos de Cunha (2005), percebe-se que o papel da criança na família⁶⁵ compreende as dimensões *afetiva*, *instrumental*, *estatutária* e *expressiva* que estabelecem o lugar dos filhos nessa instituição social. É possível que a finalidade preconizada em cada uma dessas dimensões confronte-se com a visão identificada pela criança acerca do seu papel nesse meio, bem como da expectativa por ela criada. A dimensão *estatutária*, por exemplo, retrata a relação de poder e controle dos pais/responsáveis sobre os filhos, ainda que sob os cuidados que eles reconhecem como imprescindíveis. Situações como essa justificam alguns dos conflitos intergeracionais vividos.

Em outra situação, a necessidade deu-se em função da insatisfação da criança, que questionava as normas a que estava submetida ao ser conduzida pela van e a postura do responsável por esse meio de transporte. O diálogo com VP e as imagens de 75 a 77 materializam a ideia:

Eliete: *Desde quando você volta para sua casa de ônibus.*

VP: *Desde o ano passado. Desde o ano passado.*

Eliete: *Do quinto ano?*

VP: *É, eu quis sair da van. Porque van tava muito chato. O cara da van... [...] ele não deixava eu comer, tinha meu lanche, ele não gostava... Ele não deixava eu comer, chegava em casa com fome e cansado. Não podia deitar, não podia ficar com a cabeça assim e com o olho fechado (mostrou a cabeça pendente para trás) porque ele não*

⁶⁵ Um estudo realizado por Vanessa Cunha (2005), que trata do lugar dos filhos na família, segue sua análise considerando as dimensões *afetiva*, *instrumental*, *estatutária* e *expressiva*, baseada em Kellerhals *et al.* (1975, 1982). Sobre as dimensões, tem-se as seguintes compreensões: *afetiva*: os filhos são vistos como fonte de prazer e representam o “fazer” sentido para o casal; *instrumental*: aos filhos são atribuídos papéis de produtividade na família e amparo emocional ao longo da vida, até a velhice; *estatutária*: relacionada à identidade do ser mãe, à autoridade em função de exercício de poder e controle sobre os filhos, à atribuição de suas ambições e desejos, bem como à continuidade da família, de forma simbólica e prática; e *expressiva*: relação lúdica e de companheirismo com expressão dessa interação gratificante do dia a dia, reconhecendo-os como produtores de saberes legítimos dentro da família.

deixava. E também eu acho que o ônibus tem mais segurança do que lá [van], porque lá não tem cinto [de segurança].
(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na mobilidade**
– Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)



Imagem 75: VP à espera do ônibus
Foto Eliete



Imagem 76: VP recepcionado
pelos primos
Foto Eliete



Imagem 77: VP chega em casa
Foto Eliete

O controle sobre a criança, sobre suas ações e até mesmo sobre a sua postura corporal são formas manifestadas da relação intergeracional percebida no grupo pesquisado. Também fica evidente que o controle do corpo da criança materializa uma relação de poder exercida pelo adulto que vulnerabiliza a criança na condição apresentada.

Essa situação de descontentamento no ir e vir dessa criança continua e ela procura agir, submissa ao padrão de comportamento imposto, mas com estratégias que evidenciam sua indignação e insatisfação. Mesmo que o corpo esteja aparentemente inerte em relação a movimentos, sua expressão representa acomodação ou transgressão em relação às ordens impostas. Para Gaya (2006) corpo é a expressão da emoção e nos faz conhecer o ser humano em sua plenitude. Deve ser compreendido como repleto de significados e, por isso, é

[...] um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É a expressão mais evidente da complexidade organizacional. (Gaya, op. cit., p. 252)

Em outro encontro, ao falarmos sobre deslocamentos de van escolar, VP retorna às nossas conversas, ressaltando o sufocamento de suas expressões e que, em

razão disso, utilizou-se de expressões corporais marcantes para sinalizar sua indignação e insatisfação. Chegou a negar-se ao diálogo verbal, estabelecendo uma comunicação gestual, como mostra parte do episódio que segue:

Em determinado momento elas falaram sobre a ida para a escola com van escolar e VP comentou o seu rompimento com esse meio de transporte. Disse que incomodava o motorista, pois não queria cumprir as normas estabelecidas. VP dizia: “_ É muito chato! A gente não pode fazer nada! Não pode comer, se esparramar no banco, conversar alto...” Indignado, disse que comia no carro, mexia com as crianças, brigava com outras, cantava alto... e não atendia às solicitações do motorista que, quando o procurava para conversar, ele (VP) dizia: “_ Agora não estou disponível”, virando-se para outro lado. Pelo que disse ele não tinha disponibilidade para esse diálogo. A situação ficou insustentável até que em um determinado dia o motorista disse: “_ Eu não te aguento!” E, assim, o VP foi convidado a sair da van. Complementou, em tom alto, a sua reação: “_ Ih, adorei! Agora eu vou como quero, como no ônibus e não tem aquele cara me ‘enchendo o saco’”.

Os colegas escutavam e faziam seus comentários. Concordavam com VP no que se refere à pouca liberdade e dizem ser legal em função de estarem com os amigos. VP concordou com eles, lamentando a perda da convivência com as outras crianças da van.

(Episódio 11(3): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)

Mesmo com o reconhecimento da perda de convivência com os amigos da van, VP avalia como positiva a experiência em administrar o seu ir e vir no trajeto casa-escola-casa. Na forma como expõe a situação, VP deixa claro que a relação entre pares é extremamente significativa, mas a necessidade de se colocar, de se fazer compreender e de agir para que seus interesses fossem atendidos em dado momento foi mais forte, levando-o a abrir mão da convivência com os colegas da van para, assim, viabilizar a conquista da sua independência no seu ir e vir no trajeto casa-escola-casa. Ele afirma:

VP: *Foi bem melhor!*

Eliete: *O que você sentiu?*

VP: *Foi melhor, porque agora eu posso comer, posso andar, posso conversar.*

Eliete: *E deixar de ter a van pra você deslocar e ter que pegar um ônibus foi difícil?*

VP: Não! Ah, é fácil, porque é só descer o morro e pegar o ônibus aqui, dá uma volta e já para na porta de casa. É fácil e eu sempre faço isso mesmo. Igual quando eu fui pra casa da minha avó. Eu sempre ia sozinho.

(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na mobilidade**
– Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

Outras situações evidenciam um reconhecimento pela criança dos riscos que a cidade apresenta, mas, ao mesmo tempo, ela demonstra se sentir capaz, se lhe for permitido o ir e vir livremente. Da mesma forma, a aquisição da autonomia da mobilidade está atrelada ao aspecto espacial, ou seja, a permissão do ir e vir nas proximidades da residência das crianças e que, muitas vezes, está vinculado ao aspecto temporal, a partir de orientações cronológicas do tempo, isto é, em determinados horários do dia, mediante as recomendações de pais/responsáveis.

Asterix comenta sobre as recomendações dos pais, os cuidados com atropelamentos, assaltos, mas isso não o impede de ir e vir próximo à sua casa e bairros nos arredores. Comenta que, em determinados locais, a partir de determinada hora – 21h, o local não é mais apropriado para sua permanência, uma vez que há consumo de drogas.

(Episódio 13: **O ir e vir e os perigos das ruas?** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)

Embora Asterix tenha grande apreço pelo bairro e o explore o quanto pode, situações como o trânsito excessivo nas ruas pode se apresentar como um limitador para as crianças explorarem esses espaços. Sobre isso, Tonucci (2009) afirma que a degradação das cidades fez com que ela não seja considerada um lugar adequado para nela estar, e decorre disso a construção de locais seguros e protegidos para que nos ocupemos em nosso tempo livre. Porém, brechas são criadas para que os riscos não sejam impeditivos de experimentação das ruas pelas crianças. Em outro momento, Asterix retoma as orientações dos seus pais e comenta sobre as ruas da cidade, com olhar de reconhecimento dos riscos e também das “estripulias⁶⁶” realizadas, ainda que suas ações não fossem acertadas na visão dos pais/responsáveis:

⁶⁶ Travessuras.

Considerando as experiências de Asterix na cidade, perguntei se, em algum momento, ele havia feito algo considerado um desafio e que o tinha marcado. Disse ter transgredido algumas regras em situações que, embora os pais proibam, ele não identifica perigo e se sentia capaz de controlar a situação. Comentou duas situações com bicicleta e skate na rua:

Asterix: *Meu pai não gosta que eu ande de bicicleta na rua e ele me deu bicicleta. Teve um dia que eu estava andando com eles [amigos] aí o meu pai estava passando assim de carro, né?! Aí ele passou, assim, e me deu a maior bronca porque eu estava andando.*

Eliete: *Você acha que ele deu bronca por quê?*

Asterix: *Ah, porque ele não gosta que eu ando na rua e eu estava andando.*

Eliete: *Por que ele não gosta?*

Asterix: *Ah, porque ele fala que é perigoso. Ele que me deu a bicicleta, ia ficar assim por culpa dele, né?*

Eliete: *Você concorda com ele de que haja perigo?*

Asterix: *Ah, concordo, mas, né... Todo mundo faz uma... estripulia.*

Eliete: *Que tipo de perigo você vê, por exemplo?*

Asterix: *Ah, um carro pode me atropelar. Eu posso estar andando e cair, não vai ter ninguém pra me socorrer. Igual um dia que fui eu, meu primo e minha prima, a gente foi... tava na casa da minha avó estava tendo churrasco, a gente pegou o skate do meu primo escondido e foi a gente andar lá no Jardim Glória. Aí depois estava todo mundo preocupado, né? Ninguém sabia. É... aí passou, depois meu tio de carro assim, viu a Letícia, que é minha prima, aí começou a brigar também, né porque eles falaram que a gente podia andar só ali no Jardim, só no, na rua, mas não, a gente foi lá, lá, lá em cima. (ênfatisou a distância que eles foram sem autorização). É isso!*

Eliete: *Vocês explicaram por que foram?*

Asterix: *É, num teve motivo pra gente ir não, a gente estava louco mesmo.*

Eliete: *Então você acha que tinha perigo e mesmo assim foram?*

Asterix: *Aham. Só que a gente ainda não tinha muita noção dessas coisas, né?*

Eliete: *Será que não tinha noção?*

Asterix: *Ah, tinha, mas não tinha né?!*

Eliete: *Ou vocês foram corajosos?*

Asterix: *Ah, não sei.*

(Episódio 14: **As praças e as brincadeiras nas ruas: o bairro como um “lugar”** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)

Asterix não deixou claro se tinha ou não domínio da situação vivida juntamente com seus primos, mas resumiu como “estripulias” o que faziam a partir da vontade deles, sendo a decisão rápida e acertada, mesmo reconhecendo a não recomendação. Por um outro olhar, tais ações mostram a criança como ator social que age com competência, considerando o lugar social que representa, a partir da análise

do contexto que vive (Sarmiento, 2005). Situações de aventura semelhantes são explicitadas por Teteus, em contato com primos em uma de suas férias, e por outras crianças em situações do dia a dia:

Teteus: *Ano passado eu fui passar férias na casa do meu primo em Belo Horizonte e aí ele tinha uma bicicletinha “pequeneninha” sem freio e a gente passa no quebra mola e ela, sem freio, eu fui longe e “zoon” fui parar lá na frente. (risos)*

OBS: *As crianças contaram histórias com skates, patins e tombos nas ruas que deixaram cicatrizes.*

(Grupo Focal: C. A. João XXIII, 05 de setembro de 2011)

VP: *Eu de bicicleta, eu sou meio doido. Ah sei lá, as vezes eu passo do lado do carro “chutado”, pulo no passeio...*

Eu: *Eu já atropeliei uma pessoa de bicicleta.*

Luiza: *Eu de patins (risos).*

(Grupo Focal 1: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Ainda sobre essa experiência, pode-se entender claramente que a rua representou significado para além da possibilidade de acesso aos diferentes lugares, ou ilhas (Zeihner, 2001), pois proporcionou experiência significativa para crianças em interação, tanto no aspecto da ludicidade, quanto na possibilidade de crescimento e desafios vividos, como propõe Tonucci (2006; 2009).

Em outros casos, o cerceamento das atitudes das crianças é demasiado. Ainda, assim, o sentimento de capacidade no ir e vir, mesmo que timidamente, apresenta-se no desejo da criança e é, por ela, reconhecido. Essa situação pode ser percebida no trecho do episódio em que Teteus é o protagonista, ou, pelo menos, busca sê-lo.

A avó(mãe) sempre dizia que Teteus só sai acompanhado. Aproveitei e perguntei: _ Se a sua avó disser que você pode ir sozinho na casa do seu amigo ou outro lugar, você iria? Ele disse: _ Iria, mas ela não deixa. Eu iria. (Teteus estava tímido, com cabeça baixa e olhar para cima).

Eliete: *Tem algum lugar que você já vai sozinho?*

Teteus: *Pra casa dos meus colegas eu num vou não. Minha mãe não deixa.*

Mãe: *(risos)*

Eliete: Mas eu quero saber se você se sente preparado. Se ela falasse: pode ir, Teteus. Você iria?

Teteus: Iria.

(Episódio 9: – **Ele não é um menino [que fica] na rua. Eu controlo mesmo!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 02 de junho de 2011)

O cerceamento, em grande escala, das atitudes das crianças pode gerar medo e insegurança, mas a coragem e a ousadia, ainda que como desejo e sentimento de capacidade, manifestam-se.

Medo e insegurança estão atrelados ao entendimento de risco que a cidade apresenta, no caso desse estudo, relacionam-se em especial ao trânsito e à violência⁶⁷ nas ruas. Formas de violência urbana associam-se ao desenvolvimento e crescimento das cidades, envolvendo aspectos ambientais, sociais, de segurança pública, transporte entre outros. Percebe-se a existência da pobreza e a violação dos direitos humanos como expressão dessa realidade. Weyrauch (2011) pondera sobre essa questão:

Violência urbana se manifesta de diversas formas, individual e/ou coletivamente, segundo a natureza do espaço público e/ou privado, da qualidade de seu processo de produção, urbanização e, sobretudo, do nível de privação de sua população no campo da sobrevivência e dos direitos sociais. As formas históricas de violência também variam segundo o *design* urbanístico do espaço, da qualidade do seu sistema sociopolítico cultural, do número de habitantes em um dado território e da consciência comunitária de seus habitantes. A cidade como lugar das desigualdades se intensifica em certos contextos históricos, a exemplo o da consolidação do capitalismo e suas conseqüentes transformações. (Weyrauch, op. cit., p. 3)

Em continuação ao episódio anterior, percebemos a preocupação com a violência entre os pesquisados e isso ficou evidente na visão dos responsáveis por Teteus. A avó/mãe dizia que o bairro é muito perigoso em relação ao grande movimento de carro nas ruas, além da presença de pessoas não confiáveis:

Teteus falou que algumas vezes vai a um campo de futebol no Vale do Ipê, bairro próximo, mas a avó(mãe) logo diz: “_ Ah, lá é muito

⁶⁷ À ideia de violência são agregadas pessoas não confiáveis que podem colocar a criança em situação de vulnerabilidade em relação a drogas, assaltos, formação de gangues e outras formas de agressão à pessoa. Dependendo do contexto, o trânsito é entendido como uma forma de violência.

perigoso”. Ele assentia timidamente. Se fosse com o padrasto, poderia.

Mãe: *Aqui o trânsito é muito complicado e mesmo assim, por mais que a pessoa ache assim: “é um bairro melhorzinho”, você sabe que tem pessoas, infelizmente, em tudo quanto é lugar tem as pessoas que não é boa companhia. A gente não pode se associar muito, sabe? Então eu não deixo muito não. [...]*

(Episódio 9: – **Ele não é um menino [que fica] na rua. Eu controlo mesmo!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 02 de junho de 2011)

Jucca: *É assim, eu, na minha opinião, os condutores, alguns, deviam ter mais respeito, porque às vezes estou parada no passeio e dou uma olhada para ver se vem carros, eles vem e passam e não param na passadeira, e se eu não estiver um bocadinho a frente na passadeira eles não param para eu atravessar. (Ela refere-se ao fato de ter que estar um pouco na rua para ser vista e respeitada)*

(Grupo Focal 1: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)

Suzi: *_ Um dia uma amiga pôs o pé na passadeira e o carro quase passou por cima. Veja só!*

(Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 04 de maio de 2010)



Imagens 78 e79: Crianças nas passadeiras de Braga
Fotos Eliete

Percebe-se que riscos são reconhecidos, mas não impedem o ir e vir de crianças como mostram as imagens 78 e 79. Servem como limitadores dessa condição. As crianças observam a vida das ruas, aproximando-se e distanciando-se daquilo que consideram capazes de controlar ou não. Alguns desenhos produzidos pelas crianças que residem em locais mais centrais e de maior trânsito de automóveis, seja pela necessidade comercial ou pelo acesso a outras cidades próximas, são representativos do crescimento, da urbanização e da verticalização em Juiz de Fora, como ilustram as figuras de 9 a 11⁶⁸.

⁶⁸ Texto de Nick: *Eu vejo minha cidade de um cheito (sic) meio diferente coisas velhas e novas que sempre supriendi (sic).*

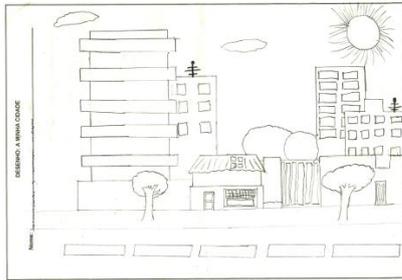


Figura 9: A minha cidade
Desenho Paula

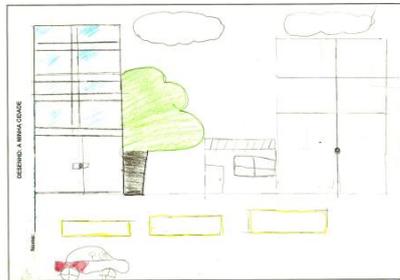


Figura 10: A minha cidade
Desenho Nick

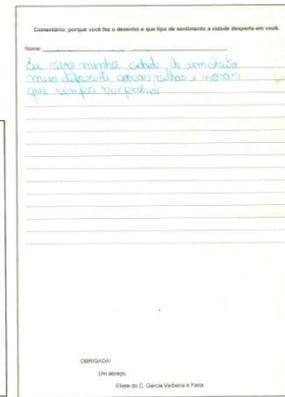


Figura 11: Sentimento sobre a cidade
Texto Nick

Tonucci (2009) faz uma reflexão sobre essa situação e critica a organização do espaço urbano para melhor acomodar os carros e demais meios de transporte, esquecendo-se das pessoas que dão vida a esse espaço na cidade. O autor associa a esse aumento (do trânsito de veículos) a diminuição de pessoas nas ruas e acredita, ainda, que um quantitativo menor de pedestres nas ruas pode levar a uma maior vulnerabilidade para aquelas pessoas que transitam a pé pelas vias públicas. Nesse sentido, o contrário disto (isto é, um trânsito menos intenso de veículo e uma circulação maior de pessoas nas ruas) proporcionaria maior segurança para as pessoas que nelas viessem a circular⁶⁹. O que dizer, então, das crianças nesse processo? De fato, cada vez menos a rua acolhe esse grupo social e cada vez mais estratégias são criadas e desafios enfrentados. Parece haver uma oposição entre a rua, espaço público que apresenta riscos, e a casa, espaço privado onde se encontra a proteção. Müller (2012) faz uma reflexão a esse respeito, a partir de um estudo realizado em Porto Alegre (RS – Brasil):

Enquanto espaço público, a rua é ao mesmo tempo de todos e de ninguém, e constitui um espaço onde as leis e a ética não são exercidas sem a autoridade externa. Já a casa é o espaço privado da proteção, onde se encontra o familiar. De modos diferentes e enfatizando situações relacionadas aos seus cotidianos, todas as crianças apresentaram medos em relação ao espaço público. (Müller, op. cit., p. 310)

⁶⁹ Importante destacar que na região central de Juiz de Fora, onde o trânsito de carros é intenso, também o é o trânsito de pedestres que se deslocam de forma desconfortável nas calçadas, uma vez que o espaço reservado para esse grupo parece não ser suficiente para os transeuntes durante o horário comercial.

No episódio em que VP foi protagonista, embora tivesse demonstrado tranquilidade no deslocamento pela cidade, ele reconhece a violência nas ruas próximas a sua casa. Ele admite que a localidade onde está situado o bairro em que reside é tida como perigosa e que essa situação já está instalada na cidade e na sociedade de uma forma geral, não acreditando na possibilidade de ocorrer mudanças significativas em relação a essa problemática. Isto porque, no caso de algumas ações violentas/perigosas serem combatidas e pessoas serem até detidas pela polícia, por exemplo, o problema reaparece em pouco tempo. A desesperança é nítida em sua fala e, ao ser questionado sobre os riscos existentes na cidade, apresenta a sua visão com o seguinte raciocínio:

VP: *Mas esses negócios, assim, de... negócio de drogas, tem um negócio lá embaixo lá, que de vez em quando eu nem gosto de passar quando eu vou andar de bicicleta porque lá é ponto pesado.*

Eliete: *É o quê?*

VP: *Ponto pesado lá em baixo.*

Eliete: *Mas próximo da sua casa?*

VP: *Não. Descendo muito, tem que andar muito. Da minha casa dá pra ver o morro lá... que é só desses negócios assim... de drogas, dessas coisas. Nem gosto de passar muito perto, porque de vez... Outro dia eu estava indo na rua, aí começou a dar briga, voando pedra. Aí, eu saí correndo e fui lá pra casa. De vez em quando dá polícia. Aí, eu saio de perto.*

Eliete: *O que você pensa disso? Em relação ao uso que você poderia ter da rua, da cidade, do município.*

VP: *Ah, gente que num sabe, gente que não tem nada na cabeça e quer fazer bobeira, quer brigar, quer fazer grupinho. Igual lá no bairro do Nilton lá, ele estava na rua, aí começou a dar tiro, que ele falou. _ "Imagina, eu to na rua um tiro me acerta? O que é que eu vou pensar? De repente você está na rua e começa a ver policial correndo, atirando!?"*

Eliete: *Você acha que a rua é um espaço para quê?*

VP: *Ah, um espaço pra gente andar, não pra ter violência na rua.*

Eliete: *O que você acha que podia ser feito pra que a rua seja um espaço então pra gente andar do jeito que você falou?*

VP: *Ah, isso daí, num tem como não! Porque quando você acaba com uma gangue a outra já vem.*

Eliete: *Será que não tem solução?*

VP: *Num tem como, não. Igual, esses negócios de droga aí, oh. Tá vendo? Eles já lançaram outra droga. Como é que vai acabar com isso? Na hora que eles estão vendo que está acabando uma, vão lá e lançam outra.*

Eliete: *Você sabe qual que foi lançada?*

VP: Não, acho que foi OXI, tava mostrando ontem no SBT Repórter. (Naquela semana, as reportagens falavam da nova droga OXI, mais forte e descoberta recentemente).

(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na mobilidade** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

Esses dois tipos de violências citados compreendem a violência de uma forma global, que coloca o espaço como não seguro e não acolhedor. A maior ou menor presença de pessoas nas ruas pode, de fato, mudar a representação que se tem das ruas, da cidade, conforme aponta Tonucci (2010)⁷⁰. Isto se percebe na nota de campo e nas imagens 80 e 81 que seguem:

Conversando sobre uma das ruas do bairro, Asterix afirma que é muito boa porque tem grande movimento de pessoas, mas, por outro lado, passa muito ônibus e isso não é muito interessante. Ainda assim, chegaram a “impedir” o trânsito enquanto enfeitam as ruas para a Copa do Mundo de Futebol.

Asterix: Ah, é uma rua que tem muita pessoa, por causa, é... o único ruim, assim, é que passa muito ônibus, dá muito barulho à noite, mas, tirando isso, é muito bom.

Eliete: Mas com esse trânsito todo dá pra brincar na rua? Enfeitar com bandeirinha?

Asterix: Dá. Deu sim. A gente fez maior “zuação”, né? Porque ficou um monte de gente, assim, na frente com bandeira, assim, tudo, botando tipo um impedimento pras pessoas passar. Aí, na hora que tava arrumando, assim, quase ninguém passava. Aí, a gente levantava assim e os caras passavam (gesticulou para mostrar a barreira humana).

(Episódio 14: **As praças e as brincadeiras nas ruas: o bairro como um “lugar”** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)



Imagens 80 e 81: As ruas a caminho da casa do Asterix
Fotos Asterix

⁷⁰ Conferência proferida pelo Professor Francesco Tonucci em 18 de março de 2010, denominada “La città dei bambini con le sue caratteristiche politiche e sociali”, promovida pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal). Esta conferência discutiu a questão da criança na cidade, sobretudo sua autonomia nesse contexto, partindo da experiência desenvolvida no Projeto “A Cidade das Crianças” (Tonucci, 2006), que propõe uma nova filosofia de governo da cidade.

Entre estratégias e escolhas, as crianças agem a partir da sua lógica de pensar a vida e o mundo vivido. Na escola, percebem-se situações de submissão e também de transgressão às regras, que podem se manifestar ludicamente ou mesmo com argumentos e defesas das escolhas, demonstrando sua lógica de ação, em especial de interação e de estratégia (Dubet, 1994), conforme trecho do episódio que segue:

Encontrei as crianças no corredor das salas de aula. Violet, Paula e outras crianças me pediram para abrir a porta da sala de aula que permanece trancada nos intervalos das aulas. Entramos juntas, conversando e assim saímos. Ainda estava no corredor e pude perceber uma movimentação de crianças no vidro da porta da sala em que havíamos entrado. Diziam: Paula e Violet estão lá dentro! Pensei: Como? Será que eu as tranquei lá?! Eles riam da situação. Fui até a sala e vi as duas escondidas sob a mesa do professor. Sorriam e me olhavam de “rabo de olho”. Abri a porta e elas, “morrendo” de rir, levantaram-se e disseram que se esconderam, pois queriam ficar lá, mesmo isso não sendo permitido. Embora demonstrassem consciência e satisfação em subverter as regras, era visível o prazer em brincar com a situação.

(Episódio 15: **Brincando de mudar as regras?** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 28 de abril de 2011)

A transgressão às regras relacionadas ao ir e vir de crianças no espaço da escola mostra-nos como as crianças buscam estratégias para que seus interesses sejam realizados. No estudo exploratório realizado em Portugal, essa situação é percebida nas ações das crianças para conseguirem as gomas, objeto de grande desejo, uma vez que não era permitida a venda dessas guloseimas na cantina da escola. Além dessa proibição, a loja que dispõe dessas gomas e que se localiza nas proximidades da escola não está aberta quando da chegada das crianças na escola. Assim, elas buscam alternativas para obtê-las, ainda que seja necessário transgredir as normas escolares sobre o ir e vir dos alunos pelas suas dependências. As imagens de 82 a 85 são ilustrativas do trecho do episódio que segue:

As crianças são fascinadas pelas gomas! Elas dividem as balas e em grupos interagem na contagem e na partilha. Nesse dia elas não tinham gomas e Di Maria resolveu sair da escola, sem autorização, para comprá-las. Os colegas o encorajaram, mas ficaram preocupados. Quando o porteiro se distraiu, ele saiu, mas a inquietude do grupo o denunciou. Ele teve de retornar sem as gomas e foi repreendido. As crianças não desistiram e resolveram usar a estratégia de sempre: subiram no muro da escola na expectativa de

que algum aluno que entraria para o turno da tarde, ou outra pessoa que por ali passasse, as comprasse. Às vezes era difícil, pois a sua venda na escola não é permitida, o que intimida o consumo pelas crianças e, claro, a compra na loja ao lado, mas nesse dia as gomas chegaram até eles.

(Episódio 16: **As gomas: que delícia!** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 04 de maio de 2010)



Imagens 82 e 83: Crianças à espera das gomas
Fotos Eliete



Imagens 84 e 85: Crianças na partilha das gomas
Fotos Eliete

Quando questionadas sobre as proibições da escola, as crianças posicionam-se, considerando a lógica infantil de pensar o uso do espaço, contrapondo-se à visão adultocêntrica que acompanha muitos adultos em sua convivência com as crianças. Isso nos mostra que a produção da espacialidade, nesse caso pela criança, “[...] imbrica interações sociais que, constantemente, fogem ao controle do ordenamento previamente pensado e pressuposto na lógica do planejamento, aos objetivos previamente pensados e elaborados [...]” (Lopes, 2009a, p. 41-42). O autor destaca o fato de que dessas interações sociais dá-se a produção do espaço, inerente à “própria condição de humanização e de sua condição dialética, onde é constante a ideia de movimento” (idem, p. 42).

Essa movimentação entre os espaços, permitida e criada pelas crianças é apresentada na nota de campo que segue:

Eliete: *Vocês se sentem autônomos para usar o espaço da escola? Vocês são permitidos a usarem esse espaço todo?*

Roxy: *É sim... quase todos os espaços podem, mas há alguns que eles não deixam. Por exemplo, as raparigas não podem ir ao balneário dos rapazes, os rapazes não podem ir ao balneário das raparigas. E depois há ali aquele espaço da relva [área gramada] que também não nos deixam estar lá. Fica um bocadinho chato, porque aquele espaço tem... é agradável.*

Eliete: *E quando vocês se sentem impedidos de usar algum espaço, vocês fazem alguma coisa para modificar isso? Como vocês agem?*

Jucca: *É assim, eu não sou a pessoa de me infringir às regras, mas aquela relva, eu costumo estar lá na mesma porque aquilo é um espaço em que me sinto bem, tem sombra e onde posso conversar com meus amigos.*

Roxy: *Por acaso ela tem razão (risos!)*

(Grupo Focal 1: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)

Interessante perceber que o impedimento de uso do espaço gramado na escola incomodava outro grupo. As crianças até reconhecem o cuidado necessário com a grama, as plantas, mas apresentam argumentos que justificam seus interesses. Dessa forma, elas negociam esses interesses, ou melhor, suas infâncias com o mundo adulto e, como afirma Lopes (op. cit., p.42), “[...], fazem-no de forma situada, localizada, tornando-se potenciais agentes produtores de espaços, de lugares e territórios”. O trecho do grupo focal a seguir ilustra essa ideia:

Di Maria: *Não podemos ir para a relva.*

Eliete: *Você acha que a regra está correta de não poder ir na relva?*

Di Maria: *Sim*

Eliete: *Por quê?*

Di Maria: *Porque eu acho que deve se resguardar as plantas que estejam naquele habitat e...*

Hannon: *Eu acho que não porque... relva devia ser sítio para nós brincarmos.*

Bel: *Eu acho que por um lado sim, porque estamos a estragar plantas e assim, mas acho por outro lado que não, porque nós na escola queremos brincar e há determinados sítios que nós nos magoamos [machucamos] e na relva, vamos para lá muitas vezes e lá estamos mais sossegados e...*

Hannon: *Podemos até fazer um piquenique.*

Flora: *Dá até para fazer um piquenique... e brincarmos lá, lá nós sentimo-nos melhores do que assim noutra espaço.*

Hannon: *E é melhor porque se nós cairmos a relva é macia, e ajuda-me.*

Manteiguinha: *Porque se nós cairmos... no chão é mais duro, e se cairmos na relva é mais macia e não nos magoamos muito.*

(Grupo Focal 2: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)

As formas de pensar das crianças são expressas nos diferentes posicionamentos e argumentos apresentados. Demonstram refletir sobre aquilo que as rodeiam e explicar as ações adotadas no cotidiano da escola, exercendo sua cidadania infantil, na perspectiva de cidadania efetiva, como explica Baudouin (2000): o verdadeiro cidadão é aquele que atua de forma clara e consciente nos processos sociais e em diferentes esferas da vida social, como “no bairro onde reside, na empresa ou estabelecimento onde trabalha e em lugares onde a sua presença não é permanente, como a escola ou o exército” (apud Tomás & Fernandes, 2002, p. 7).

No espaço escolar do trabalho de campo realizado no Brasil, a grama é também local de desejo das crianças e, da mesma forma, esse espaço não é permitido ao uso no cotidiano. O trecho do episódio abaixo materializa a importância do espaço gramado na vida escolar de Ladion que, em nosso encontro, reviveu alguns momentos felizes, como mostram as imagens de 86 a 88:

Antes de escarmos um pequeno morro gramado na escola, conversei com Ladion sobre a orientação que consta em uma placa, próxima ao local que exploraríamos: “Favor não pisar na grama”. Ele disse acreditar que o problema esteja no cuidado com as árvores porque as crianças sempre brincaram e ainda brincam na área gramada e ninguém as adverte. Disse: _ Ninguém faz nada! Questionei sobre o que pensava dessa norma e ele desenvolveu um raciocínio a partir da ocupação desse espaço pelas crianças, ao longo do seu tempo como aluno, como observador e utilizador, que o coloca em acordo com a norma, não relativa à grama, mas às árvores pequenas que estão plantadas no pátio. Argumenta o fato de que ter muita grama pode ser prejudicial ao crescimento das árvores. Resume dizendo que a placa deveria ser assim: “proibido prejudicar as árvores”.

(Episódio 17: _ **Era mais fácil eles botarem ali: não prejudicar as árvores!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)



Imagem 86: Não pise
na grama
Foto Ladion



Imagens 87 e 88: Escalada de Ladion
Fotos Eliete

Os argumentos e as lógicas de pensamento são fascinantes e serão esclarecedoras da ação das crianças no espaço da escola. A criança, ainda que queira justificar suas ações para garantir o uso do espaço a partir do seu interesse, é capaz de desenvolver um raciocínio que mostra a infância e os mundos das crianças que ocupam essa categoria geracional. Mostra-se, pois, como sujeito social, que produz cultura e que, ao mesmo tempo que sofre influência do meio, modifica-o em interação (Sarmiento, 2005). O excerto destacado do episódio evidencia essa reflexão:

Eliete: *Você acha que a brincadeira de escalada pode estragar a grama ou é um zelo dos funcionários da escola?*

Ladion: *Ah, não. Sabe por quê? Grama excessiva também gera doença pra planta... um monte de coisa, por exemplo, esse matão grande aqui (mostrando os matos maiores que sobressaem à grama), isso daqui é... um negócio aqui, que tem é... carrapato. É um “muncado” de carrapato isso aí, tipo carrapato... esqueci o nome lá.*

Eliete: *É carrapicho?*

Ladion: *É, um negócio assim! Aí isso dá uma doença pra planta.*

Eliete: *Ah, é? Não sabia disso não!*

Ladion: *Essas coisas dão doença pra planta, esse pozinho aí é que dá doença pra planta.*

Eliete: *E aí poderia não ser uma coisa boa?!*

Ladion: *Aham! (interjeição de confirmação). Aí as vezes eles já até arrancam aí um “muncado”, mas não é sempre não. Aí eles tinham que botar aí: _ Não prejudicar a grama (viu que estava equivocado e corrigiu), as árvores, e não para a grama. Porque grama também... a grama, ela se multiplica muito rápido. Ou seja, se a gente..., por exemplo, eu arranco isso daqui desse matinho aqui do meio (mostrou um pouco do mato próximo de onde estávamos que tem sementes na sua extremidade), esse matinho vai tampando as sementes (lançando as sementes ao chão), sem a gente saber, aí vai crescer e vai*

tampando mais semente, vai tampando mais semente, vai tampando mais semente e assim por diante e nunca acaba.

