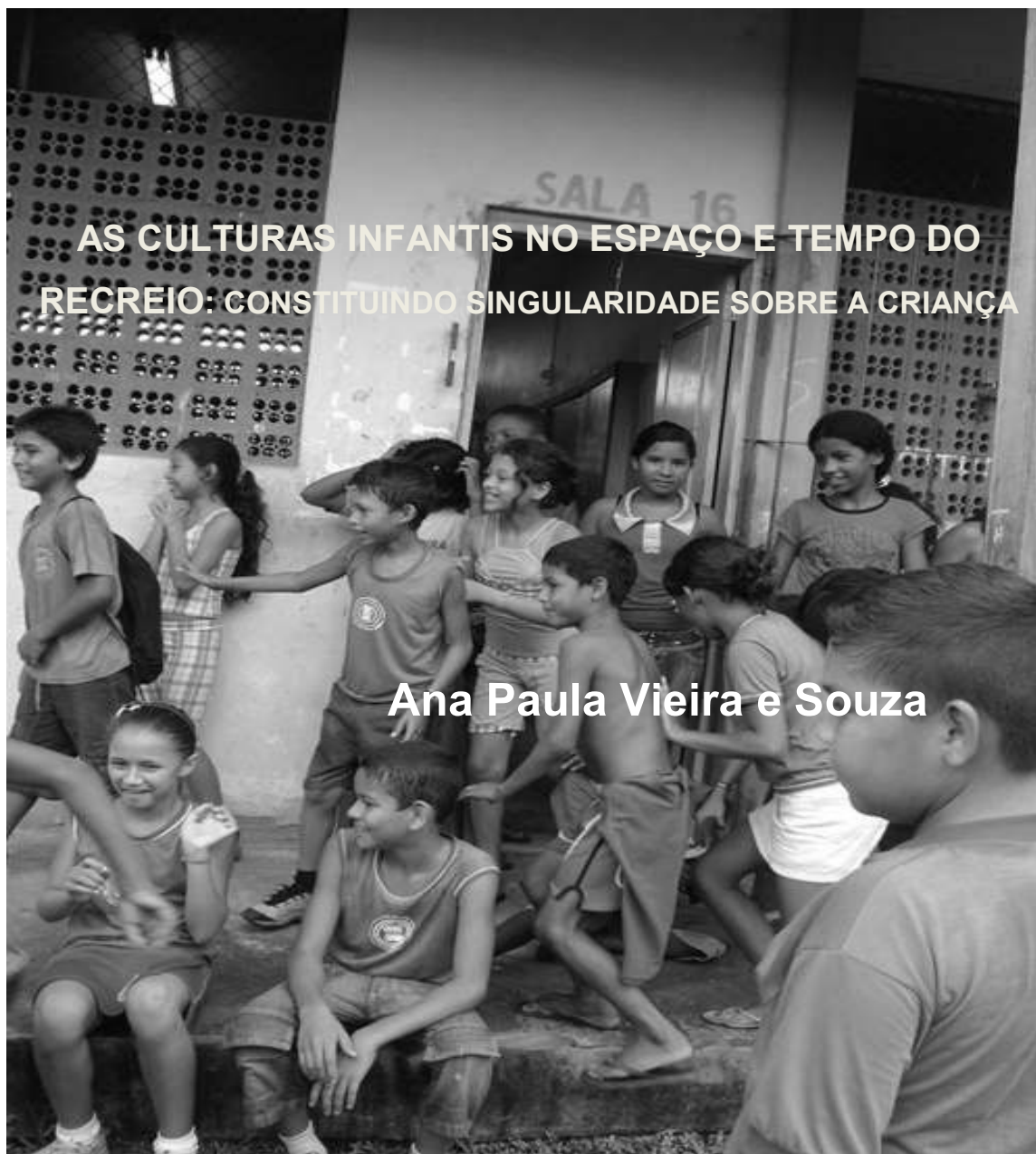


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO



Belém
2009

Ana Paula Vieira e Souza

**AS CULTURAS INFANTIS NO ESPAÇO E TEMPO DO
RECREIO: CONSTITUINDO SINGULARIDADE SOBRE A CRIANÇA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação vinculado à Linha de pesquisa Currículo e Formação de Professores do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) –
Biblioteca Profa. Elcy Rodrigues Lacerda/Instituto de Ciências da Educação/UFPA, Belém-PA

Souza, Ana Paula Vieira e.

As Culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança; orientadora, Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves. _ 2009.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

1. Infância. 2. Crianças – Recreação – Belém (PA). 3. Currículos – Belém (PA). 4. Educação de crianças – Belém (PA). I. Título.

CDD - 21. ed.: 305.23

Ana Paula Vieira e Souza

AS CULTURAS INFANTIS NO ESPAÇO E TEMPO DO RECREIO: CONSTITUINDO SINGULARIDADE SOBRE A CRIANÇA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Laura Maria Silva Araújo Alves - UFPA
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araújo - UNB
Membro

Prof^a. Dr^a. Celina Maria Colino Magalhães - UFPA
Membro

Prof^a. Dr^a. Sônia Maria da Silva Araújo - UFPA
Membro

Avaliado em: ____/____/____

Conceito: _____

Às minhas filhas, obras raras Adriana Simões e Paloma Simões, quanto amor, carinho, paixão e cumplicidade nesta trajetória.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, **Pedro Sá** (in memorian) e **Antonia Vieira**, pelos ensinamentos e lições valiosas para toda a minha vida. Donos de grande sabedoria que, por diversas vezes, me surpreenderam com suas filosofias e histórias de vida. Me ensinaram a rabiscar as primeiras letras e o sentido das palavras amizade e valor em um tempo da minha infância, uma criança irrequieta na cidade de Tucuruí.

Celebro as culturas infantis no contexto escolar, a partir dos noventa e três enunciados cruzados no recreio e pelos divertidos diálogos dos contar de histórias, que, muitas vezes tiveram suas vozes silenciadas pelo rigor das instituições. As crianças, **Elis, Clara, Gonzaguinha, Rita, Zélia, Gal, Chico, Caê, Vinicius, Nando, Dinho, Cazuza e Aninha**, que guardaram seus discursos por um tempo marcado onde as diversas interações entre ser criança e ser estudante se confundem com as incertezas no tempo. A vocês manifesto meu eterno agradecimento, carinho e amor. Obrigada poetas e poetisas!

À Profa. Dra. **Laura Alves**, minha voz polifônica, respeito, carinho, celebração e muitos agradecimentos pela acolhida, pela sensibilidade que demonstrou em suas orientações, pelos longos diálogos compartilhados entre encontros, telefonemas e e-mails, pelas interações socializadas no estágio-docência e nos momentos de construção e re-construção que o processo de estudo exigia.

À Profa. Dra. **Celina Magalhães** pela valorosa contribuição no momento dos exames de pré-qualificação e qualificação que enriqueceu com conhecimentos e habilidades, de certo projetou, imaginou, brincou com este estudo. Agradeço-a, em especial, por ter escutado a minha voz e me dado voz.

Celebro calorosamente a Profa. Dra. **Ivany Pinto**, pessoa que me acolheu, me incentivou e me acompanhou em diversos momentos desta caminhada, com carinho e desejo em ajudar-me na realização deste estudo.

Carinho e respeito à Profa. Dra. **Terezinha Monteiro** pelos momentos disponibilizados a ouvir minhas angústias, em facilitar os caminhos e acessos a documentos, sobretudo, por ter acreditado na minha caminhada nos momentos de conflitos.

À Profa. Dra. **Sônia Araújo**, obrigada pelas análises e contribuições importantes para a conclusão deste texto.

À Profa. Dra. **Josenilda Maués**, obrigada pelo carinho, pelos momentos dialogados e pela inspiração proporcionada ao indicar os textos acerca do cotidiano escolar.

Ao Prof. Dr. **Paulo Almeida**, obrigada pelo acolhimento, pelas preciosas colaborações no meio de comunicação virtual, pelas dicas para a busca de documentos históricos e acesso a Dissertações e Teses nos bancos de dados.

Ao Prof. Dr. **Salomão Hage**, pelos grandiosos momentos dialógicos, pela troca de conhecimentos, pelo incentivo à pesquisa de campo acerca da infância e aos momentos prazerosos socializado em sala de aula com a turma da Pedagogia.

À Profa. Dra. **Claisy Marinho**, pelo aceite em participar da banca de defesa.

A **Ketno Lucas Santiago**, amor e companheirismo neste percurso, tentou entender as diversas ausências, o cansaço que surgia a cada vento que soprava na trilha. Obrigada pelos momentos felizes e melancólicos que dispomos a nos comunicar.

Ao meu amigo **Hely Júnior**, carinho, amizade, companheirismo que sempre me apoiou e me incentivou para que caminhasse em busca de outros conhecimentos. Obrigada pelas rodas de conversas que juntos compartilhamos.

Carinho e amizade ao Mestre em Educação **Raimundo Sérgio, a Lisnete Castro e ao Marcos Silva** que se debruçaram no início desta caminhada e não deixaram de emitir vozes para que eu pudesse cumprir essa missão.

Celebro a importância do Mestre em Educação **Rozinaldo Ribeiro**, amizade entrelaçada no começo dessa trajetória que contribuiu com análises importantes para o processo de construção deste estudo. Muito obrigada.

Aos Mestres em Educação **Valdir Duarte e Tatiana Pacheco** pelos belos momentos compartilhados.

Manifesto verdadeiros agradecimentos a todos os Professores e Professoras do ICEd, principalmente, aos Professores das Disciplinas cursadas durante os dois anos: **Olgaíses Maués, Ronaldo Lima, Sônia Araújo, Josenilda Maués, Wilma Baía, Paulo Almeida, Salomão Hage e Laura Alves**, estes re-significaram o sentido do conhecimento e estiveram ao meu lado, como também foram acendendo as luzes para que eu fosse capaz de percorrer no espaço do conhecimento.

Felicito com afeto a importância da companheira de Linha **Daniela Vasco**, amizade conquistada nessa trajetória que colaborou com ideias fundamentais para o processo ir tomando rumo.

As vozes jamais foram monofônicas ao contrário sempre polifônicas: **Jorge Eiró** – Aninha, olha o rigor científico. **Clarice Leonel** – Aninha, és o meu porto de chegada. **Scheilla Abbud** – Pablita, te amo sua louca. Sem vocês teria sido muito complexo a conclusão desta pesquisa, de sobremaneira pelas valiosas interações acerca do conhecimento. Com a interação e na interação nos foi possível alcançar o sentido e significado das palavras: diversidade, valores e superação.

Outras vozes polifônicas - as bocas de jambús fizeram-se sempre presente neste percurso, as vozes entrecruzadas pelas Linhas Currículo e Formação de Professores/Políticas Públicas Educacionais; **Zaira** (manifestos), **Elaine**, **Mauricio** (liderança), **Luciana** (afetos), **Andréa**, **José Carlos** (amigo irmão), **Vanilson**, **Cristiano**, **Adalcilena**, **Celeste**, **Charles** e **Izabel**. Com vocês aprendi a re-significar valores e amizade, pois as fugas aos encontros extracurriculares que tantas vezes me fez superar as dificuldades em organizar a escrita.

Obrigada a todos da **Turma de 2007 Raquel, Rosângela, Leila, Socorro (cearense arretada), Eduardo, Antonio Carlos, Sandra, Alcides e João** pelo tempo vivido em sala de aula.

Agradeço à Coordenação do Programa do ICEd Prof. Dr. **Genylton Rêgo** pelo incentivo a pesquisa.

Agradeço à Profa. MSc. **Graça Salim**, pela disponibilidade em colaborar com a revisão textual.

À **Conceição Mendes** – Secretária da Pós do ICEd, obrigada pelo cuidado, pela dedicação e pela amizade. Imbuída de sentimentos e competência colaborou com o estudo.