Eliete: Entendi!

Ladion: Aí quando está sem espaço, a semente não cresce.

(Episódio 17: – **Era mais fácil eles botarem ali: não prejudicar as árvores!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)

Em se tratando da autonomia/autogerência no ir e vir por parte de crianças nos diferentes espaços em que vivem, seja na escola ou na cidade (nas vias), percebe-se que elas agem com submissão a algumas regras e com transgressão a outras, criando estratégias que viabilizam um agir significativo e competente. Como dito, é notório que a experiência gera o sentimento de capacidade para gerir seu ir e vir, mesmo que cerceado em função das normas estabelecidas e dos riscos identificados. Independentemente desses aspectos, seja a escola ou outros espaços na cidade, a criança poderá vivê-los como um “lugar” de experiências, de sentimentos e de construção da identidade que gera a sensação de pertencimento, como pode ser identificado nos estudos de Tuan (1980, 1983).

4.3 Os espaços como “lugares”: sentimento de pertencimento, de identidade

Para as crianças, a escola e a cidade apresentar-se-ão sempre como um lugar.

(Manuel Sarmiento, 2009)

Chegamos ao local, improvisado, do ponto de ônibus e assentamos em um degrau de uma pequena escada. Estava escrito “VP” no mesmo e ele disse. _ “É o meu nome, mas não fui eu que escrevi. Até costume fazer isso, mas não fui eu”. De qualquer forma, o local que sempre ele assenta, todos os dias, à espera do ônibus estava marcado com o seu nome.

(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na mobilidade** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

Ladion mantém contato com colegas na escola após as aulas, no sexto horário. Eles estabeleceram um local como o ponto dos segredos, das brincadeiras e das conversas. Nesse dia, ele estava visivelmente triste, pois havia acontecido um desentendimento entre os colegas. O local mais adorado antes da briga com o Nick, considerado o local dos segredos, é uma área próxima ao

estacionamento e que dá acesso ao parque infantil. Ali eles compartilhavam segredos.

(Episódio 18: **Os cantos da escola: do segredo, das aventuras e do esconde-esconde** – Nota de campo: C. A. João XXIII, C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)



Imagens 89 e 90: Meu nome na calçada
Fotos Eliete

As questões abordadas nesse capítulo trazem à tona a discussão da criança no espaço, as experiências vividas e os desafios encontrados. As imagens 89 e 90 mostram VP no local que faz parte de sua vida, em todos os dias em que tem atividades escolares. Quando se pensa em espaço, não podemos atribuir a ele um sentido estrito ligado ao aspecto físico e geográfico, uma vez que diferentes compreensões de espaço são defendidas por estudiosos dessa temática.

Retomando as reflexões de Santos (1991), encontramos um entendimento referente à natureza do espaço a partir de três modos: um que se refere ao lugar em si, num sentido absoluto como a coisa em si; outro em que é dado ao espaço a compreensão relativa, ou seja, o espaço relativo em que se manifestam as relações entre objetos; o terceiro modo refere-se às relações estabelecidas no espaço, isto é, o espaço relacional. Para o autor, “o espaço não é nem uma coisa, nem um sistema de coisas, senão uma realidade relacional: coisas e relações juntas” (Santos, op. cit., p. 26). Essas ideias nos permitem inferir que o espaço apresenta-se como algo para além do que se vê com os olhos, mas daquilo que se vê com o coração, ou seja, do sentimento gerado a partir das experiências das pessoas. As imagens 91 e 92 mostram os locais de grande significação na vida de Asterix.

Asterix falava com naturalidade sobre o que fazia no bairro parecendo ter muito clareza das suas ações. Comentou sobre o uso das praças no bairro, onde brinca muito e se encontra com os colegas, que são da escola e moram no bairro e alguns que não estudam no João XXIII. Fala com emoção do bairro e revive a cada história contada os momentos com brilho nos olhos, entonação na voz e gestos que enfatizam seus sentimentos. Disse que gosta do bairro em grandes movimentos como carnaval, copa do mundo, uma vez que as pessoas vão para as ruas e as enfeitam.

(Episódio 14: **As praças e as brincadeiras nas ruas: o bairro como um “lugar”** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)



Imagem 91: A praça do Jardim Glória
Foto Asterix



Imagem 92: A escada de acesso à praça
Foto Asterix

As expressões de Asterix são representativas do terceiro modo apresentado por Santos (1991), pelo qual o espaço é mais sentido e vivido do que identificado e visto. Na mesma linha de reflexão, Soja (1993) traz uma discussão acerca da visão puramente física do espaço. O autor afirma que “o espaço em si pode ser primordialmente dado, mas a organização e o sentido do espaço são produtos da translação, da transformação e da experiência social” (Soja, op. cit., p. 101). Nessa vertente, fala-se de uma espacialidade humana, ou seja, a compreensão do espaço social consequente das interações sociais estabelecidas.

Ainda pensando no sentido que se atribui a determinado espaço, Yi- Fu Tuan, nas obras “Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente” e “Espaço e lugar: a perspectiva da experiência”, busca diferenciar espaço de lugar, onde a esse último é atribuída a ideia de afetividade. Em alguns momentos, o autor reconhece que espaço e lugar se fundem, mas reconhece também que espaço é mais abstrato que lugar. É como se iniciássemos nossa relação com o espaço que se transforma em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor.

Um espaço marcante e que provoca diferentes emoções na vida das crianças do C. A. João XXIII é o corredor de acesso às suas salas de aulas e que de alguma forma interliga o espaço físico entre as turmas A, B e C a outros locais da escola. O corredor, por si só, não é representativo dessa peculiaridade, mas a utilização dada ao mesmo pelas crianças é o seu diferencial. A ideia do corredor como acesso a determinado espaço se perde quando identificamos um grande grupo de crianças vivendo intensamente os 20 minutos diários de intervalo entre as aulas. Essa vida é reconhecida nas conversas, brincadeiras, danças, discussões, choros, organização de trabalhos, *paqueras*⁷¹ e outras formas de interações sociais estabelecidas. Essas experiências são sistematizadas no trecho de nota de campo que segue:

Estava frio e ficamos no prédio do EM, pois podíamos fechar a porta e permanecer num lugar confortável. Paula falou da “festa” que as crianças realizam no corredor das salas durante o intervalo das aulas. Disse que permanecem lá porque o intervalo é pequeno e, assim, aproveitam melhor o tempo. Lá brincam, cantam, dançam... Os colegas passaram a se interessar e começaram a ficar também. Hoje fica muito cheio!

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 21 de junho de 2011)

A minha descoberta do corredor como um local de encontros e experiências diversificadas das crianças durante o intervalo das aulas aconteceu alguns dias antes da referência dada por Paula. Pude perceber a vida ali existente. Uma vida diferente daquela que acontece quando as crianças estão sob a tutela de um professor nas aulas. Posso dizer que as ações presentes nesse espaço da escola contagiam aos que por ali passam. Nesses momentos, as crianças compõem a paisagem desse espaço evidenciando as relações sociais que o vivificam e o compõem. A vida, a cada dia, no corredor da escola era renovada pelo crescente grupo de crianças e pelas novas interações e experiências realizadas. Daí, como afirma Lopes (2009a), a necessidade de compreender a espacialidade das crianças para além de atributos físicos e naturais, com especial destaque para os processos sociais que ali se desenvolvem, “[...] percebendo-as como autores na produção da paisagem [...]” (Lopes, op. cit., p. 42).

⁷¹ Namoros.

Descobri o “corredor” ao final do intervalo e, tão logo, o sinal tocou. As crianças movimentaram-se para as salas. Fiquei curiosa quanto ao uso do corredor por outros alunos e me desloquei ao longo do mesmo para observar a movimentação dos alunos para suas salas. Não parecia haver algo comum ao que acontece com as turmas dos 6ºs anos. Como mudaram de turno nesse ano, acredito que esse estranhamento possa contribuir para essa relação forte entre elas; além disso, as salas de aula se localizam ao final de um grande corredor no 2º andar do qual segue um acesso ao 1º andar, pouco explorado por alunos e professores e que é bem interessante para as atividades de piques e “paqueras” que ali acontecem. Pensei em observá-lo, e também as ações das crianças, mais detalhadamente nos dias seguintes. Em outros dias, o que podia perceber era a “festa no corredor!” Muita cantoria, batucada e dança dos alunos. As crianças passam o intervalo no corredor e dizem que assim se divertem mais do que se estivessem se deslocando pela escola. O que me tem marcado é a interação das crianças nesse momento e espaço. Realizam uma festa: cantam, dançam, fazem percussão, entre outras atividades de brincadeiras. Os funcionários responsáveis por manter a “disciplina” na escola, aproximam-se e as observam apenas. Essa situação tem sido permitida, pois é muito festiva e, acredito, pelo fato de ser localizada distante das demais salas. Confesso que fico encantada!

(Episódio 19(1): **Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida / Parte 1: Festa no corredor: a descoberta!** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 27 de abril de 2011)



Imagens 93 e 94: Festa no corredor
Fotos Eliete

Interessante perceber as modificações da paisagem existente no corredor próximo às salas de aulas dadas em função das situações vividas. A “vida” do corredor está presente nas imagens 93 e 94, que ilustram o trecho do episódio. Apresenta-se como lugar de experiências, para além da finalidade de acesso a outros locais da escola. Em uma análise dessa situação, baseada nos estudos de Zeiher (2001), aplicada ao contexto da escola, pode-se dizer que seus diferentes espaços, como as salas de

aula, quadras esportivas, biblioteca entre outros, são as “ilhas” que as crianças frequentam com finalidades específicas. Os locais de acesso a esses espaços são intensamente vividos, mostrando a relação que as crianças estabelecem com os mesmos. A ideia de afetividade com o espaço é também marcada quando a tristeza sufoca a alegria, como relatado em um trecho do episódio que descreve um pouco da vida triste presente no corredor do C. A. João XXIII.

Como de costume, passo pelos corredores para ver as crianças durante o intervalo das aulas. Nesse dia, pensava em vê-las e de alguma forma me despedir, pois o ano letivo estava próximo de ser encerrado. Ao subir as escadas de acesso ao segundo andar, escutava um barulho estranho e diferente daqueles que ouvi por muitas vezes. Era choro? Perguntei-me. Apressei os passos e logo fui abordada por Caã Kity que, “aos prantos”, falou chorando algo que não compreendia. Pensei que havia sido reprovada, embora achasse isso improvável pelo que conhecia de seu comprometimento com a escola. Pedi calma e que repetisse, pois não havia compreendido. Ainda descontrolada pelo choro ela disse: _ Diz que não é verdade, professora, que não vão separar a gente de novo.

(Episódio 19(4): **Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida / Parte 3: O choro desconsolado: a mistura que separa** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de novembro de 2011)

Essa situação pode ser explicada com algo que aconteceu no dia anterior, quando o grupo de professores (Conselho de Classe⁷²) reuniu-se para discutir a situação dos 6^{os} anos para o ano letivo seguinte. Após serem identificados alguns problemas, a maioria dos professores decidiu pela mistura e recomposição das turmas A, B e C, com o discurso de que essa decisão seria boa para as crianças, sem as consultarem sobre essa nova situação.

Quando as crianças souberam da decisão do Conselho de Classe, ficaram transtornadas, pois essa mistura significava a segregação, a separação entre os colegas, a ruptura dos laços que haviam sido refeitos de uma situação semelhante vivida há dois anos atrás. Daí, a ideia do nome do episódio: “A mistura que separa!”.

⁷² O conselho de classe é uma instância institucional que compõe a organização das escolas e que, no C. A. João XXIII, é composto por todos os professores que lecionam para uma determinada turma, juntamente com o coordenador de ensino do segmento a que a turma pertence. Tem poder deliberativo sobre questões de organização relativas às turmas e ao seu desenvolvimento.

Fizeram desse instante um momento de despedida, de manifestação da insatisfação e, principalmente de demonstração do sentimento que as mantinham unidas no dia a dia da escola: o afeto e a alegria que a interação entre pares pode proporcionar. Mesmo que de forma indireta, reivindicavam o direito de serem ouvidas, ainda que por intermédio de outros - nesse caso por mim. O episódio continua:

Nesse dia, as crianças souberam que as três turmas dos sextos anos seriam misturadas e, portanto, os colegas de cada uma das turmas separados. A paisagem descrita no corredor era outra. No lugar do movimento, da correria, do riso, do grito, do canto e das brincadeiras havia um coro de choro coletivo das crianças dispostas ao chão, assentadas e recostadas nas paredes de cada lado do corredor, umas se apoiando às outras e consolando-as com o próprio choro. [...] Ladion, ao mesmo tempo em que questionava a postura de determinado professor(a), dizia: _ Você foi contra, né? Eu tenho certeza disso! Na sequência, Nick se aproximou e concordando com Ladion, solicitou: _ Por favor, peça ao Coordenador para não separar a gente. O choro era intenso e, na tentativa de respondê-los e acalmá-los, comprometendo-me a intervir a favor deles, não resisti e com eles chorei. [...] Nesse dia o intervalo foi maior. Não houve sinal ou presença de coordenador e professor que fizessem as crianças entrarem para suas salas.

(Episódio 19(4): **Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida / Parte 3: O choro desconsolado: a mistura que separa** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de novembro de 2011)

A ideia de participação infantil, onde as vozes das crianças sejam escutadas, está presente em suas falas, mesmo que involuntariamente ou de forma indireta. Deve ser compreendida como competência política das crianças, discutidas por Sarmiento, Fernandes e Tomás (2007), ao abordarem duas dimensões da ação política no contexto da infância: uma de cunho macro, que seriam as políticas destinadas a esse grupo (sejam elas em nível social, municipal ou institucional) e outra que se relaciona à anterior, independente do nível, e que trata da participação das crianças (competências políticas) nas decisões e ações políticas destinadas a elas, grupo de interesse. A essa segunda dimensão que a reflexão apresentada se refere. Embora a situação relatada seja no espaço escolar, a competência política da criança deve ser considerada também nas políticas urbanas, uma vez que são sujeitos da sociedade e à cidade também têm direito, interesses a partir de visões peculiares.

Essas vozes “[...] entendidas como manifestações que não se restringem aos relatos orais” (Müller, 2006, p. 556) foram percebidas, ouvidas e, posso dizer, que tocaram as pessoas envolvidas, diretamente ou não, com a situação que aconteceu nos últimos dias com as turmas daquelas crianças. Por conhecerem a escola, que não permite a sua participação na discussão e reorganização das turmas, as crianças buscaram estratégias para que seus interesses fossem considerados e, de alguma forma, essa atitude mobilizou um grupo de professores envolvidos com essa questão.

Essa situação nos faz refletir sobre a escola, local em que a cidadania, com enfoque na participação efetiva da criança, pode e deve ser desenvolvida, desde que professores e gestores reconheçam a competência política das crianças, bem como elas próprias. Independente do contexto, é necessário reconhecer a condição de ator social vivida pela criança enquanto ela cresce e modifica as relações e o espaço, modificando-se, simultaneamente, na dinâmica da vida em sociedade.

Síntese

Esse capítulo buscou sintetizar aspectos relativos aos deslocamentos e os desenhos geográficos criados pelas crianças, os desafios do espaço impostos pela sociedade no seu ir e vir, o que nos leva a refletir sobre a mobilidade desejada, a mobilidade possível e aquela conquistada pela criança. Focou também a relação estabelecida pela criança com os espaços vividos, suas lógicas de ação, permitindo-nos analisar a relação de afetividade que ela estabelece com os diferentes espaços, desencadeando uma sensação de pertencimento e de identidade com os mesmos, considerados como “lugar”.

Sobre o ir e vir das crianças, percebe-se que situações como o contexto geográfico de localização da escola, as necessidades vividas pelas crianças em relação à organização familiar e à interação entre pares são determinantes para que as experiências sejam construídas. Proximidades geográficas auxiliam na concessão feita pelos pais/responsáveis sobre o ir e vir de seus(suas) filho(a)s que, associados ao entendimento de que as crianças apresentam condições de administrar suas ações,

resolver os possíveis problemas e gerir os desafios, levam as crianças a estarem nas ruas ou mesmo no espaço escolar sem a tutela de um adulto. Fundamental nesse processo foi a identificação da experiência, adquirida por meio da relação entre pares, em que a criança, amparada por um(a) colega, reconhece estar segura para ir e vir por locais onde não iria sozinha e que essa experiência a capacita a gerir seu ir e vir, contribuindo para a conquista da autonomia da mobilidade.

As relações intergeracionais apresentam-se como determinantes, ou mesmo a ponte, entre a mobilidade desejada e aquela possível, vivida pelas crianças. Percebe-se haver uma negociação entre pessoas de gerações diferentes, que vivem momentos de vida distintos e que identificam a vida em sociedade com referenciais de experiência e modos de compreensão que não dialogam entre si. Daí a necessidade de apontar valores, argumentar sobre como cada um entende as mesmas situações. Percebe-se que as crianças compreendem os posicionamentos de seus pais/responsáveis ou gestores/professores em relação aos riscos e perigos que diferentes espaços (cidade e escola) apresentam. Ainda assim, discordam quando esse reconhecimento da realidade atua diretamente nas suas ações, limitando-as a explorar os espaços e a gerir, de forma mais independente, o seu ir e vir. Em decorrência dessas escolhas na forma de conduzir a educação dos filho(a)s e orientá-lo(a)s, as crianças sinalizam sua insatisfação e evidenciam o modo como veem as situações de vida, subvertendo regras a que estão submetidas com atitudes de transgressão às normas existentes. As crianças, atores sociais, enfrentam os riscos e desafiam as situações que deparam ao longo de suas vidas.

Ainda na relação com os espaços geográficos, as experiências vividas pelas crianças, seja nas interações entre pares e/ou intergeracionais, a criança se constitui enquanto sujeito por meio da relação que estabelece com o espaço geográfico, permitindo-nos compreender a dimensão histórica e geográfica do ser criança. Dessas relações, sentimentos são construídos em meio às interações com o espaço. Os diferentes espaços frequentados pelas crianças são marcantes em função da intensidade em que são vividos/sentidos, aos quais são atribuídos valores e compreendidos como um “lugar”, um lugar de emoções, de identificação, de pertencimento.

5 O IR E VIR DE CRIANÇAS E SUA RELAÇÃO COM A TEMPORALIDADE

*[...] Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo [...]
(Oração ao Tempo – Caetano Veloso, 1979)*

A discussão sobre tempo apresentada nesse capítulo aborda a especificidade da dimensão temporal que mantém relação com a espacialidade descrita no capítulo anterior, cujo título é “A ‘geografia’ do ir e vir de crianças”. Mesmo reconhecendo a inter-relação entre essas dimensões e que as ações das crianças acontecem em tempo e espaço circunscritos, o olhar para a temporalidade será enfático no que se refere às questões: a compreensão do tempo - ou as compreensões atreladas ao tempo; a forma como a temporalidade está presente na vida cotidiana das pessoas, interferindo na orientação de suas ações e na inter-relação que estabelecem com outros sujeitos; e, também, o controle que se faz sobre o tempo ou, até mesmo, a submissão a que se sujeitam conscientemente, de forma direta ou inconscientemente, de forma indireta.

Há diferentes compreensões e percepções acerca do tempo (conferir Elias, 1998; Giddens, 2009; Prigogine, 2011; D’Amaral, 2003; Kohan, 2004 e 2010). Podemos dizer, de forma simplificada, que o tempo pode ser observado e identificado a partir de uma orientação da natureza, ou seja, por meio dos recursos naturais, como se deu na Antiguidade. Outra forma de controle e identificação do tempo pode ser mediante o uso de aparelhos/máquinas que nos permitem uma maior precisão, sendo controlado, ou melhor, composto por segundos, minutos e horas. Esse é um tempo cronometrado e norteador da relação do homem com o tempo na Modernidade. Podemos considerar também a noção de tempo na Atualidade, em que valores atrelados a diferentes noções de tempo coexistem dada a crise de concepções, causando angústias e incertezas.

Além desses meios de identificação/compreensão temporal atrelados aos momentos históricos, outra possibilidade de compreensão, nesse caso, menos controlada e mais sentida, mais percebida pelas pessoas, deve ser considerada,

independentemente do contexto histórico vivido pelo sujeito. Advém das experiências e da forma como subjetivamente cada um vive o tempo, sentindo-o passar lenta ou rapidamente. O tempo aiônico, como os gregos assim o definiam, é representativo dessa dimensão.

Não se atentando à forma de controle ou de observação do tempo e de como o mesmo é percebido ou sentido pelas pessoas, é necessário reconhecer que estamos submetidos a uma organização temporal que rege nossas tarefas cotidianas e que, de alguma forma, controla nossas vidas. Na escola, as crianças estão submetidas a um tempo institucional, constituído por parâmetros e diretrizes que nem sempre levam em consideração o tempo vivido ou sentido pelas crianças. Nesse predomina a visão adultocêntrica de escola e de infância daqueles que o estabelecem e que, em algum momento de suas vidas, foram crianças.

No estudo, será abordada a compreensão de tempo a partir da ideia da organização e do desenvolvimento das nossas tarefas cotidianas, bem como da percepção do tempo sentido e vivido nas experiências. Um foco desse capítulo refere-se ao “viver” o tempo pela criança e à relação temporal estabelecida por ela a partir de suas experiências partilhadas, em especial, com os pares. Outro ponto de discussão é relativo aos desafios da temporalidade na infância, traduzidos no controle e na permissão do ir e vir das crianças por parte dos adultos, que contribuem para a aquisição da independência, da autonomia ou autogerência na mobilidade.

5.1 O tempo em nossas vidas

*[...] Todos têm seu tempo.
Tudo tem seu tempo.
Porém, só o ser humano mede o tempo
e, por conta disso, só o homem teme tão aflitamente
que o tempo se esgote [...]*
(Gabriel Verbena e Oliveira, 2013)

Falar sobre o tempo parece simples, mas é algo que nos surpreende devido à complexidade da sua abrangência e das possibilidades de compreensão. Ao iniciar essa

reflexão, pergunto-me: quanto tempo destinarei à escrita acerca do tempo em nossas vidas? Quanto tempo será necessário para falar do tempo? Como viverei esse tempo? E se o tempo se esgotar? Acredito que a construção desse trabalho trará respostas a essas questões, mas, ainda assim, outra, que apresenta relação direta com o conhecimento a respeito do tempo, inquieta-me: de que compreensão de tempo eu estaria me referindo ao explicitar tais questões?

Das percepções sobre o tempo apresentadas no início do capítulo, este será abordado nas seguintes perspectivas: como uma orientação da natureza, que se fez presente na Antiguidade; a partir da inversão de valores do contexto da Antiguidade e que evidencia o controle do tempo pelas máquinas, fundamentais aos propósitos da Modernidade; como reconhecimento da simultaneidade de diferentes concepções de tempo manifestadas na Atualidade. Destaca-se também a discussão sobre o tempo que não se vincula à cronometragem, mas que é sentido a partir do significado e do sentimento que a experiência proporciona.

Há de se reconhecer que quando nos referimos a tempo, a alusão predominante é a de duração, atrelada ao momento presente, decorrente do momento vivido. Partimos daquilo que vivemos, das nossas experiências. D’Amaral (2003), ao nos colocar diante de considerações, que chamou de “intempestivas”, acerca do tempo, afirma:

Não importa se falamos sobre o presente, sobre o passado ou se especulamos sobre o futuro, não há dúvidas sobre o tempo de dentro do qual estamos falando sobre o tempo: ele é o presente.
(D’Amaral, op. cit., p. 15)

O presente é vivido em seus diferentes momentos históricos. Ao contrário, passado e futuro podem ser identificados a partir de acontecimentos anteriores e posteriores, independentemente do grupo de referência. A esse respeito, Elias (1998) afirma que

[...] a noção de presente caracteriza a maneira como o tempo é determinado por um grupo humano vivo e suficientemente desenvolvido para relacionar qualquer sequência de acontecimentos

– seja ela de ordem física, social ou pessoal – com o devir a que esse mesmo grupo está submetido. (Elias, 1998, p. 64)

Se partirmos para uma reflexão sobre o tempo em um período histórico que compreende a Antiguidade, e que podemos chamar de “Sociedade pré-industrial”, percebe-se que o tempo presente foi orientador dos acontecimentos, sem se desvencilhar com o que se passou e com projeções àquilo que poderá vir a ser. As experiências vividas nesse momento apresentam significado a esse grupo específico. É possível identificar alguns aspectos da vida em sociedade que explicitam a relação do homem com o tempo e, de alguma forma, com o trabalho no contexto considerado.

A base do controle do homem sobre o tempo ampara-se nos elementos da natureza. “A observação de que a natureza é rica em regularidades – isto é, em fenômenos rítmicos ou periódicos – foi um dos sinais inequívocos do desenvolvimento da inteligência do homem [...]” (Oliveira, 2003, p. 37), que se utilizou dessas referências cíclicas para administrar suas vidas e suas atividades centradas na pesca, na caça e na colheita. Essas orientações podem ser resumidas em “duas sucessões solares: a dos dias e das noites e a das estações do ano. (O ciclo da Lua também teve grande importância, orientando o agrupamento de dias em semanas ligadas às fases lunares.)” (Oliveira, op. cit., p. 40).

O nascer e o pôr do sol assim como as estações do ano têm implicações diretas na relação do homem com o tempo e com o trabalho, colocando-o em condições de definir o ritmo de produção, a partir de indicadores como a necessidade para sua subsistência e a sua condição física, por exemplo. Além disso, está sob seu controle o poder de definir o início e o término das jornadas diárias de atividade de trabalho, exercendo a autonomia sobre o tempo em sua vida, livre das imposições produtivas presentes na era Moderna.

Da necessidade de medir e cronometrar o tempo, alguns mecanismos foram criados e utilizados pelo homem. Podemos citar os relógios de sol e os relógios de água que, embora nos orientem quanto às horas do dia, não são eficazes quanto ao seu fracionamento. Portanto, “[...] são pouco práticos para medir subdivisões exatas da hora, embora possam servir para marcar períodos fixos [...]” (Oliveira, op. cit., p. 42).

Na Sociedade pré-industrial, em síntese, o homem administra o tempo, administra as suas experiências num tempo que se apresenta como parceiro e aliado.

Com o advento da Modernidade e, conseqüentemente, o surgimento do processo de industrialização, houve uma mudança significativa na relação do homem com o tempo e com as atividades de trabalho. Inicialmente essas atividades eram orientadas a partir da sua subjetividade em relação às necessidades de subsistência e condições físicas de/para produção, passando por uma orientação externa aos interesses do homem, vinculada ao compromisso de produtividade inerente ao capitalismo industrial. Esse, guiado por interesses de produção, consumo e acúmulo de riquezas, impõe um ritmo diferenciado ao homem no seu tempo de trabalho.

A mecanização é característica marcante na Modernidade, que preconiza a linearidade do tempo. O controle do tempo pelo relógio também é outra característica. A produtividade, o ritmo e o tempo passam a ser controlados e determinados pela máquina; e o homem, antes controlador do tempo, é colocado em uma condição de submissão às imposições e aos interesses capitalistas. A jornada de trabalho passa a ser controlada pelo relógio, que anuncia o início e o término da produção, bem como a ideia da universalização do controle do tempo, do microtempo⁷³. Sobre esse aspecto, Elias (1998) destaca que, nas sociedades avançadas, o relógio ocupa lugar de destaque entre os dispositivos que representam o tempo, porém não o é. Pode ser entendido como um dos sinais temporais utilizados pela sociedade e que orientam a conduta da vida social.

Seguindo a lógica produtiva do capitalismo na Modernidade, a determinação dos movimentos surge em função do processo de mecanização na produtividade. As pausas orientadas pelo homem, pelo seu corpo não são mais permitidas, uma vez que o ritmo das máquinas atropela a natureza e a condição humana.

Giddens (2009) também nos contribui com sua reflexão. Afirma que, nas sociedades modernas, as atividades dos sujeitos são influenciadas pelo relógio, isto é,

⁷³ Sobre o controle e definições do tempo na sociedade, tem-se o relógio, que estabelece o controle do microtempo em nossos dias, e o calendário, que organiza o macrotempo, definindo orientações para a vida em sociedade, tornando-se “[...] emblema de poder, é o organizador da vida do quadro temporal, organizador da vida pública e cotidiana [...]” (Gebara, 1997, p. 68). Dessa forma, as definições são arbitrárias e, portanto, têm caráter político, social e cultural. Estamos submetidos ao calendário, que se caracteriza como forma de poder, uma vez que controla a vida pública.

pelo tempo controlado por ele. Relaciona essa situação com o processo de industrialização que impõe normas e padrões de conduta, estabelecendo uma nova ordem social determinante da relação do homem com o tempo, com o trabalho e com a produtividade controlada pelo empregador.

O calendário e o relógio são, portanto, referências ao tempo quando a preocupação ampara-se em datação e cronometragem e têm função social, já que determinam a vida em sociedade, em especial a econômica. Para Oliveira (2012),

O tempo metrificado expresso pelos relógios possibilitou que se quantificasse o trabalho humano. As horas de trabalho do empregado eram convertidas em dinheiro, contribuindo para a mais-valia. Dessa forma, o relógio mecânico foi considerado o artefato fundamental para a configuração do capitalismo moderno. (Oliveira, op. cit., p. 27)

Outros autores colaboram para a reflexão acerca do tempo na Modernidade. Para Kohan (2004), a Modernidade adotou a ideia de tempo cronometrado, privilegiando o tempo denominado pelos gregos de *chrónos*. D’Amaral (2003) pondera que, para todas as compreensões de temporalidade apresentadas pelos gregos, adotamos uma só palavra: tempo. O autor segue questionando a redução semântica dirigida às diferentes intuições apontadas pelos gregos: “uma como *aión*, outra como *kairós*, outra como *khronos*, outra como *ethos*, e havia ainda a referência aos ancestrais, a um passado gerador” (D’Amaral, 2003, p. 26).

O reconhecimento das diferentes compreensões de tempo coloca-nos diante da necessidade de ampliarmos nossos horizontes quanto à temporalidade. Para Kohan (2004),

A mais conhecida entre nós é *chrónos*, que designa a continuidade de um tempo sucessivo. [...] percebemos o movimento, o numeramos e a essa numeração ordenada damos o nome de *chrónos*. O tempo é, nesta concepção, a soma do passado, presente e futuro, sendo o presente um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi e, portanto, também não é mas será (o futuro). (Kohan, 2004, p. 54)

A relação de sucessividade remete-nos à continuidade dos acontecimentos, considerando os momentos já vividos, os momentos em curso e os momentos que ainda farão parte de nossas vidas, estabelecendo uma linearidade nos acontecimentos. Dessa forma, identificamos a existência dos fatos como sequenciais, que materializam as percepções de tempo-passado, tempo-presente e tempo-futuro, distanciando o presente do que já existiu e daquilo que ainda está por vir.

A lógica do tempo é sempre cronológica. Falar do tempo será sempre necessariamente falar do presente – e, nesse caso, pode-se ser sociólogo –, ou do passado – e, nesse caso, há de estar, quem sabe, o historiador –, ou do futuro – e possivelmente, neste caso, seremos poetas. (D’Amaral, 2003, p. 16)

Para além da visão de sucessividade e linearidade presente na Modernidade, pensaremos em uma inserção temporal, a Atualidade, em que a simultaneidade de valores coexistem e que retratam a época que vivemos, o tempo contemporâneo, pós-moderno. Para D’Amaral (2003), a velocidade tornou-se um de seus mandamentos, onde corremos contra o tempo e, velozmente, substituímos coisas “velhas” e contrapomos o real e o virtual a ponto de identificarmos “que o próprio virtual é que é o real” (D’Amaral, op. cit., p. 17).

O atual não é o tempo presente. O presente é o momento que se vive em cada contexto. A atualidade é a negação da causalidade, da linearidade e da simplista e simplória repetição sucessiva de passado, presente e futuro. A atualidade sugere a simultaneidade e a ruptura da continuidade, o reconhecimento da diferença e do sentido como o que “faz sentido” e que sustenta o que somos no tempo em que vivemos. O autor aponta o acaso como a irrupção máxima da linearidade e da causalidade, que dá dinamicidade aos acontecimentos e ritmo à realidade, ao mundo. Afirma que “quando um acaso irrompe, uma diferença se apresenta, e é assim que percebemos o tempo” (D’Amaral, op. cit., p. 31).

A diferença pode ser pensada e compreendida a partir da ideia da mesmidade. Na relação temporal, a mesmidade pressupõe um tempo em que sempre acontece o mesmo, no caminho da continuidade de cada uma e de todas as coisas, que tende a proibir o contrário, a descontinuidade, a irrupção, ou seja, a diferença. É essa

“a mesmidade que proíbe a diferença. A diferença que torna a lei da mesmidade impossível. A imposição da realidade de nosso tempo. Nele pode resumir-se a complexa e incompreensível temporalidade deste presente” (Skliar, 2003, p. 39) a que se refere Atualidade. Mesmidade e diferença aproximam-se e, ao mesmo tempo, se excluem, uma vez que a diferença, ou o tempo como diferença, contrapõe-se a

Um tempo do outro que foi inventado, domesticado, usurpado, ordenado, traduzido e governado a partir das metáforas temporais da repetição, do consoante, do cíclico, do linear, do circular. (Skliar, op. cit., p. 38)

O tempo tornou-se nos inconstante, não-linear e não-circular ou, ao menos, não somente constante, linear e/ou circular. Também não se sustenta a imagem de uma flecha que nos anuncia a claridade, num ou noutro sentido, alguma direção previsível. Nem é uma espiral, nem uma fonte de água onde tudo transcorre de forma conhecida, constantemente repetida. (Skliar, op. cit., p. 40)

O tempo do outro permite que a subjetividade aconteça. Nesse estudo, o outro pode ser a criança na sua interação vertical e a criança na relação horizontal. Da diferença, da subjetividade e do outro como a negação da mesmidade, diferentes formas sociais da infância são percebidas a partir do processo de subjetivação do ser criança na singularidade dos contextos de vida.