Aos bolsistas do ICEd, **Fabiane, Joyce, Mayara, Tatiana e Cleber**, pela paciência em que me atenderam. À funcionária da Pós do ICEd, **Alice de Lima**, pelo espírito sagaz. Agradeço cordialmente a vocês.

À **Edilza e Leila** funcionárias do setor de Obras Raras que se prontificaram em localizar documentos, sempre solícitas.

À **CAPES** pelo apoio financeiro neste estudo.

Agradeço, imensamente, à direção / coordenação da escola Guajará, **Andréa** e **Socorro** pelo aceite e pela disponibilidade em colaborar com este estudo.

Celebro o tempo com os camaradas **Fledys Nascimento, Marcela Cardoso, Maílson Lima, Marcela Nogueira, Moisés Souza, Maíra Nogueira e Rodrigo Moraes** pelo tempo de ter tempo onde suas presenças foram fundamentais para os diálogos que cruzamos ideologicamente. Entre tempo de lazer e de fuga conjuntamente realimentaram meu desejo de prosseguir com os escritos.

Tantos fios acabam por tecer a trama do diálogo com os amigos nesta curta e longa caminhada: **Ana Lúcia, Michelle Nóbrega, Lana Cordovil, Ezilana Bronze e Nedi Campos**. A partir desses fios e com estes fios chegamos entrelaçados e carregados de amizade, carinho e respeito e envaidecidos pela pesquisa.

Célebres afetos a minha sobrinha e afilhada **Alessandra Souza Pereira** que colaborou com sabedoria jurídica em alguns momentos de minha vida deixando-me livre para pensar e escrever.

Celebro o tempo vivido no espaço da família; as minhas filhas, **Adriana Simões e Paloma Simões**. Aos meus irmãos, **Liziê Sá e Pedro Sá**, aos meus cunhados, **José Eurides Pereira e Débora Sá** pelo zelo e cuidado que dedicam a mim. As belas sobrinhas/filhas, **Bárbara Sá, Nicole Sá e Renata Sá**, que enriqueceram este estudo contando-me a respeito das suas infâncias e dos seus recreios. Obrigada meu **pai** e minha **mãe** pelo tempo de família.

Finalmente a **Deus**, por ter me concedido tempo e fé espiritual.

*Ontem um menino que brincava me falou.
Que hoje é semente do amanhã.
Para não ter medo que este tempo vai passa.
Não se desespere não, nem pare de sonhar.
Nunca se entregue, nasça sempre com as manhãs.
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar!
Fé na vida fé no homem, fé no que virá!
Nós podemos tudo, nós podemos mais.
Vamos lá fazer o que será.*

Semente do amanhã (Gonzaguinha, 1984)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as culturas infantis no recreio e seguiu a linha sócio-histórica que entende a criança como sujeito histórico e social produtor de cultura. Objetivei como foco principal apreender as culturas infantis das crianças da escola pública do município de Belém por meio da emissão de enunciados discursivos no seu horário de recreio, as culturas produzidas no universo atual da infância. A abordagem discursiva foi a perspectiva adotada no processo de investigação, pois permitiu depreender o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio; historiar como o tempo do recreio foi sendo estabelecido pela legislação brasileira, de um modo geral, e pelos documentos do Estado do Pará e da cidade de Belém, em particular. 93 crianças participaram do estudo na faixa etária de 09 a 11 anos das séries 3^a e 4^a do Ensino Fundamental. Utilizei como instrumentos de recolha de dados a observação exploratória e o questionário. As análises foram organizadas em 07 eixos temáticos que emergiram dos enunciados das crianças. O aporte teórico para as análises dos dados coletados fundamentou-se na perspectiva histórica e nas teorizações de Mikhail Bakhtin sobre discurso, as interações dialógicas e a constituição do sujeito. Os fundamentos teóricos sobre a infância e as culturas infantis vieram de Sarmiento e Pinto, Steinberg e Kincheloe, Quinteiro, Kramer. Os enunciados das crianças revelam o sentido e significado do recreio como momento para o brincar, os jogos, as conversas, tempo de diversão, prazer e satisfação. As culturas infantis presentes e produzidas pelas crianças no recreio são as brincadeiras, os jogos, a televisão, a internet, a leitura, entre outros. Além disso, os dados apontam práticas de interações vinculadas ao trabalho infantil e atividades de aprendizagem no contexto escolar. Para algumas crianças é tempo de ficar sem fazer nada, é tudo igual, tempo de ficar triste. As crianças revelam as interações com os adultos como conversar com o guarda e com a professora Belinha. Portanto, o recreio é um espaço mágico e deve ter seu tempo independente do horário da merenda escolar.

PALAVRAS CHAVE: Recreio. Infância. Enunciado. Culturas infantis.

ABSTRACT

This research had as objective to investigate the infantile cultures in the recreation and followed the partner-historical line that the child understands as subject description and social producer of culture. I objectified as main focus to apprehend the infantile cultures of the children of the public school of the city of Belém by means of the emission of discursivos statements in its schedule of recreation, the cultures produced in the current universe of infancy. The discursiva boarding was the perspective adopted in the investigação process, therefore it allowed to infer the meaning and sensible that the children attribute to the pertaining to school time destined to the recreation; to historiar as the time of the recreation was being established for the Brazilian legislation, in a general way, and for documents of the State of Pará and the city of Belém, in particular. 93 children had participated of the study in the etária band of 09 the 11 years of the series 3^a and 4^a of Basic Ensino. I used as instruments of retraction of data the exploratória comment and the questionnaire. The analyses had been organized in 07 thematic axles that had emerged of the statements of the children. It arrives in port it theoretical for the analyses of the collected data was based on the historical perspective and the dialógicas teorizações of Mikhail Bakhtin on speech, interactions and the constitution of the citizen. The theoretical beddings on the infantile infancy and cultures had come of Sarmento and Pinto, Steinberg and Kincheloe, Quinteiro, Kramer. The statements of the children disclose to the direction and meaning of the recreation as moment to play it, the games, the colloquies, time of diversion, pleasure and satisfaction. The cultures infantile gifts and produced by the children in the recreation are the tricks, the games, the television, the Internet, the reading, among others. Moreover, the data point practical of entailed interactions to the infantile work and activities of learning in the pertaining to school context. For some children it is time to be without making nothing, is all equal one, time to be sad. The children disclose the interactions with the adults as to talk with the guard and the Belinha teacher. Therefore, the recreation is a magical space and must have its independent time of the schedule of merenda pertaining to school.

KEY WORDS: Recreation. Infancy. Enunciated. Infantile cultures.

LISTA DE SIGLAS

ABA	–	Associação Brasileira de Antropologia
ABNT	–	Associação Brasileira de Normas e Técnicas
ABM	–	Associação Brasileira de Municípios
CEALE	–	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CES	–	Câmara de Educação Superior
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CP	–	Conselho Pleno
DAICO	–	Distrito Administrativo de Icoaraci
ECA	–	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	–	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
ONU	–	Organizações das Nações Unidas
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
PMB	–	Prefeitura Municipal de Belém
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SAEB	–	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
SEMEC	–	Secretaria Municipal de Educação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 –	Perfil das crianças do sexo masculino	31
QUADRO 2 –	Perfil das crianças do sexo feminino	31
QUADRO 3 –	Horários e Instruções	57
QUADRO 4 –	É dever dos professores	59
QUADRO 5 –	Da Organização	64
FOTO 1	Festa junina	36
FIGURA 1 –	Galpão de eventos	28
FIGURA 2 –	Pátio do recreio com bancos	28
FIGURA 3 –	Pátio e quadra de esporte	29
FIGURA 4 –	Bloco de salas de aula	29
FIGURA 5 –	Bloco da administração	29
FIGURA 6 –	Sala de informática	29
FIGURA 7 –	Sujeitos da pesquisa – as crianças	32
FIGURA 8 –	Crianças aprendendo ofícios – XIX	60
FIGURA 9 –	Crianças aprendendo ofícios – XIX	60
FIGURA 10	Pátio do recreio dos menores – XIX	60
FIGURA 11/12	Crianças merendando	73
FIGURA 13/14	Brincadeiras e jogos no recreio	73
FIGURA 15/16	Brincadeira – pega ladrão	82
FIGURA 17/18	Recreio com futebol na quadra	83
FIGURA 19/20	Crianças brincando queimada	83
FIGURA 21/22	Interação em sala de aula	112
FIGURA 25	Crianças e a leitura no recreio	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
O interesse pelo tema	16
Opção teórica e procedimentos metodológicos	19
A perspectiva sócio-histórica	19
Bakhtin e o discurso dialógico	23
A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Guajará	27
As crianças	30
Instrumentos de coletas de dados	32
Procedimentos de coletas de dados	35
Estrutura do texto	39
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA, A CULTURA INFANTIL	40
1.1 O sentimento de infância	41
1.2 As culturas infantis	48
CAPÍTULO 2: A HISTÓRIA DO ESPAÇO E TEMPO DO RECREIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ	55
2.1 O recreio espaço e tempo	56
2.2 O recreio, a legislação brasileira e as pesquisas	64
CAPÍTULO 3: AS CULTURAS INFANTIS NO TEMPO E ESPAÇO DO RECREIO DA ESCOLA GUAJARÁ: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS?	69
3.1 Significados e sentidos do recreio	71
3.2 O espaço e tempo da brincadeira e do jogo	77
3.3 A televisão como artefato cultural	87
3.4 A internet, a comunicação virtual e os eletrônicos	95
3.5 O trabalho infantil doméstico	101
3.6 As interações afetivas	111
3.7 Os processos de aprendizagem e as práticas de leituras	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENCONTRO COM A CRIANÇA, O RECREIO E AS CULTURAS INFANTIS	125
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO	139
APÊNDICE B CONVITE PARA A REUNIÃO	140
APÊNDICE C FREQUÊNCIA DA REUNIÃO	141
APÊNDICE D TERMO DE CONSENTIMENTO	142
APÊNDICE E TABULAÇÃO DOS DADOS	144

INTRODUÇÃO

A criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. Ao procurar levar em conta essa fase da vida, caracterizando-a como realidade distinta do adulto, não podemos nos esquecer de que continuamos adultos pesquisando e escrevendo sobre elas. Por um lado, a infância é outro mundo, do qual nós produzimos uma imagem mítica. Por outro lado, não há outro mundo, a interação é o terreno em que a criança se desenvolve. As crianças participam das relações sociais, e este não é exclusivamente um processo psicológico, mas social, cultural, histórico. As crianças buscam essa participação, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. É preciso considerar a infância uma condição da criança. Conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtora de história.

Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica (MOYSÉS KUHLMANN JR. 1998, p. 31)

O INTERESSE PELO TEMA

O presente estudo aborda três temas: Infância, Culturas Infantis e Recreio. A junção deles, por interesse pessoal e acadêmico, resultou nesta Dissertação de Mestrado que analisou as culturas infantis presentes no espaço e tempo do recreio, em uma escola pública no município de Belém.

O interesse pessoal está relacionado a minha experiência como estudante de escola pública, durante o regime da ditadura militar, período de rigor determinante na política brasileira, de vigilância, de disciplina e de alienação nas escolas. Esse regime me levou a discordar por diversas vezes, das regras impostas no recreio, como manter a ordem, não correr, conservar o uniforme bem limpo e não gritar.

Embora o recreio tenha tido todo o rigor e disciplina, as experiências não foram ruins, pelo contrário, foram plenas de aprendizado. Nelas, as culturas infantis se apresentavam em dois momentos: de um lado, o momento lúdico de conversas, de contação de histórias, de brincadeiras e jogos de queimada; de outro lado, a obrigação as filas e do canto dos Hino Nacional e do Pará.

O recreio era usado também como espaço e tempo de controle da aprendizagem. Era comum ser usado como um espaço de castigo quando o aluno apresentava comportamento inadequado, ele era privado de dois ou três dias sem participar do tão esperado momento de divertimento. Lembro-me das várias vezes que deixei de participar do recreio por não saber responder à tabuada.

Enquanto estudante, em vários momentos burlei o aparato de disciplinamento na hora do recreio para me livrar dos inspetores, dos métodos coercitivos, procurava alternativas. Em muitas ocasiões, tive o cuidado de não ser flagrada pela Madre Superior, quando contemplava o recreio, pela janela da capela. Hoje, nas escolas percebemos o espaço do recreio mais flexível e permissível, mas, ainda assim, carregado de controle, onde nem tudo é permitido, ainda que em algumas escolas o recreio seja um espaço livre.

O meu interesse acadêmico em investigar as culturas infantis no espaço e tempo do recreio também se deu no período em que fui professora da Educação Infantil nos últimos anos da Ditadura Militar, em que o recreio era visto como intervalo entre as disciplinas e para a merenda escolar, neste tempo não havia a

obrigação das filas e nem a obrigação de cantar os hinos Nacional e do Pará. Mas, se consolidou com o ingresso no Programa de Pós- Graduação da UFPA, em 2007. Já no Mestrado em Educação, na linha de Currículo e Formação de Professores, percebi, em um estudo exploratório, um terreno fértil. Esse interesse se aguçara em outros três momentos acadêmicos.

O primeiro momento, em 2005, enquanto ouvinte, no Mestrado da disciplina “*As Representações Sociais*”, em que os discentes deviam apresentar uma pesquisa de campo com resultados, foi então que conheci o Professor Marcos e me convidou para colaborar com sua pesquisa que se encontrava em desenvolvimento na escola Guajará do Município de Belém, acerca da violência na escola e nessa experiência, observei o recreio como prática cultural.

No segundo momento, já como aluna do Mestrado, durante as discussões com minha orientadora na disciplina *Análise do Discurso*, percebi a relevância deste tipo de estudo, por poder revelar, por meio dos discursos das crianças, as práticas culturais presentes e produzidas no recreio. A opção pela recolha das vozes infantis, deu-se também pela disciplina eletiva “*Constituição do Sujeito Cultura e Educação*”, pois me oportunizou perceber a criança um sujeito cultural em uma posição ativa na pesquisa, com base na concepção de Bakhtin sobre a constituição do sujeito na perspectiva sócio-histórica e a possibilidade de investigação dos enunciados.

O terceiro momento de interesse, em 2007, quando li o artigo “*A Eufemização dos Mecanismos Disciplinares em Atividades Escolares: o projeto recreio*”, da pesquisadora Karina Nones Tomelin¹. Neste artigo, a autora trata do recreio em uma escola municipal de Blumenau-SC, com o objetivo de compreender os mecanismos que a escola utiliza para transformar o recreio em espaço de ordem e de controle.

Em decorrência de bagunças, desordens, tumulto e violência por parte de alunos, a escola resolveu potencializar o tempo do recreio. O Projeto Recreio, organizado ou recreio dirigido, apresentara, segundo Tomelin, atividades lúdicas como jogos, brinquedos, brincadeiras organizadas. Para a autora, o recreio transformou-se, de uma atividade livre e espontânea no espaço escolar, em uma atividade controlada e organizada. Muitos são os estudos que versam sobre o

¹ Este artigo foi apresentado no I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação: poder, Identidade e diferença, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil, na cidade de Canoas-RS, em 2004. A autora estudou o recreio e os mecanismos disciplinar presentes no espaço escolar em uma escola de Blumenau-SC.

recreio apresentando-o como momento lúdico, espaço para as brincadeiras, momento de muito barulho, tempo para a merenda escolar entre outros.

Neste estudo, compreendo o espaço e tempo do recreio não somente como lúdico, mas também, como espaço de construção das culturas infantis por meio das interações discursivas entre as crianças. Propus então um olhar para as culturas infantil presentes no recreio.

Segundo Sarmiento (2005), as culturas das crianças são um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e ideias produzidos e partilhados em interações com os seus pares. Estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas interações.

A intenção é que o resultado deste estudo contribua para a discussão acerca do recreio, da criança e das culturas infantis no âmbito da Linha de Currículo e Formação de Professores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Além disso, que contribua para o processo de formação de professores que atuam na Educação Infantil, pois poderá ampliar o seu conhecimento sobre as culturas da infância.

As pesquisas produzidas na área da ludicidade acerca do recreio apontam este momento muito direcionado para os jogos, brincadeiras, principalmente, na área da ludicidade. São raros os estudos voltados para a relação das práticas culturais das crianças no recreio. Diversos estudos acadêmicos objetivam problematizar o recreio nas escolas, mas não na perspectiva das culturas infantis presentes nos discursos das crianças. As pesquisas se restringem a discutir o recreio como espaço lúdico, isto é, de muitas brincadeiras.

Estas pesquisas são importantes e me serviu como referência para caminhar na direção do objeto aqui proposto. Cujo foco principal é apreender e analisar por meio da emissão de enunciados discursivos emitidos por crianças, na faixa etária de 09 a 11 anos de uma escola pública do município de Belém e observações no seu horário de recreio, as culturas infantis produzidas no universo atual da infância. O estudo caracteriza-se como pesquisa de campo do tipo discursiva.

As questões de estudos são: Que culturas estão sendo produzidas no universo atual da infância? Que saberes estas culturas revelam? Que sentido tem o recreio na configuração das culturas infantis? Como a história institucional do tempo de recreio se imbrica a constituição das culturas infantis?

Estas questões se articularam a outras inquietações relevantes para melhor entender os aspectos referentes às culturas infantis das crianças no momento do recreio, para tal, propus:

- ✓ conhecer o universo de produção de saberes das crianças;
- ✓ depreender o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio;
- ✓ historiar como o tempo do recreio foi sendo estabelecido pela legislação brasileira, de um modo geral, e pelos documentos do Estado do Pará e da cidade de Belém, em particular.

OPÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A perspectiva sócio-histórica

A sócio-histórica é uma vertente teórica que surgiu na União Soviética, embalada pela Revolução de 1917 e pela teoria marxista. Ganhou importância na década de 70 e tornou-se referência para as Psicologias do Desenvolvimento, do Social e da Educação. É uma abordagem teórica formulada por Lev Vigotsky para construir uma psicologia que superasse as tradições positivistas e estudasse o homem e o seu mundo psíquico como construção histórica e social da humanidade. É um procedimento teórico que estuda os fenômenos humanos em seu processo de transformação e mudança, ou seja, em seu aspecto histórico. Concebe o sujeito em sua totalidade social, marcado por uma cultura.

Portanto, este estudo investiga as culturas infantis produzidas pelas crianças no recreio, na perspectiva sócio-histórica, entendendo a criança como sujeito histórico e social, produtor de cultura. Concebe-se a infância como uma categoria social, que constrói um olhar e uma nova postura em direção à criança, testemunho da sua realidade.

Segundo Alves (2003), a perspectiva da matriz sócio-histórica compreende o sujeito imerso em uma rede de significações, prenhe de significados, para a autora é

pensar o sujeito-criança construído e imbricado em seu meio social, e as culturas como formas específicas de conduta, que elabora e cria novas formas de pensar o mundo, a vida, a sociedade.

A infância ganha visibilidade como categoria social nas duas últimas décadas do XX, a partir do interesse de alguns estudiosos da área da sociologia, e ainda no final da década de 1990, desponta como um campo de estudo nesta área que é a sociologia da infância. Estudos sobre a infância alcançam interesses para o processo de socialização da infância, pois nem sempre a criança foi vista como sujeito produtor de cultura. Nesse movimento os estudiosos passam a questionar o encaminhamento metodológico das pesquisas e a forma como algumas áreas do conhecimento das Ciências Humanas concebiam a infância enquanto mero objeto de estudo, era preciso estudar a criança participante do processo histórico. Segundo Freitas (1996), é preciso perceber os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de ideias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela.

Lajolo adverte,

enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquela que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala. (...) Assim, por não falar, a infância *não se fala* e, *não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida de *fora* (2003, p. 229).

Neste estudo, as crianças são sujeitos sociais, constituídos nas relações com o meio social, que aprende com sua cultura, que tem opinião própria e percepção de seu mundo físico e social, sujeitos que tem voz e, que pode revelar suas próprias culturas e dizer eu, e assumir o lugar de sujeito que fala. As crianças que fizeram parte deste estudo ocupam o lugar do sujeito que fala de si e sobre si, um sujeito interagindo e construindo com, e, no seu meio social.

A opção pela teoria sócio-histórica foi para contribuir na ruptura de conceitos fechados sobre a infância, que não valorizam as suas especificidades sócio-

culturais. Mesmo com os avanços teóricos sobre a infância como categoria social, que a consideram criança sujeito histórico, social e produtor de cultura, estes ainda não garantiram a esses sujeitos o devido respeito com o testemunho de sua cultura.

Sobre este aspecto Quinteiro diz,

pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e, ainda assim, quando isto acontece, a fala apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros, de seus próprios referencias de análise. Entre as ciências da educação há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável (2002, p.21).

Entretanto, a sociologia da infância se contrapõe ao discurso de que a criança nada sabe, são autores como Sarmiento e Pinto (1997), do Instituto de Estudos da Criança na Universidade do Minho (Portugal), defendem a voz da criança para o estudo sobre a infância, valorizam essas vozes e dão credibilidade à criança. Os autores percebem a importância de estudar esses sujeitos nas suas dinâmicas de relações sociais, nas suas articulações com o mundo sócio-cultural. A expectativa desses estudiosos, em uma perspectiva sociológica, é desnaturalizar a ausência das vozes infantis nas pesquisas em educação.

As pesquisas sobre as crianças e suas culturas indicam que é preciso dar voz a elas, conhecê-las, saber quem são; como vivem, como interagem em grupo, quais são suas preferências, o que pensam a respeito de si mesmas, das relações com seus pares e com os adultos, do mundo em que vivem. Nesse movimento, entrelaçam-se histórias, narrativas, interpretações, sentidos, ações sobre a criança.

Para Quinteiro (2002), é necessário desvendar o universo da criança e os saberes construídos sobre a infância ainda desconhecidos. Logo, conhecer os saberes construídos sobre a infância nos permite conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sua história e sua condição sem infância, e pouco sobre a infância como construção cultural, seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram, por isso, autora questiona,

o que sabemos sobre as culturas infantis? O que conhecemos sobre os modos de vida das crianças indígenas, negras, brancas? O que sabemos sobre as crianças que frequentam a escola pública? Como aprendem? O que aprendem? O que sentem? O que pensam?

Ressalta-se, ainda, que as relações de poder entre o adulto e a criança, tema elementar para a compreensão das culturas infantis, ainda serão estudadas, tanto local quanto internacionalmente. Desse modo, a produção existente no campo da educação encontra-se marcada por temas, perspectivas de análises e de trabalhos de campo diversificados, refletindo interesses tendências tão variadas que “exige, a realização de um amplo e consistente estado da arte das pesquisas sobre a infância no Brasil” (2002, p. 22).

Os estudos que focalizam as culturas infantis têm empreendido outro olhar sobre a infância, tem dado voz às crianças, é preciso conhecer seus mundos sociais e culturais e revelar seus modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo. Alguns estudiosos da criança têm priorizado a respeito da infância, metodologias interpretativas e etnográficas no sentido de valorizar os saberes infantis. Sobre essas metodologias complementa Pinto e Sarmiento:

(...) o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. (...) relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas bibliográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografias das crianças, integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa (1997, p. 27).

De acordo com Pinto e Sarmiento, o que caracteriza as culturas das crianças é a relação sempre presente entre a *fantasia* e a *realidade*, entre o possível e o impossível, entre o presente e o imaginário. Para as crianças a realidade é fantasiosa. Esses conhecimentos produzidos socialmente são reelaborados pelas crianças em suas vivências, elas recriam situações já presenciadas e criam, assim, uma cultura infantil.