Independentemente dos contextos históricos ou momentos demarcadores e orientadores das reflexões apresentadas, as mudanças na sociedade retratam alterações na forma de ver o mundo, nos valores apregoados, nas atitudes e normas sociais que condicionam a vida em sociedade. Da Antiguidade à Modernidade percebemos a substituição do processo de relação natural do homem com o tempo e com o trabalho mediante o processo da mecanização e da industrialização. Criam-se conceitos como “tempo de trabalho” e “tempo de não trabalho”, denominado tempo livre, e compreensões acerca da utilidade que se faz do/no tempo como algo que se produz na perspectiva capitalista. É isso que sustenta a ideia que interliga produção a tempo útil.

No tempo livre, encontra-se o lazer; portanto, ambos não são sinônimos⁷⁴. Como oposição ao trabalho, o lazer “é caracterizado como forma de preguiça, presente em atividades livres de remuneração [...]. Já o trabalho, entendido como dever moral, é considerado atividade ativa que proporciona a subsistência [...] é classificado como nível superior” (Verbena e Faria, 2008, p. 156). Para Elias e Dunning (1992, p. 140), “[...] numa sociedade de trabalho, o lazer é a única esfera pública em que as decisões individuais podem ser tomadas considerando, antes de tudo, a satisfação agradável de cada um [...]”.

Na Atualidade, a simultaneidade de valores, a incerteza dos acontecimentos, o caráter efêmero dos bens produzidos, a velocidade exigida na produção, as novas tecnologias, por exemplo, permitem a diferenciação numa ideia de movimento ou, até mesmo, de desordem.

Esses processos de mudança trazem consigo a geração de novos bens de produção que podem ser utilizados nos tempos livres, em especial nos tempos de lazer ali existentes, criando novas possibilidades de práticas lúdicas, contribuindo para o surgimento de novas formas de jogar, ou mesmo de modalidades de jogo e/ou brinquedos, além de proporcionar uma possibilidade diferente de interação dos sujeitos no tempo e no espaço, seja por vias diretas ou indiretas, nesse caso, quando acontecem por meio da tecnologia.

Se a compreensão de produtividade está associada àquilo que se faz no tempo de trabalho, as atividades realizadas no tempo livre estão, automaticamente, associadas à ideia de inutilidade, de tempo perdido. Vasconcellos (2009), ao refletir sobre o ócio, a infância e a educação, afirma que “o que diferencia o ócio do trabalho, a brincadeira do dever não é a natureza da atividade. É, muito mais, a atitude desenvolvida durante a atividade” (Vasconcellos, op. cit., p. 90). Dado isso, é de se questionar, então, sobre a seriedade das crianças no brincar quando sua experiência é

⁷⁴ Para aclarar esses conceitos, Elias e Dunning (1992) afirmam que Tempo de Trabalho é aquele destinado às atividades remuneradas, com fins de subsistência. Todo o restante é considerado Tempo Livre, no sentido de ser liberado de remuneração ou de atividades profissionais. Para os autores, realizamos diversas atividades no Tempo Livre que têm caráter obrigatório, porém sem fins lucrativos, por eles classificadas: *Rotineiras* (trabalho privado e administração familiar; e provimento das necessidades biológicas); e *Lazer* (Atividades pura ou simplesmente sociáveis; de *Jogo*: atividades de lazer como a ida a um teatro, caça, jogo, montanhismo, desde que não se participe com função especializada e com fins financeiros, mesmo que agradável).

livre do controle do adulto, quando ela se utiliza do tempo livre para exercer sua autonomia, para criar, interagir, aprender, enfrentar desafios etc. Se a atividade do trabalho é o que representa a seriedade para a vida adulta, quando criança, o brincar tem a mesma significação e representação de seriedade, conforme afirmado por Sarmiento (2004) e já apresentado no presente estudo.

No espaço da escola, reconfigura-se a organização em termos de abrangência e localidade; porém, a produtividade é focada mediante a organização temporal adotada, um tempo institucionalizado a que a criança está submetida. Um tempo em que se determina o que é permitido ou proibido de se fazer, quando se produz ou não o faz, o início ou término de uma tarefa, o tempo de comer, de se movimentar e de ficar estático. O tempo institucionalizado é compreendido a partir de diversos “tempos” que coexistem no cotidiano escolar. Dentre eles, podemos citar o tempo da criança; tempo pedagógico; tempo da aprendizagem; tempo do professor (Marques, et al., 2013). Todos esses tempos coexistem no tempo global da escola e se vinculam a eixos reguladores do tempo escolar, como o calendário que estabelece período de início e término das aulas, bem como as férias e a jornada diária das crianças (Oliveira & Marques, 2011; Silva, 2011).

A criança, em diferentes tempos e espaços, momentos e situações, vive de forma peculiar as experiências de vida. Nesse contexto, a experiência pode ter diferentes significados e interessa, nesse estudo, aquela que marca, que toca a criança em suas interações tanto horizontais (entre pares) quanto verticais (com adultos), especialmente as primeiras, independentemente do seu significado e das recordações que geram.

Para compreendermos a ideia de experiência, reporto-me a Larossa (2002, 2011), ao estabelecer que seu sentido é reconhecido a partir daquilo que proporciona modificações no ser, àquilo que somos. Para o autor, experiência é tudo o que nos passa e nos toca e não aquilo que passa em nossas vidas, sem nos tocar ou nos transformar. Resume que

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.
Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se

passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (Larossa, 2002, p. 21)

Larossa (2011), em “Experiência e alteridade em educação”, identifica uma relação de interioridade e exterioridade da experiência para o sujeito, como um movimento de ida e volta, ou seja, de interiorização e exteriorização, que passa por ele e o modifica, provocando transformações. Nessa relação, o lugar da experiência é o sujeito, portanto é subjetiva; porém, o acontecimento é exterior ao mesmo, o que justifica a sua exterioridade. O sujeito deve deixar que algo lhe passe, em suas ideias, sentimentos, representações e palavras, por exemplo, de modo reflexivo, transformador e que realce a subjetividade. Cada um passa a sua experiência de modo singular, próprio, uma vez que a “[...] a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de modo único, singular, particular, próprio” (Larossa, 2011, p. 7). Fazer experiência de algo significa fazer experiência de sua própria transformação e “daí que a experiência me forma e me transforma” (Idem, p. 7).

A compreensão da experiência, na perspectiva daquilo que marca a vida das pessoas, tem aproximação com a temporalidade no sentido da sua intensidade e sua significação. Nesse sentido, Kohan (2004), em continuidade à busca de compreensões temporais utilizadas pelos gregos, apresenta a concepção de tempo aiônico, que é aquele guiado pela imaginação, que abrange a dimensão da intensidade do tempo da vida humana e que nos permite vivenciar uma lógica temporal peculiar. A relevância dessa constatação está na possibilidade de se pensar a infância e as crianças para além da referência temporal cronológica, ou seja, *chrónos*, uma vez que, para o autor, infância é acontecimento, “uma condição da experiência” (p. 54).

O tempo, em suas diversas formas de manifestação, está presente em nossas vidas. Interessante perceber que mesmo que a referência da experiência seja o tempo *chrónos*, vivemos o tempo *aión* simultaneamente, ou melhor, é necessário que o mesmo aconteça em nossas vidas.

Pensar em nossas atividades cotidianas, situações e condições para a realização das mesmas, coloca-nos diante do reconhecimento das rotinas que

preenchem o nosso dia a dia e que são pensadas, organizadas e estabelecidas a partir da dimensão temporal, da institucionalização do tempo. Com relação às crianças, rotinas são estabelecidas, seja como forma de organização de suas atividades ou mesmo de controle de suas ações, em tempos definidos exteriormente a sua manifestação, ao seu desejo, às suas necessidades.

No contexto da escola, Oliveira e Marques (2011) reconhecem a regularidade instaurada pela rotina e a contraposição a esse pressuposto, uma vez que o cotidiano “[...] traz consigo a possibilidade do imprevisto, da revelação, da descoberta, é nele que emergem os acontecimentos, e não temos como defini-los *a priori*” (Oliveira & Marques, op. cit., p. 175). Percebe-se, então, o distanciamento de situações que estão imbricadas na vida das crianças, independentemente do contexto. Se existem rotinas, elas se estabelecem no cotidiano de suas vidas. Para compreender melhor essa relação, em especial no espaço da escola, as autoras afirmam:

Rotina e cotidiano partilham pontos em comum, no entanto, apresentam suas próprias especificidades. *As rotinas* podem ser consideradas como ações culturais produzidas e reproduzidas no cotidiano com a finalidade de organizar a cotidianidade. *O cotidiano* é mais abrangente e diz respeito a um *espaçotempo* indispensável para a vida dos seres humanos [...]. (Oliveira & Marques, 2011, p. 175)

Dadas as considerações acerca do tempo, “dimensão fundamental de nossa existência” (Prigogine, 2011, p. 9), que influencia e, até mesmo, condiciona nossas ações, o reconhecimento da concepção de tempo na Atualidade, controlado pelo relógio e marcado pelas experiências, seus significados e desafios apresentam-se na vivência da temporalidade pelas crianças nos seus contextos de vida. Esse é o ponto de discussão que segue na construção da tese.

Para a análise, foram considerados os episódios constantes do quadro abaixo (quadro 6), algumas notas de campos construídas a partir dos contextos brasileiro e português em que a pesquisa foi realizada, além de informações recolhidas de outras estratégias metodológicas adotadas, como os diários de bordo registrado pelas crianças, por exemplo.

Quadro 6: Relação dos episódios discutidos em “O ir e vir de crianças e sua relação com a temporalidade”

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII – BRASIL
Episódio 11: Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo ✓ Parte 2: No RU: tempo para tudo, menos para comer... ✓ Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua
Episódio 12: – De ônibus é melhor! A independência na mobilidade
Episódio 18: Os cantos da escola: do segredo, das aventuras e do esconde-esconde
Episódio 19: Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida ✓ Parte 1: Festa no corredor: a descoberta!
Episódio 20: – As crianças de hoje em dia estão muito respondonas! Da capina aos argumentos em defesa do “ser criança”
ESCOLA EB 2,3 DR. FRANCISCO SANCHES - PORTUGAL
OBS.: Foram utilizadas notas de campo

5.2 O tempo vivido pela criança: a significação da experiência e os desafios encontrados

Vivia a expectativa de seguir com VP até sua casa. Estávamos no ponto de ônibus, mas curiosamente no sentido contrário ao que poderíamos chegar mais rapidamente ao bairro em que reside. Essa era a minha visão. O ônibus chegou! Entramos. Seu trajeto passa pelo centro da cidade, sendo necessário, aproximadamente, 40 minutos para retornarmos ao lado oposto do ponto em que nos encontrávamos. Não resisti e perguntei: Não era mais fácil você pegar o ônibus subindo, do que dar essa volta toda pela cidade? VP disse prontamente: Não! Ainda na tentativa de compreender a sua resposta, fomos conversando sobre o trajeto.

Eliete: Por onde ele passa?

VP: Agora ele vai passar pelo... por trás...

Nesse momento, VP gesticulou e mostrou uma praça que o ônibus contorna para voltar para o bairro em que mora. Por trás dessa praça encontra-se o centro da cidade.

Eliete: E depois?

VP: E vai subir pelo Morro da Glória.

Eliete: Ah, mas se você o esperasse lá, você pegaria o mesmo ônibus, não é? Só que você ficaria um tempo lá no ponto esperando e, na sua escolha, você está passeando pela cidade de ônibus. Por que você prefere já estar no ônibus?

VP: Ah, porque ficar lá esperando é muito tempo.

Interessante perceber que o tempo cronológico seria o mesmo, mas a percepção dele e o que é possível de se fazer seriam diferentes. VP tem compromissos diferentes em outros dias da escola e, em função disso, ele vai por outros caminhos, como na sexta-feira em que faz futsal. Nossa conversa prossegue.

Eliete: Qual ônibus você pega na sexta?

VP: O Adolfo Vireque... que sobe pela independência.

Eliete: A que horas ele passa lá no ponto?

VP: Meio dia e cinquenta e três.

Eliete: Você fica no ponto por quase uma hora, o almoço fica tarde né?

VP: Não, mas de vez em quando eu almoço ali no RU.

(Episódio 12: – **De ônibus é melhor! A independência na Mobilidade**
– Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)



Imagem 95: VP no sentido da cidade
Foto Eliete



Imagem 96: VP no ônibus
Foto Eliete

Os tempos de *chrónos* e *aión* presentes em nossas vidas são destacados no trecho do episódio apresentado. O tempo cronológico persegue nossas ações cotidianas, mas é possível que nos desvencilhemos de seu controle quando focamos a experiência e o sentido que o tempo, pensado em horas e minutos, pode proporcionar.

As imagens 95 e 96 ilustram a chegada do ônibus e VP dirigindo-se ao centro da cidade, numa direção oposta à de sua casa. Na percepção de VP, permanecer estático no ponto de ônibus a sua espera faz com que a percepção cronológica do tempo pareça maior. Em contrapartida, estar no ônibus deslocando-se pela cidade e encontrando pessoas conhecidas/desconhecidas, proporciona experiências mais interessantes a VP que o faz perceber o tempo como menor, considerando sua dimensão cronológica. Na verdade, o sentimento acerca de sua *passagem* é diferente. Se pensarmos bem, em qualquer uma das situações, VP vivenciaria experiências e interações vinculadas às circunstâncias daquele momento. Na perspectiva de Larossa

(2002), um desses contextos marcá-lo-ia e tocá-lo-ia de forma especial a partir das experiências e interações vividas nesse tempo.

Giddens (2009, p. 99-100) afirma que “toda interação é *situada* – ocorre num determinado espaço e tem uma duração específica no tempo”. Portanto, em termos das experiências cotidianas, pode-se dizer que as ações decorrem de delimitações e especificações temporais e espaciais que têm significados diferentes para aqueles que as vivenciam e nada podem significar a outros que estão distantes dessas experiências.

A duração do tempo e sua intensidade são, de fato, percepções relativas e atreladas ao contexto. Intensidade independe de duração no sentido cronológico e se o tempo contabilizado é pequeno, grande pode ser o sentimento quando da vivência durante o mesmo. Um trecho de um episódio em que procurava encontrar as crianças no espaço da escola retrata essa situação.

Aproximei-me das crianças e disse que eu as havia encontrado! Referia-me, em especial, a algumas meninas que dificilmente eram vistas andando pela escola no intervalo entre as aulas. Perguntei por que permaneciam no corredor das salas de aula nesse momento em que podem andar por toda a unidade escolar. Elas disseram que costumam permanecer ali, pois estão próximos das salas e o intervalo é pequeno, de apenas 20 minutos, tempo pequeno para andar pela escola e voltar para a sala tranquilamente. Além disso, nesse tempo, conversam e brincam. Ou seja, fazem o que não é permitido nos momentos de seriedade da escola, em que os desejos e impulsos precisam ser controlados.

(Episódio 19(1): **Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida / Parte 1: Festa no corredor: a descoberta!** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 27 de abril de 2011)

É possível pensar, a partir do trecho descrito, que o tempo, na perspectiva de *chrónos*, parece sugerir a manifestação do tempo aiônico, como se um questionamento instigasse as crianças à reflexão e levassem-nas a determinadas escolhas. Se o tempo é pequeno, como vivê-lo da forma mais interessante e intensa? O que fazer de significativo nesse momento? É isso. As escolhas são feitas pelas crianças a partir da forma de pensar e compreender o mundo em que vivem.

O gerenciamento do tempo pela criança, quando essa condição lhe é dada, ou mesmo quando é por ela criada, permite-nos compreender a forma como a criança

vive o tempo. Essa ideia é percebida no episódio “Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo” abordada em capítulos anteriores. Utilizar-se do tempo que dispõe para o deslocamento é diferente de viver efetivamente e de forma lúdica o tempo necessário para o ir e vir, ou mesmo ampliá-lo, segundo os desejos das crianças. Ao se deslocarem da escola ao Restaurante Universitário (RU) e deste para a escola novamente, as crianças realizam saltitos, transpõem os obstáculos, equilibram-se no meio-fio e “se jogam” na calçada quando o cansaço físico exige ou quando a sombra da árvore as atrai. Elas brincam de correr e de ficar estáticas, brincam com o tempo e não se intimidam com o correr dos minutos, mostrando como as experiências vividas se apresentam, ou como o tempo é visto, sentido, explorado, ou talvez ignorado, em termos dos segundos que seguem cronologicamente. Essas situações podem ser percebidas nas imagens de 97 a 99 a seguir:



Imagens 97 a 99: Tempo de descansar e tempo de brincar
Fotos Eliete

Esse ir e vir realizado pelas crianças evidencia características peculiares da infância que nos faz pensar sobre a importância desse momento nessa etapa da vida. O deslocamento pelas ruas, certamente, é mais do que o ato de transitar de um local a outro, com o objetivo de levá-las a determinado destino. É um ato de explorar e viver o tempo e o espaço, contradizendo a ideia de que as ruas servem simplesmente de acesso a diferentes locais, a diferentes ilhas interligadas geograficamente. Evidencia-se a forma como as crianças exercitam sua agência e criam possibilidades para moldar a vida cotidiana (Zeihner, 2003). Elas fazem desse momento, na interação com os pares, um tempo de experiências e de desafios que as levam a viver intensamente e de forma peculiar esses espaços, esses tempos.

Ainda sobre o episódio considerado, na chegada (ilustrada pelas imagens de 100 a 102) e permanência ao RU, o comportamento das crianças seguiu a mesma configuração adotada até então, pautado na ludicidade, orientado pelas brincadeiras. Durante o almoço, elas se envolveram intensamente com o ato de brincar com um dos amigos, deixando para segundo plano a alimentação, na perspectiva de subsistência de uma necessidade biológica, como pode ser percebido em trecho do episódio em discussão.

Havia poucos alunos da escola almoçando no RU e a presença deles era logo notada. Justin Bieber não conhecia o procedimento do RU e observava os colegas, acompanhando e repetindo o que faziam. Na mesa, assentamos todos juntos, dividindo-a com outras pessoas. VP fazia brincadeiras, em especial com Justin Bieber, dizendo que ele teria que lavar os pratos e talheres, pois essa era a norma. Todos que estavam próximos percebiam a situação, sorriam e continuavam observando. Justin Bieber olhou surpreso e um pouco assustado em relação ao que acabara de escutar até que, em determinado momento, alguém desmentiu VP. Muitos risos! Enquanto isso, outras brincadeiras aconteciam como a de colocar sal no suco dos colegas.

(Episódio 11(2): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 2: No RU: tempo para tudo, menos para comer...** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagens 100 a 102: A entrada no RU
Fotos Eliete

Nesse dia havia poucos alunos do C. A. João XXIII almoçando no RU e essa situação fez com que a presença das crianças fosse rapidamente notada pelos demais presentes. Elas falavam alto, ocupavam muito espaço na mesa e faziam do almoço um momento de ludicidade, um tempo de se viver a infância. Como disse, as brincadeiras eram mais importantes. O ato de comer transformou-se em ação lúdica.

As crianças estavam em um ambiente onde predominavam adultos, alunos dos diversos cursos de formação superior oferecidos pela Universidade Federal de Juiz de Fora, que as observavam e analisavam suas atitudes, seus atos. Havia um ambiente de estranhamento e, às vezes, de reprovação pelos demais presentes, como se a liberdade e a espontaneidade apresentadas significassem algum tipo de transgressão. Isso até pode ser considerado. Para Leite e Silva (2012, p. 72), o exercício da liberdade cria a possibilidade para uma “[...] aproximação iminente com a transgressão, pois esta potencializa a criação, o questionamento, o enfrentamento, aspectos que podem desestabilizar regras, costumes e determinismos”. Interessante perceber que as crianças não se importavam com isso ou, de fato, não perceberam o ocorrido e, dessa forma, seguiam seus planos, impulsos e desejos, garantindo a existência do tempo de brincar em um local e horário em que, a princípio, essa condição não era esperada e nem sequer aprovada.

Quando do retorno à escola, outras situações, conforme excerto do episódio apresentado a seguir e as imagens de 103 a 105, contribuem para a materialização de alguns acontecimentos.

No retorno, eles controlavam o deslocamento em termos do ritmo e das paradas realizadas. Recostavam nas paredes e assentavam em muros e calçadas para conversar, brincar e curtir o espaço e o tempo. Seguimos adiante e, passando por uma casa, eles tocaram a campainha e correram rindo. Nada aconteceu. Em seguida encontraram uma caixa grande – colocada como lixo – que continha capas de CD. Olharam, pegaram em várias e constatando que não havia CD, utilizaram-nas como brinquedos. As capas eram lançadas como se fossem disco de frisbee.

(Episódio 11(3): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagens 103 a 105: Escolha, lançamento e resgate do CD (*frisbee*)

Fotos Eliete

As práticas lúdicas realizadas pelas crianças permitem criar uma significação peculiar para o espaço e o tempo utilizados nessas ações. Da experiência das crianças, relatada no episódio “Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo”, é possível perceber uma relação temporal diferente daquela que a maioria dos adultos estabelece com o tempo, atribuindo-lhe um caráter menos cronológico e mais vivencial, ludicamente entendido. Sobre o tempo das crianças, Silva (2011) afirma que

viver o tempo da infância é deixar, também e sobretudo, que as crianças tenham tempo para se surpreender com as coisas da vida, vivê-las a sua maneira, reiterá-las às vezes que for preciso. As crianças precisam que os adultos esperem por elas, sem pressas, antecipações ou estimulações precoces, desnecessárias e violentas [...]. (Silva, op. cit., p. 241)

Em outra situação, a caminho da casa de Harry Potter e em sua companhia, seguíamos alternando entre o deslocamento de ônibus e a pé após o término da aula. Harry Potter comentava sobre os colegas que encontrava nas ruas, o trânsito intenso, a melhor escolha do ônibus em função do percurso adotado, entre outros assuntos. Num dos trechos de deslocamento a pé, entremeio a dois pontos de ônibus que foram por nós utilizados, atravessamos uma ferrovia que precedia a um local com muitas árvores, como pode ser percebido nas imagens de 106 a 108. Nesse momento, o horário em que o ônibus chegaria ao ponto de embarque deixou de ser importante e Harry Potter parou:

Harry Potter : *Professora, aqui em cima é cheio de miquinho!*

Eliete: *Deixa eu ver.*

Harry Potter : *Outro dia eu vi um aqui.*

Eliete: *Será?*

Harry Potter : *Outro dia achei uns cinco aqui!*

Eliete: *Cadê?*

Harry Potter : *Por ali. Ali e outro ali na árvore.*

(Harry Potter apontava para os galhos de uma das árvores, na expectativa de localizá-los)

Eliete: *É, mas eles não estão aqui hoje não.*

Harry Potter : *Ah, então deve (sic) ter trocado de árvore.*

Continuamos nossa conversa e perguntei ao Harry Potter se ele sempre observa as ruas e o questionei sobre a situação observada por ele e o que ele pensava sobre ela..

[...]

Harry Potter : *Que geralmente, numa cidade urbana, tem muito mico, muito miquinho que não deveria ficar aqui, deveria ficar na cidade rural.*

Eliete: *E por que você acha que eles estão aqui? É mesmo interessante isso que você falou!*

Harry Potter : *Por causa da, por causa do desmatamento da, da área rural. Aí os miquinhos ficam sem nada pra comer, aí eles ficam, comem, aí eles vêm pra cá, porque aqui tem muitas frutas e também muitas verduras, aí eles vêm pra cá, comem, ficam aí e depois vai (sic) embora ou permanece.*

Eliete: *Eu bem queria ter visto. Acho uma graça!*

(Nota de Campo - C. A. João XXIII, 27 de junho de 2011)



Imagem 106: A ferrovia no caminho
Foto Eliete



Imagens 107 e 108: À procura dos *miquinhos*
Fotos Eliete

As reflexões apresentadas por Harry Potter sobre a presença de micos em uma área de grande urbanização da cidade mostram a forma como ele vê e analisa a cidade ao seu redor e também o mundo na atualidade. Apesar do grande processo de urbanização ocorrido em Juiz de Fora, ainda existem locais arborizados onde podemos encontrar animais silvestres. Essa situação pode até ser justificada pelos argumentos apresentados por Harry Potter, mas, independentemente disso, o destaque para ela é de que o tempo da experiência é um tempo de conhecimento em que a criança, utilizando-se de informações, de observação, de reflexões e de incertezas, cria espaço para o surgimento do imprevisto, para o aguçamento da curiosidade, para que a sua subjetividade aconteça (Skliar, 2003).

O que se pode perceber é que as crianças foram parceiras do tempo e vice-versa, um tempo que se coloca como um aliado da infância. O mais importante é vivê-lo, explorá-lo, seja em qualquer lugar, como, por exemplo, a rua, considerada um lugar de experiências, de conhecimento, que transcende à finalidade de acesso à escola simplesmente ou a outros “locais-ilha”.

Em se tratando da escola, os tempos escolares, regidos pela organização institucional e cerceados pelas rotinas instauradas, normalmente não se apresentam como aliados ao tempo de ser criança. Ainda que ela seja considerada, primariamente, a partir da sua condição de aluno, de aprendiz, daquele que recebe, entre outras classificações, as suas práticas sociais evidenciam a condição de ator social que é, produtor de cultura.

Sarmiento (2011), quando discute o ofício de criança e aluno a partir do contexto da escola, é incisivo ao reconhecer e informar as modificações que as crianças proporcionam nos espaços sociais de convivência (como a escola, a família etc.), por meio de suas práticas sociais.

As práticas sociais das crianças reconfiguram os lugares institucionais em que vivem as crianças, em cada momento, e as formas de ser e de agir das crianças “contaminam”, alteram, modificam permanentemente as práticas familiares, escolares, institucionais, e dos territórios e espaços sociais em que se encontram. Apesar de isso ser normalmente ignorado, a verdade é que as crianças agem e a sua acção transforma os lugares em que (con)vivem com os adultos. As micro-transformações que ocorrem, por efeito de agregação e de interdependência dos contextos de existência têm influência sobre o conjunto da sociedade. (Sarmiento, 2011, p. 585)

Como afirma o autor, embora essa característica possa ser pouco valorizada, ou até mesmo ignorada, a ação das crianças muda o meio e também a relação com os adultos da mesma forma em que ela é modificada nesse processo. As regras, as proibições e as permissões na escola existem. Os tempos para os diferentes afazeres definem as rotinas, as obrigações e as atividades realizadas à escolha livre das crianças. Como afirmado por Oliveira e Marques (2011), essas definições dos tempos das crianças na escola, embora organizem as tarefas, conforme interesses daqueles que as estabelecem, sufocam o imprevisto e a dinamicidade que o cotidiano oferece, ou mesmo cria condições para sua manifestação. Porém, não sufoca a ação questionadora e transgressora da criança, que se arrisca ao dar sentido às experiências, galgando do medo à aventura.

Ladion comentou que, embora as crianças brincassem livremente, às vezes eram advertidas em função das normas da escola. Essa

situação não deixava de ser uma aventura. Concordava com a adversão do funcionário da escola, uma vez que ele cumpria uma determinação normativa, mas não compreendia bem por que as coisas deveriam ser como estabelecido pela organização institucional. Perguntei quem era o Paulinho.

Ladion: Paulinho era o supervisor que tinha aqui. Que tem de tarde, só que ele pegava no nosso pé.

Ladion havia me contado que as crianças subiam nas árvores até alcançar um “morrinho” e um muro e saíam correndo. Ladion dizia: _ Aí quase sempre o Paulinho pegava a gente. A gente saía que nem uns doidos daqui!

Eliete: “Risadas”. E você acha que ele tinha razão em pegar no pé de vocês?

Ladion: ah, um “moncado” (pouco) sabe porque... a gente tava subindo no muro e correndo, pulando dentro do parquinho porque tinha dia que era de um ano e tinha dia que era de outro e a gente chegou numa certa série a gente não podia mais entrar e aí a gente começou a fazer isso, entrar “de penetra” quando não tinha ninguém.

Eliete: A escola não podia ceder o parquinho para uso de vocês nesses dias não? Se não tinha ninguém no parquinho, por que vocês não entravam normalmente?

Ladion: Porque eles não deixavam, trancavam quando não tinha ninguém.

Eliete: Você acha que eles tinham razão em trancar o parquinho?

Ladion: Ah, sim, porque não foi ninguém lá e porque eles já sabem que a gente não tem mais idade pra ir. Que nem no parquinho novo, eles não deixam a gente ir... é vazio o dia inteiro e eles não deixam a gente ir e entrar lá.

Eliete: E até qual idade pode ir ao parquinho, por exemplo?

Ladion: Só até, só até a terceira série.

Eliete: Até 8 anos, né?! Que chato...

(Episódio 18: **Os cantos da escola: do segredo, das aventuras e do esconde-esconde** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 23 de maio de 2011)



Imagem 109: Um muro da escola
Foto Ladion



Imagem 110: Aqui ficava a árvore...
Foto Eliete



Imagem 111: O que pensa Bianca ao olhar o parquinho?
Foto Eliete

A forma pela qual a infância é reconhecida pela sociedade, ou seja, a sua (in)visibilidade social, traz inquietações às crianças e a diferentes estudiosos e é

também percebida nos dados que emergiram da pesquisa de campo. Fazendo remissão ao episódio anterior, a situação apresentada por Ladion, ilustrada pelas imagens de 109 a 111, pode ser analisada como a representação da tentativa de sufocamento da infância, do ser criança, pela instituição escolar a partir de uma lógica temporal. Ao mesmo tempo, pode ser compreendida como a representação da confirmação do ser criança, no contexto atual de suas vidas, da sua condição de ator social.

Na primeira situação, mesmo questionando as normas e rotinas da escola, Ladion apresenta um discurso conformista de que as normas devem ser cumpridas, uma vez que estão estabelecidas. Na segunda, se as normas existem, e é fato que sim, existe também alguém para fazê-las serem cumpridas. Em contraposição, as crianças subvertem as determinações, exploram os espaços e tempos de forma significativa e, se necessário, transformam os riscos da subversão em aventuras e desafios prazerosos. Isso justifica o fato de as crianças “fugirem” sempre do Paulinho.

Kohan (2010), ao se colocar diante da tarefa política de resistir ao ocultamento e esquecimento da infância, que constitui o ser humano, faz reflexões a partir de autores que apresentam um olhar específico e, ao mesmo tempo, comum para a infância na contemporaneidade. Na perspectiva de um dos autores, o francês J.-F. Lyotard coloca que um dos grandes efeitos da atualidade é a não permissão às crianças de viverem o tempo da infância no sentido ontológico da definição do termo.

Ou seja, o mundo contemporâneo conserva do totalitarismo o princípio da multiplicação de interfaces, que opera atualmente em redes. As instituições em que a infância poderia preservar sua insegurança, suas perguntas sem resposta – a escola e a família – hoje já não o permitem mais. As crianças não vivem tempos de infância na escola. Nessa instituição, é o reino absoluto de *khrónos*: horas, dias, períodos, semestres, anos escolares, tudo é medido pela sucessão monocórdia de movimentos idênticos, indiferenciados: *khrónos*. Não há condições para uma experiência aiônica – e não apenas cronológica – do tempo escolar. Nada resta para *aión* na escola. As crianças devem fornecer as respostas oportunas (*kairós!*) e necessárias para uma vida produtiva e eficiente; é preciso aproveitar o tempo, otimizar a informação, tornar as estratégias mais eficientes. Assim, com sua finalidade pervertida, o sistema contemporâneo destrói a escola que já não pode mais preservar a *infantia* na infância,

a lembrança do outro esquecido. A *infantia* é o que o sistema exige que esqueçam os que estão mais próximos do nascimento. Duplo esquecimento. Esquecimento do esquecimento. Dupla perversão. Dupla castração. (Kohan, 2010, p. 135)

Como disse, a escola é impulsionada a retratar essa realidade. É notório que as crianças sintam-se felizes no espaço da escola, mas reajam aos tempos estabelecidos institucionalmente, que têm como foco a produtividade e a eficiência, na perspectiva capitalista apregoada pela Modernidade, contribuindo assim para matar a riqueza das experiências, a espontaneidade e a ingenuidade nas ações. É como se pudéssemos dizer que estar na escola é algo muito bom, mas as obrigações e a rotina que compreendem o tempo escolar trazem para essa situação um outro caráter, um peso diferente. Dessa forma, tempo na escola tem significado tempo de obrigação, tempo de controle.

Havia marcado um encontro com Nick, Justin Bieber, Carla e Demi Lovato na escola, após as aulas. Tão logo nos encontramos, soube por Carla que Demi Lovato começara nesse dia a retornar para casa de ônibus e que estava muito feliz. Essa informação confirmaria a ausência dela em nosso encontro. Perguntei onde queriam me levar e elas, prontamente, disseram que seria no Centro de ciências (CC)! Elas gostam das experiências, mas questionam o fato de só poderem frequentá-lo em visita agendada e com um professor, o que acontecia raramente. Disseram também que o CC é muito visitado por outras escolas. Em coro disseram: Você leva a gente lá? Por favor? Elas disseram que concordam em parte com essa norma relativa ao CC, mas pensam que deveriam ir mais lá. Questionam o fato de haver bolsistas da UFJF e ainda assim não podem ir sozinhas, ou seja, sem o acompanhamento de um professor. Fomos à administração do CC e tivemos uma visita guiada. Tiraram muitas fotos e fizeram 2 vídeos para o blog do Justin Bieber, apresentando o CC e parte da escola. Foi muito interessante!

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 06 de junho de 2011)



Imagem 112: Espaço do desejo
Foto Nick



Imagem 113: Saída do Centro de Ciências
Foto Eliete

As imagens 112 e 113 retratam a chegada e a saída das crianças do Centro de Ciências (CC). É de se imaginar o quão enriquecedora uma visita ao CC pode ser na vida das crianças. Penso ainda que mais enriquecedora deva ser uma visita em que as crianças, autonomamente, vivenciam esse processo, onde plenamente poderiam externar o desejo de se envolver mais ou menos com determinada experiência físico-química. Além disso, o sentimento de capacidade da criança e a confiança atribuída a ela, somados à compreensão das peculiaridades da infância, contribuiriam para o reconhecimento da importância dessa categoria social.