Afirmam Pinto e Sarmiento:

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado — pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável — nem lhes é alheia a flexibilidade social global (1997, p.22).

Portanto, as culturas infantis, são produzidas das suas próprias representações do mundo geradas nas interações entre os pares, nos jogos, nas brincadeiras e no uso das suas próprias capacidades expressivas de interações verbais, nas condições sociais em que as crianças compartilham com a cultura dos adultos.

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, o conceito de culturas infantis que orienta este estudo, contribui para a ultrapassagem de um discurso adultocêntrico, isto é, rompe com as concepções tradicionais de pensamento que enxergam a criança como um vir-a-ser, para dar voz à criança como ser que age sobre o mundo, desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, desvendando o mundo cultural da infância.

Ainda é para Corsaro (1997) transmitidas por meio das suas instituições de veiculação e reprodução cultural, e disseminadas, quer sob forma de produtos culturais para a infância, quer sob a forma de conteúdos culturais das sociedades em que convivem as crianças.

Bakhtin e o discurso ideológico

A análise dos dados foi fundamentada nas teorias do discurso e da constituição do sujeito. O sujeito é a criança na re-significação e na constituição das culturas infantis que atravessam, se cruzam no tempo e espaço escolar do recreio.

Para aprimorar a compreensão dos aspectos constitutivos do sujeito cultural, realizei uma breve incursão nos conceitos fundamentais que estruturam as obras do autor, a partir das teorias literárias sobre a arqueologia de seus estudos, cuja ênfase é a compreensão dialógica de um sujeito ativo histórico.

Bakhtin (2004) compreende o sujeito constituído e imbricado no seu meio social pelos discursos que o circundam, pois cada sujeito é um sujeito híbrido em uma arena de conflitos e contradição dos vários discursos ideológicos. O sujeito vê o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, constroem-se, modificam-se e transformam-se. A interação dialógica assume papel primordial e, a partir dela o sujeito se constitui e é constituído sujeito histórico e cultural.

Epistemologicamente, o discurso dialógico é fundamentado a partir da incursão crítica que o autor faz dos princípios e hipóteses constituídos pelas Ciências Humanas. Debruça seus estudos, a partir da filosofia, da literatura, da linguística e da psicologia como teorias prontas e acabadas da ciência. A arqueologia de seus estudos é a compreensão dialógica por meio da linguagem entre o sujeito ativo histórico e a relação com o meio social. Para ele, a linguagem é o processo de construção entre o eu e outro, é a interação do sujeito ativo com o signo ideológico.

Tudo que é ideológico possui um significado, essa cadeia ideológica se estende de consciência individual em consciência individual, ligando uma à outra. Mas, o signo só tem sentido se for convertido em algo fora de si mesmo. Entendo que a produção cultura das crianças no recreio esta carregada de significado ideológico por meio das brincadeiras, dos jogos, das conversas e do tempo para a merenda. O recreio tem sentido e significado ideológico na interação entre as crianças, pois nele se reflete e se refrata o momento de lazer para as crianças, sem essa mediação o recreio é apenas mais um tempo, torna-se sem sentido.

O discurso entre as crianças ocorre das relações e no confronto de interesses sociais, nos limites de uma comunidade, não somente na luta de classe, mas na história social inerente a toda a escola. As crianças são as interlocutoras neste estudo e suas vozes são analisadas a partir do que elas dizem e produzem. Portanto, seus enunciados discursivos se apresentam como significados de suas experiências vivenciadas no recreio.

Todo discurso está atravessado por outros discursos que partem de um enunciado vivo, significativamente surgido em um momento histórico e em um meio social determinado, pois o discurso se tece polifonicamente num jogo de várias vozes cruzadas (BAKHTIN, 2004, p.123).

Os diversos enunciados das crianças estão atravessados por um tempo histórico — o recreio, em que a chave dessa compreensão é a palavra que registra as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKHTIN, 2003, p. 41). Os discursos da crianças são fundamentais para se apreender o sentido do recreio e o seu significado para a produção das culturas infantis, ainda é materializado na interação dialógica entre as crianças e a pesquisadora, o discurso

emerge nas relações a partir das representações que cada um atribui a determinada realidade.

Segundo Alves (2003), o sujeito se insere em um universo sócio-cultural pelas relações e experiências que desenvolverá seu mundo psicológico, ou seja, seu mundo de representações. Essa é a condição humana, e assim constituirá suas formas de pensar, sentir, agir e a sua própria consciência e identidade.

Na concepção de Bakhtin (2004), o sujeito é um ser social, pois não basta ao homem o nascimento físico, mas, o segundo nascimento, o social, é preciso que o homem se constitua nas relações enquanto sujeito histórico, datado, concreto, marcado por sua cultura, e, que penetra na cultura pela linguagem mediado pelas interações sociais que desvenda e aprende o discurso do outro.

Bakhtin afirma que,

o sujeito é visto como sendo constituído e imbricado em seu meio social, sendo, portanto, permeado pelos discursos que o circundam. (...), cada sujeito é um sujeito híbrido, e, sobretudo uma arena de conflito e confrontação dos vários discursos que o constituem, sendo que cada um desses discursos, ao se confrontar com os outros, visa a exercer, sobretudo uma hegemonia sobre eles. (2004, p.123).

Compreendendo o autor que tem a sua matriz na teoria sócio-histórica pautada no materialismo cultural em que o cotidiano de cada sujeito está inserido no universo do discurso e nessa materialidade dialógica que se constitui a sua subjetividade, resultado da polifonia — das muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe e tem a condição de reproduzir e/ou reelaborar a partir dos enunciados discursivos com outro por meio do outro.

As vozes que emergem neste estudo são os traços mais característicos do discurso das crianças em seus enunciados, cuja natureza é social. As crianças usam a linguagem para falar das suas culturas e da relação com seus pares, do mesmo modo, utilizam a linguagem em relação ao tempo do recreio. Portanto, o discurso não pode ser estudado sem o auxílio da história. É *na* e *sobre* a história que alguém conta e reflete algo sobre si e sobre as questões de seu tempo cultural.

Concordando com Alves (2008) que afirma: o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, portanto, as crianças se desenvolvem a partir das experiências vivenciadas. É no âmbito deste duplo movimento do meio cultural e do

acúmulo de conhecimentos vivenciados cotidianamente e das interações sociais, que o espaço escolar deve vislumbrar um saber voltado para os elementos que favoreçam a produção das culturas infantis a respeito da realidade social em que cada sujeito possui sobre determinadas ações.

Bakhtin não estudou especificamente a cultura infantil e nem tampouco dialogou acerca da infância, ele fala da constituição do sujeito nas relações dialógicas, por meio da linguagem, das interações e determinações do meio social, a partir da visão de mundo, em que o sujeito se modifica, se transforma e concebe o outro nas relações com a natureza e o meio de produção. As crianças são nesta pesquisa os sujeitos que se constituem por meio das produções culturais, e são valorizadas e vistas como reveladoras das concepções sobre o recreio e no recreio.

Outro aspecto relevante, no pensamento de Bakhtin (2003), e importante para a análise dos dados deste estudo é a concepção de discurso. Para ele, a linguagem se constitui no centro de tudo, é por meio dela que acontecem as interações sociais e a construção das significações e dos discursos. A linguagem é a condição essencial de constituição do sujeito. Nesse sentido, destaco a importância dos enunciados das crianças na formação das identidades, pois é por meio deste que se entrecruzam os significados a respeito do recreio que influenciam seus sentidos nas presentes culturas do tempo do recreio.

É este entrecruzamento nas relações sociais no recreio que o enunciado dialógico é, constitutivamente um signo ideológico, uma vez que haverá sempre, ao menos, a voz de uma criança ao lado da voz de outras crianças. "A palavra se dirige", e nesse gesto o outro já está posto. Neste jogo de interação, inclui-se o contexto social, o aprendizado, a história de vida, alguns aspectos que fazem a diferença na constituição de significados que o sujeito elege para discursar.

Esse jogo das vozes, denominado por ele, de polifonia, é uma forma especial de interação, que torna multidimensional a representação e que, sem buscar uma síntese do conjunto, mas ao contrário, uma tensão dialética, que configura a arquitetura própria de todo discurso. A compreensão de um enunciado é sempre dialógica, pois implica a participação de um terceiro sujeito que acaba penetrando o enunciado na medida em que a compreensão é um momento constitutivo do enunciado, do sistema dialógico exigido por ele.

A polifonia se define pela convivência, pela interação em um mesmo espaço de uma multiplicidade de vozes e consciências independentes, sendo todas representantes de um determinado universo e marcadas pelas peculiaridades desse universo.

O discurso da vida prática é extremamente carregado do discurso do outro, das palavras do outro, em que um interlocutor muito amiúde repete literalmente a fala do outro interlocutor. O discurso é entendido a partir do sujeito que interpreta e acentua o sentido da voz do outro, este pode ser “revestido de indignação, ironia, zombaria, deboche entre outros”. (BAKHTIN, 2003, p. 195).

O autor argumenta,

com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a ela (2003, p.195).

As teorias bakhtinianas tornam o processo de pesquisa um estudo cultural, ao estudar a criança, faz-se necessário compreendê-la a partir da interação dialógica com outras crianças que se laçam e entrelaçam no recreio e no meio social, em que elas estão inseridas, não podendo ser analisadas fora dessa relação histórica e nem de uma forma estática, possibilitando outras formas de construção das culturas infantis.

A escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Guajará

A seleção do local da pesquisa se deu por alguns aspectos relevantes e importantes a ser relatado. No início da construção do estudo pretendia investigar quatro escolas do Município de Belém, uma escola da rede municipal, uma da rede federal e duas escolas da rede particular sendo uma tradicional e outra religiosa. Embora a pesquisa fosse realizada em redes de ensino diferente, não teria o caráter comparativo, mas de evidenciar aspectos sócio-econômicos e culturais nas interações discursivas entre as crianças no recreio. Entretanto, no exame de pré-qualificação, a Banca Examinadora sugeriu que eu investigasse apenas uma escola, de preferência uma escola da rede pública.

Durante o processo de delimitação do local da pesquisa, já visualizava a

escola municipal Guajará, do Distrito de Icoaraci. O local da pesquisa já conhecia. Pois, a convite de um professor desta escola participei do estudo acerca da violência na escola, com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 2005.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Guajará² foi inaugurada em 1988 e está localizada no Conjunto Residencial Parque Guajará, circundada por várias áreas de ocupação. Esta escola integra a rede de ensino, mantida pela Prefeitura Municipal de Belém (PMB), dirigida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), vinculada ao Distrito Administrativo de Icoaraci (DAICO).

A construção desta, assim como a do Residencial, foi realizada na Administração do Prefeito Edmilson Rodrigues, durante a execução das obras de macrodrenagem da bacia hidrográfica do Rio Tucunduba, local que recebeu as pessoas remanejadas das áreas atingidas.

A escola Guajará é estruturada por quatro blocos; um para a Educação Infantil e a sala de leitura; outro para a administração, composto pela sala da direção, do corpo técnico, secretaria, sala dos professores, outro para as demais salas de aulas e de informática, um bloco pertencente ao serviço de apoio, onde se encontra a copa, a cozinha e o refeitório, neste bloco está localizado o pátio para o recreio, com mesas e bancos com capacidade para até cinco alunos de cada lado, uma quadra de esporte sem cobertura, e em 2005, a construção de um galpão de apoio para os eventos festivos.



Fig. 01 galpão de eventos



Fig. 02 pátio do recreio

² Nome fictício visando preservar a integridade moral da escola. As informações sobre a escola Guajará constam no Projeto Político Pedagógico da mesma.