O acompanhamento dos bolsistas da UFJF na condução da visita ao CC faz parte das tarefas formativas desses estudantes. Durante a visita, eles explicam os processos químicos e físicos que serão vistos ou experimentados pelos visitantes, baseados em situações da vida cotidiana. Além disso, esses bolsistas organizam as experiências que serão apresentadas, conduzindo a interação entre as crianças e os fenômenos físicos e químicos. Dada essa contextualização, um questionamento se faz presente: é imprescindível a presença de um professor juntamente com as crianças durante a visita ao Centro de Ciências? Como a função do professor, que acompanha as crianças, não é, necessariamente, a de conduzir as atividades, ele é levado a se ocupar do controle dos corpos das crianças, desejosas por experimentar, tocar, perguntar, compartilhar as impressões dos experimentos com os colegas, o que contribui para a inibição da interação das crianças com o meio e entre pares, cerceando suas ações.

O controle do tempo na escola pode significar o controle do tempo do lúdico. Silva (2012), refletindo sobre os “exercícios de ser criança” com enfoque na relação entre o corpo e o tempo do lúdico, afirma que “pensar o corpo do ser social, criança ou adulto, significa pensar e subverter o tempo do lúdico como um tempo mercantil, de diversão fugaz e estéril[...]” (Silva, 2012, p. 230). Desvencilhar-se da ideia de improdutividade, pautada na lógica capitalista, das ações lúdicas via liberdade corporal espontânea, é necessário para pensar a criança e a infância na escola. Para Sarmiento (2011),

Na verdade, é o aluno – mais do que a criança - de quem a escola se ocupa. [...]. De algum modo, perante a instituição, a criança “morre”, enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da acção adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado ou sancionado. (Sarmiento, 2011, p. 588)

Para as crianças do C. A. João XXIII, a aproximação geográfica da escola ao Centro de Ciências proporciona o desejo da experiência aiónica que se materializará a partir da concessão do tempo e da organização institucional. Configura-se também como um tempo de ser aluno, de se fazer cumprir o seu ofício, distanciando-se do ser criança, inerente à condição da infância.

Na continuidade da nota de campo, o diálogo entre as crianças explicita o desejo, a frustração e a dificuldade de acesso ao CC, decorrente da forma de funcionamento adotada pela escola.

Eliete: *Onde vocês vão me levar?*

Nick: *Levar lá no centro de Ciências!*

Eliete: *Você também gosta do Centro de Ciências, Carla?*

Carla: *Adoro! Não é sempre que a gente pode ir, mas...*

Eliete: *Por quê?*

Nick: *É por causa que lá sempre tem uma experiência nova e é legal...*

Carla: *Coisa de Ciências assim.*

Eliete: *A Carla falou que não é sempre que a gente pode ir. Como é que funciona isso?*

Nick: *Por causa que lá só pode entrar com o professor, por exemplo, a gente tá com você aí a gente pode entrar e não pode entrar aluno sozinho.*

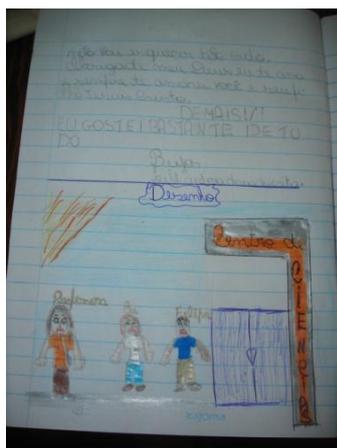
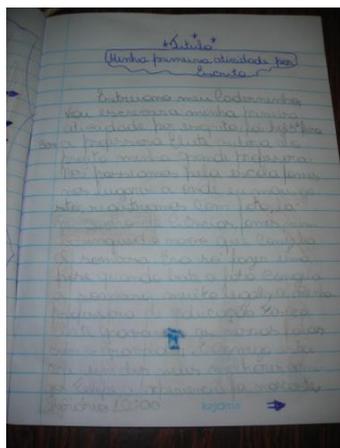
Eliete: *Mas, é só com o professor mesmo?*

Nick: *É, só com o professor!*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 06 de junho de 2011)

Em um outro momento, estive no CC com outras crianças, dentre elas a Bianca e Justin Bieber, que poucos dias após, procuraram-me para mostrar o seu diário de bordo. As imagens que seguem (114, 115⁷⁵ e 116⁷⁶) mostram os registros que eles fizeram sobre essa experiência.

⁷⁵ Textos das imagens 114 e 115 (Diário de bordo de Bianca): “Título: Minha primeira atividade por escrito” – Estreiano(sic) meu caderninho vou escrever a minha primeira atividade por escrito(sic), foi hoje 5ª feira com a professora Eliete autora do projeto minha grande professora. Nós passeamos pela escola fomos nos lugares a onde (sic) eu mais gosto, registramos com foto, lá no



Imagens 114 e 115: Relato da visita
ao Centro de Ciências
Diário de Bordo da Bianca

Imagem 116: Relato da visita ao
Centro de Ciências
Diário de Bordo de Justin Bieber

Permissões e proibições estabelecidas por orientações temporais são, de fato, marcantes na vida das crianças, seja na relação entre pares ou intergeracionais, seja na escola ou em qualquer outro espaço social de convivência.

Da mesma forma, percebemos situações em que adultos, nesse caso, os pais/responsáveis, exercem controle sobre o tempo das crianças, estabelecendo horário para sair e chegar em casa, para realizar afazeres nas ruas ou mesmo estar com os amigos. Ainda assim, as crianças, a sua maneira, desvencilham-se das amarras temporais e controlam o tempo, fazendo do tempo que dispõem o tempo que elas querem, o tempo da experiência, aquele que corre contra o relógio.

O controle do tempo pelos pais/responsáveis, ou melhor, o controle destes sobre a criança a partir da dimensão temporal evidencia marcas nas relações intergeracionais amparadas na ideia do cuidado e da proteção em relação aos riscos e perigos, talvez desafios, que os diferentes espaços sociais de convivência podem propiciar aos seus filhos. Parece que o viés da violência urbana exaltada na

Centro de Ciências, fomos num brinquedo novo que congela(sic) a sombra. Era só fazer uma pose quando bate a foto congela a sombra muito legal, a minha professora de Educação Física Eliete gravano(sic) as nossas falas com o gravador. E comigo estava unidos meus melhores amigos "Justin Bieber", a experiência foi marcante – horário 12:00; não vou esquecer tão cedo. Obrigado meu Deus eu te amo e sempre te amarei você e seu filho Jesus Cristo. DEMAIS!!! EU GOSTEI BASTANTE DE TUDO Beijos Lelê [Bianca] autora dessa escrita.

⁷⁶ Texto da imagem 116 (Diário de bordo de Justin Bieber): Centro de Ciências – Eu vim com a minha colega [Bianca] e gostei muito. Tem brinquedos muito diferentes.

contemporaneidade faz parte unicamente do cotidiano das ruas da cidade. Os aspectos desafiadores e a imprevisibilidade das situações/experiências presentes nesse contexto, que exigem das crianças uma análise sobre a sociedade e sobre o seu ir e vir na cidade, não são reconhecidos como relevantes para a formação das crianças, conforme colocado no capítulo “A ‘geografia’ do ir e vir”. Tavares (2009), ao discutir a infância e a relação com a escola e o direito à cidade, traz à tona a questão da violência que se propaga no imaginário social, influenciando os pais/responsáveis a controlarem o tempo das crianças nas ruas, o tempo de ser criança nesse contexto. A autora afirma que,

[...] pode parecer paradoxal exaltar as potencialidades existenciais (epistemológicas, culturais, sociais, ecosófica, etc.) da cidade, quando no senso comum, no imaginário social as metrópoles são identificadas como sinônimo de violência, de degradação, de barbárie. Como exaltar a polifonia, a polissemia, a semiótica urbana, bem como a incessante capacidade produtiva da cidade de gerar novos discursos e sentidos, se a contemporaneidade aposta em dilatar apenas a face voraz e violenta da metrópole contemporânea? (Tavares, op. cit., p. 136)

Nas conversas sobre as permissões e as proibições relativas ao brincar, as crianças comentam sobre a dimensão temporal como referência para o controle, pelos pais/responsáveis, da atividade e da sua organização, delimitando o início, o término, o local e as interações possíveis. As crianças Carla e Carly explicitam as recomendações e orientações dos pais, baseadas nas referências temporais. Ao perguntar sobre horários e locais que frequentam, elas mencionam as proibições/permissões a que se submetem, ao se deslocarem pelas ruas do bairro onde residem (conforme imagens 117 e 118), mostrando características dessa realidade.

Eliete: *Para você tem alguma orientação de horário, Carly? Ou isso é indiferente.*

Carly: *Não, porque assim... Aí tem. Até seis horas da tarde no mínimo. (Carly quis dizer no “máximo”)*

Carla: *Aí tem, é. Minha mãe deixa eu chegar até umas sete e pouca. Deixa eu vim na Rede Unida de noite, assim, mais tranquilo, pra buscar alguma coisa...*

Carly: *Então, a minha também, mas pra brincar, assim, tem que ser perto de casa e até seis e meia, sete horas.*

Carla: *Porque quando começa a escurecer muito, minha mãe fica com muito medo de ter muita gente, assim...*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 11 de agosto de 2011)



Imagens 117 e 118: Carla e Carly pelas ruas próximas as suas residências

Fotos Eliete

Como abordado no capítulo “A ‘geografia’ do ir e vir”, a relação de cuidado dos pais/responsáveis com os deslocamentos das crianças apresenta vinculação com o horário do dia e, de alguma forma, com o momento de vida das crianças. No trajeto escola-casa, descrito a seguir, ficam explícitos os horários em que Flora retorna só para casa ou acompanhada de seu pai.

Flora: *É assim. Nos dias em que não temos aula de tarde, que acabamos à uma e vinte (13:20), o ATL (atividades de tempo livre) não vai até muito tarde, chegamos em casa às três horas. Tem dias que vou para o ATL, fico o resto de tarde e meu pai lá pras 17:30 vem me buscar, mas no dia que temos aulas de tarde, às vezes é o meu pai que vem me buscar de carro, outras vezes vou para o ATL, mas às vezes quando eu chego lá no ATL já está ele para me buscar pra ir embora.*

(Grupo Focal 2: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)

Importante perceber que situações como a definição de horários para sair e chegar em casa, muitas vezes, está relacionada ao local a ser frequentado, ao momento de vida das crianças, às companhias, às experiências vividas e à idade cronológica. VP, quando comenta sobre sua vida, rotina e afazeres, confirma essa realidade, demonstrando também obrigações que têm na organização familiar:

Eliete: *E até que horas você pode brincar sem problema.*

VP: *Até umas, até às seis, seis horas em ponto porque minha mãe vai caminhar lá na Universidade. Aí eu preciso, aí eu fico com a..., minha*

prima Nicole até o meu padrinho chegar. Ele chega lá pras seis e meia aí eu vou e olho ela um pouco.

(Episódio 20: – **As crianças de hoje em dia estão muito respondonas! Da capina aos argumentos em defesa do “ser criança”** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

Da mesma forma, as situações vividas por Teteus, cerceadas pelas atitudes da mãe-avó, também evidenciam a importância de fatores como companhia, local e duração cronológica do tempo de brincar, no caso considerado, para delinear permissões e proibições. Demonstram os cuidados com as experiências das crianças e com as interações que podem ser construídas nesse tempo. Como dito no capítulo “A geografia do ir e vir”, Teteus brinca com os colegas numa rua que apresenta uma área alargada, onde, quando não há a presença de carros estacionados, a área livre, em meio ao excessivo trânsito urbano, serve de espaço para as práticas lúdicas com os amigos.

Mãe-avó: *Aí no final de tudo, às vezes eu dou a ele uma hora ou duas horas pra ele brincar um pouquinho ali fora, ali em baixo, sabe? Mas também tem os amigos, eu explico: óh, fulano, você não deve se envolver com fulano, você não deve se envolver com fulano. Fulano é seu colega, mas “bom dia e boa tarde”, pronto.*

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 02 de junho de 2011)

Por meio das relações intergeracionais, a referência cronológica é utilizada como parâmetro para indicar o momento em que as crianças estariam em condições de administrarem suas ações nos tempos livres, bem como o próprio tempo livre. A idade cronológica, algumas vezes associada ao ano escolar, é uma referência. Nesse caso, percebe-se haver uma redução do controle dos pais/responsáveis e, em contrapartida, uma maior autonomia pela criança, como se a orientação cronológica indicasse a condição aiônica das crianças. Essa relação é interessante, pois o tempo de *chrónos* não existe por si só na vida das crianças, a não ser pelo tempo de *aión*, pelas experiências aiônicas que preenchem minuto a minuto em suas vidas.

Eliete: *O que vocês precisam apresentar para que seus pais passem a olhá-las de forma diferente e deixem vocês irem, por exemplo, na rua? Quando vocês acham que isso mudaria, por exemplo, Carla?*

Carla: Depois dos quinze.

Eliete: É a idade?

Carla: É a idade.

Carly: Não, acho que é, não, com uns quatorze já dava.

Carla: Quatorze ou quinze anos.

Eliete: O que tem de diferente uma pessoa de onze ou doze para quatorze ou quinze anos?

Carla: Normalmente seus pais...

Carly: já acham que você é maior, já sabe mais.

Carla: É, com doze anos eles ainda veem a imagem de uma criança, porque antigamente era assim, os pais não deixavam muito ir, assim, lugar muito longe, assim, muito por uma questão de proteção.

Eliete: Hum.

Carla: Mas a minha mãe, ela vê que assim..., ela vê isso.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 11 de agosto de 2011)

Paula: Eu acho que primeiro precisa um pouco de tempo, né? Tipo, talvez até o ano que vem ou no próximo, mas eu acho que primeiro, antes assim, acho que os meu pais tem que me preparar um pouco...

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 21 de junho de 2011)

Roxy: Eu não venho porque – até dá jeito - o meu pai -, eu venho com meu pai porque ele tem que tirar o carro da garagem, porque a minha mãe, minha mãe não sabe, então ele vem me trazer, até porque a minha mãe não me deixa vir sozinho para a escola. Só a partir do 8º ano que ela me vai deixar eu vir sozinho para a escola.

(Grupo Focal 1: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 20 de maio de 2010)



Imagens 119 a 121: O
batom laranja de
Carla
Fotos Eliete



Estar “pronto” para algo significa não reconhecer a dinamicidade da vida em sociedade, do imprevisto, daquilo que foge ao nosso controle. Significa reconhecer a linearidade do tempo na Modernidade. Na perspectiva dos anos que passam, essa condição significa não reconhecer o tempo da experiência, um tempo aiónico que difere significativa e qualitativamente do tempo cronológico, que se esvai e que se perde. Carla e Carly, ao comentarem sobre a idade, divertiam-se com histórias em que o pai da Carla fora chamado de sogro quando andavam juntos pelas ruas. Carla passa um batom nos lábios, como mostram as imagens de 119 a 121, e deixa transparecer seu lado menos criança.

Uma outra situação é apresentada por Ladion. Indignado por não poder andar de bicicleta pelas ruas, rebate os argumentos da mãe, destacando sua condição para tal, bem como a proibição e controle dos pais/responsáveis sobre os filhos:

***Ladion:** Olha aqui, eu já andei de bicicleta, só que a minha bicicleta já não me cabia mais e minha mãe vendeu ela, aí a minha mãe não quer me dar outra e fala que eu sou muito irresponsável ainda pra ter uma bicicleta. Só porque ela não quer eu ande.*

***Eliete:** Você se acha responsável para andar de bicicleta pelas ruas?*

***Ladion:** Não é para eu andar pelas ruas (Ele se referiu à cidade como um todo). Lá em casa tem um quintal grande e dá pra eu andar de bicicleta tranquilo (sic). Lá no bairro todo mundo fica dando volta ali, tem uma reta, aí sobe o morro, desce o morro, aí tem outra retinha, outra reta... Alí no bairro não tem perigo!*

(Grupo Focal 2: C. A. João XXIII, 28 de novembro de 2011)

Vasconcellos (2009) afirma que no tempo de *chrónos* a sensação de morte iminente a cada segundo que passa é inevitável, porém o tempo da alegria, “o tempo do prazer, do conhecimento e do amor exige a gestação de uma eternidade, só interrompida pelo grito do novo” (Vasconcellos, op. cit., p. 89).

É certo que o passar do tempo, cronometrado, é permeado de experiências. Essas experiências vividas, desafiadoras ou não, preenchem o tempo cronológico que passa e perpassa o cotidiano das crianças. Seja na relação entre pares, seja na relação intergeracional, o tempo, parceiro e aliado, adversário e inimigo faz-se presente, faz-se sentido, percebido.

Na Atualidade em que vivemos, e que vivem as crianças participantes do estudo, os desafios da temporalidade colocam-nos diante da necessidade de rompimento com a visão linear de tempo que adquire sustento na Modernidade e a identificação de improdutividade a tudo aquilo que não se classifica como trabalho. O brincar é produtivo. Produz alegria, prazer, conhecimento, descobertas. Necessário também se faz o reconhecimento da imprevisibilidade do tempo, do tempo do outro e de como o outro percebe o tempo e como dele faz uso. Dessa forma, Vasconcellos (2009) afirma:

A vida é movimento. Essa afirmação parece ditar o ritmo da vida cotidiana. Vivemos como que regidos por um metrônomo enlouquecido que marca compassos cada vez mais rápidos. Há como que um consenso geral de que a velocidade possibilita viver mais ou acumular mais instantes vividos. [...] A experiência do tempo como velocidade, somada à idolatria do trabalho parece induzir à ideia de que a quantidade do que foi realizado/vivido em uma porção de tempo assegura o maior valor dessa vivência frente a outras que não podem exibir o mesmo quantitativo. [...] No ritmo frenético com que lidamos com o tempo a contemplação parece algo fora de moda. Mesmo na escola da infância. (Vasconcellos, op. cit., p. 90)

É necessário contemplar o tempo, o que a autora chama de “ociosidade amorosa”. De alguma forma, as crianças parecem sensibilizadas a essa relação com a dimensão temporal. Precisamos aprender com elas. Precisamos olhar para o tempo e senti-lo com o fazem nossas crianças, que driblam-no, fogem à pressão dos segundos e minutos e se permitem ao improvável e à condição de “[...] espreitar não se sabe o que, mas sabe-se que está além desse limite que separa o que ainda não existe e o que pode vir a existir (Vasconcellos, 2009, p. 91).

Síntese

A escrita desse capítulo caminha para o seu fim. O tempo parece se esgotar. As questões suscitadas no seu início encontraram respostas, seja na compreensão do tempo cronológico, seja na vivência aiônica desse momento. A linearidade dos

acontecimentos, da escrita, não se apresentou como justificativa para uma possível sucessão de momentos de leitura, de escrita, de releitura, de reflexão, de reescrita na construção do texto. Pude surpreender-me, pude experimentar o imprevisto, seja de um encontro com o tempo aliado, seja de um sentimento de angústia com os minutos, as horas e os dias que seguiam, sem cessar.

Essa reflexão sobre minha experiência retrata a complexidade da dimensão temporal em nossas vidas e a peculiaridade da forma em que o tempo é vivido, sentido, percebido. Uma das compreensões consideradas no capítulo refere-se ao tempo controlado por meio de diferentes formas e mecanismos, dependendo do contexto histórico. Outra, sobre o tempo sem controle, na perspectiva de medição, datação, mas definido pelo sentimento que a experiência proporciona, cuja intensidade não apresenta, necessariamente, relação direta com a sua duração.

Em termos históricos, a relação do homem com o tempo perpassa a relação do homem com as demais atividades que fazem parte do seu cotidiano. Podemos falar de tempo de trabalho e de tempo livre, que, no primeiro caso, compreende as atividades laborais e, no segundo, as práticas de lazer ou mesmo atividades que sugerem uma forma de obrigação, porém de uma ordem diferente daquelas caracterizadas como trabalho, englobando os compromissos sociais e familiares, por exemplo.

Considerando uma apresentação ao longo da história, que tem a Revolução Industrial como um marco na relação do homem com o tempo e, de alguma forma, com o trabalho e demais atividades, percebe-se que no período pré-industrial a relação do homem com o tempo deu-se por meio da orientação e de mecanismos naturais. O nascer e o pôr do sol eram referências fundamentais para o início e término do tempo destinado ao trabalho. As necessidades de subsistência também orientavam a produtividade, bem como as condições físicas do homem. O tempo não pressiona, o tempo orienta, o tempo é um aliado, é controlado pelo homem.

Com o advento da Modernidade, marcada pelo processo da Revolução Industrial e impulsionada pelo capitalismo, anuncia-se um novo tempo, um tempo diferente de lidar com o tempo. Acompanham esses acontecimentos um avanço tecnológico e uma crescente implantação de mecanismos e máquinas orientadoras e

controladoras das diversas situações de vida do homem. O surgimento do relógio e do calendário são exemplos desses mecanismos de orientação e controle. Sobre o calendário, em especial, esse é identificado como uma forma de poder, um meio de controle da vida privada e social, uma vez que delimita as ações das pessoas segundo a determinação de nossos compromissos ao longo de cada ano.

Imbuídos da necessidade de produção na vertente capitalista, que preconiza a acumulação de riqueza, o tempo do homem passa a ser controlado pelo relógio e seus minutos e horas de trabalho representam produtividade. Elementos da natureza e da condição física do homem perdem lugar na orientação do homem com o tempo, submetendo-se às amarras das máquinas. A mecanização do movimento surge e a ideia de inutilidade do tempo livre, como algo não produtivo, impera. O tempo é visto como linear, previsível, determinado pela sucessão de eventos que se manifestam num *continuun*, evidenciando as referências de passado, presente e futuro. A imprevisibilidade não é permitida na compreensão de tempo na Modernidade.

Em um outro contexto, a Atualidade traz à tona o entendimento de tempo a partir da simultaneidade, da incerteza e da negação da causalidade, da visão sucessiva e linear dos acontecimentos. É a ruptura da continuidade que cria condições para que a dinamicidade da vida se apresente e seja reconhecida. Representa a identificação do tempo do outro que dá lugar à diferença, à singularidade e que se opõe à ideia de mesmidade. A linearidade no tempo não se sustenta mais.

Independentemente do momento histórico, no tempo presente, ou seja, aquele que é vivido, *chrónos* e *aión* manifestam-se. Reconhecer essas manifestações é de fundamental importância. É um exercício para indivíduos que vivem numa sociedade que preconiza o tempo, na sua velocidade, na sua passagem, que se esvai e onde cada minuto sucede a um que se foi e antecede a outro que virá. O sentimento relativo aos tempos vividos tem que ser admitido, pois materializam o tempo cronometrado, dando-lhe sentido.

As discussões que seguiram à construção do texto apontaram para o reconhecimento da importância do tempo aiônico na vida das crianças, que a eterniza na sua condição de infância e que eterniza a criança que ainda habita o corpo adulto. Daí a fala de Manuel Sarmiento: “É tempo de regressar a Aion, a criança eterna”

(Sarmiento, 2011, p. 598). Regressar a essa experiência e fazer com que ela sobressaia em nossas vivências é fundamental.

O que se percebe é que o tempo a que as crianças estão submetidas tem contribuído para o sufocamento da possibilidade de viverem a infância, de serem crianças. Na escola, o tempo institucional, que rege o seu funcionamento, é uma evidência disso. Definem-se os momentos em que as crianças devem/podem estar assentadas, deslocar-se pelos corredores, cumprir as atividades obrigatórias, comer, suprir as necessidades fisiológicas, entre outras obrigações/concessões que compõem o dia a dia no contexto escolar. O tempo de encontro, guiado pelo ato específico da interação entre pares, é restrito e, às vezes, vigiado. A rotina escolar culmina na valorização do tempo de produção, de rendimento, numa perspectiva que se aproxima da ideia de produtividade anunciada pela Modernidade, contrariando o entendimento de seriedade e de importância que atividades de caráter lúdico e de livre escolha pela criança, como as brincadeiras ou aquilo que trazem significados a elas, por exemplo, podem proporcionar.

As crianças submetem-se a essas imposições, porém criam estratégias para reagirem a essa condição. Transgridem as normas, desvencilham-se das amarras estabelecidas pelas rotinas cerceadas pela lógica temporal e vivem o tempo de forma singular, peculiar. Questionam, indagam e se permitem experimentar o imprevisito. Transformam os riscos em aventuras, garantindo a condição de viver intensamente o tempo, um tempo que proporciona crescimento, aprendizagem, aventura, significado, alegria, que traz vida à vida. A duração é menos importante em relação aos desejos, interesses e significado das vivências.

Porém, o cerceamento das crianças em relação ao tempo não se limita à ideia de produtividade, de rendimento no contexto da escola. *Chrónos* é a referência para delimitar o ir e vir das crianças nos diferentes espaços sociais de convivência. A identificação de horários considerados seguros é acompanhada pela tranquilidade que a proximidade dos locais frequentados pelas crianças de suas residências oferece e, também, pela condição de estarem sós ou acompanhadas. Os pais/responsáveis, na expectativa de protegerem seus filhos, impõem condições espaciais e temporais. A idade cronológica apresenta-se como uma orientação para o tempo, o momento em

que as crianças podem explorar e viver suas experiências com maior autonomia. Ao longo dos dias e anos, elas são orientadas ou, como dizem, “preparadas” para essa condição.

Deixar simplesmente o tempo passar e a idade chegar não é representativo da aquisição da condição de autonomia pela criança. A ideia da infância como parte de uma sequência cronológica, com foco nas etapas do desenvolvimento, contrapõe-se à ideia de criança como experiência, acontecimento, ruptura, ou seja, intensidade a partir de um situar-se intensivamente no mundo, desbravando lugares desconhecidos e inusitados (Kohan, 2004).

Esses são os desafios postos a partir da dimensão temporal às crianças. Esses são os desafios que os adultos devem reconhecer para conduzir as ações e as interações com elas. É necessário abrir-se ao tempo da infância, entendida como uma temporalidade que passa despercebida aos adultos, porém que é vivida pelas crianças de forma intensa, sem pressa, permitindo a contemplação e a descoberta.

6 A AÇÃO DAS CRIANÇAS COMO PRÁTICAS LÚDICAS: O BRINCAR NOS ESPAÇOS E O IR E VIR COMO BRINCADEIRA

Em todas as vidas existe qualquer coisa de não vivido, do mesmo modo que em toda palavra há qualquer coisa que fica por exprimir. O caráter é a obscura força que se assume como guardiã dessa vida intocada: vela atentamente por aquilo que nunca foi e, sem que o queiras, inscreve no teu rosto a marca disso. Por essa razão, a criança recém-nascida parece já ter semelhanças com o adulto: de fato, não há nada de igual entre esses dois rostos, a não ser, num como no outro, aquilo que não foi vivido.

(Giorgio Agamben, 2012)

O capítulo em questão segue a discussão sobre as interações das crianças com o espaço ocupado, as vivências, em especial a cultura lúdica (Brougère, 2002), mediante as atividades sistematizadas de jogos e brincadeiras e as ações que, tratadas ludicamente, transformam-se em brincadeiras no cotidiano desses sujeitos. Em ambas as situações, destaca-se o fato de que na interação entre pares essas práticas desenvolvem-se numa relação espacial e temporal, tendo a criança um papel ativo e determinante na tomada de decisões. As dimensões da espacialidade e da temporalidade tratadas exclusivamente nos capítulos anteriores são retomadas como palco das ações das crianças em meio às suas práticas lúdicas.

Como esse estudo foca a criança sem a supervisão de um adulto, nosso olhar volta-se para a criança em suas “atividades livres” e na utilização desses momentos para as práticas lúdicas. Embasando-me nas reflexões de Buss-Simão (2012), acerca do controle institucional exercido sobre a criança na escola ou mesmo do controle social a que ela está submetida em outros contextos, a organização espaço-tempo é aquela estabelecida pelo adulto. No caso proposto, podemos falar da centralidade da criança no gerenciamento dos diferentes tempos e espaços em seu ir e vir.

Como visto, a cultura lúdica é inerente à infância (Sarmiento, 2004) e, em oposição à não seriedade que as atividades lúdicas podem sugerir, na infância a relação das crianças com essas experiências em suas vidas pode ser considerada como algo relevante, aquilo que as envolve de forma significativa, e que à mesma é atribuído valor. Faz-se então necessário reconhecer a importância da ludicidade nas experiências vividas pelas crianças em sua infância e de que forma isso contribui para sua

constituição como sujeitos. De acordo com Brougère (2002), a cultura lúdica apresenta significações próprias que fazem sentido àqueles que delas se apropriam e a transformam. Para o autor, “Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas” (Brougère, op. cit., p. 24), desmistificando a ideia de que somente atividades sistematizadas e com regras definidas podem ser compreendidas como jogos.

A centralidade da dimensão corporal nas ações das crianças em suas práticas lúdicas é evidente. A materialidade, ou seja, o que é visível salta-nos aos olhos quando o movimento é a essência da ação permitida ou mesmo do repúdio à ação controlada, impedida. O corpo é visto como natural e social, como físico e simbólico e, segundo Le Breton (2006, p. 45), na perspectiva da sociologia “[...] o homem é socialmente criador dos movimentos do corpo”. A dimensão corporal é reconhecida como forma de comunicação e adquire representatividade da relação física, social e cultural da criança com o mundo.

Nesse sentido, serão abordadas questões relacionadas à cultura lúdica das crianças e a forma como as práticas/ações são compreendidas nesse estudo, seja como atividades sistematizadas de jogos e brincadeiras, seja como atividades tratadas ludicamente. Para tanto, a partir das experiências vividas pelas crianças em diferentes espaços serão focadas os seguintes aspectos: a centralidade da dimensão corporal nas ações das crianças em suas práticas lúdicas; os desafios encontrados no cotidiano e as estratégias criadas pelas crianças para se desvencilharem das dificuldades apresentadas; os argumentos e as lógicas de pensarem as suas ações que contribuem para construir um “ser criança” em meio à realidade vivida. Essas questões possibilitam-nos refletir sobre a construção/desconstrução de conceitos acerca da infância, do “ser criança”.

Para a análise, foram utilizados os episódios constantes do quadro abaixo (quadro 7), construídos a partir do trabalho de campo realizado no Brasil e em Portugal, além de dados recolhidos por meio de outros instrumentos metodológicos adotados no estudo.

Quadro 7: Relação dos episódios discutidos em “A ação das crianças como práticas lúdicas: o brincar nos espaços e o ir e vir como brincadeira”

COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII – BRASIL	
Episódio 11: Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo	✓ Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua
Episódio 19: Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida	✓ Parte 2: A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do “pique-macaco”
Episódio 20: – As crianças de hoje em dia estão muito respondonas! Da capina aos argumentos em defesa do “ser criança”	
Episódio 21: O olhar de/por cima	
Episódio 24: Vamos ao RU!	
Episódio 25: Rua sem saída: a “saída” para a brincadeira de rua	
ESCOLA EB 2,3 DR. FRANCISCO SANCHES – PORTUGAL	
Episódio 22: A linguagem corporal: expressão permitida pelo adulto e expressão desejada pela criança	
Episódio 23: A gravidez: o faz de conta na escola	

6.1 Sobre a ação das crianças: a compreensão de práticas lúdicas adotada nesse contexto

Inicialmente é necessário entender que as práticas lúdicas abordadas nesse estudo apresentam um significado que ultrapassa a sua compreensão como atividades de jogos e brincadeiras sistematizadas que fazem parte da ocupação do tempo das crianças em suas interações entre pares, em especial. Os jogos e as brincadeiras compreendem uma possibilidade de “práticas lúdicas” não exclusivamente pela sua sistematização, estabelecimento de regras e organização, mas pelo caráter lúdico atribuído aos mesmos pelas crianças em seu modo de agir. Dessa forma, somam-se a essas atividades, diversas outras que fazem parte do cotidiano desse grupo. A esse respeito, Brougère (2002) afirma que o que caracteriza o jogo é muito mais a forma de brincar, ou seja, o estado de espírito com que se realiza a brincadeira do que aquilo que é o objeto dessa ação.

Na presente investigação, são consideradas as ações realizadas pelas crianças, sua cultura lúdica, que apresenta leveza, divertimento, como uma brincadeira, como algo sério, ou mesmo como um jogo sistematizado.

Como serão discutidas as práticas lúdicas, antes de tratar das especificidades de práticas, entendidas como as ações exercidas pelas crianças, principalmente na relação com seus pares, e que constituem o seu cotidiano, será retomada a abordagem sobre a ludicidade, condição necessária nessas ações.

Para Olivier (1999), a ludicidade deve ser entendida como elemento da cultura que pode se manifestar em diferentes atividades do cotidiano, independentemente de sua natureza. Dessa forma, o tipo de atividade não determina seu aspecto lúdico. É determinante nesse processo a forma como o sujeito lida e se relaciona com a mesma, influenciando-o nessa identificação.

Para compreensão da ludicidade presente em atividades do cotidiano, Olivier (op. cit.) apresenta as seguintes características: tem como finalidade a atividade em si, cujo objetivo é a sua vivência prazerosa; a espontaneidade é marcante, distanciando da vivência de uma atividade pela imposição ou obrigação; está atrelada a um sentimento de desejo; e privilegia a manifestação da criatividade, da inventividade e da imaginação, por sua vinculação ao sentimento de prazer e do desejo de experimentar momentos de ludicidade.

Se a ludicidade está relacionada à dimensão cultural e, como dito por Sarmiento (2004), é um dos pilares da cultura infantil, reconhecê-la é fundamental, como também o é reconhecer a dinamicidade dessa dimensão que se modifica e se renova a cada interação entre os sujeitos, a cada experiência vivida.

Nesse estudo, pensar as práticas lúdicas que fazem parte do cotidiano das crianças significa pensar ações que, individualmente ou em grupo, são realizadas como uma brincadeira, como um jogo, como algo importante e significativo, isto é, pensar a cultura lúdica que é construída mediante a interação social. Ações que proporcionam divertimento e conflito denotam a dinamicidade da vida em sociedade. A ação conflituosa pode, em alguns casos, ser reprovada pelas crianças ou por outros sujeitos, mas é essencial para que essas crianças se constituam enquanto sujeitos do seu

processo de formação. Um sujeito social, constituído via inserção em determinada cultura (Vygotsky, 1991). Só mesmo o olhar da criança é capaz de perceber o potencial lúdico de uma ação, levando-as a brincarem com o improvável, com aquilo para o qual a nossa visão adulta nos cegou. Assim, somos capazes de reprovar, criticar, não compreender e jamais experimentar, analisar contextualmente e tentar entender a criança e sua infância.

Para exemplificar essa situação, cito uma passagem do diário de campo em que as crianças brincaram e se divertiram movidas por um sentimento de aventura, agindo de maneira ousada na visão delas e que poderia ser considerada “não adequada” aos olhos de outros:

O ir e vir era mais do que um deslocamento. Nesse momento, as crianças passaram por uma casa, entreolharam-se comunicando-se gestualmente, tocaram a campainha e correram, rindo.

Eliete: *Vocês andam parando... que mais vocês andam fazendo pelas ruas?*

VP e Justin Bieber: *Conversando!*

VP: *Brincando. Igual o Teteus faz, tocando a campainha dos outros.*

Eliete: *O Teteus faz isso?*

VP: *Faz!*

VP: *Ele tocou a campainha da moça, aí a moça tampou água quente em nós. A gente saiu correndo, a água estava molhada!*

Eliete: *Hum...*

VP: *Eu e o Justin Bieber lá perto de casa a gente estava brincando e tocamos a campainha do cara e o cara saiu com uma foice atrás de nós correndo na rua.*

Eliete: *(Risos) E aí?*

Justin Bieber: *É que o cara estava capinando lá.*

VP: *É. Aí nós tocou (sic) a campainha aí o cara: _ quem é? (o do interfone). Aí nós: _ É a pizzaria que você pediu uma pizza. Aí o cara: _ Cês tão fazendo gracinha com a minha cara né?! Pera aí só um minuto! Aí eu: _ O moço, cê não vai pagar nós, é só cinquenta e cinco reais. Aí ele: vocês tão brincando com a minha cara né, eh... ele: _ é né. Ele saiu no portão com uma enxada, assim, aí e eu e o Justin Bieber corremos pra caramba do bobo, ficamos cansadão. Depois eu e o Justin Bieber entrou (sic) assim... e um outro dia que ele viu nós na rua ele tentou tampar água em nós (sic) (risos).*

(Episódio 11(3): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)

Essa atitude dominou nossas conversas por um tempo e novas situações foram lembradas pelas crianças, que pareciam reviver os momentos intensamente. A

forma de brincar com a “campainha”, ou melhor, a brincadeira desenvolvida com moradores em suas casas, evidencia a cultura lúdica presente em seu cotidiano (Brougère, 2002). Às gargalhadas, contagiavam aqueles que não faziam parte diretamente das aventuras que foram compartilhadas. Em continuidade, as crianças contaram como se divertem, desde o momento da elaboração da ação à fuga da responsabilidade dos atos.

Justin Bieber: *A gente estava tendo um passeio de geografia aqui, lá do colégio...*

Eliete: *Sim!*

Justin Bieber: *Então aí a gente ficou tocando a campainha toda hora e a professora só “metia a fumo” na gente.*

Eliete: *Depois vocês voltam e conversam com as pessoas? Ou vocês não aparecem mais quando tocam a campainha?*

Justin Bieber: *Eu não apareço não!*

VP: *Eu saio correndo mais ainda...*

Após tocarem a campainha da vizinha, conversamos sobre essa atitude e pude perceber que as crianças se divertem, reconhecem os riscos e valorizam as escapadas das ameaças e, claro, não querem e não assumem responsabilidades quanto ao ato. Também, que graça teria se não passassem pela aventura do “não correto”, pelo medo de serem pegos? Na sequência, VP disse: – Se a mulher sai ali agora, se a mulher sai ali agora eu falo: os moleque tocou (sic) e saiu correndo (sic). As crianças “morriam de rir” da situação de terem apertado a campainha. VP disse que se a mulher saísse da casa diria que umas crianças tocaram a campainha e saíram correndo. Ou seja, faziam a “farra” e não assumiam a responsabilidade. Na verdade, eles se divertiam com a situação. Confesso que fiquei um pouco constrangida, vivi um dilema. Fiquei receosa de que a situação trouxesse algum transtorno. Estava com as crianças e responderia juntamente com elas nessa situação. Nada aconteceu e seguimos nosso caminho, ou melhor, o caminho das crianças.

(Episódio 11(3): **Entre o ir e vir do RU: tempo de... ter tempo / Parte 3: Ao encontro da escola: tempo de estar na rua** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 07 de junho de 2011)



Imagem 122: O toque na campainha
Foto Eliete

Essa situação deixa evidente que as práticas lúdicas podem ser compreendidas como as ações vividas pelas crianças com ludicidade, divertimento, alegria, ainda que só sejam percebidas dessa forma por elas próprias. Como descrito na nota de campo, mesmo tentando compreender as crianças, eu, uma pesquisadora adulta no mundo da criança, vivi sensações que só o mundo adulto nos permite ou nos impõe. Fiquei constrangida quando as crianças tocaram a campainha de uma das casas, como mostra a imagem 122. Esse dilema me acompanhou por algum tempo e me fez refletir sobre minha posição de pesquisadora, de um adulto em meio às experiências das crianças (Corsaro, 2005).

Além do entendimento das ações das crianças como práticas lúdicas no contexto apresentado, somam-se a essas outras, relativas ao envolvimento com jogos e brincadeiras, organizadas por elas que estabelecem seu funcionamento em termos de espaço, tempo e grupo de interação.

Pensar a sistematização do jogo e da brincadeira significa reconhecer uma característica marcante relativa à regra. Sua existência está atrelada à submissão dos participantes à organização definida pelo grupo sobre o espaço, ao número de participantes e demais delimitações que compõem a organização da atividade. A partir dessa consideração e pelo fato de práticas lúdicas, assim delimitadas, estarem presentes no cotidiano das crianças desse estudo, será apresentada uma abordagem conceitual de jogo a partir de alguns estudiosos da temática.

Segundo Huizinga (2000), a regra é fator fundamental para a compreensão conceitual de jogo. Para ele “todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que vale dentro do mundo temporário por ele circunscrito” (Huizinga, op. cit., p. 14). O autor acrescenta que a desobediência às regras leva à destruição do mundo do jogo, aquele em que, vivido intensamente, como real, coloca os participantes em um mundo diferente do seu cotidiano de vida. Tais regras podem ser explícitas, implícitas, flexíveis ou rígidas, dependendo do grupo que as organiza e as determina.

Brougère (2002, p. 24) pondera que “o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria

cultura lúdica”. Isso significa dizer que as estruturas dos jogos não se limitam às de jogos com regras.

Ainda na compreensão acerca da sistematização de atividades lúdicas, Kishimoto (2001) reporta-se a autores como Johan Huizinga, Roger Caillois e Gilles Brougère, por exemplo, para delimitar características dos jogos, identificando pontos que se interligam na conceituação e compreensão do jogo como: a liberdade de ação do jogador, vinculada ao seu caráter voluntário, ao sentimento de prazer, à visão de futilidade que a criança vive com seriedade; a utilização das regras, sejam elas implícitas ou explícitas; a relevância no processo do brincar, atrelada a uma incerteza de resultados; a não-literalidade, isto significa uma representação da realidade; e a contextualização no tempo e no espaço. A liberdade dos jogos permite uma adequação ao contexto social, espacial e temporal do jogo vivido por aqueles que o elegem. Tal liberdade só se justifica pela significação inerente à ação do jogo que enriquece a cultura lúdica (Brougère, 2002).

Participar de um jogo, ou seja, a opção pelo ingresso na atividade pressupõe a concordância e a sujeição à regra, sendo isso considerado uma das formas de interação e comunicação entre as crianças. A discordância também pode ser compreendida como uma forma de linguagem, pois do conflito novas formas de interação surgem.

Conceitualmente, a brincadeira significa atividades em que as regras são menos restritivas e mais flexíveis que os jogos. Kishimoto (2001) reconhece haver grande aproximação entre a compreensão de jogo e brincadeira, explicitando um entendimento da brincadeira que nos ajuda a compreendê-la e diferenciá-la do jogo, ou melhor, destaca a linha tênue que separa essas duas possibilidades de práticas lúdicas. Para a autora, a brincadeira é a ação exercida pela criança no ato de brincar, seja essa ação movida por uma ideia ou pelo estímulo de um brinquedo. A sistematização das regras é menos relevante. Brougère (2002, p. 20) reconhece a dimensão social da atividade humana no jogo, na brincadeira e afirma que “Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. Dessa forma,

a criança é sujeito de sua formação, sendo a brincadeira algo presente no processo de sua constituição enquanto sujeito social e histórico.

Independentemente de jogo, brincadeira ou outra atividade de natureza qualquer, interessa-nos neste capítulo discutir a ação exercida ludicamente pela criança, a dimensão corporal explicitada, os desafios, as estratégias e as interações entre pares vividas em meio às práticas lúdicas.

6.2 A centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas

A exploração da árvore e a escalada no muro do pátio da escola eram constantemente percebidas. Na escalada, Rueiro ia à frente e subia rapidamente. No muro da escola existem canos de escoamento da água que as crianças se apoiam para vencer as dificuldades. Ele se mantinha na posição confortavelmente e descia saltando de onde estava ou descendo suavemente pelos locais em que encontrou apoio para subir. Outras crianças o seguiam e tentavam fazer mais rápido e por outra via (caminho). Parecia uma competição. Ao explorarem a árvore, tal ação parecia ter outro sentido, mais lúdico do que competitivo. Desafiavam não só os colegas, mas professores e funcionários como se estivessem brincando de pique-esconde, ao mesmo tempo em que transgrediam as regras da escola. Àqueles que os repreendiam, elas fitam-nos próximas aos galhos e à copa da árvore, sorrindo e felizes. O sino da escola soa. Alguns se deslocam para as salas de aula, respondendo prontamente à norma da escola e outros seguem em um tempo que é deles, determinado e assim definido, mesmo que isso lhes custe alguma advertência.

(Episódio 21: **O olhar de/por cima** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 18 de maio de 2011)

O trecho do episódio apresentado é representativo da importância do corpo e do movimento nas ações vinculadas às práticas lúdicas pelas crianças. Importante destacar que a corporalidade apresenta-se em suas expressões, independentemente do movimento. Ou seja, a existência é corporal. Nesse sentido, as ações das crianças são entendidas como atitudes que evidenciam suas formas de ser.

O desafio explícito na nota de campo apresentada e ilustrado pelas imagens de 123 a 126, enfrentado por algumas crianças e posto para outras, exige o bom

desempenho de qualidades físicas como força, agilidade, controle motor. Esses aspectos, associados à manifestação de uma característica emocional, como a coragem, delimitam posições das crianças no grupo, dadas socialmente, e anunciam o exercício da liderança. Ao mesmo tempo, percebe-se o apoio admirado daquelas que buscam uma identificação no grupo. James, Jenks e Prout (2000), ao discutirem sobre a infância e o corpo, buscam refletir sobre os reducionismos biológicos e sociais que se amparam no campo científico da Biologia e Sociologia. Embora um desses aspectos possa ser privilegiado em determinado olhar, o processo de corporificação vivido pela criança dá-se pelas dimensões da natureza e da cultura, pela sua inter-relação a partir das suas particularidades.



Imagens 123 e 124: Crianças explorando o muro
Fotos Eliete



Imagens 125 e 126: Crianças explorando a árvore
Fotos Eliete

Le Breton (2006), quando analisa as lógicas sociais e culturais do corpo, em relação à expressão dos sentimentos, apresenta a seguinte ideia:

Os sentimentos que vivenciamos, a maneira como repercutem e são expressos fisicamente em nós, estão enraizados em normas coletivas

implícitas. Não são espontâneos, mas ritualmente organizados e significados visando os outros. Eles inscrevem-se no rosto, no corpo, nos gestos, nas posturas, etc. (Le Breton, 2006, p. 52)

Disso, os sentimentos e as ações são, de alguma forma, esperados, numa perspectiva, num caminho/conduta preestabelecidos pelo contexto social. Essa reflexão faz-me lembrar de Paulo Freire, educador que defende uma educação para a autonomia, em que ele reconhece as imposições sociais, não só no contexto da escola, e nos alerta para a possibilidade de traçarmos um caminho diferente que demonstre atitude ativa nas decisões tomadas. O referido autor afirma que negar os condicionamentos, sejam eles de qualquer natureza, significa reconhecer que “[...] somos seres condicionados mas não determinados” (Freire, 1997, p. 21), como sujeitos capazes de interferir no grupo social, modificar sua configuração. Eis aí a dinâmica social.

Considerando essas reflexões, é notório também que as atitudes descritas no trecho da nota de campo explicitam as crianças em situação de transgressão às regras da escola, de ação para o fim de seus desejos e interesses, ainda que escapem da organização da instituição, criando os seus espaços-tempos, o que poderia ser identificado como os ajustamentos secundários propostos por Goffman (2001) em seus estudos. Mesmo estando no período do intervalo entre as aulas, momento considerado de liberdade e autonomia nas ações das crianças sem a supervisão direta de um adulto, a escola, contexto em que a ação foi observada e descrita, é organizada e normatizada segundo definições e visões dos professores e gestores.

A organização dos espaços e tempos na escola pressupõe uma normatização que busca manter a ordem desejada por um grupo, composto por aqueles que definem tais normas. Todos os modos de agir aprovados pelo grupo social que convivemos sinalizam para o reconhecimento de valores adotados nesse meio, aprendidos via interação simbólica continuamente (re)construídos. Sinalizam também para a identificação de posições dos grupos.

Independente do espaço social vivido, os grupos são analisados ou compreendidos a partir de sua especificidade. Se crianças e adultos são diferentes não só pelo número a mais ou a menos de idade que eles têm entre si, mas pelas suas

singularidades e pelo lugar social que ocupam, devem ser compreendidos pela forma como exploram o espaço e vivem intensamente os tempos percebidos. Tempos esses necessariamente distintos do sentido e vivido pelo adulto.

Nessa relação, a dimensão corporal é evidente e não pode ser negada. Buss-Simão (2012), ao discutir a dimensão corporal nos espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças em instituição escolar, identifica a centralidade dessa dimensão pela criança, onde o corpo “está na base da experiência social das crianças e na construção de suas relações” (Buss-Simão, op. cit., p. 270).

Uma das partes que compõem o episódio “Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida” mostra-nos como a experiência corporal é marcante na ação das crianças em interação nas práticas lúdicas.

Acompanhando os acontecimentos do corredor próximo às salas de aula das turmas dos 6^{os} anos, a cada dia havia uma novidade. Muitas brincadeiras, confissões, danças, correrias, divisão de lanches, troca de bolinhas e figurinhas, por exemplo. A localização dessas salas fica ao final do corredor, onde, após o mesmo, segue um pequeno acesso a outras salas de aula (artes) e a uma escada que leva ao andar superior. Local esse pouco movimentado, iluminado somente por luz elétrica. A luz solar de cada dia não chega a esse local. Parece muito apropriado para “namoricos” e determinados tipos de brincadeiras. Nesse dia, a correria era intensa e acompanhada de risos e gritos. Num primeiro olhar, identificava uma brincadeira de pique. Um tipo de pique-pegar que acontecia no corredor, nas salas de artes e seguindo até as escadas. As crianças, ora se escondiam nas salas próximas, ora desciam correndo as escadas e retornavam por outro lado do corredor. Percebia que uma criança corria atrás dos colegas imitando um animal, o macaco. Em uma das pausas da brincadeira, aproximei-me de Caã Kity e perguntei sobre o que brincavam e ela disse ofegante e com a mão sobre o peito: __ “Pique-macaco”! É muito legal! Nesse momento, identifiquei a criança que fazia o papel do pegador, do macaco e ela complementou: _ A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! E aos risos recomeçou sua corrida para fugir do “macaco”.

Aqueles que não participavam diretamente da brincadeira eram envolvidos pelos risos, correria e pela sensação de perseguição. Era impressionante a realidade vivida pelas crianças a partir de uma situação imaginária. Imaginária pela imitação e real pela vivência. Os risos, gritos, correrias e alterações da frequência cardíaca demonstravam o turbilhão de sentimentos que envolvia essas

crianças num tempo de intervalo tão curto cronologicamente e tão intenso enquanto experiência.

(Episódio 19(3): **Corredor da morte? Não, da vida! Da alegria, do choro, da música e do canto, do encontro e da despedida / Parte 2: A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do “pique-macaco”** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 25 de agosto de 2011)

A relação da criança com o tempo nessa brincadeira é evidenciada pela experiência vivida. O curto tempo do intervalo entre as aulas, cronologicamente considerado, é percebido de maneira oposta pela criança a partir da intensidade, da duração em que é sentido. Para Kohan (2010), estamos falando da concepção de *chrónos* e de *aión* respectivamente, como abordado no capítulo anterior.

Ainda na ideia de tempos vividos corporalmente pela criança, Goffman (2001) nos traz a compreensão dos ajustamentos primários e secundários que demonstram a organização institucional. No primeiro caso, sobre os ajustamentos primários, evidencia-se a ordem institucional adulta. No segundo caso, os ajustamentos secundários demonstram os espaços-tempos instituídos pelas crianças em que novas regras são criadas ou que as regras estabelecidas não são consideradas. No contexto da nota de campo, as determinações estabelecidas pela escola para uso dos corredores definem postura de silêncio e sem “correria”. Na verdade, estabelecem que sejam usados para o fim específico de sua construção: deslocamento e acesso a diferentes áreas ou locais na escola. Contrariando tal funcionalidade, as crianças criam novas formas de usar e experimentar o espaço do corredor, por meio dos ajustamentos na relação entre pares.

Esses ajustamentos, considerados submundos, podem ser compreendidos como os momentos em que a criança se utiliza dos espaços e tempos com experiências significativas em sua vida. O trecho apresentado é característico dessa representação. As ações exibidas pelas crianças são reprovadas na escola, mas sua reincidência e seu não controle pela instituição pode levar a sua aceitação como legítima naquele espaço-tempo, para que o controle da organização institucional esteja sob a tutela do adulto, mesmo que aparentemente.

O controle sobre as ações da criança necessariamente passa pela ideia de controle do corpo. Como herança cartesiana, a visão de corpo é carregada com o peso

da dicotomia. A escola busca controlá-lo ao mesmo tempo em que o corpo, a criança, foge e reage às imposições, criando submundos. Em relação ao poder exercido sobre o corpo da criança, a instituição, ou mesmo a sociedade, encontra pelo menos dois caminhos ou duas escolhas:

Pode exigir corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando. Pode disseminar a vaidade, a superioridade de um corpo sobre outro como valor. Pode dividir, separar, rivalizar. Ou pode propor atividades nas quais os corpos se rebelem, se revelem, façam contato, produzam conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para pensar; pode apenas propor, para abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas. (Fonseca & Verbena e Faria, 2012, p. 297)

Essas escolhas determinam a forma de condução das ações do adultos sobre as crianças, o modo como as relações intergeracionais podem se estabelecer. Não deixa de evidenciar a centralidade na dimensão corporal, mas anuncia possibilidades diferentes de visão e ação.

Considerando os aspectos da natureza e da sociedade e partindo da superação da visão dicotômica e fragmentada entre corpo e mente, o corpo é percebido em suas diferentes formas de sentimentos e expressões e, assim, não só colocará o sujeito na sociedade, mas será o próprio sujeito em ação. A isso podemos chamar de corporeidade que trata a relação do sujeito com o corpo, não como algo que a ele pertence, mas que o é em sua essência (Santin, 1987). A vivência das práticas lúdicas, que sempre abrangerá a dimensão corporal, representará a criança como ela é, como age, brinca, vive o/no espaço/tempo. Para o autor,

O indivíduo precisa pensar-se e viver-se corporalmente, e não julgar-se uma consciência ou um eu proprietário de um corpo. Não se trata, portanto, de usar o corpo como um objeto ou um instrumento, mas de viver corporalmente. (Santin, op. cit., p. 63)

Reconhecer que cada sujeito é um corpo com suas marcas, histórias, formas e singularidades de expressão e comunicação, que o permite se colocar no mundo, faz-nos pensar que existem corpos, sujeitos, diferentes em função do contexto de vida.

No contato com as crianças em Portugal, a centralidade da dimensão corporal em suas ações também era evidente. A condição de se viver corporalmente e a forte interação entre pares, proporcionada pelas experiências de práticas lúdicas, são facilmente percebidas nas ações das crianças. Os tempos livres das obrigações escolares são preenchidos com atividades de jogos, como os citados “pega bandeira”, “às escondidas” e futebol, e com brincadeiras que evidenciam a exploração de locais, como os muros da escola e a pirâmide. Utilizam-se também da brincadeira simbólica e de outras formas, como nas rodas de conversa, por exemplo, como mostram as imagens de 127 a 132.



Imagens 127 a 129: Futebol com trave de gol móvel
Fotos Eliete



Imagem 130: O lugar secreto
Foto Eliete



Imagens 131 e 132: A árvore e a guerra de água
Fotos Eliete

Essas práticas evidenciam a cultura presente nas interações desse grupo. Para Daolio (1995), a produção cultural da sociedade se dá por meio das experiências corporais do sujeito em seus contextos socioculturais. Conhecer a cultura vivenciada é fundamental nesse processo. A brincadeira simbólica proporciona a experiência do

processo cultural em toda sua complexidade e sua vivência está atrelada às condições disponibilizadas e negociadas para/com as crianças (Brougère, 2002).

No tempo em que as obrigações escolares são o foco, no caso do tempo das aulas, a criança é submetida a comandos que se refletem no controle corporal. O domínio do corpo na escola é uma forma de silenciamento do mesmo, ou seja, o seu não reconhecimento. Autores como Akkari e Silva (2011) alertam-nos para o entendimento de que a previsibilidade do processo ensino-aprendizagem via controle corporal não é garantia de sucesso. Afirmam que

Ao silenciar o corpo, ou seja, não deixá-lo expressar-se naturalmente por meio de gestos e movimentos, e ao reduzir o espaço de expressão das minorias culturais isso acaba favorecendo aparentemente o processo ensino-aprendizagem. (Akkari & Silva, op. cit., p. 53)

Essa aparência se desfaz quando o “falso” controle evidencia brechas e a criança expressa o seu viver corporalmente. Uma contraposição entre a expressão ou a postura permitida pelo adulto e aquela desejada e manifestada comedidamente pela criança é percebida. O episódio apresentado explicita esses aspectos:

la começar a aula de EVT (Educação Visual e Tecnológica). Ao aproximar-me da sala de aula, a professora perguntou-me se a assistiria. Disse que sim, caso isso não atrapalhasse o seu trabalho. Ela concordou, disse que seria conduzida por dois professores, mas disse também que a sala não tinha uma acústica boa (eles estavam em sala diferente daquela usada normalmente) e eu a escutaria gritar. Disse que isso não me incomodava e que estaria atenta às atitudes e interações das crianças. Os alunos estavam agitados e foram se organizando aos poucos. A professora disse: _ No meu tempo de escola, não se mexia a cabeça para o lado! Os movimentos foram cessando e o silêncio começou a ser sentido. Ainda assim, percebi algumas estratégias das crianças para interagirem com os colegas e se movimentarem. Por exemplo, em curtos momentos, uma criança brincou com a cola e fez “embaixadinha” com a borracha, controlando-a com toques sucessivos com os pés. Brincadeiras com o lápis e visita às carteiras dos colegas eram constantes. A justificativa para esse ir e vir na sala de aula era necessidade de pegar alguma material escolar emprestado. Uma criança que havia terminado a tarefa pediu-me para desenhar um rapaz com chapéu no bloco de notas e assim o fez. Em determinado momento da aula, o professor

se aproximou de mim e conversamos sobre a pesquisa e a turma. Ele disse: É o nosso melhor 5^o ano. [...]

Nossa conversa permitiu-me compreender um pouco mais sobre o funcionamento da escola. Aproveitei e perguntei se poderia acompanhar as atividades das crianças em suas carteiras e ele disse que poderia tranquilamente. Passei pelas duplas e escutei os comentários sobre os desenhos feitos. Achei curioso uma imagem de uma criança em cima de uma casa no desenho do Cascão. Perguntei o que significava e ele disse: _ É uma criança no telhado a buscar a bola! Perguntei a ele: _ Você busca bola no telhado? Ele disse: _ Às vezes eu, meu pai ou minha mãe... Quem tiver à beira.

(Episódio 22: A linguagem corporal: expressão permitida pelo adulto e expressão desejada pela criança – Nota de Campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)

Adroaldo Gaya (2006), analisando a reinvenção do corpo a partir da Pedagogia da Complexidade, aborda a disciplinarização do mesmo em prol de uma pedagogia intelectualista, que pressupõe um desinteresse epistemológico na dimensão corporal. O autor conclui que o corpo não vai à escola e reconhece a necessidade de reivindicar o lugar dos mesmos nesse espaço institucional. Aborda o corpo sensível, afirmando:

É o corpo repleto de emoções, é o ser humano na sua plenitude. Este corpo repleto de significados é um corpo humano que aprende com facilidade a expressar-se no discurso, aprende com facilidade o raciocínio formal, aprende com facilidade a fazer contas, escrever sua história e a conhecer as ciências e as filosofias. É o corpo no mundo. É o corpo vivido. É a expressão mais evidente da complexidade organizacional. (Gaya, op. cit., p. 252)

Indo ao encontro desse pensamento, Freire (1994) também anuncia a necessidade de matricular os corpos das crianças na escola, corpo esse que nos surpreende, que chama a atenção para si e que quer se fazer reconhecer. As estratégias adotadas pelas crianças para fugirem ao controle dos adultos, nesse caso professores, demonstram a criatividade e a perspicácia em suas ações. Numa aula de teatro na EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, as crianças buscavam se desvencilhar do controle e fugir do local da aula ou agir pela vontade quando não eram percebidas:

As crianças atrasaram-se para a aula de teatro. Perderam-se no controle do tempo em função do envolvimento com as brincadeiras

no tempo livre. Chegaram correndo no bloco F e para fugirem ao controle da professora adotavam as seguintes estratégias: pedidos constantes para ir à casa de banho. Muitos pedidos eram feitos. O retorno para o espaço era sem pressa; e realizavam brincadeiras estando às costas da professora, quando se sentiam seguros de que não seriam vistos.

(Nota de Campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 04 de maio de 2010)

Essas notas de campo, bem como a que descreve o envolvimento das crianças no “pique-macaco”, trazem para a reflexão não só a dimensão corporal evidente nas ações das crianças, como também a percepção do tempo cronológico e da experiência pela criança. Contribuem para a identificação de um dos pilares da cultura infantil (Sarmiento, 2004) já apresentados, que trata da brincadeira simbólica, da presença marcante da imaginação nas ações, imaginação essa capaz de transportar a criança para longe do espaço e tempo vividos naquele momento além de produzir “uma realidade diferente daquela da vida cotidiana” (Brougère, 2002, p. 24), proporcionando a inversão de papéis, por exemplo.

Sobre as brincadeiras simbólicas, em que o aspecto da imaginação do real é preponderante, podemos refletir a respeito da experiência do “pique-macaco”, vivido como real pelas crianças, mesmo sabendo que o “macaco” é a criação da representação de uma criança, informação essa externada por Caã Kity em episódio anterior. O mesmo é percebido num episódio sobre a gravidez, ilustrado pelas imagens 133 e 134:

Próximo à árvore, ponto de encontro para as brincadeiras, Stella diz para suas amigas: _ Estou grávida! Ela, então, andava com o tronco inclinado para trás e a barriga projetada à frente, apoiada pelas mãos.

Gabriela disse: _ Vai nascer amanhã e só tem 2 meses. É do Di Maria!

Jucca: _ Não, é do meu irmão. Risos!

(Episódio 23: **A gravidez: o faz de conta na escola** – Nota de Campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010)



Imagens 133 e 134: Brincadeira simbólica: “As amigas e a gravidez”
Fotos Eliete

Essas situações estão presentes em outras ações e interações das crianças. Ainda em Portugal, cabe lembrar a construção da cabana⁷⁷ e o mistério que envolve a história de um padre⁷⁸ na escola, a partir da qual foi gerado o nome de um corredor, longo, estreito e pouco iluminado, de “corredor da morte”. Por ele as crianças, imbuídas pela imaginação decorrente do conhecimento dessa história, transitam com o coração acelerado e as pernas também. Sempre são repreendidas por estarem correndo nesse espaço. A diversão vale pela repreensão e a emoção vivida justifica o comportamento adotado.

A respeito do envolvimento em práticas de ludicidade, Caillois (apud Camargo, 1998) destaca, dentre outros, dois aspectos que explicam a busca pelas práticas lúdicas. Um se refere à aventura, entendida como descoberta do novo por meio da exploração das atividades e que contribui para o desenvolvimento da inteligência. E outro que é a fantasia, relativa ao mundo da imaginação, e manifestada pelo desejo de ser diferente, seja em relação ao sexo ou a posições sociais distintas, de viver tempos/momentos futuros ou passados e de estar em diferentes lugares. O “corpo” transporta-as para esses outros mundos, espaços e tempos.

As contribuições da psicologia e da psicanálise quanto à importância do brincar apontam para a ideia do viver criativo, a partir da realidade psíquica interna do indivíduo com a objetivação do mundo real percebido pela criança. Winnicott (1975, p. 139), ao discutir a localização da experiência cultural na vida da criança, sinaliza que “a

⁷⁷ Relativo ao episódio 8: **A montanha de galhos** – Nota de campo: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches, 06 de maio de 2010).

⁷⁸ História descrita no capítulo 2 “Trilhando a pesquisa de campo: a etnografia como metodologia de investigação”.

experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira”, no ato de brincar e de interagir com o meio.

Com base nos pontos refletidos, a cultura lúdica das crianças, traduzida em ações, seja pelo jogo, brincadeira ou qualquer outra atividade, apresenta a dimensão corporal em sua centralidade. Pensar o corpo com olhar reflexivo para a cultura significa entendê-lo como sensível às experiências, que apresentaram significados e formas de expressão diferentes, coerentes com a individualidade de cada um, mas representativos de um contexto social e cultural em que vive a criança. Para Gaya (2006), isso seria o reconhecimento da polissemia e da polimorfia do corpo humano no mundo.

Não podemos esquecer as possibilidades e os desafios que explicitam a realidade do ser criança para o grupo pesquisado em relação às práticas lúdicas. Essa é a discussão que segue nesse capítulo.

6.3 Brincadeiras de crianças, brincadeiras das crianças: possibilidades, desafios e estratégias

*No mesmo prato
o menino, o cachorro e o gato.
Come a infância do mundo.
(Roça – Adélia Prado, 2006)*

A citação da escritora brasileira Adélia Prado, em sua obra “O coração disparado” sugere uma abordagem sobre a infância, dada a forma como é tratada e “engolida” pelo mundo, que, conforme a reflexão apresentada por Beck (2003), apresenta-se a nós com inúmeros riscos sociais de diversas naturezas aos quais estamos submetidos e somos levados a criar estratégias de desvencilhamento ou até mesmo para o seu enfrentamento. Na contemporaneidade, a criança vive os mesmos riscos, porém numa relação diferente, dada pela especificidade da infância.

O ser criança é construído pelos sujeitos que integram a infância em meio aos desafios apresentados na contemporaneidade. Não é uma condição específica de um local, escola, bairro ou cidade, mas sim contextual em função da vida na sociedade. Relaciona-se aos aspectos da espacialidade e da temporalidade abordados, uma vez que as práticas lúdicas, vividas num espaço e num tempo compreendidos pela criança, exigem ações de enfrentamento da realidade apresentada.

Na pesquisa de campo realizada no Brasil, em função da heterogeneidade do grupo pesquisado, encontramos crianças que vivem a infância em locais que oferecem conforto e possibilidades de práticas lúdicas, como as praças públicas existentes em bairros. Para as crianças, locais como esses são considerados importantes para se viver a infância em meio às suas interações, (re)criando a cultura lúdica e contribuindo para o estabelecimento de uma relação de afetividade com os locais, ideia essa abordada anteriormente. Esse reconhecimento pode ser identificado nas falas de Bianca e Asterix, que estabelecem referências com as praças públicas como o espaço de se viver ludicamente a infância, ao comentarem sobre o bairro em que residem:

Eliete: *Fale um pouco do seu bairro para mim. Como ele é?*

Bianca: *Ah, ele é tranquilo, é mais tranquilo..., ele tem praças, tem brinquedos, cama elástica, tem bares.*

Eliete: *E você gosta desses espaços?*

Bianca: *Gosto*

[...]

Eliete: *Como eles são?*

Bianca: *São praças abertas para todo mundo. Têm clubes com piscinas.*

Eliete: *E as pessoas vão até lá e usam esse espaço?*

Bianca: *Usam!*

Eliete: *E você gosta desses espaços?*

Bianca: *Gosto*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 19 de maio de 2011)

Asterix havia me mostrado uma praça próxima a uma rua em que havia residido anteriormente.

Eliete: *Quer tirar uma foto da praça? Você costuma ir lá naquela praça para brincar?*

Asterix: *Aham!*

Eliete: *Você acha que o bairro é interessante para vocês fazerem “coisas” nas ruas?*

Asterix: Ah é, porque aqui... eu gosto muito de morar assim, em praça sabe?! Que a gente pode ir, brincar e aqui tem um monte e aí eu vou... a gente brinca, eu e meus amigos, sabe? Todo mundo. É... é... aqui é um bar que tem... Oh, um bairro, um bairro que tem, às vezes, tem movimento, às vezes não tem. A gente comemora carnaval aí ali no, na praça, fica muito cheia, todo mundo brinca assim. É isso!

[...]

Eliete: Quantas praças têm aqui? Você falou que têm muitas.

Asterix: Ah, muitas assim!

Eliete: Tem essa do Bar do Léo.

Asterix: Tem uma ali num beco e uma outra... não sei explicar onde é.

Eliete: Tá, e assim, você acha que tem local que é específico pras pessoas da sua idade? Que lá, por exemplo, “a gente pode ir que não vão reclamar, não vão questionar”!?

Asterix: Tem.

Eliete: Qual, por exemplo?

Asterix: Na praça ali do Bar do Leo, a gente vai direto. Ninguém reclama e tudo. Só quando já vai ficando à noite que o pessoal do bar _ que eu já conheço né?! , minha mãe também. Ele fala pra gente ir embora porque ali fica muita... (fez um gesto com as mãos para que eu entendesse algum perigo que estariam expostos uma vez que não se sentia à vontade para falar), à noite.

[...].

Asterix: É, mas assim... tem umas outras praças aqui que a gente vai e fica mais até à noite, porque lá num tem perigo não.

Eliete: É?