Fig. 03 pátio e quadra de esporte



Fig. 04 blocos de sala de aula

Na escola, não há brinquedos e nem tampouco parque recreativo. Embora, a escola possua uma área grande entre os blocos, ela não é arborizada, porque, segundo a Coordenação, as crianças destruíram as árvores plantadas. Essa falta de arborização mantém o clima quente, o que obriga as crianças a ocuparem um espaço pequeno, com algumas árvores, para as brincadeiras e para as rodas de conversa.



Fig. 05 bloco da administração



Fig. 06 sala aula de informática

Atualmente, esta escola atende 1.700 alunos (dados fornecido pela secretaria escolar), e funciona em quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite). À noite funciona com atendimento aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Há um diferencial na organização curricular da referida escola; enquanto durante o dia as turmas funcionam dentro da proposta de ciclo de formação (escola ciclada), à noite os alunos da 3ª e 4ª etapas da EJA realizam atividades pedagógicas e são avaliados dentro do regime seriado, primando pelo uso da nota como forma de avaliação. No ano de 2006, houve a necessidade, pela demanda de alunos, de se implantar mais uma turma de 3ª etapa da EJA, pois até então a escola possuía somente duas turmas desta etapa.

Segundo a direção da escola, foi elaborado um projeto, no ano de 2006, para a aplicação do recreio organizado, no qual os alunos da EJA seriam monitores no tempo do recreio, nos turnos da manhã e da tarde, com o objetivo de organizar o recreio, evitar conflito e correria, sobretudo a bagunça, propiciando jogos e brincadeiras direcionadas, mas a proposta não surtiu grande efeito. Atualmente, segundo a direção escolar, outra proposta para o recreio organizado se encontra em processo de elaboração.

Em Belém, a escola Guajará está entre as 18 que não conseguiram atingir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB/2007), cuja média nacional foi de 2,8.

As crianças

Fizeram parte desta pesquisa 93 crianças de 09 a 11 anos, de uma escola da rede municipal de Belém. A maioria é paraense, nascida em Belém, ou em cidades do interior do Estado. Apenas 05 crianças nasceram no Estado do Maranhão. As crianças sujeitos ativos da pesquisa revelam em seus discursos que compõem a família tradicional (mãe, pai e irmãos), mas outras crianças relatam que moram apenas com o pai, ou a mãe e irmãos entre outros membros da família (tia e avó).

Estudar a infância é dar voz às crianças como sujeito ideológico, é reconhecê-las como sujeitos ativos na constituição da sua própria história, é romper com a ideia de que a criança nada sabe, é enxergar a criança como criança, não apenas em fase transitória para a vida adulta; é perceber a criança enquanto sujeito carregado de cultura, de sonho, de desejo, de vontade própria para o desenvolvimento crítico acerca do que está posto pela sociedade como verdade.

O recorte na faixa etária se deu em função do Estatuto da Criança e do Adolescente que estabelece este limite na infância. Parto do pressuposto de que elas partilham um conjunto de diálogos que define a singularidade dos grupos e a relação com as culturas infantis. A interação dialógica com as crianças em faes de desenvolvimento na relação com o meio cultural contribuiu para alcançar o objetivo do estudo.

Localizei 120 crianças em duas turmas de 3^a e duas na 4^a do Ensino Fundamental, no horário matutino. Nos quadros 1 e 2 a configuração dos perfis das crianças.

Idade	Total por faixa etária	Média dos anos de estudo na escola	Série
04 anos	01	01 ano	4 ^a
09 anos	15	03 anos	3 ^a
10 anos	11	03 anos	3 ^a /4 ^a
11 anos	08	04 anos	3 ^a /4 ^a
Acima de 11 anos	08	04 anos	3 ^a /4 ^a
	43	Crianças do sexo masculino	

Quadro 1 – Perfil das crianças do sexo masculino.
Fonte: Dados do questionário aplicado no ano de 2008.

Idade	Total por faixa etária	Média dos anos de estudo na escola	Série
03	01	01 ano	3 ^a
09 anos	21	03 anos	3 ^a /4 ^a
10 anos	13	04 anos	3 ^a /4 ^a
11 anos	08	04 anos	3 ^a /4 ^a
Acima de 11 anos	07	03 anos	3 ^a /4 ^a
	50	Crianças do sexo feminino	

Quadro 2 – Perfil das crianças do sexo feminino.
Fonte: Dados do questionário aplicado no ano de 2008.

Das 120 crianças matriculadas, 93 participaram da pesquisa, deste total 57 crianças da 3^a e 36 crianças da 4^a, 50 meninas e 43 meninos. Dentre os sujeitos, 08 meninos e 07 meninas, com idades acima de 11 anos, e duas crianças com idades entre 03 anos e 04 anos 01 menino e 01 menina.



Fig. 07 Sujeitos da pesquisa – as crianças

Instrumentos de coleta dos dados

A pesquisa foi desenvolvida com dois instrumentos de recolha de dados: a observação exploratória e o questionário com questões abertas. A observação exploratória foi relevante para me aproximar da realidade e para conhecer melhor o espaço do recreio.

Segundo Lakatos,

a observação ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social (1986, p. 65).

A observação, como procedimento de recolha de dados, desempenha um papel importante no âmbito da pesquisa, uma vez que é uma das relevantes fontes na pesquisa qualitativa, em especial, quando se trata de estudo de comportamentos.

Segundo Flick (2004), os dados obtidos na observação são fonte primária, tornando acessível ao pesquisador não apenas o relato das práticas, mas a própria prática. Ao se apropriar da observação, o pesquisador pode fazer seu estudo no meio natural dos sujeitos e desenvolver a pesquisa ao longo do tempo necessário, porque observa mais longamente os acontecimentos e define com maior facilidade

as suas tendências.

Nesta pesquisa, a observação participante permitiu a interação melhor com os sujeitos participantes da pesquisa e a familiaridade com o *lócus* de investigação.

Sobre a observação, diz Vianna,

a observação não estruturada consiste na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o “mundo” por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível (2003, p. 26-27).

E diz mais,

é com bastante frequência usada como técnica exploratória, em que o observador tenta registrar o campo de suas observações para, mais tarde, delimitar suas atividades, modificando, às vezes, os seus objetivos iniciais, ou determinando com mais segurança e precisão o conteúdo das suas observações no planejamento inicial (2003, p. 26-27).

A observação, quando aplicada no campo da Pedagogia, permite ao pesquisador o levantamento de informações muito diferente do que normalmente se obtêm por outras técnicas. A observação caracteriza-se como um trabalho em profundidade, pois a recolha, segue princípios da acumulação, e não da seletividade, o trabalho de organização da informação é feito depois de uma análise dos dados colhidos.

A intensidade é o pormenor do comportamento em si próprio, é a preocupação a principal na fase de recolha, enfim, a observação também tem como objetivo fixar situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que garantam uma interpretação situada desses comportamentos.

Nas observações, foram registrados os comportamentos das crianças, no espaço do recreio e suas relações ali estabelecidas, os discursos verbais, gestuais e expressivos com o objetivo de identificar mais claramente as práticas culturais das crianças.

No início do mês de maio, visitei a escola Guajará e pedi permissão para desenvolver a pesquisa com as crianças, no espaço do recreio. Inicialmente apresentei a proposta e o objetivo da pesquisa, e depois, oficializei a solicitação por meio do Termo de Autorização. Durante a visita à escola, fui bem recepcionada pela Coordenadora Pedagógica, Diretora e Vice-Diretora onde pudemos dialogar acerca do estudo.

A Coordenadora Pedagógica concedeu-me a autorização para livre circulação nos espaços físicos da escola, mostrou-se bastante interessada em colaborar com a pesquisa e curiosa em saber o que as crianças conversam no recreio. Pontuou alguns entrevistos que ocorrem na escola e no recreio tanto com os alunos como com os professores. Criticou a ausência de alguns pais na educação dos filhos.

As observações para este estudo, portanto tem início no mês de maio de 2008, primeiro como observação exploratória para que eu pudesse me apropriar do espaço e do tempo do recreio, assim como criar uma familiaridade com os pesquisados.

Após a formalização e a assinatura da autorização, fui à sala dos professores, e conheci as professoras das séries em que iria observar e depois aplicar o questionário com as crianças. Senti receptividade de três professoras quando apresentei o propósito do estudo, porém uma professora comentou que o recreio é uma bagunça e que as crianças não querem nada com os estudos. Prosseguiu o discurso criticando o recreio como tempo na escola, afirmando que a escola deveria acabar com o recreio, só assim as crianças teriam bons comportamentos.

Neste primeiro momento do contato com as professoras, ouvi o que elas tinham a dizer e agradei a todas e combinei os dias que voltaria à escola. As observações exploratórias aconteciam três dias por semana; as segunda, quarta e sexta-feira, no horário do recreio. O início do recreio acontecia às 9h terminava às 9h e 15m.

Adotei um diário de campo com algumas atividades já definidas; observava a chegada das crianças na fila da merenda, as brincadeiras, os jogos, os grupos que se formavam entre os blocos. Às vezes observava as crianças da janela da sala dos professores que tem uma ampla visão para o pátio do recreio. Outras vezes ficava entre os blocos da sala de aula esperando elas saírem para o recreio. Algumas vezes sentava para lanchar, assim fui construindo as observações, até a aplicação do questionário no mês de junho.

O questionário aberto permitiu a elaboração das respostas espontânea de um número maior de participantes. Neste estudo, o questionário cumpriu o objetivo de aproximação e interação entre pesquisador e pesquisados.

O questionário é um instrumento com questões a serem respondidas por escrito, sem intervenção direta do pesquisador (MOROZ E GIANFALDONI, 2002),

também pode ser elaborado com questões fechadas, são apresentadas alternativas para escolher a resposta. Nas questões abertas, os participantes respondem ao questionamento proposto. Ainda, possibilita o livre arbítrio nas respostas.

O questionário foi organizado em duas partes. Na primeira os dados pessoais dos sujeitos, como: nome, idade, sexo, série e tempo de estudos na escola. Na segunda cinco questões abertas sobre o recreio. O modelo do questionário aplicado encontra-se no anexo deste estudo.

- ✓ O que é o recreio para você?
- ✓ O que você faz no recreio?
- ✓ Com quem você faz?
- ✓ O que você conversa no recreio? Quais assuntos?
- ✓ Quem são seus colegas de conversa?

Procedimentos de coleta de dados

No início do mês de junho do ano de 2008, de volta à pesquisa de campo cheguei à escola por volta das 7h10m. A Coordenadora me acompanhou no primeiro dia, mas não me foi possível aplicar o questionário em duas turmas, pois a professora não concordou, dizendo que os alunos estavam cansados de escrever, e, sugeriu que deixasse o material, pois no outro dia aplicaria o questionário para as crianças.

Respeitei a colocação da professora, mas expliquei que aplicação do instrumento deve ser conduzida pelo pesquisador. Sendo assim, combinei outro dia da semana. A professora disse que deveria chegar mais cedo, antes das 7h, assim a turma estaria descansada e calma.

Em outra turma, a professora nos recebeu entusiasmada e colaborou com a aplicação do questionário. Nessa turma, as crianças já haviam sido informadas a respeito da minha presença, em sala de aula. Indaguei quais as crianças gostariam de participar daquele momento. As crianças presentes foram unânimes em colaborar e participar da pesquisa. Eufóricas, curiosas, se sentindo livre da rotina da sala de aula, as crianças indagavam, perguntavam qual o propósito da pesquisa. Certamente, dar voz às crianças contribuiu para que elas se sentissem ainda mais

valorizadas, autônomas, confiantes em si, ou seja, permitiu a visibilidade do sujeito criança ativo e criativo.

Inicialmente, solicitei que respondessem ao questionário, expliquei as crianças que as respostas são individuais e pessoais. Algumas crianças pediram esclarecimentos, perguntaram qual o significado do enunciado gênero masculino e feminino, mas, no geral não houve interrupção durante o procedimento.