Asterix: Aham!

Eliete: E o lugar que você fala “Eliete, o que eu mais gosto aqui no bairro Jardim Glória é”? Seria qual?

Asterix: Ah, meus amigos e as praças.

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 31 de maio de 2011)

Em contraposição a essas posições, um desafio encontrado na pesquisa por um grupo de crianças refere-se à carência de locais confortáveis para vivenciarem o brincar, considerados por elas como “adequados”. As crianças, em suas falas, externam seus desejos para obterem essa condição e argumentam a favor da infância, exclusiva desse grupo em função do contexto histórico, social e cultural atual, mas que, em outros momentos históricos, compreendeu outras crianças, nesse caso os sujeitos que vivem, hoje, a adultez.

Neto (2000), quando aborda o jogo e o tempo livre na vida cotidiana de crianças, faz uma reflexão sobre o contexto atual da sociedade em que o acesso às ruas, como espaço para o desenvolvimento de atividades lúdicas, sofreu uma reorganização, dadas as implicações contextuais. O autor destaca mudanças na

organização familiar e em hábitos cotidianos que alteram rotinas e, consequentemente, experiências das crianças que têm cerceadas sua autonomia. Para o autor,

Brincar na rua é em muitas cidades do mundo uma espécie em vias de extinção. As mudanças sociais ocorridas nos últimos 20-30 anos alteraram significativamente a estrutura de vida familiar. Os hábitos cotidianos transformaram-se radicalmente, os ritmos e as rotinas das crianças também. O tempo espontâneo, da imprevisibilidade, da aventura, do risco, do confronto com o espaço físico natural, deu lugar ao tempo organizado, planejado, uniformizado. (Neto, op. cit., p. 1)

Ainda que essas mudanças tenham ocorrido na sociedade e que riscos sejam reconhecidos pelas crianças e seus pais/responsáveis ao explorarem as ruas, do trabalho de campo emergiram diversas situações em que as crianças questionam a falta de locais para desenvolverem suas experiências lúdicas e apresentam estratégias para driblarem as dificuldades e garantir o uso dos locais de forma significativa e interessante para o grupo. Como colocado por Tonucci (2009) e Rissotto e Tonucci (1999), as ruas têm sido organizadas para que o trânsito aconteça de forma melhor e os transeuntes, nesse caso as crianças, têm suas possibilidades de experiências cerceadas. Reconhece-se também que a cidade se compõe com o viver coletivo em constante trocas sociais e que, nos tempos atuais, “[...] vem ganhando contornos diferenciados a partir das inéditas relações que os indivíduos circunscrevem nesse espaço” (Rabelo, 2013, p. 193), o qual é marcado por uma sociedade em que o capital define seus rumos. Ainda que a configuração das ruas, ou da cidade, não seja para as crianças, elas ocupam-na como sujeitos de direitos que são.

Encontrei um grupo de crianças que iam almoçar no Restaurante Universitário (RU). Enquanto aguardavam um colega, contaram-me sobre suas aventuras. VP comentou que joga bola com os colegas na rua onde mora, mas a bola sempre cai na casa do vizinho que não gosta de devolvê-la. Ao contar seu caso VP disse: _ Será que ele nunca foi criança não, que a bola dele nunca caiu no vizinho, não? Ah, se ele não entregar, eu entro e pego mesmo! Eles riam dos casos e era difícil um ceder a vez ao outro para partilhar suas aventuras. Outra criança comentou que uma vez a bola caiu no quintal de uma casa e que pulou o muro para buscá-la. Porém, tinha um cachorro no local e ele

saiu correndo, desesperado, que pulou o muro novamente sem ver. Eles se divertiam com as histórias e aventuras, mas a bola não mais voltou.

(Episódio 24: **Vamos ao RU!** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 03 de maio de 2011)

Dessas experiências, percebe-se que ser criança na contemporaneidade é uma grande aventura, ou melhor, um grande desafio e bem retratado por VP ao comentar sobre a dificuldade de controlar o brinquedo, nesse caso a bola, no local que lhe é disponível. Em sua fala, comenta sobre o desconforto de jogar bola na rua em função dos buracos no asfalto e do perigo representado pelo trânsito de carros. VP disse que existe um lote grande, vazio e próximo a sua residência e que, para que pudessem brincar, as crianças fizeram uma permuta com o dono: eles capinam e limpam o terreno e ganham, ou melhor, compram com seu trabalho a permissão para uso do mesmo. Essa situação é descrita na nota de campo que segue e representada pelas imagens 135 e 136:

VP: *_ Tem gente que é dono desses lotes aí que gostam e outras [pessoas] não deixam a gente brincar lá. Igual, a gente capinou o lote. O cara pediu pra gente capinar o lote que aí a gente podia brincar, só que ninguém queria capinar. Por quê? Porque, acho que um cara lá, o “dono” do bairro, presidente de bairro, não deixa a gente brincar no lote dos outros. A gente vai entrar pra jogar bola lá, mesmo o dono deixando, ele não deixa. Aí se eles fizessem uma praça... o presidente do bairro não faz nada. Ao invés dele pedir pra fazer uma praça naqueles “lotezão” lá, ele num gosta que a gente brinca. Agora o lote é cheio de mato, cheio de cobra.*

(Episódio 20: – **As crianças de hoje em dia estão muito respondonas! Da capina aos argumentos em defesa do “ser criança”** – Nota de campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)



Imagem 135: O lote capinado
Foto Eliete

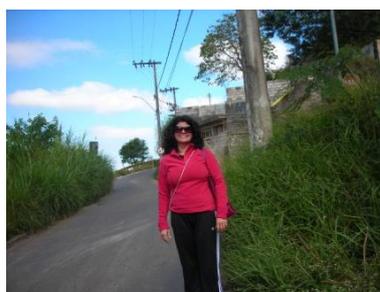


Imagem 136: As ruas do bairro
Foto VP

Pelo exposto, embora houvesse acordo com o dono do lote, ainda assim alguns moradores não gostavam que as crianças o explorassem dessa forma, como, por exemplo, o presidente do bairro⁷⁹. Mesmo reconhecendo a dificuldade no uso do espaço, as crianças reconheciam que essa era a possibilidade apresentada no momento. Ainda assim, questionavam a atitude do representante da comunidade em relação a sua não aprovação, ainda que seja para a proteção das crianças quanto à exploração dos adultos, e em relação a sua inércia na luta e conquista de melhorias para o bairro, incluindo a aquisição de uma praça pública. As autoras Bernardi e Pereira (2013), ao discutirem o direito à cidade, bem como de seu usufruto, destacam que esse direito transcende à possibilidade de circulação no sentido da apropriação cultural. Explicitam que

[...] a apropriação de espaços urbanos – praças, parques, mercados, galerias, calçadas, ruas – e dos centros de produção e difusão cultural – cinemas, museus, centros culturais e, também pontos de encontro e de convergência de manifestações tradicionais e populares –, propicia, permite, estimula a (re)criação da cidade como espaço plural, expandido, inclusivo e educador pressupondo, assim, seu usufruto. [...] O usufruto, desta perspectiva, transforma a cidade em cidade vivida, inseminando-a de nova sonoridade, novos percursos, novo colorido. Os cidadãos, assim, praticam a cidade, tornando-a humanizada, diversa, transformadora e capaz de renovar-se. (Bernardi e Pereira, 2013, p. 289)

Continuando o contato com VP, que contava-me sobre as aventuras vividas com um colega do bairro enquanto seguíamos de ônibus até sua casa, pude perceber a importância dada por ele à tão desejada “praça”. Em determinado momento, a história é interrompida e ele faz um comentário, retornando à mesma:

VP: *É, ele tem cavalo.*

Eliete: *Você já andou a cavalo com ele antes?*

VP: *Já! [Ou], ele anda muito correndo. Aquele cavalo dele é doido. Você fala pro cavalo ir pra um lado ele vai pro outro.*

Eliete: *mas ele [o colega] não parece ter nem um pouquinho de medo.*

⁷⁹ Ser presidente do bairro significa ser representante da comunidade junto ao poder público. As comunidades organizam-se em associações denominadas Sociedade Pró-Melhoramentos (SPM) dos bairros, que atuam no sentido de defender os direitos da população e conquistar melhorias para os bairros.

Nesse momento, enquanto passávamos por um local amplo e vazio, VP interrompeu o assunto e disse:

VP: *_ Aqui vai ter uma praça!*

Eliete: *Ah, é!?*

VP: *Aham! (Igor olhava, como olhar esperançoso de quem acredita que a praça chegará ao seu bairro)*

Eliete: *Olha, vou tirar uma foto desse lugar, então!*

Arthur volta a ser o assunto e ele diz que o amigo tem uma casa na árvore e explicou como era e o que faziam:

VP: *É de madeira. Lá na árvore, lá na casa dele que é meio grande e tá lá. Aí ele fez lá, uma casa.*

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 30 de maio de 2011)

O local em que VP acredita que, futuramente, será construída uma praça está registrado na imagem 137. Enquanto isso não acontece, algumas brincadeiras são realizadas na laje da casa de um vizinho, ilustrada pela imagem 138, como soltar pipa em dias em que o vento está presente e contribuindo para a permanência desse brinquedo no ar.



Imagem 137: Aqui vai ter uma praça!
Foto VP



Imagem 138: A laje do vizinho
Foto VP

A postura crítica de VP retrata a visão de criança na perspectiva sociológica (Sarmiento, 2004), em que é reconhecida como criativa, um ser produtor de cultura e nela inserida, cidadã de direitos. Explicita também o lado sensível da criança que analisa as situações e as percebe a partir de um olhar que é só dela e que retrata suas peculiaridades e a significação incorporada e externada em suas experiências. Nessa perspectiva, a concepção de criança não é dada como se a realidade fosse universal. É datada, pertencente a um tempo-espço próprios, particulares, que não se aplicam necessariamente a outras realidades.

Outra manifestação das dificuldades vividas no cotidiano, bem como da indignação quanto à desvalorização do “ser criança”, foi expressa por Carla e Carly ao passearem pelas ruas que lhes são familiares. Elas relatam um impedimento físico, construído propositadamente por lojistas, para evitar a presença de crianças em uma calçada larga do bairro em que residem, o qual apresenta intenso trânsito de carros. Criar oportunidades para que a criança viva a experiência cultural enriquece seu crescimento e sua formação. Winnicott (1975, p. 141), em estudo com crianças menores, afirma que “A criança ‘privada’ é notoriamente inquieta e incapaz de brincar, apresentando um empobrecimento da capacidade de experiência no campo cultural”. Esse desenvolvimento deve ser entendido para além do aspecto físico, compreendendo as dimensões sociais inerentes à condição do ser criança na sociedade. Essa situação pode ser visualizada nas imagens 139 e 140 e na nota de campo:

Carla estava ansiosa para que saíssemos e encontrássemos Carly. Antes de irmos à casa da amiga, como Carla havia combinado, sua mãe comentou que ela não brinca nas ruas, em especial na rua em frente a sua casa, pois é muito movimentada. Sendo assim, ela recebe as colegas em casa ou vai à casa delas. Diz que quando se encontram para estudar, é tanto riso que não parece estudarem e comenta: _ “Como têm assunto!” Nesse momento Carly chegou à casa da Carla que correu ao encontro da amiga e disse: _ “Minha mãe tá falando tanto que não deu para te encontrar” e olhou para a mãe e para mim e me disse: _ “vamos!” Saímos e elas comentaram sobre a rua, afirmando ser muitíssimo movimentada. _ “Tá vendo! Não dá pra brincar aqui”. Carla e Carly mostraram uma larga calçada próxima a sua casa que já foi palco de muitas brincadeiras. Carla havia dito que esse local era propício para andar de bicicleta e que atualmente existem grades perpendiculares à calçada. Carla disse: _ Antes, a gente brincava aqui, mas eles (dono das lojas) não gostavam e uma vez eu bati com a bicicleta na loja “Hot Shock” e quebrei o vidro. Ai eles colocaram as grades pra ninguém mais brincar”. A partir dessa informação, elas relataram um acontecimento.

Carly: *Uma vez ela até bateu ali na “Hot Shock”. Aqui não tinha isso. (referiu-se a uma grade que corta a calçada, posicionada em direção à rua)*

Carla: *Foi mais ou menos num dos dois lados da porta... Por isso que colocaram a grade...*

Eliete: *Mas essa grade é pra frente e atrapalha a passagem das pessoas na calçada!*

Carly: *Vou tirar uma foto. Da grade ou de tudo?*

Carla: *Colocaram a grade por causa disso, entendeu? Porque as pessoas andavam de bicicleta e normalmente... aqui também eu já*

bati. Tava andando aqui aí eu bati também, foi incrível (referiu-se à grade nesse).

Riram da situação, em especial da lembrança da batida, do susto e da diversão, e manifestaram reprovção quanto à atitude dos lojistas.

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 11 de agosto de 2011)



Imagem 139: Carla e Carly na calçada
Foto Eliete



Imagem 140: As grades na calçada
Foto Carly

As práticas lúdicas percebidas no grupo pesquisado evidenciam um desejo grande pela existência de locais em que possam viver ludicamente. Mesmo que essa situação não seja realidade da maioria das crianças pesquisadas, é interessante perceber como elas criam estratégias para que o espaço possa ser ocupado por elas e, no caso da rua, para que a mesma seja de fato um espaço para brincar, viver situações inusitadas, aprender e se desenvolver. De acordo com Brougère (2002, p. 27-28), “as proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica”. Elementos da nota de campo anterior e do que é apresentado a seguir explicitam a condição em que a experiência lúdica das crianças se manifesta. No primeiro, é evidenciada a limitação; e no que segue, têm-se o destaque para as possibilidades:

Seguia com uma criança, que se auto denominou “Eu”, de ônibus até sua casa e conversávamos sobre o seu dia a dia e sua identificação com algum lugar que pudesse ser usado para brincar e que se sentisse no direito de usufruí-lo. Ele responde prontamente: _ A rua de lá da casa da minha vó, do meu avô!

Eliete: *Por que a rua da casa da sua avô? Ela é diferente?*

Eu: *É, porque lá tem muita criança e também é uma rua sem saída. Lá todo mundo se conhece...*

Eliete: Entendi! E o fato dela ser rua sem saída contribui em que para as crianças brincarem?

Eu: É porque não tem muito movimento de carro.

Eliete: E vocês costumam brincar de que lá?

Eu: A gente brinca de pique-esconde, pique-ajuda, bola, bicicleta...

Passando pela rua onde moram os avós, do ônibus, ele a fotografou!

(Episódio 25: **Rua sem saída: a “saída” para a brincadeira de rua** – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 27 de maio de 2011)

Eliete: Vocês costumam brincar nas ruas?

Nick: não, é, já brinquei.

Violet: Eu já brinquei lá no condomínio da Hannah Montana.

Paula: Eu só brinco na casa da minha avó, porque é uma rua sem saída e tem pouco movimento.

(**Grupo Focal 3:** C. A. João XXIII, 29 de novembro de 2011)

Isso evidencia uma das maneiras como as crianças driblam os riscos presentes nas ruas, identificam o seu potencial de uso para as práticas lúdicas e, assim, exercem o ser criança nesse espaço. Mostra também que a relação com o espaço é significativa a partir das atividades, em interação com os pares, que ali se estabelecem. Essa ideia segue ao encontro dos estudos de Neto (2000, p. 2) ao afirmar que “A rua não é só um espaço onde circulam carros e gente apressada, mas sim um espaço de encontro, descoberta e até desordem”. A rua em que “Eu” referiu-se como local de interação com os amigos e primos, em que experiências diversificadas tornam-se constantes em suas lembranças, é apresentada na imagem 141.



Imagem 141: A rua sem saída
Foto “Eu”

Além de realizarem diversas brincadeiras como citadas no episódio “Rua sem saída: a ‘saída’ para a brincadeira de rua”, a relação das crianças com a rua mostra que a mesma é um local para ser vivido e que muitas práticas lúdicas são experienciadas quando realizam o seu ir e vir para escola, casa e outros destinos. A rua não é vista com única possibilidade de acesso aos diferentes locais ou às “ilhas”, conforme discute Zeiher (2001). Ela é o local da brincadeira e nela a brincadeira de criança aparece.

Outra estratégia apresentada aponta como o olhar da criança para os locais é diferente daquele que advém do olhar adulto. Sua funcionalidade é estabelecida considerando as circunstâncias, a necessidade e o interesse de quem usufruirá do espaço. Para entendimento dessa questão, segue a nota de campo em que Teteus relata suas experiências, em especial as dificuldades, com as brincadeiras nas ruas:

Aproveitei para perguntar sobre a rua, o bairro e o que ele faz. Teteus disse que, às vezes, joga bola com colegas da escola e do bairro na rua abaixo à da sua casa. Quis saber um pouco mais e perguntei onde e como era o local.

Eliete: *Mas é na rua de baixo, não é? Por que lá dá para jogar bola lá?*

Teteus: *Ou não, ou lá no prédio.*

Eliete: *Na rua mesmo? Como é que é o trânsito ali?*

Teteus: *De vez em quando a gente joga ali naquele espaço do estacionamento, quando não tem carro.*

Teteus explicou que é num espaço dela [rua] que entra assim oh (gesticulou mostrando uma área, especialmente um alargamento da rua). E completou dizendo que isso acontecia somente quando não tem carro nesse local, pois as pessoas utilizam-no como estacionamento.

(Nota de campo: C. A. João XXIII, 02 de junho de 2011)

As dificuldades apresentam-se em diferentes situações e contextos e, ainda assim, é importante perceber que as ações das crianças dão-se no sentido de materialização de uma condição de “ser criança”. As situações criadas pelas crianças, suas ações em relação às práticas lúdicas, mostram-na, amparada na perspectiva sociológica, como criativa e criadora, capaz de desafiar ou driblar a realidade, conquistando sua autonomia e contribuindo para um olhar diferenciado para a criança e a infância, contrapondo-se ao adultocentrismo existente. Qvortrup (2010a, 2010b), quando discute a vertente sociológica da infância, entendida como categoria social, e

as crianças, como atores sociais, destaca a necessidade de se reconhecer as diferentes configurações de infância sem, no entanto, perdê-la de vista como uma categoria universal. A realidade vivida por Teteus nas atividades de jogos com os amigos nas ruas, a partir da condição que lhe é apresentada, pode ser visualizada nas imagens 142 e 143.



Imagens 142 e 143: A rua alargada
Fotos Eliete

Para diferentes crianças e configurações da infância, diferentes desafios são apresentados. Interessante perceber nas brincadeiras de/das crianças observadas no grupo pesquisado uma das possibilidades de práticas lúdicas, como é possível a criança brincar com as situações. Essas ações parecem distanciar algumas crianças do grupo, mas, ao mesmo tempo, atraem-nas. Como se fosse uma relação de afetividade e tensão. Nesse caso, o desafio é de outra natureza, ou seja, de fazer-se criança e reconhecer a “criança” em seus pares.

Após a aula, encontrei com algumas crianças na escola. O movimento estava pequeno no pátio e algumas disseram que os colegas haviam ido embora. Não havia sol e o tempo acinzentado e meio frio parece ter contribuído para que as crianças se dirigissem às suas casas mais cedo nesse dia. Aproximei-me do Nick, Bianca, Ladion, Justin Bieber e Asterix e eles estavam em roda conversando atentamente, próximo à grade da portaria da escola. Perguntei se poderia me aproximar e disseram que sim, mas o assunto parecia ter acabado. Nick comentou sorrindo: _ é segredo. Disse, então, que não me aproximaria e Nick disse: _ não, professora, não é segredo, e sorriu. Percebia que algo acontecia, pois Bianca pedia, insistentemente, para que contassem a ela, e todas as crianças disseram que não o fariam. Para acalmá-la, ou provocá-la ainda mais, eles brincaram com a situação:

Justin Bieber: É segredo, Bianca.

Asterix: *A Bianca é rádio! Se contar para ela, a escola toda vai saber!*
(todos riram)

Bianca: *Mentira.*

Ladion: *A Bianca é fofoqueira!*

Bianca demonstrava indignação com braços estendidos e rígidos e uma expressão facial que demonstrava seriedade, mas, ainda assim, insistia com Justin Bieber em saber do tal segredo. Ela não conseguiu, ficou frustrada e disse: _ você vai ver! Nesse momento, as crianças diziam que era brincadeira e se divertiram com o ocorrido. Em seguida, aproxima-se do grupo a tia do Ladion, que, curiosamente, é mais nova do que ele. Bianca deixou de ser o alvo da brincadeira e Ladion assumiu esse posto. As crianças faziam comentários provocativos, brincando com a situação. Nick disse que ele teria que obedecê-la. Ladion responde: _ De jeito nenhum e não conta pra ninguém! Igor novamente: _ vai lá Ladion! Chama ela de tia! Ele responde prontamente: _ Eu não. Para mostrar que muita gente tinha conhecimento desse fato, Nick disse: _ Outro dia ela gritou bem alto na portaria: _ Eu sou sua tia e você tem que me obedecer! Todos riram e Ladion, incomodado, não mais se aproximou de sua tia, olhando-a de longe apenas.

(Nota de Campo: C. A. João XXIII, 17 de outubro de 2011)

As práticas lúdicas, situações materializadas nas ações das crianças, vivificam o cotidiano e evidenciam a interação entre pares. As possibilidades de experiências, os desafios encontrados e as estratégias utilizadas, contextualmente, dinamizam a relação da criança com o mundo, transformando-o. As crianças dão sentido peculiar às suas vivências reafirmando as peculiaridades desse grupo e sensibilizando outros no sentido de se repensar a infância.

Silva (2012), utilizando-se das metáforas “exercício de ser criança”, de Manoel de Barros, reflete sobre a cultura lúdica presente na infância, com destaque para a dimensão corporal entendida como essência do “ser criança”, de ser corpo que brinca e briga, que sorri e chora, que corre e fica estático, que enfrenta riscos, que é e se refaz constantemente. Essa é a criança, é essa a infância abordada no estudo apresentado.

Síntese

Esse capítulo abordou a ação das crianças traduzidas em suas práticas lúdicas, seja pela atitude do brincar nos espaços, seja pelo ir e vir vivido como uma brincadeira. Para essa abordagem, tornou-se relevante discutir sobre a compreensão de práticas lúdicas adotada nesse estudo e sua relação com a ação social das crianças, a centralidade da dimensão corporal presente nas práticas lúdicas e sua tradução em brincadeiras de/das crianças a partir de um olhar acerca das suas possibilidades, dos desafios encontrados e das estratégias criadas por elas para que viabilizem o exercício do “ser criança”, de viver a infância possível, o que não significa ser, necessariamente, aquela desejada por esses atores sociais.

A infância como construção social está intimamente associada à criança como ator social. O exercício de olhar o mundo através de seus olhos pode transformar a sociedade, e esse é o nosso desafio. A compreensão da criança como ser imerso em uma cultura específica relaciona-se diretamente às ações das crianças, em especial, as suas ações dadas ludicamente. A cultura lúdica, entendida como esquemas necessários para a existência da brincadeira e para que o jogo seja possível, sem se limitar aos jogos com regras, produz uma realidade diferente daquela vivida no cotidiano. É dinâmica, viva, diversificada e representa hábitos de um grupo ou contexto, a partir das condições espaço-temporais.

Como um dos pilares da cultura infantil, a ludicidade manifesta-se em meio às ações, às práticas exercidas pelas crianças. Nessa pesquisa, a compreensão de cultura lúdica transcendeu à visão de práticas sistematizadas de jogos e brincadeiras, uma vez que viver a ludicidade, ou viver ludicamente, independe da participação em alguma atividade que pressupõe esse estado. Como essa condição relaciona-se à vivência em si de uma situação/atividade, a sua natureza é pouco relevante. Para tanto, foram consideradas as ações que emergiram do campo, presentes no cotidiano, seja nas brincadeiras e jogos, seja na relação com colegas, no ir e vir entre outras situações.

Outro ponto de destaque refere-se à centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas. Essa corporalidade não se reflete especificamente no movimento entendido como as habilidades motoras básicas, mas em todas formas de ação e

expressão corporal manifestadas nas ações das crianças. Toda ação da criança é expressão corporal, é atitude. O movimento é uma forma de manifestação do sujeito social, assim como o não movimento também o é. Dessa forma, as expressões corporais denotam as permissões e os cerceamentos que a criança vive nos espaços em que ocupa e nos tempos que lhes são disponibilizados. Silenciar o corpo, na escola ou em outros espaços sociais, representa uma forma de poder. Manter a ordem, ou se fazer cumprir as regras estabelecidas, em muitos casos, acontece mediante o domínio sobre a criança, o domínio de seu corpo. Olhar para ela e perceber as peculiaridades da infância que se apresentam nesse momento da vida exige reconhecer a corporalidade externada em cada movimento, olhar ou mesmo para a inércia. A compreensão da corporeidade a qual apresenta a ideia de que somos um corpo capaz de externar os nossos sentimentos, diferentemente da visão que compreende o corpo como algo apossado pelo sujeito, explicita as discussões apresentadas. Um corpo, um sujeito que é social e natural e que, por isso, possui especificidade nas dimensões física e cultural, segmentadas conceitualmente e interligadas no seu ser, na sua existência.

É esse corpo, é esse sujeito que brinca, se diverte, se irrita e se posiciona e reage às situações que se apresentam no cotidiano de suas vidas. Às crianças, atores sociais, são reconhecidas suas capacidades de compreensão, de pensamento e de ação que as fazem enfrentar as adversidades e os desafios que se apresentam mediante as situações experienciadas. São capazes de externar seus desejos e anseios além de criar estratégias que as levem a sua concretização possível, considerando o meio contextual. Argumentam as atitudes adotadas e relacionam as situações vividas, tendo como parâmetros as especificidades da infância e da adultez.

A cultura lúdica manifesta-se e é recriada pelas crianças continuamente. O brincar simbólico leva-as para um mundo real, porém distante da realidade vivida no cotidiano. Cria a possibilidade de reiniciar a brincadeira, de alterar papéis sociais e de transitar no tempo e no espaço. O desejo por essa realidade justifica a transgressão às regras. A sistematização das brincadeiras ou mesmo o brincar com as situações cotidianas colocam as crianças a desafiarem os cerceamentos espaciais e temporais, seja na escola ou em outro contexto. Colocam-nas, também, a negociarem com os adultos, gestores escolares ou pais/responsáveis, entre outros, possibilidades de

exercerem o ser criança. Na escola ou nas ruas, importante destacar que os desafios não se configuram como impedimentos. A criança dribla os tempos escolares de aprendizagem formal e os espaços legitimados para o uso, transformando o meio escolar, evidenciando sua cultura lúdica. A mesma transformação acontece na cidade. Nas ruas são encontrados locais para o desenvolvimento das brincadeiras, ainda que limitados pelo intenso trânsito de carros e pelas calçadas bloqueadas, por exemplo. Driblam a organização do espaço urbano, bem como sua legitimação quanto ao uso adequado.

As ações das crianças, traduzidas nas práticas lúdicas, enfrentam desafios espaciais e temporais impostos ao ser criança, à infância na atualidade. Pode-se dizer que tais desafios evidenciam a visão de infância presente na sociedade, ao mesmo tempo em que possibilitam às crianças o exercício possível do ser criança, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. Percebe-se que a ação das crianças em determinados locais, não pensados para esse grupo e do qual se espera determinada postura ou conduta, contribui para um repensar da infância na atualidade. Percebe-se, também, que as suas ações, enraizadas na cultura lúdica, evidenciam a importância da interação com seus pares e sua influência na atribuição de significado às experiências com o espaço, local de encontro e com o tempo, vivificado, sentido.

7 UMA PAUSA NO CAMINHO... QUE SEGUE SEU CURSO

Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa: só as pessoas grandes falavam. Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças falarem.

(Mário Quintana, 2013)

Uma pausa nesse caminho. Isso é o que se faz necessário para a tese nesse momento. Embora uma síntese nos traga informações sobre as questões que guiaram esse estudo, muito mais será descortinado no caminho que segue dia a dia o seu movimento, o seu percurso, a vida de cada criança que compartilhou um período de suas experiências em minha companhia. Momento esse necessário e difícil ao mesmo tempo. Colocar um ponto final, ou seja, estabelecer um fim para uma história que vem sendo construída há cerca de quatro anos é algo que gera dupla sensação: de um lado a satisfação do dever cumprido, de preenchimento acadêmico, profissional e de construção afetiva pelo contato com as crianças; por outro lado, a angústia do vazio que já inicia o seu crescimento, que terá como referência ou amparo as lembranças que marcaram cada encontro, cada etapa da construção dessa tese. Vejo-me em movimento, em um ir e vir que me leva ora para o contentamento, ora para a aflição, onde ambos os sentimentos se apoiam e se amparam, complementando-se.

Essa pesquisa teve como foco o estudo da criança e da infância em um contexto marcado geograficamente e temporalmente. As linhas de orientação do estudo amparam-se na tese de que a mobilidade e as expressões manifestadas pela criança são formas de ação, de manifestação diante das experiências vividas nos espaços sociais de convivência, denotando a autonomia, ainda que relativa, existente ou conquistada mediante as negociações e interações entre pares e intergeracionais estabelecidas.

Para pesquisar esses propósitos que versam sobre a mobilidade, entendida como o ir e vir da criança nos diferentes contextos de convivência, buscando compreendê-la para além do deslocamento casa-escola-casa, suas práticas corporais/atitudes adotadas a partir de experiências cotidianas, identificando e analisando (delineando) as dimensões da espacialidade e da temporalidade e o

sentimento sobre a sua preparação para deslocar-se pela cidade, foi adotada uma pesquisa de cunho etnográfico com crianças oriundas de duas escolas, uma escola portuguesa e outra brasileira.

A escolha da etnografia como orientação metodológica amparou-se na defesa dos estudiosos da infância, que desenvolvem a pesquisa *com* criança, tanto investigadores do campo da sociologia quanto da educação bem como na potencialidade dessa metodologia quando se tem como fundamental o conhecimento sobre um grupo, sua cultura, seu modo de vida, hábitos, entre outros aspectos que circunscrevem o contexto espacial e temporal de suas vidas.

O estudo foi pensado inicialmente a partir da minha percepção como professora, atuando com a Educação Física escolar, em que meu olhar sobre a criança no contexto da escola era atraído para as experiências vividas por elas, suas formas de agir, mormente nas atividades desenvolvidas no tempo livre, ou seja, sem o direcionamento ou orientação do professor. Fui, então, ao encontro dos estudos da Sociologia da infância, teoria que respaldou minhas reflexões sobre criança e infância, orientando-me quanto ao caminho metodológico mais coerente para com os objetivos propostos para essa pesquisa.

Na perspectiva sociológica, a criança é compreendida como um ator social, agente da sociedade, que produz cultura, seja na interação entre pares ou com adultos, capaz de influenciar o meio ao mesmo tempo em que modifica-se e constitui-se continuamente como sujeito. Sujeito esse que é ativo, que age intencionalmente a partir das condições sociais de existência e não como aquele que está subordinado, submisso ou submetido às imposições e delimitações da estrutura social.

Esse ser, a criança, integra a infância circunscrita social, geográfica e temporalmente. Na perspectiva dos estudos da sociologia, a infância é analisada como parte estruturante da sociedade; sendo, portanto, uma categoria social. Sofre influência de parâmetros culturais, políticos, sociais, econômicos, ideológicos, entre outros, os quais determinam as condições de infância na sociedade a que as crianças estarão inseridas.

Como categoria social, à infância são atribuídos os caracteres de geração e de permanência. No primeiro caso, em cada momento histórico, diferentes crianças “ocupam” a infância, configurando-lhe a sua existência como categoria que recebe gerações diferentes a cada ano que segue. O seu caráter de permanência justifica-se pelo fato da infância existir, ou seja, permanecer quando grupos de indivíduos deixam-na e outros nela se instauram. A infância, como categoria, segue seu caminho, recebendo continuamente gerações de crianças. Em cada contexto, em cada espaço geográfico, as condições da infância são distintas, porém podemos dizer que as crianças estão submetidas aos mesmos parâmetros que estruturam a sociedade, mas que apresentam variações segundo a forma como os aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, entre outros, imperam. Além disso, cada criança vive uma etapa individual de suas vidas, que, em termos de desenvolvimento e maturação biológica, a conduz à vida adulta. É importante destacar que a etapa individual de vida das crianças, o seu desenvolvimento, não acontece isoladamente do contexto social de suas vidas. Ainda que se reconheça o desenvolvimento individual, o meio social interfere no desenvolvimento, nas condições postas à criança quando integrada à infância em determinado contexto.

A perspectiva sociológica, que respalda os Estudos da Criança, surge como contraposição à ideia de infância criada na Modernidade. A *invisibilidade* dessa categoria e de seus atores na cena social, tanto em pesquisas quanto nos contextos de ação, é combatida. À criança, cuja função é a preparação para a vida adulta, compreendida como ser que nada sabe, inocente e dependente, com respaldo em estudos da psicologia e desenvolvimento infantil, passa-se ao reconhecimento da sua contribuição na produção cultural, refletindo marcas de sua geração e constituindo a mesma via dinamicidade da vida social. As culturas da infância são materializadas na intencionalidade de suas ações denotando a capacidade de explorar e de se colocar no espaço/lugar, em constante ressignificação, a partir do lugar social que representam. Acompanha a produção dessa cultura a dimensão da *Ludicidade*, considerada um de seus pilares, além de outros como a *Interação*, a *Imaginação do real* e a *Reiteração*. As ações lúdicas, decorrentes das práticas sociais, são exemplos dessa construção de saberes pela criança.

Suas ações, expressas nas práticas e no ir e vir, foram pesquisadas em diferentes contextos sociais de convivência, partindo da escola e, cautelosamente, adentrando em outros espaços percorridos e vividos na cidade, no sentido de compreender o cotidiano vivido por elas, materializado em seus modos de vida. Esses espaços trazem suas especificidades a partir das normas de funcionamento, valores e princípios.

Com relação à escola, o exercício que se fez foi o de pensar esse local como um espaço da infância e um lugar de ser criança. Para tal, urge a necessidade de modificação da concepção de infância e de criança na atualidade. Uma alteração que conceba a criança com participação ativa nas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, possibilitando sua manifestação, seja pela concordância ou discordância, em relação ao que se estabelece nesse espaço. Deixar a criança falar é pouco nesse processo. Nesse sentido, necessário se faz que sua voz entrecruze outras vozes, de seus pares e de adultos, na perspectiva do crescimento mútuo e na produção de saberes. Os modos de organização dos tempos e espaços institucionais precisam ser analisados com criticidade, à luz das especificidades da infância e da criança, reconhecendo a dimensão corporal como marcante linguagem social e cultural.

Concernente à cidade, evidencia-se que seu cotidiano é denso. Nele apresenta-se a forma de organização da sociedade, evidenciando os valores e as normas sociais que se modificam ao longo dos anos em função da dinâmica social e da diversidade de culturas existentes. O seu desenvolvimento está atrelado a interesses políticos e econômicos, os quais influenciam a postura e o comportamento das pessoas, modificando suas formas de vida. Soma-se a isso o crescente tráfego de carros, e outras formas de violência, considerados riscos sociais presentes na atualidade. É destaque no estudo que a organização do espaço da cidade não tem favorecido a permanência das crianças nas ruas, por exemplo.

Em meio à contextualização da escola e da cidade, à criança têm sido direcionadas formas de controle e proteção. As permissões e as proibições no ir e vir estão amparadas em argumentos que justifiquem maior segurança e melhor adequação dos espaços para a infância. Essas situações não se limitam às dimensões sociais, mas integram também a instituição familiar, uma vez que os pais/responsáveis

definem rotinas para os filhos incluindo formas de deslocamentos, sós ou acompanhados, em razão de uma delimitação espaço-temporal moldada para garantir tranquilidade a ambos. Nesse caso, são considerados a proximidade do local, a idade das crianças e os horários dos dias em que transitariam. Observa-se que a condição de autonomia é constantemente (re)negociada. Espaços são criados, entendidos como “ilhas”, para que as crianças ocupem seu dia a dia de forma segura em parques infantis, centros comerciais como *shoppings* e até mesmo na escola. Em relação à cidade, restam-lhe as possibilidades de transitar de um local a outro, isto é, de uma “ilha” a outra, contribuindo para o esvaziamento de crianças nas ruas e a supressão das experiências que proporciona. Ainda que o contexto contribua para um padrão de comportamento, a criança vive *um espaço de vida individual temporalizado*, determinado pelo seu cotidiano, pelos valores que permeiam os espaços de convivência e suas interações. A criança, à sua maneira, dribla essas amarras e vive a infância, fazendo-se imperativo esse modo de ser no contexto dessa categoria social.

Para a análise acerca da mobilidade e da autonomia como expressões da capacidade das crianças de agirem/colocarem-se nos espaços/lugares sociais de convivência, as dimensões da espacialidade e da temporalidade foram consideradas. Além disso, as práticas lúdicas, como essência da cultura lúdica das crianças, tendo a dimensão corporal como central, também foram analisadas.

Com base nos deslocamentos realizados pelos sujeitos da investigação, levando-se em consideração os desafios por eles vivenciados, seja na escola ou na cidade, discutiu-se a questão da espacialidade, trazendo à tona a reflexão sobre a mobilidade desejada e aquela possível em meio ao contexto de vida das crianças e de suas conquistas. Para além desse aspecto, compreendem-se as lógicas de suas ações frente às experiências cotidianas e à relação de afetividade estabelecidas com os espaços, os quais são percebidos como “lugar”, tanto de identidade quanto de pertencimento.

Compreender o processo de demarcação da condição de ir e vir possível à criança levou-nos a refletir sobre algumas situações determinantes, como o contexto geográfico de localização da escola, as necessidades em relação à organização familiar e a interação entre pares. A proximidade geográfica do local a ser frequentado pela

criança em relação a sua residência e à escola favorece tal condição, pois, nesse caso, pais/responsáveis creem que seus filhos estariam aptos a gerir e a enfrentar os possíveis desafios e riscos, o que leva as crianças a estarem nas ruas sem a observação ou acompanhamento de um adulto. Além disso, é notória a importância da experiência adquirida entre pares para a conquista da autonomia e da independência da mobilidade, a qual contribui para o reconhecimento de segurança e de capacitação pela criança, quando amparada e apoiada por colegas.

Cabe ressaltar ainda que as relações intergeracionais apresentam-se como definidoras da condição de mobilidade desejada e possível pelas crianças. A partir delas, são impostos limites e estabelecidos elos de ligação entre o desejo no ir e vir pelas crianças. Percebem-se constantes “negociações” entre sujeitos de gerações diferentes, com visão distinta sobre o ser criança a partir de referenciais de vida em sociedade, que não se entrecruzam e que não dialogam entre si. Quando da apresentação dos argumentos pelas crianças e pelos adultos, nota-se uma compreensão por parte das crianças sobre o posicionamento dos pais/responsáveis ou gestores e professores em relação aos riscos que os espaços (da escola e da cidade) apresentam, sem contudo, indicar uma concordância quando o reconhecimento dessa realidade interfere diretamente na sua condição de ser criança, cerceando suas ações e limitando a exploração dos espaços de forma autônoma e independente. A discordância é expressa por meio de sua insatisfação, evidenciando o seu modo de ver as situações vivenciadas, chegando a transgredir as regras orientadoras do uso dos espaços de convivência.

Como atores sociais, as crianças enfrentam os riscos, desafiam os perigos dos espaços vividos, transcendem a lógica de identificação das ruas como sendo lugar primordialmente de acesso às diferentes ilhas, mostrando-se capazes de se constituírem enquanto sujeitos a partir das interações entre pares e/ou intergeracionais. Vivenciar o espaço geográfico significa algo além do que o simples fato de estar ou transitar no mesmo. A dimensão da espacialidade nos permite conhecer a dimensão geográfica, portanto histórica, do ser criança, bem como identificar a transposição da ideia de espaço para “lugar”, um lugar em que sentimentos são construídos em meio às interações e marcados em função da

intensidade com que são percebidos/sentidos, criando a vinculação de identidade e de pertencimento.

O caminhar da investigação fortaleceu a certeza que tempo está extremamente ligado a espaço, porém não inviabilizou o reconhecimento de algumas especificidades que marcam essa dimensão. Inicialmente, o estudo reconhece a complexidade da dimensão temporal a partir das formas de compreensão e de percepção a respeito da sociedade, mostrando que, ao longo da história, a concepção de tempo passou por diferentes formas e mecanismo de controle traduzidos pela contagem, medição, indo de um controle pela natureza até o alcance de tecnologias mais eficazes em tal cronometragem. Em contrapartida, há uma outra forma de compreensão de tempo associada à percepção dos sentidos, em que a significação da experiência tem relação em si mesma, dada a intensidade da vivência, não se vinculando à duração, podendo, com isso, ter relação inversamente proporcional ao tempo cronometrado. Isto é, uma pequena parcela de tempo, na perspectiva de horas e minutos, pode desenvolver uma experiência profunda, intensa, capaz de proporcionar extrema satisfação.

A análise do tempo cronológico ao longo dos anos nos permite perceber as diversas formas de relação do homem com o mesmo em suas atividades cotidianas, as quais delineiam as formas de vida em determinado contexto. Se designamos um tempo para o trabalho, meio de subsistência, isso nos faz perceber que existe um tempo para fins diferentes, como as práticas de lazer e demais compromissos, como sociais, religiosos, familiares entre outros. Em termos conceituais, essas atividades ocorrem no que é denominado tempo livre, uma vez que não se vinculam às atividades de trabalho que visam remuneração ou até mesmo profissionais, ainda que não se liberem completamente de obrigações e rotinas.

Para melhor se entender a questão do tempo na vida do homem, a presente investigação emergiu a discussão que aponta como marco a Revolução Industrial, sendo ela um divisor de águas que delimita um período anterior e posterior à mesma, caracterizado pelas condições de vida, criando hábitos e valores sociais. Os estudos apontam que, no período pré-industrial, a orientação temporal absorvida pelo homem ampara-se em mecanismos naturais, como o nascer e o pôr do sol, que eram as

referências fundamentais para o estabelecimento do início e término das atividades de trabalho. Além desse aspecto, a preocupação com a produção sustenta-se nas necessidades de subsistência, sendo guiada pelas condições físicas do homem trabalhador em atividade com seus familiares. O homem administra a “jornada” de trabalho, uma vez que controla as condições internas e externas a esse processo. Nesse sentido, como já fora dito, o tempo apresenta-se como companheiro, parceiro, sentido e percebido pelo homem no correr do dia.

Já com o processo da Revolução Industrial, impulsionada pelo capitalismo industrial, instaura-se uma subversão de valores, hábitos e condutas que condicionam a vida em nova forma de organização social. A Modernidade traz consigo a era do conhecimento, da tecnologia, do emprego das máquinas que demonstram um avanço da sociedade às custas de um maior controle sobre a vida individual e privada do homem. O tempo, agora, tem outra conotação, e a forma de lidar com essa dimensão também modifica-se. Mecanismos de controle, como o relógio e o calendário, configuram-se em formas de poder sobre a sociedade, delimitando permissões e proibições ao longo dos dias e anos, muitas vezes disfarçados pelo argumento da maior facilidade de organização da vida privada e social, assim como os tempos de trabalho e de lazer, por exemplo.

O sistema social que impulsiona o homem em suas atividades na era Moderna tem como princípio o acúmulo de riquezas via produtividade em massa, com mecanização de movimentos e com fins de enriquecimento de um grupo apenas. Nessa perspectiva, tempo passa a representar trabalho, adquire valor, sendo entendido como linear, previsível e determinado pelo controle das máquinas, subordinando o homem a essa nova forma social. Portanto, se controlado pela máquina, passa a ser um tempo cronometrado, em que os interesses de produção são externos aos aspectos da natureza humana. Diante do exposto, o que se observa é que todo esse controle sufoca a imprevisibilidade que torna relevante o tempo sentido, aquele da experiência, extremamente marcante na infância, como considerado no estudo em questão.

Em contraposição à linearidade do tempo e, colocando-se como a ruptura da continuidade objetiva entre passado, presente e futuro, com reconhecimento da

dinamicidade presente na vida social, a Atualidade traz suas contribuições para essa reflexão. As incertezas encontram seu lugar e o tempo do outro se destaca, abrindo espaço para a singularidade com reconhecimento da diferença. O tempo da infância choca-se com a ideia de mesmidade, uma vez que o contexto social, histórico e geográfico delinea as peculiaridades da fase individual de vida e da categoria social presente em nossa estrutura.

Em qualquer momento histórico, *chrónos* e *aión* manifestam-se no tempo presente, no tempo vivido. *Chrónos* parece evidente. Urge, portanto, reconhecermos o tempo da experiência, aquele que significa ir de encontro com a velocidade que guia nossas vidas, a que estamos submetidos e que nos impede de entregarmos à *aión*, de regressar a esse tempo, de fazer valer o sentido e o significado das vivências. É como se houvesse a materialização do tempo cronometrado.

Na pesquisa, a dimensão da temporalidade presente na vida das crianças coloca *chrónos* e *aión* ora como aliados, ora como adversários. Representam sufocamento e liberdade, proibição e permissão, mormente em relação ao tempo cronometrado, perceptível, melhor identificado e materializado pelo relógio. O controle do tempo de *chrónos* na infância reflete no tempo aiônico, necessário, pois torna eterna a criança que existe em cada um de nós, ainda que não integremos a infância no tempo presente.

Em relação à organização do tempo na escola, determinada pelo funcionamento da instituição, torna-se evidente a visão dos gestores e professores acerca da infância, a qual delinea o tratamento dado às atividades cotidianas das crianças, à produtividade necessária para o sucesso escolar. O controle do tempo que se esvai a cada minuto é notório. Definem-se os momentos de produtividade, de lazer, de suprir necessidades biológicas, de estar assentados, de se deslocarem pelos corredores, de interação com os colegas entre outros. Definem-se também os tempos de aprendizagem, de avaliação, pautados às vezes na linearidade e na produtividade amparadas na Modernidade que materializam a escola, sua rotina, seus valores e princípios.

Em meio a esses pressupostos, a importância da ludicidade, do tempo da experiência, que proporciona aprendizagem para além dos espaços de sala de aula,

perde força, mas não intimida as crianças a agirem conforme seus interesses e desejos. Para tanto, estratégias são construídas para elas se desvencilharem das imposições cronológicas, criando espaços para a manifestação aiônica de suas experiências. Nesse contexto, é perceptível a transgressão às regras que regem o tempo cronológico, intensificando a experiência a partir da significação que a mesma apresenta ou que pode proporcionar. Assim sendo, questionamentos e argumentos que evidenciam a lógica de pensar das crianças contribuem para elas viverem de forma peculiar a infância, criando brechas para a manifestação do imprevisto, abrindo-se à aprendizagem e ao conhecimento que as experiências, em interação com os pares e num espaço-tempo definidos, proporcionam. O que se verifica é que nesses momentos de interação, as crianças buscam alegria, vida, que serão traduzidos em desenvolvimento, em crescimento.

No entanto, o cerceamento do ir e vir das crianças extrapola os muros da escola, atingindo-as em outros espaços sociais de convivência sob a égide, não mais de gestores e professores, mas de seus pais/responsáveis. Situações como horários do dia considerados seguros ou de maior risco e localização de espaços a serem frequentados - em relação a sua proximidade ou distância percorrida -, interferem diretamente nas negociações das crianças com os adultos, culminando em permissões ou proibições e, até mesmo, na sua condição de estarem sós ou acompanhadas por adultos ou por seus pares. Há de se considerar também nesse processo como fator preponderante o momento de vida da criança traduzido na idade biológica e cronológica. Os pais/responsáveis agem no sentido de prepará-las para enfrentarem, com segurança, os desafios da temporalidade, aliados aos da espacialidade, criando as condições para o exercício da autonomia no ir e vir.

Para que a autonomia se efetive, faz-se necessário permitir que as crianças experimentem situações não esperadas ou previsíveis no cotidiano. Agir no imprevisto faz com que as crianças pensem as situações e identifiquem formas de resolvê-las, contribuindo para seu crescimento e aprendizagem. Apenas esperar que os anos passem para que determinada idade seja alcançada não garante a aquisição de uma condição autônoma no agir, fazendo prevalecer a ideia etapista da infância. Se essa categoria social é um acontecimento, uma ruptura, a simultaneidade de tempos,

experiências, interações fazem-na existir a partir de suas peculiaridades, em que a percepção do tempo é menor, no que se refere a sua velocidade, e maior em termos da intensidade com que é percebido, sentido e vivido. A atuação da criança no mundo deve ser de forma intensa, permitindo que a sua temporalidade seja preponderante na condução de suas relações estabelecidas com os espaços sociais de convivência.

A investigação compreende a maneira como as dimensões da espacialidade e da temporalidade configuram-se no ir e vir de crianças em seus diferentes contextos de convivência, evidenciando a influência exercida pelas relações intergeracionais e entre pares identificando que a manifestação das práticas lúdicas (corporais/atitudes) adotadas pelas crianças a partir de experiências cotidianas é também circunscrita por tais dimensões. A sua forma de materialização relaciona-se diretamente com a cultura lúdica apropriada e constantemente recriada na infância.

Pensar a cultura lúdica significa reconhecer a ludicidade nas ações cotidianas, as quais não se limitam às atividades sistematizadas de jogos. Nesse sentido, o ir e vir é considerado como uma brincadeira, assim como as ações, que foram tratadas ludicamente, o que só foi possível a partir do olhar da criança, que tem esse aspecto com um dos pilares da categoria social que ocupa. Cabe ressaltar que a relação entre pares é fundamental na atribuição de significado às experiências desenvolvidas num espaço-tempo concreto para a constituição da criança enquanto sujeito. A manifestação da cultura lúdica, via práticas corporais, é entendida como forma de expressão, é atitude. As relações intergeracionais representam o cerceamento e a permissão dessa experiência, que, percebida como desafio, encontra um olhar focado nas suas possibilidades, considerando as estratégias criadas pelas crianças no constante exercício de ser criança.

A cultura lúdica, necessária para tornar possível a brincadeira e o jogo, produz uma vivência real, uma realidade distinta daquela que faz parte do cotidiano das crianças, estando atrelada às condições espaço-temporais e representando hábitos, valores e comportamentos de determinado grupo. É, portanto, dinâmica. A natureza da atividade é pouco relevante para que seja considerada lúdica, uma vez que essa condição é atribuída pela criança mediante sua significação. Assim, não precisa também vincular-se ao tempo livre ou, especificamente, ao tempo de lazer. Essa

conceituação pretende englobar atividades que se opõem às de trabalho, pela sua configuração e fins específicos. A ludicidade, como um estado, subverte a lógica da produtividade vinculada ao trabalho.

O jogo e a brincadeira contribuem para a constituição da criança como sujeito, não no sentido daquele que está subordinado a alguma imposição, mas que é ativo e constrói seu processo de formação. O ser sujeito é uma conquista advinda do desenvolvimento. O jogo de papéis ou a brincadeira simbólica colaboram significativamente para esse processo, pois possibilita à criança transitar no tempo e no espaço, em um mundo imaginário, com regras próprias que refletem a configuração do mundo, seja para sua afirmação, seja para sua contestação. Durante a vivência, a criança mantém uma aproximação maior com o significado, o símbolo e as representações, do que propriamente com o objeto, foco central da brincadeira.

Levando em consideração que em qualquer atividade o corpo é a base da experiência social, com a manifestação da cultura lúdica e de suas práticas não é diferente. Toda ação da criança dá-se por meio de determinada expressão corporal e toda forma de expressão corporal reflete interesses, significados e valores. A corporeidade tratada nesse estudo, portanto, transcende aos aspectos físicos, biomecânicos e das habilidades motoras relacionadas ao movimento. Significa concordância e discordância com aquilo que faz parte do dia a dia, que vai ao encontro ou contraria seus interesses e formas de ver o mundo. A expressão clara e visível do movimento corporal é uma manifestação do sujeito social; aquela tímida e contida também carrega o seu significado.

Silenciar o corpo significa suprimir formas expansivas de manifestação, significa evidenciar o poder de um sobre o outro. Reportando ao espaço escolar, constata-se que a escola, com suas normas de funcionamento, passa pelo controle e domínio do corpo para manter a ordem institucional. Entendendo que somos um corpo, diferentemente da compreensão de que temos um, como de posse do sujeito, reconhecemos a corporeidade capaz de externar seus sentimentos como algo inerente ao ser sujeito. Perceber as peculiaridades da infância é identificar nela a corporalidade presente em cada olhar, gesto, sua existência que se configura pelo viés natural e social em que um se liga dialeticamente ao outro. Nesse sentido, a escola, focada no

ofício de aluno, contribui para o sufocamento da cultura lúdica, tornando um desafio para a criança essa realidade no contexto institucional considerado. A esse respeito, Sarmiento (2011) afirma:

No entanto, em nenhuma das circunstâncias o desempenho do ofício de aluno como ofício de criança esgota todas as dimensões, potencialidades e capacidades da “criança que vive em cada aluno”. A escola, fiel à sua cultura, filtra no seu programa de socialização para o individualismo aquilo que do indivíduo é convergente com a aquisição dos valores e saberes escolares legítimos. Mas deixa de fora muito do que verdadeiramente integra o universo simbólico dos seus alunos: os jogos, os rituais, a própria linguagem gerada nas relações de pares e configurantes das culturas infantis e juvenis. O *ofício de aluno como ofício de criança* é por isso incompleto, imperfeito e parcial. (Sarmiento, op. cit., p. 593)

Em oposição ao quadro institucional apresentado à criança, brechas são encontradas e o corpo desabrocha evidenciando a vida que nele estava contida, latente. Esse é o corpo presente na escola. Que se submete e revolta, que chora e sorri, que se entristece e brinca, que dialoga e se fecha. A sua maneira, posiciona-se diante das situações vividas no cotidiano escolar em constante negociação com o adulto.

Para além da escola, onde percebemos ações de condicionamento para o silenciamento do corpo, nas ruas são notórias atitudes em que há o apagamento de transeuntes, em especial de crianças, em um espaço que deveria contribuir para a manifestação e a recriação da cultura lúdica. Impedimentos físicos como a organização das ruas para o trânsito, cada vez mais intenso, calçadas estreitadas, somadas à não existência de espaços específicos para a infância tornam-se os grandes enfrentamentos da criança em relação as suas práticas lúdicas nesse contexto.

A ação de transgressão é percebida em situações que envolvem as ruas, a cidade. As formas como as crianças se colocam são equivalentes às condições apresentadas, não no sentido da submissão ou da subordinação, mas em contrariedade à realidade, às vezes questionada, tanto em dimensão micro como em dimensão macro, e noutras driblada, por meio da utilização de estratégias que

contribuem para a recriação da cultura lúdica. Como exemplo, tem-se a identificação de espaços mais tranquilos para que a brincadeira aconteça, como as ruas sem saída, ou mesmo em meio ao intenso trânsito, o ir e vir pelas ruas se desenvolve como um brincar com as situações cotidianas. Disso tudo, fica claro que as condições materiais que compreendem permissões e proibições dos adultos em relação às ações da criança, espaços disponibilizados ou inviabilizados pelo poder público, visão de criança e de infância influenciam a experiência cultural desse grupo de atores sociais, contribuindo para aquisição ou não da autonomia.

Na atualidade, desafios espaciais e temporais são enfrentados pelas crianças, como se percebe em suas ações, manifestadas nas práticas lúdicas. Estes, portanto, não se configuram como impedimentos para que a criança viva a sua infância de forma a se aproximar o quanto possível da condição desejada, a qual é constantemente negociada no meio em que vive. As crianças apresentam formas de pensamento e ação, particulares da infância, que as levam a estabelecer interações horizontais e verticais, a partir das quais elas negociam entre si as relações de poder, reinterpretando-as continuamente, tornando-as fluidas, mutantes. Estabelecem critérios, modificam-nas, refazem-nas. Como dito, com o mundo adulto, a criança negocia a sua existência, utilizando-se da sua capacidade de criar, simbolizar e interpretar a realidade na qual estão inscritas e que produzem. Essa compreensão traz à tona a concepção da criança-ator, sujeito social que integra uma categoria estrutural da sociedade que é permanente e ao mesmo tempo dinâmica, uma vez que ela permanece a cada geração e novos sujeitos integram-na.

Desafios da Contemporaneidade relativos ao papel da instituição escolar que se refletem na relação do professor e dos gestores com os alunos (as crianças) e à construção e organização das cidades para fins de aquisição de melhor vida em sociedade contribuem significativamente para o estabelecimento de relações da criança com o mundo e de vivências significativas para a sua constituição enquanto sujeitos.

A criança, em seu processo de desenvolvimento passa por um processo de busca e conquista de autogerência e de constituição de si. A experiência é tida como relevante para o sentimento de capacidade pela criança, seja aquela entre pares ou

com adultos, associada a fatores temporais e espaciais e também às demais condições de existência dessa experiência. Suas lógicas de ação evidenciam a adoção de *estratégias* pelas crianças, atores pertencentes e integrados a uma sociedade, a um grupo social, que age conforme seus interesses e *quiza* atinge à lógica *subjetivação* proposta por Dubet (1994).

Considerando-se o exposto, ressalta-se a contribuição do estudo, que defende um olhar sociológico sobre a criança e a infância, não como “[...] uma etapa da vida, algo que se supera. Ela habita, sem ser percebida, toda palavra como sua condição, como uma sombra, como um resto” (Kohan, 2008, p. 7) no sentido de colocar diante o poder público micro (institucional) ou macro (municipal, estadual ou federal) reflexões e ações de crianças que evidenciem essa condição. Acredita-se, portanto, na capacidade de sensibilização de instâncias governamentais distintas para o trabalho, no sentido da edificação de práticas pedagógicas e políticas públicas capazes de promover a autonomia da mobilidade das crianças no espaço escolar e na cidade, e o “ser criança” em sua essência, em seu caráter genuíno.

A tese defendida nesse estudo é a de que as ações das crianças (ir e vir e práticas lúdicas) denotam a sua cultura e acontecem em meio às influências e direcionamentos circunscritos social, cultural, geográfica e historicamente, evidenciando-as como sujeitos sociais que agem no sentido da conquista da autonomia e do “ser criança”. Nesse processo, vão sendo modificadas de acordo com a influência que exercem no meio. Essa tese é revelada ao longo das discussões a respeito da espacialidade, da temporalidade e das práticas lúdicas.

Em termos pragmáticos, o estudo possibilita melhor compreensão sobre a criança, na vertente anunciada pela Sociologia da Infância, e cria condições para que a instituição escolar e o poder público conduzam suas ações, valorizando e considerando não só as especificidades desse grupo, como também sua efetiva participação nos processos de reflexão e decisão (pedagógica ou política).

Como esse estudo articula conhecimentos concernentes a diferentes áreas de conhecimento, como a Sociologia da Infância, Geografia da Infância, Pedagogia, política educacional e das cidades, muito ainda há que se estudar e muitas contribuições devem ser produzidas no sentido de se repensar a infância na

atualidade, uma vez que esse olhar multifacetado gera uma abordagem que precisa ser aprofundada. Considerando as temáticas englobadas na investigação, relativas a autonomia, corpo, espaço, tempo por exemplo, abre-se a possibilidade para aprofundamentos com pesquisas que tratem das mesmas, na vertente do estudo em questão. Destacam-se, pois, as estratégias metodológicas adotadas que, embora possam ser consideradas de difícil aplicação e execução, apresentam relevantes contribuições, merecendo ser analisadas e consideradas em pesquisas cujo objeto de investigação apresente natureza aproximada.

Enfim, o caminho continua sendo trilhado e marcado de forma indelével...

REFERÊNCIAS

A

- Agamben, G. (2012). *Ideia da prosa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Ed.
- Agostinho, K. A. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de doutorado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11195/1/Tese.pdf>
- Akkari, A., & Silva, C. P. da (2011). Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In Ferrari, A., & Marques, L. P. (Orgs.), *Silêncios e educação* (pp. 53-57). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Alderson, P. (2005). As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa [Versão eletrônica]. *Educação e Sociedade*, 26(91), 419-442.
- Almeida, A. N. de (2009). *Para uma Sociologia da infância: jogos de olhares, pistas para a investigação*. Lisboa: Portugal: ICS.
- Antunes, A. (2013). *Crianças*. (20 de março de 2013) Recuperado de <http://pensador.uol.com.br/adulto/>
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família*. (D. Flaksman, Trad.) (2a ed.). Rio de Janeiro, RJ: LTC.

B

- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Beck, U. (2003). *La société du risque: sur la voie d'une autre modernité*. Paris: França: Flammarion.
- Benjamin, W. (2013). *Rua de mão única: infância berlinense: 1900*. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora.
- Bernardi, A. M. de, & Pereira, J. S. (2013). Partilha da cidade nos territórios educativos: a escola entre sensibilidade e expansões. In Miranda, S. R. & Siman, L. M. C. (Orgs.), *Cidade, memória e educação* (pp. 193-216). Juiz de Fora: Ed. UFJF.
- Biasoli-Alves, Z. M. M. e Fischmann, R. (2001). *Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo.

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora.
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física [Versão eletrônica]. *Cadernos Cedes, Ano XIX(48)*, 69-88.
- Braga: características da cidade. (2013, 28 de dezembro). In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Recuperado de <http://pt.wikipedia.org/wiki/Braga>
- Brougère, G. (2002). A criança e a cultura lúdica. In Kishimoto, T. M. (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo, SP: Pioneira, Thomson Learning.
- Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*. Oxford: University Press
- Buss-Simão, M. (2012) A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da. (Orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 259-279). Petrópolis, RJ: Vozes.

C

- Camargo, L. O. de L. (1998). *Educação para o lazer*. São Paulo, SP: Moderna.
- Canivez, P. (1991). *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papyrus.
- Caria, T. H. (2002). Introdução: a construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In Caria, T. H., (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências sociais* (pp. 9-20). Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Certeau, M. de (2009). *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer* (16a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Christensen, P., & Mikkelsen, M. R. (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. In *Sociology of Health & Illnes*, 30(1), 112-130.
- Clifford, J. (2005). Sobre a autoridade etnográfica. In Sanches, Manuela Ribeiro (Org.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade* (pp. 01-14). Lisboa: Portugal: Cotovia.
- Colégio de Aplicação João XXIII (2012). *História*. Recuperado de <http://www.ufjf.br/joaouxiii/institucional/historia/>

Corsaro, W. A. (2005). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas [Versão eletrônica]. *Educação & Sociedade*, 26(91), 443-464.

_____. (2009). Reprodução interpretativa e cultura de pares. In Müller, F., & Carvalho, A. M. A. (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro* (pp. 31-50). São Paulo, SP: Cortez.

Cunha, V. (2005). *O papel dos filhos na família*. Recuperado de <http://www.ics.ul.pt/rdonweb-docs/VanessaCunha-Publicações nº3.pdf>

D

D'Amaral, M. T. (2003). Sobre o tempo: considerações intempestivas. In Doctors, M. (Org.), *Tempo dos tempos* (pp. 15-32). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed.

Daolio, J. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus.

Demartini, Z. de B. F. (2005). Infância, pesquisa e relatos orais. In Faria, A. L. G. de., Demartini, Z. de B. F., & Prado, P. D. (Orgs.), *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (2a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Dubet, F. (1994). *Sociologia da experiência*. Lisboa: Portugal: Instituto Piaget.

E

Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed.

Elias, N., & e Dunning, E. (1992). O lazer no espectro do tempo livre. In Elias, N., & Dunning, E. (Orgs.), *A busca da excitação* (pp. 139-186). Lisboa:Portugal: DIFEL.

F

Faria Jr., A. G. de (1992). Pesquisa em educação física: enfoques e paradigmas. In Faria Jr, A. G. de, & Farinatti, P. de T. (Orgs.), *Pesquisa e produção do conhecimento em educação física* (pp. 13-33). Rio de Janeiro, RJ: Ao Livro Técnico.

Fernandes, N. (2009). *Infância, direitos e participação: representações, Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

_____. (no prelo). (2010). *Infância e Direitos: notas para a construção da imagem da criança como sujeito de direitos*.

Ferreira, M., & Sarmiento, M. J. (2008). Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. *Revista Eletrônica de Educação*. 2(2), 60-91. Recuperado de <http://www.reveduc.ufscar.br>

Ferreira, M. (2010). “- Ela é nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10216/35092>

_____. (2012). *Repensar a investigação e a intervenção nas sociedades em crise (Seminário Metodologias Participativas)*. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Ferreira, R. C. F. (2012). Crianças fotógrafas e narradoras nas ruas e com as ruas: uma pesquisa etnográfica. In Micarello, H., Schapper, I., & Lopes, J. J. M. (Orgs.), *Itinerários investigativos: infâncias e linguagens* (pp. 197-209). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.

Fonseca, A. C., & Verbena e Faria, E. do C. G. (2012). Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da. (Orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 280-300). Petrópolis, RJ: Vozes.

Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Freire, J. B. (1994). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. (4a ed.). São Paulo, SP: Scipione.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (3a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

G

Garcia, R. L. (2002). Um livro sobre o corpo. In Garcia, R. L. (Org.), *O corpo que fala dentro e fora da escola* (pp. 07-16). Rio de Janeiro, RJ: DP&A.

Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília, DF: Líber Livro Editora.

Gaya, A. (2006). A reinvenção dos corpos: por uma Pedagogia da Complexidade. *Dossiê Sociologias, Ano 8(15)*, 250-272.

Gebara, A. (1997). Considerações para uma história do lazer no Brasil. In B., H. T. (Org.), *Introdução aos estudos do lazer* (pp. 61-82). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Geertz, C. (2008). *A interpretação das culturas*. (10 ed.). Rio de Janeiro, RJ: LCT.

Giddens, A. (2009). *Sociologia* (7a. ed.). Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Goffman, E. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. (7a ed.). São Paulo, SP: Editora Perspectiva.

Graue, M. E. & Walsh, D. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

H

Hart, R. (1992). *Children's participation: from tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF.

Holanda, C. B. de (1977). A cidade ideal [Músicas compostas e arranjadas por Luis Enríquez Bacalov e adaptadas para o português por Chico Buarque de Holanda]. In *Os saltimbancos* [DISCO]. Rio de Janeiro, RJ: Universal Music. (20 de junho de 2012) Recuperado de http://www.chicobuarque.com.br/letras/acidade_77.htm

Huizinga, J. (2000). *Homo ludens*. (4a ed.). São Paulo, SP: Ed. Perspectiva S. A.

I

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2010). Recuperado de <http://cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=313670&search=minas-gerais|juiz-de-fora|infograficos:-evolucao-populacional-e-piramide-etaria>

J

James, A. (2000). Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. In Prout, A. (Org.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 19-37). New York: St. Martin's Press.

James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Cambridge. Polity Press

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2000). O corpo e a infância. In Kohan, W. O., & Kennedy, D. (Orgs.), *Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro* (pp. 207-238) (2a. ed.), Petrópolis, RJ: Vozes.

Juiz de Fora: características da cidade. (2013, 12 de julho). In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Recuperado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Juiz_de_Fora

K

Kishimoto, T. M. (2001). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (5a ed.). São Paulo, SP: Cortez.

_____. (2002). Bruner e a Brincadeira. In Kishimoto, T. M. (Org.), *O Brincar e suas Teorias* (pp. 139-153). São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning.

Kohan, W. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, CECIERJ, Biblioteca educação. Recuperado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>

_____. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade* [Versão eletrônica], 35(3), 125-138.

L

Lara, T. A. (2007). Espaço e educação, na perspectiva antropológica e epistemológica de Ser e Tempo. In Lopes, J. J. M., & Clareto, S. M. (Orgs.), *Espaço escolar e educação: travessias e atravessamentos* (p. 11-20). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Larossa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação* [Versão eletrônica], 19, 20-28.

_____. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação* [Versão eletrônica], 19(2), 04-27.

Le Breton, D. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2012). Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In Couto, E. S., & Goellner, S. V. (Orgs.), *O triunfo do corpo* (pp. 15-32). Petrópolis, RJ: Vozes Editora.

Lefebvre, H. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo, SP: Ed. Ática.

Leite, J. O., & Silva, A. M. (2012). Educação do corpo, infância e juventude no cotidiano de um abrigo. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. (Orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (p. 55-80). Petrópolis, RJ: Vozes.

Lopes, J. J. M., & Vasconcellos, T. de (2006). Geografia da Infância: territorialidades Infantis. In *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.

Lopes, J. J. M. (2008). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação* [Versão eletrônica]. Ano 23(79), 65-82.

_____. (2009a). As crianças, suas infâncias e suas histórias: mas por onde andam suas geografias? *Educação em Foco* [Versão eletrônica], 13(2), 31-44.