A aplicação do questionário foi realizada nos dias 18, 19 e 20 de junho de 2008. Tomado os devidos procedimentos iniciais, apliquei noventa e três questionários em quatro turmas das 3ª e 4ª séries do Ensino Básico. As crianças levaram em média de 45min a 1h15min para responder. Ao receber o questionário das mãos das crianças agradei com beijos e abraços pela participação e colaboração com a pesquisa. As crianças foram bastante receptivas e carinhosas. Pude observar o quanto às crianças sentiram-se importantes e valorizadas com a minha postura atenciosa.

Durante os dias que seguiram a aplicação do questionário, as professoras responsáveis pelas turmas fizeram questão de ausentarem-se, permitindo as crianças uma euforia e uma curiosidade em me conhecer. Nesse período, a escola encontrava-se na semana de avaliação bimestral, portanto o horário de saída era após o recreio.

No segundo dia, ao chegar à escola, algumas crianças vieram ao meu encontro em busca de afeto, carinho e de atenção. Outras crianças que não se encontravam, no primeiro dia, pediam para participar e responder às questões. Isso fez com que a motivação e o amor pela temática se aguçassem mais.

A escola nesse período final de junho encontrava-se com os preparativos para o encerramento do semestre e a organização da festa junina. Algumas das crianças participes da pesquisa estavam ensaiando a quadrilha e a dança do boi.



Foto 01 Festa junina

Recebi convite para participar da festa, no dia 28 de junho. Prestigiei a festa e às crianças estavam mais belas e radiantes de felicidades. Um grupo de crianças indagou: você veio! Expressão de surpresa misturada à emoção e alegria com a minha presença. Três crianças, sujeito da pesquisa, apresentaram suas mães, outras duas, seus irmãos maiores e menores. Uma menina perguntou se ela estava bonita com a roupa da quadrilha, em clima de harmonia seguiu o evento festivo.

Os questionários respondidos foram tabulados, e extraídos os enunciados escritos apresentados e discutidos neste texto. Os dados coletados foram tabulados em ordem da idade menor para a maior e depois seguiu a ordem das questões do questionário. Na elaboração da análise dos dados os nomes das crianças foram mantidos, para facilitar o segundo momento da observação participante e as interações no recreio.

Na tabela que se encontra nos anexos deste texto, os nomes das crianças são fictícios, assim como nos enunciados discursivos que se apresentam a partir dos setes eixos temáticos. Os nomes fictícios representam: poetas, poetisas, cantores/as tanto de outras regiões do Brasil, como da região Amazônica. Adotamos não identificar os nomes das crianças para preservá-las em suas falas, mesmo que autorizadas por elas e pelos seus responsáveis. O uso de imagem também foi autorizado pelas crianças e pelos seus responsáveis, usamos algumas imagens no texto em que as crianças interagem em grupos. As imagens usadas não tem nenhuma relação e nem identificação com nomes nos enunciados e nem tampouco nos dados tabulados.

Os enunciados discursivos, a interação dialógica e a constituição do sujeito estão baseados nas teorizações e nas categorias de Bakhtin, pois caracteriza o dialogismo constitutivo da linguagem. Isto significa que a palavra é o produto da relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Para este autor cada palavra expressa o “um” em relação com o “outro”. A palavra é ideológica na produção dos sentidos e significados por meio dos discursos para apreensão das diversas vozes que transitam no tempo de 15 minutos no recreio e as relações entre as crianças com as culturas infantis.

A partir da análise dos dados coletados por meio do questionário. Elegi sete eixos temáticos que emergiram da análise do corpus, estes possibilitaram as interações dialógicas favorecerem e garantiram os diálogos entre pesquisador e

pesquisados. Os temas abordados para os diálogos com as crianças foram a partir dos eixos temáticos, assim como temas livres por elas escolhidos.

Após as informações extraídas do corpus, voltei a escola para conversar com as crianças participantes e perguntei novamente a elas se gostariam de continuar nos estudos. As crianças responderam que sim e demonstraram curiosidade para o outro momento de interação. Então expliquei a elas que voltaria a escola durante alguns dias da semana, e estaria observando-as no tempo do recreio que também juntas iríamos eleger algum tema para dialogar. Disse às crianças que os temas seriam a partir do que elas responderam no questionário, mas que também poderíamos falar de outros assuntos, evidenciei que os nossos encontros seriam livres, ou seja não é obrigatório a participação. Todas as crianças concordaram.

As interações dialógicas e a observação participante aconteceram a partir do mês de agosto de 2008 até fevereiro de 2009, os encontros com as crianças totalizam 40 interações e observações participantes com duração de 15 minutos. Todas as interações aconteciam no pátio do recreio, entre os blocos de sala de aula e algumas na sala de leitura. Nestes encontros usei como recursos para apreender dos discursos das crianças: câmera digital, anotação no diário de campo e algumas conversas eu anotava assim que o recreio terminava.

Algumas informações dos questionários, da observação exploratória, da observação participante e as interações dialógicas foram entrecruzadas. Pois nem todas as crianças participavam das conversas. Houve em média trinta a quarenta crianças que participaram de todos os momentos da pesquisa.

Nos dias dos nossos encontros havia sempre um grupo que não deixava de participar, às vezes selecionava algumas crianças para dialogar, mas no geral, sempre havia um número entre 10 a 12 crianças em cada encontro, fazíamos uma roda e sentávamos na calçada, juntas escolhíamos um tema para conversar. Nem sempre um assunto se esgotava em 15 minutos, aí as crianças diziam no próximo vamos continuar, assim fomos construindo os momentos mágicos do recreio.

Outro fato importante, havia crianças que só escutavam, outras falavam, outras vezes todas falavam ao mesmo tempo. Às vezes era preciso intervir para que todas pudessem falar, outras vezes as crianças criavam regras para interagir. As crianças também se empurravam para sentar ao meu lado.

Estrutura do texto

A Dissertação está estruturada em quatro capítulos. Em todos os capítulos recorri a história, para um entendimento mais efetivo da infância, das culturas infantis e do recreio. Primeiramente, faço uma incursão teórica sobre a construção da história da infância objetivando evidenciar a legitimação da infância na modernidade com a compreensão da criança como ser social e produtor de culturas. Neste contexto, trago à tona autores importantes como, Ariès, Sarmiento, Quinteiro, Dermatini, Kramer, Steinberg e Kincheloe e outros. Neste capítulo, também defendo as vozes das crianças que foram por longo tempo silenciado nas pesquisas.

No capítulo 2 – apresento a história do espaço e tempo do recreio nas escolas públicas do Pará e no município de Belém, passando de um momento disciplinar, lúdico para um momento de descanso e de merenda. Apresento o recreio como atividade presente no currículo a partir da legislação brasileira. Faço uma breve discussão do que é apontado pelas pesquisas brasileiras acerca do recreio como espaço e tempo para as brincadeiras e momento direcionado e de controle.

No capítulo 3 – As culturas infantis a partir das vozes das crianças da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Guajará. Apresento os setes eixos temáticos que emergiram do que dizem as crianças, a partir das análises dos dados.

Nas considerações finais faço uma reflexão sobre a infância de se revelar as práticas culturais das crianças no contexto escolar, assim como a valorização das vozes das crianças no espaço e tempo do recreio. Por fim, a relevância das culturas infantis no currículo, sobretudo a importância de novos estudos que valorizem as vozes das crianças no recreio, no espaço escolar e nas suas culturas.

1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA INFÂNCIA E A CULTURA INFANTIL

(...) Esta concepção da morte da infância elimina a natureza ativa das crianças – como sujeitos sociais que são, e não meros receptores passivos da cultura de massa – e obscurece o fato de que as crianças, nas complexas e adversas condições sociais de sua vida atual, vivem na especificidade de sua geração. A infância não é a idade da não-fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é a idade da não-razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com a incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação do real. A infância não é a idade do não-trabalho: todas as crianças trabalham, nas múltiplas tarefas que preenchem os seus cotidianos, na escola, no espaço doméstico e, para muitas, também nos campos, nas oficinas ou na rua. A infância não vive a idade da não-infância: está aí, presente nas múltiplas dimensões que a vida das crianças (na sua heterogeneidade) continuamente preenche.

Crianças: educação, culturas e cidadania ativa (MANUEL SARMENTO, 2002, p 10-11).

1.1 O SENTIMENTO DE INFÂNCIA

Neste capítulo abordo alguns conceitos sobre a criança com o intuito de apreendermos a infância como categoria social e o movimento histórico. Relaciono as culturas infantis a partir da perspectiva dos jogos, das brincadeiras, das cantigas, das estórias orais e do folclore (cultura popular regional). Discorro sobre os conceitos a partir da literatura estudada e dos campos da Psicologia, Pedagogia e da Sociologia da Infância.

A infância é fruto de construções culturais e históricas imbricadas por conceitos que, em um primeiro momento, contribui significativamente para revelar crianças como sujeitos sociais que constroem saberes, competências e comportamentos partilhados com seus pares.

Tem-se conhecimento que a história da infância e da cultura infantil está toda interligada à categoria social, a partir de estudos na área da Sociologia, da Psicologia e da Educação. A discussão em torno da infância é construída e constituída na modernidade. O breve percurso nos permite apreender as várias infâncias, a partir de autores como Ariès, Sarmiento e Pinto, Kincheloe e Steinberg, Quinteiro, Kramer e outros.

Sabe-se que crianças sempre existiram independentes das concepções sobre elas. Sabe-se também, que Ariès (2006) foi o precursor nos estudos sobre a infância. Em sua obra clássica, *“A História Social da Criança e da Família*, o autor apresenta o conceito de infância que evoluiu no decorrer dos séculos, oscilando entre as sociedades. A infância por volta do século XII era desconhecida pela arte medieval, ou não era representada, na visão do autor isso se deu devido não haver um lugar para a infância nesse período.

Segundo Ariès, na Idade Média, passado os 05 a criança se fundia, não havia uma transição pela infância, logo convivia com os adultos. Após os 07 anos, se entendia que a criança conseguia sobreviver sem a ajuda da mãe ou da ama. As crianças participavam cotidianamente de todas as atividades da família entre o trabalho, os jogos, as brincadeiras e outras atividades. Não havia espaço para o individual e nem tampouco uma privatização da criança em relação ao mundo do adulto. A infância era misturada com a vida dos adultos.

As crianças são representadas em uma miniatura otoniana do século XI, ora

não tinham características próprias, mas sim representadas como homens miniaturistas, e nesta época o artista, o pintor não hesitava em dar visibilidade a nudez das crianças, nos raros casos em que eram expostas. O estudo histórico de Ariès mostra que, durante parte da Idade Média as crianças eram meros seres biológicos, sem estatuto social e sem identidade específica.

Até fim do século XIII, não existiam crianças caracterizadas por uma expressão particular do que é infância, existiam sim, homens de tamanho reduzido que simbolizava a infância. Segundo o autor, os homens deste período da história não se detinham diante da imagem da infância, portanto, esta sem importância de ser representada, pois a fase da criança era vista como um período de transição, logo seria ultrapassado, e a lembrança logo seria perdida.

Nem sempre a infância foi vista em transição, houve outras mudanças em relação à representação da infância pela iconografia que mostra o anjo-adolescente, ou seja, a infância sagrada. É a partir do século XIV que a infância será representada nos aspectos graciosos, ternos, ingênuos. A criança passa a representar Jesus e sua mãe a virgem Maria. A criança é vista pelas suas brincadeiras tradicionais, a criança comendo mingau. Todos esses traços da criança-Jesus apenas se limitaram a iconografia religiosa. Aos poucos essa visão religiosa foi deixando de ser vista como a infância de Jesus. Ariès (2006) ressalta que as crianças neste tempo passaram a ser personagens mais frequentes dessas pinturas anedóticas. E ainda anuncia.

Mais uma vez, não nos iludimos: essas cenas de gênero em geral não se consagravam a descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias. Isso sugere duas ideias: primeiro, a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho passeio ou jogo reunia crianças e adultos; segundo, a ideia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco², e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão (2006, p.21).

Na Idade Média, mais precisamente no século XV surgiram dois novos tipos de representação da infância: o retrato e o putto. A criança deixa de ser

² O gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”.

representada na forma de miniatura de adulto ou envolto nos cueiros, para ser apresentada nua nos retratos. A nudez da criança ganha importância nas obras dos artistas a época. As crianças nuas foram representadas, em obras de vários pintores, principalmente, no século XVII, e serviram de decoração e ornamentos nas galerias de arte. Ainda foram representadas e lembradas após a morte nos retratos fixados em seus túmulos.

Segundo Ariès, vemos ainda no século XVII, em *Le Caquet de l' accouchée*,

um relato de uma vizinha, mulher de um relator, tranquilizar assim uma mulher inquieta, mãe de cinco “pestes”, e que acabara de dar a luz: “antes que eles possam causar muitos problemas, tu terás perdido a metade, e quem sabe todos (2006, p.22).

As pessoas da Idade Média, não podiam ter muito apego as crianças, pois era considerada uma perda eventual. Isso pode ser constatado na fala de Mme. Montaigne: “perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero”. As mulheres nesta época confortavam umas as outras, pois era comum naturalizar a morte da criança.

Segundo Ariès, ainda no século XVII a sociedade não pensava normalmente como se pensa hoje, que a criança contivesse personalidade de um homem. A criança era vista muito “frágil, sem movimento, sem alma e de perda eventual”. A criança nascida não existia, ela apenas mamava, dormia, chorava entre outros movimentos indiferentes. Qualquer forma de sentimento de felicidade para a mãe era indiferente, não existia. Em seus primeiros anos de vida era ignorado a sua existência só se reconhecia a criança enquanto ser a partir dos sete anos de idade.

Para Ariès, essa indiferença era uma consequência direta e inevitável da demografia³ da época. Esse sentimento persistiu até o século XIX, principalmente no campo, e só começa a mudar com o Cristianismo, que respeita na criança batizada, a alma imortal. A criança um ser tão insignificante, tão mal entrada na vida, que se temia, após a morte que ela voltasse para importunar os vivos.

As condições demográficas das populações humanas revelam a pouca valorização em relação à infância, principalmente, entre os séculos XIII ao XVII, pois a mortalidade infantil era algo que fazia parte da vida curta das crianças. Embora, a

³ Ciência que estuda a estatística das populações humanas, na qual se retratam as características relacionadas com a natalidade, migrações, entre outros.

mortalidade neste período se manteve no alto índice, surge uma nova sensibilidade para os “seres frágeis”. Estes passam a existir em relação às crianças tão desprotegidas. Nas palavras de Ariès “uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer”.

Foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (ARIÈS, 2006, p. 25).

Segundo Ariès (2006), é certo que esse interesse precedeu em mais de um século a mudança das condições demográficas, fato datado de 1893, pois mostram que algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças. A precaução contra a varíola traduzia um estado de espírito que favoreceu outras formas de higiene e provocou uma redução na mortalidade. A família então começa a perceber a importância de zelar pelo bem estar das crianças tendo o cuidado de vacinar seus filhos, como também a preocupação com a higiene e o asseio.

Outro fato interessante, estudado por Ariès, são as vestimentas das crianças na Idade Média. Segundo ele, havia uma túnica, um único tipo de traje, o vestido tanto para meninos, como para meninas. Os meninos deixavam de usar a túnica por volta dos cinco anos de idade, mas esse traje somente deixou de existir por volta do século XIX, após a Primeira Guerra Mundial que influenciou parte da sociedade, principalmente a burguesia. Surge o gosto pelo uniforme, modelo usado pelos militares, um traje de galã.

Essa distinção, em relação aos costumes, somente limitou-se aos meninos, os primeiros a frequentar a escola, enquanto as meninas continuavam excluídas da escolarização e a viver no meio dos adultos. Afirma Ariès (2006, p.41) que o sentimento de infância beneficiou primeiro os meninos, enquanto as meninas persistiram mais tempo no modo de vida tradicional sendo-as confundida com as mulheres crescidas.

Outro sentimento abordado por Ariès (2006) é o de paparicação e pertenceu às mulheres que cuidavam das crianças. O prazer pela ingenuidade da criança como mera distração, é visto como um relaxamento para os adultos. O contrário deste, é o sentimento de exasperação, que expressa um sentimento negativo, inadmissível, principalmente, por algumas pessoas consideradas “rabugentas”,

intolerantes diante das crianças (p.101).

Explica ainda nosso autor que em pleno século os homens mais velhos da família, os moralistas, achavam insuportável a paixão, o carinho dedicado a seres tão sem importância, sem movimentos e sem alma. Consideravam a criança tão sem forma no corpo e suas atitudes tão sem graça que não admitiam que fossem alimentadas em sua presença. As crianças com suas delicadezas e graciosidade e pura inocência os deixavam desesperados.

A paparicação foi o primeiro sentimento da infância, logo foi criticado, pois segundo os mais velhos deixava as crianças mal educadas e chegou ao limite de ser denunciada por alguns membros da família. Impôs aos adultos, ensinar boas maneiras a elas. O segundo a disciplina, que ao contrário do sentimento, proveio de uma fonte exterior à família: dos eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI e de um maior número de moralista do século XVII, todos preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes (ARIÈS, 2006, p. 105).

A infância durante alguns séculos exerceu os mais diversos papéis, ora uma criança não reconhecida, ora convivendo e praticando os trabalhos dos adultos. Em outro momento sua inocência e pureza servem de brinquedo e divertimento para os mais velhos. As etapas de uma infância perpassam várias práticas entre os séculos XVII até XIX.

Em tempos modernos também aparece à preocupação com a educação. Para Ariès, esse foi um “grande acontecimento”. Mas, o interesse em educar as crianças não é privilégio de todas as classes, as classes populares a infância perdurou por muito tempo no convívio do mundo dos adultos.

Ainda é na modernidade que aparece a ideia de infância, como categoria social, tendo como referência a escola e a família. O sentimento de infância sofreu diferenciações históricas, políticas, culturais e sociais, foram cunhadas na modernidade, e perdura até hoje.

Os significados da infância são construídos socialmente a cada época e conforme as mudanças nas sociedades. Segundo Pinto e Sarmiento (1997), os significados nem sempre foram os mesmos e as modificações ocorreram e ocorrem por determinações culturais e mudanças estruturais na sociedade.

Autores como Pinto e Sarmiento (1997) ressaltam que as crianças sempre

existiram e a infância também como construção social, mas se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para qual se estruturaram dispositivos para a socialização e o controle que a instituíram em categoria social própria.

Os autores consideram que os limites estabelecidos pelas sociedades para a infância não são questões somente jurídicas, pois envolvem disputas de poder políticas e social. É possível, que esteja inserido sempre um jogo de interesse por parte dos representantes na consolidação de uma política pública e social a favor das crianças.

Na trama desse jogo recorreremos à Legislação Brasileira de 1988 cuja concepção de infância como categoria social se define pela idade, evidenciando-a mais que simples conceito, criado para dar conta do universo infantil que ainda não completava a chamada maior idade, 18 anos. De sobremaneira, não é uma experiência universalizada de qualquer duração única, mas diversificada e construída individual relativamente à introdução de gêneros, etnia e a própria história. É possível percebermos a partir dos autores, que não existe um parâmetro fixo para a duração da infância, que pode ser duradoura ou curta, dependendo dos limites estabelecidos pelas mais diversas sociedades.

A sociedade brasileira cria ações voltadas para as políticas públicas como prática social, criando o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, em 13 de julho de 1990, no Governo de Fernando Collor de Melo. O ECA instituiu-se como Lei Federal, obedecendo ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O Estatuto deve garantir os direitos e deveres de cidadania à infância e adolescência, determinando ainda a responsabilidade desses deveres aos setores que compõem a sociedade, a família, a escola, a comunidade e o Estado.

O Estatuto da Criança e do Adolescente evidencia a distinção entre infância e adolescência. Considera-se a criança um sujeito de até doze anos incompleto e adolescente entre doze e dezoito anos. O documento define este limite de idade. Conforme Steinberg e Kincheloe (2004, p. 12), “a infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas” (2004, p. 12).

As transformações do conceito de infância por meio dos discursos

institucionais e científicos transformaram a criança em sujeito e objeto cultural inserido no amplo projeto de constituição do sujeito moderno, em prol de uma política neoliberal, no Brasil.

O século XX, no contexto brasileiro, marca o início de um período histórico relevante, marcado pelos movimentos sociais e direitos das crianças. As décadas de 1980 e de 1990 representaram um momento de importantes mudanças no país em função do processo de reabertura política e de redemocratização. Sobretudo, a partir dos movimentos sociais que resistiram à ditadura militar e se rearticularam, cresceram e começaram a atuar em outros movimentos lutando por direitos, por uma vida mais digna, principalmente, para as classes menos privilegiadas.

É necessário enfatizar os movimentos sociais como processo político se entendermos o conjunto de ações e reações provocadas pelo pensamento da política neoliberal, que visava desvincular a responsabilidade do Estado, e também iniciava um processo de privatização, inclusive na educação.

A atuação dos movimentos sociais, no processo de redemocratização do país, exigia a mudança social e política para a melhoria de vida da população menos privilegiada e um olhar especial para a infância e a adolescência. Essa exigência social e política, centrada na infância, trouxe para o campo da discussão da ciência estudos envolvendo a criança como sujeito social e não apenas mero objeto de pesquisa.

Também é importante pensar sobre a concepção de infância que atravessou as propostas de políticas educacionais, ou seja, a ideia de infância tradicional modifica-se, no decorrer dos anos, demarcando novas práticas educativas voltadas para a escola, aparecem novos discursos originários dos movimentos sociais, para que se entenda a necessidade se lidar com as diversidades sociais no âmbito escolar.

Uma das propostas está relacionada com a forma dos estudos culturais voltados para a infância, às propostas políticas devem priorizar a poética, a inclusão social, a aprendizagem o desenvolvimento, por lado tem se criticado a relação e as práticas cristalizadas por professores e profissionais ligados à infância, que concebem a criança apenas como sujeito biológico e não a criança ativa em seu meio social.

Essas práticas pedagógicas que desconsideram o meio social em que a criança está inserida foram apontadas pela pesquisa do IBGE (2006) como responsável pelo número de crianças fora do convívio escolar, devido à falta de habilidade para operacionalizar as práticas pedagógicas, acabam por afastar a criança da produção de culturas próprias da infância.

1.2 AS CULTURAS INFANTIS

As crianças estão em constante produção cultural seja pelo brincar, pelos jogos, pelas conversas, pela mídia eletrônica, e este é dos momentos que devemos oportunizar para o ensino-aprendizagem. Pensar o contrário parece impossível que em algum momento, em alguma situação as crianças não produzam cultura. É considerar quais os elementos estão inseridos na produção cultural das crianças, é perceber a singularidade de cada criança e atribuir sentido ao re-inventar as suas práticas sociais.

Assim, para Quinteiro (2002), os estudos vem despontando em estudar a criança como sujeito interagindo com o meio social e cultura, a criança é ouvida e a ela é dado voz. A escola deve primar por maiores esclarecimentos e a importância do Programa Bolsa Família para estes sujeitos. A criança da contemporaneidade, sobretudo das escolas públicas, precisam de conhecimentos em relação aos seus direitos e deveres, como da existência dos órgãos instituídos para protegê-las das violações causadas pela desigualdade social, pela violência doméstica entre outros direitos.

A infância em tempos contemporâneos é parte da produção de conhecimento intimamente ligada ao lugar social que a criança está inserida na relação com o outro. Ora, cada época profere o discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, tendo estes discursos consequências constitutivas sobre o sujeito em formação (SARMENTO, 2005, p.366).