_____. (2009b). O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis* (pp. 119-132). Rio de Janeiro, RJ: Rovellet.

M

MacRae, E., & Vidal, S. S. (2006). A Resolução 196/96 e a imposição do modelo biomédico na pesquisa social: dilemas éticos e metodológicos do antropólogo pesquisando o uso de substâncias psicoativas. *Revista de Antropologia* [Versão eletrônica], 49(2), 645-666.

Malho, M. J. (2003). A criança e a cidade: Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia - Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção* (p. 49-56). Braga, Portugal.

Malho, M. J., & Neto, C. (2004). Espaço Urbano e independência de mobilidade na infância. *Boletim do IAC*, 73, 1-4.

Mapas: regiões de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. (2013). Recuperado de <http://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>

Mapas: bairros de Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil. (2013). Recuperado de http://www.pjf.mg.gov.br/cidade/anuario_2008/mapas/mapasquadros.htm

Marques, L. P. et al. (2013) O tempo escolar em questão. In *Cadernos de Pesquisa*. [Versão eletrônica], São Luís, v. 20, n. 2, jan./abr. 49-55.

Matias Barbosa: características da cidade. (2013, 20 de outubro). In *Wikipédia: a enciclopédia livre*. Recuperado de http://pt.wikipedia.org/wiki/Matias_Barbosa

Monteiro, R. (1998). *Pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora, MG: FEME.

Müller, F. (2006). Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. *Educação & Sociedade* [Versão eletrônica], 27(95), 553-573.

_____. (2012) Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. *Educação & Realidade* [Versão eletrônica], 37(1), 295-318.

N

Neira, M. G. (2008). *O currículo da Educação Física frente à diversidade cultural: um estudo de caso*. Recuperado em www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT12-4140--Int.pdf

Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In Krebs, R., Copetti, F., & Beltram, T. (Eds.), *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria, RS: Edições SIEC.

_____. (2000). O jogo e tempo livre nas rotinas de vida quotidiana de crianças e jovens. In *Seminário de Tempos Livres: a Criança, o Espaço, a Ideia* (p. 01-10). Lisboa, Portugal. Recuperado de <http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/ojogoetempolivre>

O

Oliveira, C. E. de A., & Marques, L. P. (2011). Tempos e infâncias entrelaçados no cotidiano escolar. In *Educação Unisinos* [Versão eletrônica], 15(3), 172-180.

Oliveira, C. E. de A. (2012). Escrita das noções de tempo. In Marques, L. P., Monteiro, S. da S., & Oliveira, C. E. de A. (Orgs.), *Tempos: movimentos experienciados* (pp.21-48). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.

Oliveira, G. V. e. (2013, 17 de abril). Recuperado de <https://www.facebook.com/>

Oliveira, L. A. (2003). Imagens do tempo. In Doctors, M. (Org.), *Tempo dos tempos* (p. 33-68). Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed.

Olivier, G. G. de F. (1999). Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer. In Marcellino, N. C. (Org.). *Lúdico, educação e educação física* (pp. 15-24). Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ.

Orlandi, E. P, et al (1989). *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo, SP: Cortez.

Orlandi, E. P (1986). A análise do discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A.*, 2(1), 105-126.

P

Pagni, P. A. (2010). Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. *Educação & Realidade* [Versão eletrônica], 35(3), 99-123.

Pais, J. M. (1993). Nas rotas do quotidiano. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 37, 105-115.

- _____. (2007). Cotidiano e reflexividade. *Educação & Sociedade*, 28(98), 23-46.
- _____. (2010). Lufa-lufa quotidiana: ensaios sobre cidade, cultura e vida urbana. Lisboa: Portugal: ICS (Imprensa de Ciências Sociais).
- Pink, S., Hubbard, P., O'Neill, M., & Radley, A. (2010). Walking across disciplines: from ethnography to arts practice. *Visual Studies*, 25(1), 01-07.
- Pinto, M. R. B. (2007). Tempo e espaço escolares: o (des)confinamento da infância. In Quinteiro, J., & Carvalho, D. C. (Orgs.), *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES.
- Plano de Formação (2009/2011) – Agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches*. (10 de dezembro de 2011). Recuperado de <http://www.eb23-dr-francisco-sanches.rcts.pt/planoformacao.pdf>
- Prado, A. (2006). Roça. In *O coração disparado*. Rio de Janeiro, RJ: Record.
- Prigogine, I. (2011). *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza* (2a ed.). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Projeto Educativo (2009) – Agrupamento de escolas Dr. Francisco Sanches*. (12 de dezembro de 2011). Recuperado de <http://www.eb23-dr-francisco-sanches.rcts.pt/#>
- Prout, A. (2000). Childhood Bodies: Construction, Agency and Hybridity. In Prout, A. (Org.), *The Body, Childhood and Society* (pp. 01-18). London: Macmillan.
- Q**
- Quintana, M. (2003). Recuperado de <http://pensador.uol.com.br/frase/MTI1NA/>. (02 de dezembro de 2013).
- Quinteiro, J. (2003). *A emergência de uma sociologia da infância no Brasil*. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf>
- _____. (2005). Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In Faria, A. L. G. de., Demartini, Z. de B. F., & Prado, P. D. *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (2a. ed.). Campinas, SP: Autores Associados.
- Qvortrup, J. (2010a) A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa* [Versão eletrônica], 36(2), 631-643.

_____. (2010b) A tentação da diversidade – e seus riscos. *Educação & Sociedade* [Versão eletrônica], 31(113), 1121-1136.

R

Rabelo, F. de L. M. (2013). Nas trilhas da socioeducação: a cidade escrita pelos adolescentes através de seus percursos educativos. In Miranda, S. R., & Siman, L. M. C. (Orgs.), *Cidade, memória e educação* (pp. 193-216). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.

Resolução n. 196, de 10 de outubro de 1996 (1996). Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. Brasília, DF. Recuperado em 07 de maio, 2012, de <http://74.125.113.132/search?q=cache:g5bXYXyRfD0J:conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc+Resolu%C3%A7%C3%A3o+196/96&cd=4&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=BR>

Rissotto, A. & Tonucci, F. (1999). La mobilità urbana come misura della democrazia della città - Il bambino come unità di misura. in: *Medio ambiente y responsabilidad humana*, Universidad de la Coruña (pp. 61-67). Coruña, Espanha.

S

Sant'anna, D. B. de. (2007). Uma história do corpo. In Soares, C. L. (Org.), *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação* (pp. 67-80). Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: FAPESP.

Santiago, S. (2003). *A república das letras: de Gonçalves Dias a Ana Cristina César. Cartas de escritores brasileiros, 1857 – 1995*. Rio de Janeiro, RJ: XI Bienal Internacional do Livro.

Santin, S. (1987). *Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí, RS: UNUJUÍ Ed.

Santos, M. (1991). *Metamorfoses do espaço habitado* (2a ed.). São Paulo, SP: Editora HUCITEC.

Sarmiento, M. J. (2003). “Quotidianos Densos. A Pesquisa Sociológica dos Contextos de Acção Educativa”. In Garcia, R. L. (Org.), *Método, Métodos e Contra-Métodos* (pp. 91-110). Rio de Janeiro, RJ: Cortez Editora.

_____. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.

_____. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.

- _____. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In Vasconcellos, V. M. R. de, & Sarmento, M. J. (Orgs.), *Infância (in)visível* (pp. 25-49). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- _____. (2008). Sociologia da Infância: correntes e confluências. In Sarmento, M. J., & Gouvêa, M. C. S. De. (Orgs.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais* (pp. 17-39). Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2009). *Nota sobre a criança e a cidade* (Sociologia da Infância – Instituto de Educação). [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.
- _____. (2011). A reinvenção do ofício de criança e de aluno. In *Atos de Pesquisa em Educação* [Versão eletrônica], 6(3), 581-602.
- _____. (2013). A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In Ens, R. T., & Garanhan, M. C. (Org.), *Sociologia da infância e a formação de professores* (pp. 13-46). Curitiba, PR: Editora Champagnat - PUCPR.
- Sarmento, M. J., Fernandes, N., & Tomás, C. (2007). Políticas Públicas e Participação Infantil. *Educação, Sociedade e Cultura*, 25, 183-206.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations: a new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. In *Children&Society*, 15 (2), 107-117.
- Silva, A. N. (2011). *Jogos, brinquedos e brincadeiras: trajectos intergeracionais*. Vila Verde: ATAHCA.
- Silva, M. R. (2012). “Exercícios de ser criança” – o corpo em movimento na Educação Infantil. In Arroyo, M. G., & Silva, M. R. da. (Orgs.), *Corpo-infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 215-239). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sirota, R. (2001). Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa* [Versão eletrônica], 112, 07-31.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro, RJ: DP&A.
- Soares, N. F., & Tomás, C. (2004). O cosmopolitismo infantil: Uma causa (sociológica) justa. In *Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção* (p. 1-6). Universidade do Minho, Braga: Portugal.

Soares, N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. A. (2005). Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. *Nuances*. Presidente Prudente, 12(13), 50-64.

Soares, C. L., et al. (2012). *Metodologia do ensino da educação física* (2a ed., rev.). São Paulo, SP: Cortez.

Soja, E. W. (1993). *Geografias pós-modernas: a reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Ed.

T

Tavares, M. T. G. (2009). Os “pequenos”, a escola da infância e o direito à cidade. In Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. de. (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis* (pp. 133-148). Rio de Janeiro, RJ: Rovelte.

Tomás, C., & Fernandes, N. (2002). Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. In *VII Encontro Internacional Criança, Vida Activa e Cidadania* (p. 01-16). Espinho, Portugal.

Tomás, C., & Soares, N. F. (2004). Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Fórum Sociológico*: Lisboa, nº 11/12, 349-361.

Tonucci, F., & Natalini, P. (2006). *A scuola ci andiamo da soli: manuale operativo per cominciare a restituire la città ai bambini e i bambini alla città*. Roma: Itália: Gangemi Editore.

_____. (2009). Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. *Revista de Educación*, número extraordinário, 147-168. Instituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - ISTC. Consiglio Nazionale delle Ricerche. Roma, Itália.

Tuan, Yi-Fu (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo, SP: Difel.

_____. (1983). *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo, SP: Difel.

V

Vasconcellos, T. de. (2009). Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In Lopes, J. J. M., & Mello, M. B. (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis* (pp. 83-96). Rio de Janeiro, RJ: Rovelte.

Veloso, C. (1979). Oração ao tempo. In *Cinema Transcendental* [Disco]. Rio de Janeiro, RJ: Philips/Polygram. (04 de abril de 2012) Recuperado de <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>

Verbena e Faria, E. do C. G. (2008). A percepção de Norbert Elias e Eric Dunning sobre a função do esporte: sociedade e masculinidade. In Romero, E., & Pereira, E. G. B. (Orgs.), *Universo do corpo: masculinidades e feminilidades* (pp. 153-161). Rio de Janeiro, RJ: Shape.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes.

W

Weyrauch, C. S. (2011). Violência urbana. *Dimensões*, 27, 02-22.

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro, RJ: Imago Editora Ltda.

Z

Zeihner, H. (2001) Children's islands in space and time: the impact of spatial differentiation on children's ways of shaping social life. In Bois-Reymond, M., Sünker, H., & Krüger, Heinz-Hermann. (Orgs.), *Childhood in Europe: approaches – trends – findings* (pp. 139-159). New York: USA: Peter Lang.

_____ (2003). Shaping daily life in urban environments. In Christensen, P., & O'Brien, M. *Children in the city: home, neighbourhood and community* (pp. 66-81). London: England: Routledge Falmer Press.

ANEXOS

ANEXO I: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Portugal

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Crianças

Eu _____, sou aluno(a) do 5º ano (5) da EB 2,3 Dr. Francisco Sanches.

Quero

Não quero

participar da pesquisa de Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação - Universidade do Minho, realizada pela Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, intitulada **“Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”⁸⁰**.

Sei que o estudo pretende compreender as práticas corporais/atitudes adotadas por crianças a partir de experiências quotidianas no espaço escolar e na cidade. Sei, também, que para sua realização estão previstas observações das práticas/atitudes realizadas na escola e na cidade, conversas acerca do que penso sobre a mobilidade e autonomia nesses espaços, além da produção de imagens (fotos e vídeos).

Minha idade: _____

Meu nome na pesquisa será: _____

Endereço: _____

Telefone contato (pais): _____

Meus sinceros cumprimentos,

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Contato: 253 046 399 ou 968 073 583

⁸⁰ O Título da tese foi substituído por “Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação”.

ANEXO II: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Portugal

Consentimento informado⁸¹: Pais/Responsáveis

Srs. Pais,

Seu(sua) filho(a), estudante do 5º ano (5) da **EB 2,3 Dr. Francisco Sanches**, demonstrou interesse em participar de uma pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança do Instituto de Educação - Universidade do Minho, realizada pela Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, intitulada **“Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”**.

Nesse estudo pretende-se compreender as práticas corporais/attitudes adotadas pelas crianças a partir de experiências quotidianas no espaço escolar e na cidade. Para sua realização estão previstas observações das práticas/attitudes realizadas pela criança na escola e na cidade, conversas acerca do que elas pensam sobre a sua mobilidade e autonomia nesses espaços. Está prevista, também, a produção, pela investigadora e pelas crianças, de imagens (fotos e vídeos) decorrentes da visão e interesse da criança.

Durante a realização da pesquisa, a investigadora acompanhará a criança no espaço da escola e pela cidade em seus trajetos rotineiros. Poderão ser utilizados gravador, máquina fotográfica e filmadora com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese. Informo que o material produzido será usado, exclusivamente, para a realização da tese, respeitados os princípios éticos reguladores da pesquisa.

Pedimos, pois, sua autorização para a participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa, bem como para o uso do material produzido no estudo. Em caso de dúvida, solicite outros esclarecimentos sobre a pesquisa.

Destacamos que esta pesquisa pretende contribuir para uma discussão acerca das políticas públicas e práticas pedagógicas que visem promover a autonomia e mobilidade das crianças.

Meus sinceros cumprimentos,

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Contato: 253 046 399 ou 968 073 583

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo / Não autorizo (risque o que não interessar) a participação do(a) meu(minha) filho(a) _____ na pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança da Universidade do Minho, de Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria intitulada – **“Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”**.

Nome e assinatura do responsável:

Nome: _____

Assinatura: _____

Telefone de contato: _____

⁸¹ Texto escrito em Português do Brasil.

Anexo III: Termo de Consentimento Livre Esclarecido e agradecimento – Instituição Portugal

Consentimento Informado⁸²: EB 2,3 Dr. Francisco Sanches

Sr. Diretor do Agrupamento **Dr. Francisco Sanches, Jorge Armando O. Q. Amado**

Sra. Diretora de turma, Profa. Carla Sofia Nunes Fernandes

Este documento lhe dará informações e pedirá o consentimento da **EB 2,3 Dr. Francisco Sanches** para a realização de uma pesquisa de Doutoramento em Estudos da Criança do Instituto de Educação - Universidade do Minho, realizada pela Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, intitulada **“Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”**.

Nesse estudo pretende-se compreender as práticas corporais/atitudes adotadas pelas crianças a partir de experiências quotidianas no espaço escolar e na cidade. Para sua realização estão previstas observações das práticas/atitudes realizadas pela criança na escola e na cidade, conversas acerca do que elas pensam sobre a sua mobilidade e autonomia nesses espaços. Está prevista, também, a produção, pela investigadora e pelas crianças, de imagens (fotos e vídeos) decorrentes da visão e interesse da criança.

Pede-se o consentimento para que a investigadora acompanhe as **crianças do 5º ano (5)** no espaço da escola em seus trajetos rotineiros, em especial, nos tempos livres. Poderão ser utilizados gravador, máquina fotográfica e filmadora com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese. Informo que o material produzido será usado, exclusivamente, para a realização da tese, respeitados os princípios éticos reguladores da pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que não haverá qualquer interferência por parte desta pesquisa na educação proposta pela instituição e que a instituição tem o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa, podendo alterar o consentimento, se desejar.

Destaco que esta pesquisa pretende contribuir para uma discussão acerca das políticas públicas e práticas pedagógicas que visem promover a autonomia e mobilidade das crianças.

Meus sinceros cumprimentos,

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Contato: 253 046 399 ou 968 073 583

AUTORIZAÇÃO:

Autorizo a permanência da investigadora Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, estudante de Doutoramento em Estudos da Criança da Universidade do Minho, tese intitulada – **“Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”** no espaço escolar para atividades de pesquisa de campo com alunos do 5º ano (5).

Assinatura do responsável pela escola:

Assinatura da Diretora da turma 5º ano (5):

⁸² Texto escrito em Português do Brasil.

Braga, 25 de Maio de 2010.

AGRADECIMENTO
EB 2,3 Dr. Francisco Sanches

Prezado Sr. Diretor do Agrupamento Dr. Francisco Sanches, Jorge Armando O. Q.
Amado
Prezada Sra. Diretora de turma, Profa. Carla Sofia Nunes Fernandes,

Inicialmente gostaria de informar que preciso regressar ao Brasil e, em função disso, finalizarei uma etapa do meu estudo de doutoramento nessa semana, com a possibilidade de continuação no próximo ano lectivo (2010/2011).

Gostaria, pois, de agradecer a convivência permitida desde meu primeiro contacto com a escola. Agradeço, também a confiança depositada em mim e em meu estudo iniciado no espaço da escola, que se estendeu pelas ruas da cidade de Braga.

Não poderia deixar de mencionar meu profundo agradecimento não só aos Directores da escola e Directora de turma, mas também aos demais professores e funcionários que permitiram a realização desse estudo exploratório.

Deixo meu contacto em caso de interesse em comunicar-se comigo.

Atenciosamente,

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Doutoranda em Estudos da Criança – Universidade do Minho
E-mail: ecverbena@yahoo.com.br

Anexo IV: Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos – CEP/UFJF



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

Parecer nº 348/2010

Protocolo CEP-UFJF: 2252.312.2010 **FR:** 384550 **CAAE:** 0205.0.180-10

Projeto de Pesquisa: LUGARES DA INFÂNCIA, MOBILIDADE E CORPOREIDADE: PRÁTICAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR E NA CIDADE

Area Temática: Grupo III

Pesquisador Responsável: Elieste do Carmo Garcia Verbena e Faria

Data prevista para o término da pesquisa: dezembro de 2012

Instituição colaboradora/sediadora: Universidade Federal de Juiz de Fora

Análise do protocolo:

Itens Avaliados	Sim	Não	P	NA		
Justificativa	O estudo proposto apresenta pertinência e valor científico	X				
	Objeto de estudo está bem delineado	X				
Objetivo(s)	Apresentam clareza e compatibilidade com a proposta	X				
Material e Métodos	Atende ao(s) objetivo(s) proposto(s)	X				
	Informa	Tipo de estudo	X			
		Procedimentos que serão utilizados	X			
		Número de participantes	X			
		Justificativa de participação em grupos vulneráveis				X
		Critérios de inclusão e exclusão	X			
		Recrutamento	X			
		Riscos ou desconfortos esperados	X			
		Coleta de dados	X			
		Tipo de análise	X			
		Cuidados Éticos	X			
	Assegura o arquivamento do material coletado pelo período mínimo de cinco anos		X			
	Explicita como será o descarte do material coletado		X			
Revisão da literatura	Atuais e sustentam o(s) objetivo(S) do estudo	X				
Resultados	Informa os possíveis impactos e benefícios	X				
Cronograma	Agenda as diversas etapas de pesquisa	X				
	Informa que a coleta de dados ocorrerá após aprovação do projeto pelo comitê	X				
Orçamento	Lista a relação detalhada dos custos da pesquisa		X			
	Apresenta o responsável pelo financiamento	X				
Referências	Segue uma normatização	X				
Instrumento de coleta de dados	Preserva o sujeito de constrangimento	X				
	Apresenta pertinência com o(s) objetivo(s) proposto(s).	X				
Termo de dispensa de TCLE	Solicita dispensa				X	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRO-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36036900- JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

Termo de assentimento	Apresenta o termo em caso de participação de menores	X				
TCLE	Está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito	X				
	Apresenta justificativa e objetivos	X				
	Descreve suficientemente os procedimentos	X				
	Apresenta campo para a identificação dos sujeitos	X				
	Informa que uma das vias do TCLE deverá ser entregue ao sujeito	X				
	Assegura liberdade do sujeito recusar ou retirar o consentimento sem penalidades	X				
	Garante sigilo e anonimato	X				
	Explicita	Riscos e desconfortos esperados	X			
		Ressarcimento de despesas	X			
		Indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa	X			
Forma de contato com o pesquisador		X				
Forma de contato com o CEP		X				
Pesquisador (es)	Apresentam titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa	X				
	Apresenta comprovante do Currículo Lattes do pesquisador principal e dos demais participantes.	X				
Documentos	Carta de Encaminhamento à Coordenação do CEP	X				
	Folha de Rosto preenchida	X				
	Projeto de pesquisa, redigido conforme Modelo de Apresentação de Projeto de Pesquisa padronizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	X				
	Resumo do projeto	X				
	Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável pelo setor/serviço onde será realizada a pesquisa	X				
	Um CD-ROM gravado contendo: Projeto de pesquisa, Resumo do projeto e TCLE.	X				

P= parcialmente

NA=Não se aplica

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

Situação: Aprovado

Juiz de Fora, 12 de abril de 2011

Ilêda Vargas Dias

Prof. Dra. Ilêda Maria A. Vargas Dias
Coordenadora – CEP/UFJF

RECEBI
DATA: 20/04/2011
ASS: <i>Eccomf.</i>

2

Anexo V: Termo de Consentimento Livre Esclarecido das crianças – Brasil

Eu _____, sou aluno(a) do _____^o ano do Colégio de Aplicação João XXIII.

Quero

Não quero

participar da pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança do Instituto de Educação - Universidade do Minho (Portugal), realizada pela Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, intitulada “**Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade**”.

Sei que o estudo pretende compreender as práticas corporais/atitudes adotadas por crianças a partir de experiências quotidianas no espaço escolar e na cidade. Sei, também, que para sua realização estão previstas observações das práticas/atitudes realizadas na escola e na cidade, conversas acerca do que penso sobre a mobilidade e autonomia nesses espaços, além da produção de imagens (fotos e vídeos).

Meu nome na pesquisa será: _____

Endereço: _____

Minha idade: _____ Tel.: _____

Nome do Responsável: _____ Tel.: _____

Atenciosamente,

Pesquisadora: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Contato: 8406-4902 / 3236 3703

Anexo VI: Termo de Consentimento Livre Esclarecido dos pais/responsáveis pelas crianças – Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS/RESPONSÁVEIS

Seu filho(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “Lugares da Infância, Mobilidade e Corporeidade: Práticas e Representações Sociais das Crianças no Espaço Escolar e na Cidade”. Neste estudo pretendemos analisar a mobilidade, a corporeidade e a autonomia como expressões da capacidade das crianças agirem/colocarem-se no espaço/lugar na sociedade, considerando suas práticas corporais/attitudes cotidianas e representações sociais.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância em compreender a sociedade atual, por meio das attitudes da criança no espaço escolar e na cidade, que nos permite contribuir para a edificação de práticas pedagógicas e de políticas públicas urbanas capazes de promover a autonomia da mobilidade das crianças.

Para esta estudo, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): observações das práticas/attitudes realizadas pelos participantes da pesquisa na escola e na cidade (Observação Participante); entrevistas individuais e coletivas (Grupo Focal) com os demais participantes acerca do que pensam sobre a sua mobilidade e autonomia nesses espaços; e produção, pela pesquisadora e pelos participantes, de imagens (fotos e vídeos) decorrentes da visão e interesse da criança. Esses procedimentos serão adotados tanto no espaço escolar quanto no trajeto casa-escola-casa.

Para participar deste estudo você e seu/sua filho(a) não terão nenhum custo, nem receberão qualquer vantagem financeira. Você e seu/sua filho(a) serão esclarecidos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e seu filho(a) estará livre para participar ou recusar-se a participar, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento em caso de desconforto. A participação de seu filho(a) é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e a utilização das imagens só acontecerá caso seja autorizado. Seu filho(a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você e seu/sua filho(a) têm assegurado o direito a ressarcimento de despesas ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição, bem como à disposição de seu/sua filho(a), quando finalizada. O nome do seu(ua) filho(a) ou o material que indique a participação do(a) mesmo(a) não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em autorizar meu/minha filho(a) _____ a participar da referida pesquisa. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizá-lo a participar se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900
FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ELIETE DO CARMO GARCIA VERBENA E FARIA – PROFA. DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF
ENDEREÇO: LADEIRA ALEXANDRE LEONEL, 1011
JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36033-240
FONE: (32) 32363703 / E-MAIL: ELIETE.VERBENA@UFJF.EDU.BR

Anexo VII: Termo de Consentimento Livre Esclarecido – Instituição Brasil

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF

Sr. Diretor Geral do C. A. João XXIII Prof. **José Luiz Lacerda**.

Sra. Diretora de Ensino do C. A. João XXIII, Profa. **Andréa Vassallo Fagundes**.

Este documento lhe dará informações e pedirá o consentimento do Colégio de Aplicação João XXIII para a realização de uma pesquisa de Doutorado em Estudos da Criança do Instituto de Educação - Universidade do Minho, realizada pela Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, intitulada “**Lugares da infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade**”. Neste estudo pretendemos analisar a mobilidade, a corporeidade e a autonomia como expressões da capacidade das crianças agirem/colocarem-se no espaço/lugar na sociedade, considerando suas práticas corporais/atitudes cotidianas e representações sociais.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a importância em compreender a sociedade atual, por meio da compreensão das atitudes da criança no espaço escolar e na cidade, que nos permite contribuir para a edificação de políticas públicas urbanas e práticas pedagógicas capazes de promover a autonomia da mobilidade das crianças. Para este estudo, caracterizado como pesquisa etnográfica, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): Observação Participante, com registro de dados em diário de campo; Grupo Focal; e Produção de Imagens (pelo pesquisador e pelas crianças).

Pede-se o consentimento para que a investigadora acompanhe as **crianças do 5º ano** no espaço da escola, em especial, nos tempos livres. Poderão ser utilizados gravador, máquina fotográfica e filmadora com o objetivo de registrar todas as informações necessárias ao estudo e à escrita da tese. Informo que o material produzido será usado, exclusivamente, para a realização da tese, respeitados os princípios éticos reguladores da pesquisa.

Esclarecemos, ainda, que não haverá qualquer interferência por parte desta pesquisa na educação proposta pela instituição e que a instituição tem o direito de pedir outros esclarecimentos sobre a pesquisa, podendo alterar o consentimento, se desejar. Complemento afirmando que a autorização de realização deste estudo não trará nenhum custo para o Colégio de Aplicação João XXIII.

As crianças envolvidas no estudo, bem como seus responsáveis, serão esclarecidos sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e solicitado o termo de consentimento livre e esclarecido. Estará a criança, livre para participar ou recusar-se a participar, podendo retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento, juntamente com seu responsável. O pesquisador irá tratar a identidade dos pesquisados com padrões profissionais de sigilo e a utilização das imagens só acontecerá caso seja autorizado. Este estudo apresenta risco mínimo para as crianças, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc.

Os resultados da pesquisa estarão à disposição da instituição, bem como das crianças e de seus responsáveis, quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida à Instituição.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Declaro que concordo em autorizar a realização da pesquisa no Colégio de Aplicação João XXIII. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de autorizar a sua realização se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, ____ de _____ de 20 ____ .

Assinatura do(a) Responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UFJF

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA / CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA UFJF

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36036-900

FONE: (32) 2102-3788 / E-MAIL: cep.propesq@ufjf.edu.br

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: ELIETE DO CARMO GARCIA VERBENA E FARIA – PROFA. DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII/UFJF

ENDEREÇO: LADEIRA ALEXANDRE LEONEL, 1011

JUIZ DE FORA (MG) - CEP: 36033-240

FONE: (32) 32363703 / E-MAIL: ELIETE.VERBENA@UFJF.EDU.BR

Anexo VIII: Carta de agradecimento às crianças – Brasil



COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
Portaria de Regularidade de Estudos n.º 80 - 25/09/81 – MEC

Juiz de Fora, 08 de dezembro de 2011.

AGRADECIMENTO

Olá _____ !

Gostaria de informar que as atividades do projeto de pesquisa intitulado ***“Infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e proximidades”*** foram concluídas no final do mês de novembro do ano corrente. Gostaríamos também de agradecer a convivência que tivemos desde o primeiro contato com você na escola, bem como a confiança depositada nesta pesquisa que buscou conhecer melhor a relação da criança com a cidade de Juiz de Fora e suas práticas cotidianas.

Deixo aqui o meu sincero agradecimento a você e aos seus pais/responsáveis que permitiram a sua participação nesse estudo.

Atenciosamente,

Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Pesquisadora

Anexo IX: Convite para participação do grupo focal – Crianças do C. A. João XXIII



COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII
Portaria de Regularidade de Estudos n.º 80 - 25/09/81 -MEC

Juiz de Fora, 29 de agosto de 2011

Olá _____ !

Em continuidade às atividades do projeto de pesquisa intitulado ***“Infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e proximidades”***, será realizada no dia 05 de setembro (2ª feira), no horário de 11h40 às 12h30, uma entrevista (grupo focal) com todas as crianças envolvidas na pesquisa. Você está convidado e sua participação nesta atividade será muito importante!

Gostaria que você trouxesse o seu Diário de Bordo nesta data (apenas o caderno, sem a capa) para que possamos utilizá-lo durante a entrevista caso seja necessário.

Por tratar-se de uma atividade a ser realizada além do horário regular das aulas, solicito a autorização dos seus pais/responsáveis para que possamos confirmar a sua participação.

Atenciosamente,

Profa. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria
Pesquisadora

SUGESTÃO DE ROTEIRO PARA ANOTAÇÕES NO DIÁRIO DE BORDO - Criança na Cidade

- A data;
- O dia da semana: 2ª. Feira, 3ª. Feira, 4ª. Feira, 5ª. Feira, 6ª. Feira, Sábado ou Domingo
- Horário em que a atividade (passeio, festa, brincadeira, visita, etc.) foi realizada (início e término);
- Em que local foi realizada?
- De que maneira você chegou até o local da atividade (a pé, de ônibus, de carona e outros)?
- Você foi sozinho ou acompanhado?
- Quais pessoas estiveram envolvidas nesta atividade?
- Quem propôs a atividade?
- O que mais te marcou nessa atividade?
- Desenhos e fotos sobre a atividade realizada podem ser colados no diário.



Um Abraço

Eliete



Anexo XI: Questionário aplicado às crianças – Crianças do C. A. João XXIII

PESQUISA – “Lugares da Infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações das crianças na escola e na cidade”

Pesquisadora: Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA/ADOLESCENTE

Nome do aluno: _____

Ano: _____ Turma: _____ Data de nascimento: _____

Bairro em que reside: _____ Município: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Nome do Responsável: _____

Pai Mãe Outro: _____

QUESTÕES PERTINENTES AO ESTUDO

1. Como você se desloca para a escola no dia a dia?

- A pé De ônibus
 De Van De carro (da família)
 De carro (carona) Outro: _____

2. Você vem acompanhado para a escola?

- Sim. Com quem você vem?
 Vou na companhia de colegas que estudam no colégio.
 Vou com o meu responsável (pai, mãe, por exemplo)
 Outra pessoa: _____

Não, eu vou sozinho(a) para a escola

3. Quais espaços você ocupa durante o recreio da escola?

- Sala de aula Corredores
 Quadra Área atrás da quadra
 Outro. Especificar:

4) O que você faz durante os tempos livres na escola (antes da aula começar, no recreio e nos intervalos de cada aula, por exemplo)?

5. Com quais colegas da escola você tem maior convivência (cite o nome deles/delas):

- _____ (Ano: ___ Turma: ___)
_____ (Ano: ___ Turma: ___)

6. Você e os seus colegas de escola se encontram fora do espaço escolar?

- Sim Não
Se sim, para fazer o quê e onde ?

7) Você se sente preparado para se deslocar sozinho pela cidade de Juiz de Fora?

Sim Não

Porque? _____

8) Você se desloca sozinho pela cidade de Juiz de Fora?

Sim. Por onde você se desloca?

Pelo bairro onde moro. Em que Locais: _____

Pelos bairros próximos ao que eu moro. Quais bairros? _____

Por toda a cidade. Em que locais? _____

Em que momentos você se desloca?

Em qualquer momento do dia (de manhã, à tarde ou à noite)

Em um momento específico. Qual? _____

Não. Sempre me desloco acompanhado.

9) Você identifica algum perigo em se deslocar sozinho pela cidade de Juiz de Fora?

Sim. Que tipo de perigo você identifica?

Não identifico nenhum tipo de perigo.

10) Você acha que a cidade de Juiz de Fora possui locais adequados para pessoas da sua idade frequentar?

Sim, acho que possui. Quais locais? Porque você acha que são adequados?

Não acho que possui locais adequados para pessoas da minha idade.

11) Quando você sai sozinho(a), ou seja, sem a companhia dos seus pais ou pessoas responsáveis, eles fazem algum tipo de recomendação/orientação?

Sim. Que tipo de recomendação?

Não recebo recomendação

12) Em quais situações você pode andar pela cidade de Juiz de Fora totalmente desacompanhado, isto é, sem a companhia dos seus pais, pessoas responsáveis ou mesmo colegas da mesma idade?

13) Se quiser sugerir alguma outra pergunta ou dizer algo mais, escreva no espaço abaixo.

14) Se desejar, represente com imagens a escola e a cidade no “diário de bordo”, destacando os locais que costuma frequentar.

Obrigada!

Anexo XII: Orientação para elaboração de desenho sobre a cidade - Crianças do C. A. João XXIII

Atividade da Pesquisa: ***“Infância, mobilidade e corporeidade: práticas e representações sociais das crianças no espaço escolar e na cidade”***

Olá _____ !

Em nossos encontros relativos à pesquisa, conversamos sobre seu bairro, as ruas por onde vive, os locais que frequenta, as brincadeiras que você faz, os encontros com os colegas, os receios que impedem a sua mobilidade, enfim sobre sua vida na cidade.

Então, o desafio que proponho é que você mostre, com DESENHO, a cidade em que você vive, identificando locais, ruas, moradias, transportes, árvores etc., que marcam a sua vida.

Se puder completar seu desenho com um comentário escrito, informando porque fez o desenho e que tipo de sentimento a cidade desperta em você, será muito interessante!

Obrigada!

Um abraço,

Eliete do C. G. Verbena e Faria

DESENHO: A MINHA CIDADE

Nome: _____