Se, na Idade Média, as crianças misturavam-se com os adultos em todos os encontros, festas, trabalho, jogo que uniam crianças e adultos (ARIÈS 2006), nos dias atuais, isto não ocorre com a classe de poder econômico mais favorecido, pois os espaços nas famílias são organizados como o espaço das crianças (quarto individual ou dividem com outras crianças), o espaço dos adultos. Isso não quer dizer que a criança contemporânea não se mistura mais, essa realidade ainda

ocorre com a classe de menor poder aquisitivo onde os espaços continuam sendo socializados entre os adultos.

Sarmento a esse respeito diz, que

a alteração das políticas públicas no que respeita o alargamento da escolaridade tem impactos tanto nos cotidianos das crianças quanto na conceptualização que delas temos, por efeitos correlativos na entrada no mundo do trabalho, na possibilidade de condições autônomas de existência e no peso das responsabilidades sociais (2005, p. 366).

É contraditório dizer que em tempos contemporâneos as crianças e adultos não mais se misturam, isso é muito relativo, há crianças vivendo o mundo adulto, tratada como adulto e desenvolvendo atividades laborais de adultos, as crianças com menos poder aquisitivo. Existe este distanciamento entre as crianças, umas organizam suas vidas e suas histórias apartadas dos adultos, porém a criança que tem uma maior inserção no poder aquisitivo logo também tem uma boa inserção nos espaços escolares e na cultura midiática, o contrário da criança que necessita trabalhar para ajudar a família.

O distanciamento dos espaços e de convívio diário entre os mundos das crianças e dos adultos é uma consequência dos tempos modernos, a mulher. A mãe precisou ir à busca de seu próprio espaço no mercado de trabalho para ajudar a suprir as necessidades da casa. O trabalho fora do lar é surge com a conquista da emancipação feminina advinda com o crescimento do capitalismo. Daí a educação das crianças que conviviam em idades tenras com o mundo dos adultos passou a ser dividida com os espaços escolares.

Coube a escola o papel de transmitir os conhecimentos moral, intelectual, instrumental advindo da sociedade moderna. Surge a preocupação de formar as crianças para o mundo do trabalho, exigia-se maior competência e habilidade para com os estudos. A criança passa a não ter muito tempo para brincar, a criança está inserida em um mundo carregado de tecnologia e atividades extras. A criança passa a ter outras atividades como: natação, jogos, aulas de inglês, aulas de dança, lutas livres, entre outras.

A modernidade trás o crescimento e o desenvolvimento urbano, e como consequência a violência cresce nas cidades, implicando no convívio das crianças

com outras crianças. Ainda contribui para o isolamento das crianças, pois os espaços sociais como brincar na calçada, na rua, na praça, no quintal também aos poucos são suprimidos diante das violências crescentes e dos novos formatos de moradia verticalizada, os apartamentos.

A criança de hoje é resguardada do convívio social entre crianças, pois outras práticas como jogo eletrônico, o computador, a televisão são incorporadas cotidianamente, implicando no brincar sozinha, já que os pais modernos não disponibilizam muito tempo para a convivência com os filhos. Às vezes, alguns pais tentam amenizar sua ausência com presentes. É, nesse contexto, que a criança se envolve com o mundo da mídia, da publicidade, que produz a cultura infantil de consumo.

Segundo Steinberg e Kincheloe (2004), a cultura infantil, ao longo do tempo, modificou-se. No passado a cultura infantil era produzida por crianças e difundida entre crianças; na contemporaneidade é criada por adultos e disseminada pela televisão com o propósito de induzir as crianças ao consumo. Para os autores, a cultura infantil é compreendida pelo processo de dominação cultural.

Autores como Steinberg, Kincheloe e McLaren (2004), entendem o conhecimento da mídia como o poder dominante da cultura infantil e criticam os currículos escolares que não estão preparados para questionar sobre o tema, pois este merece ser esclarecido e criticado junto às crianças. Faz-se necessário um olhar crítico para a cultura televisiva, no sentido de transformar ideias e reflexão em conhecimentos escolar.

Para Steinberg e Kincheloe (2004) como desdobramento dessa cultura midiática, temos um esvaziamento das responsabilidades do adulto para com a criança, que, por sua vez, experimenta a controvertida aventura do "virar-se sozinho".

A criança passa a ser a grande protagonista do sistema capitalista como objeto extremamente importante para a manutenção deste sistema. A criança começa a ganhar espaços nos shoppings, nos cinemas e na mídia televisiva. Mas, também, neste contexto, aparece o trabalho infantil, a exploração sexual, a violência doméstica, os abusos cometidos contra as crianças.

Ainda como consequência desta manutenção as crianças das classes sociais

menos favorecida, são as mais prejudicadas por este sistema, pois muitas vezes precisam buscar sustento para si e até mesmo para a família, resultando no abandono a escola.

Deparamo-nos com uma crescente dificuldade em precisar a linha divisória que separa a infância da idade adulta. A infância é marcada por um amadurecimento precoce é envolvida em práticas até então próprias do adulto. Podemos destacar a prática do favor de recompensa, a criança vinda do interior para estudar em casa de família retribui o “favor prestado” com o trabalho doméstico.

Na sociedade contemporânea, outros valores são incorporados em relação à família tradicional (pai, mãe e filhos). A família passa também a ser representada de outra forma; as crianças de pais separados, as crianças que moram com avós, com os tios, a criança que reside na rua, a criança abandonada, a criança que cuida de outra criança.

A quebra desse paradigma tradicional, não modificou a visão de família na escola que precisa incorporar novos discursos. A escola insiste em comemorar datas festivas como “dia da mãe – dia do pai”. A criança que não tem essa referência e nem tampouco essa convivência vê-se obrigada a conviver com seus conflitos por não se enquadrar nos padrões de uma sociedade tradicionalista.

A escola e o currículo escolar devem estar atentos para essas crianças e para o novo paradigma de outras relações e conceitos acerca do que é a família. Outras práticas devem existir para que a criança que não pertence a família tradicional, não venha se sentir fora do contexto familiar, social e cultural.

Diante deste contexto paradigmático outro modo e práticas sociais deixam de existir; a interação dialógica entre a família, os colegas, os amigos. A criança passa a conviver mais sozinha, por outro lado o adulto tenta se livrar das suas responsabilidades para com a criança, que, por sua vez, experimenta a aventura do “virar-se sozinho” (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 57).

No limiar do século XXI a criança apreende muito cedo a lidar com a tecnológica que facilita às crianças aprender o cotidiano adulto, por outro aspecto a sociedade reclama que o mundo da criança seja separado dos adultos no que diz respeito a alguns saberes. A tecnologia é importante, mas torna-se principal se estabelecer relações de saberes entre adulto e criança, a mediação desses saberes

é relevante para a construção histórica da criança. E mais a existência da infância está sempre interligada ao mundo adulto.

Faz-se importante que a escola, os professores, para além da sala de aula, desenvolva mecanismo que desperte a curiosidade, os sentidos, a percepção da sociedade no mundo da criança por meio das diversas culturas em que estão inseridas no contexto contemporâneo. É preciso considerar a relação social e a interação cotidiana das crianças, e, não somente transmitir conhecimento pelo método livresco, mas pela teoria e prática das vozes da cultura local interligadas ao currículo escolar e a cultura de consumo que as organizações criam que não são educacionais, mas comerciais, que operam não para o bem social, mas para o ganho individual (STEINBERG; KINCHELOE, 2004, p. 15).

Faz-se importante refletirmos acerca da infância, no Brasil, onde as políticas públicas demonstram que ainda há de se fazer muito pela criança menos privilegiada e não assistida, principalmente no contexto escolar, onde os professores, gestores e o currículo não estão preparados para lidar com as diversas diferenças; sendo essas de ordem social e cultural.

A criança contemporânea ocupa um novo lugar social e é nesse outro lugar, que ela constrói culturas infantis por meio das várias vozes socializadas entre as crianças e tem substituído as brincadeiras de rua pelas brincadeiras eletrônicas.

Existe no Brasil uma infância que se configura em uma heterogeneidade de outras crianças; a que trabalha e não estuda, a que cuida de outra criança, a do campo, as indígenas, as ribeirinhas, as da carvoaria, entre outras. Há outras culturas infantis possíveis que estão sendo construídas a partir das mais variadas formas de brincar.

As culturas infantis são produzidas e transmitidas pelas brincadeiras, pelos jogos, pelas cantigas, pelas histórias orais e pelo folclore (cultura popular regional), das relações entre pares, do imaginário, da imitação, das músicas entre outros aspectos da ludicidade que expressam a especificidade do olhar infantil. Segundo a Sociologia da Infância, a cultura infantil é diferenciada por cada grupo cultural, dependendo da valorização que se atribui a tais culturas.

Sarmento nos fala que, na última década do século XX, houve avanços significativos na pesquisa sobre culturas infantis, a partir da abordagem da

Sociologia da Infância, da Antropologia e mais recente da Sociolinguística. O autor caracteriza a cultura infantil e como está se relaciona com a educação infantil, afirmando que,

como membros da sociedade, as crianças herdam a cultura dos adultos e são socializadas nesta cultura a partir das interações com seus pais e com outros familiares. Mas elas próprias produzem cultura. O modo de interpretação do mundo pelas crianças é marcado pela alteridade em relação aos adultos (SARMENTO, 2007, p. 06).

A cultura, do ponto de vista de Vygotsky (1984), não é uma configuração rígida, pronta, acabada, um sistema estático ao qual o sujeito se adapta ou se submete. Ao contrário, os elementos que a constituem estão em permanente negociação de modo que, os significados, as informações, os conceitos são produzidos e recriados, interpretados e reinterpretados em uma dinâmica integrada.

As culturas infantis não são redutíveis aos produtos da indústria para a infância ou aos elementos integrantes das culturas escolares. Mas são ações, significações e artefatos produzidos simbolicamente pelas crianças nas relações sociais cotidianas. E resultam da convergência desigual de fatores que se localizam, em primeira instância, nas relações sociais e, em segunda instância, nas relações inter-geracional e intra-geracional.

Sarmento configura as culturas infantis em torno de alguns eixos estruturais. No primeiro, as culturas infantis integram, de forma específica uma *ludicidade* que não é exclusiva das crianças, elas aprendem pelo brincar, e, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção. No segundo, a *interatividade*, à medida que as crianças realizam o processo cultural interativo e contínuo, imitam as outras crianças, sobretudo podemos observar a imitação a partir dos jogos e das brincadeiras. Para Sarmento, é o processo de transmissão cultural intra-geracional. No terceiro eixo a *transposição fantástica do real*, da ligação entre imaginação e realidade, da ficção, que é própria da literatura, da poesia, do cinema.

Segundo Sarmento (2007), esse processo é continuamente ativado pelo jogo simbólico. Para as crianças, representa a possibilidade de explorarem imaginariamente aspectos da vida que as preparam para lidar com situações reais no futuro. É a questão da interação temporal, pela ideia de que tudo pode começar novamente, em um tempo não linear, sem princípio e fim, mas é cíclico e se

desenvolve em espiral. Sarmiento (2007) acredita que, seja na educação infantil, seja no ensino fundamental, que a educação pode traduzir as culturas infantis em cultura escolar.

Pensando as sociedades contemporâneas nas quais o brincar é entendido como atividade eminentemente infantil, Brougère (1994) afirma que o brinquedo é revelador da cultura infantil e suporte de relações sociais que confere a razão de ser criança.

Sarmiento (2007) partilha desta mesma opinião de Brougère, mas vai além e chama de “universalidade das culturas infantis”, pois ultrapassa os limites da inserção cultural local de cada criança. As culturas infantis são como porta de entrada para a compreensão de sua alteridade e conceitos de outros estudiosos a respeito da infância. São concebidas, como um conjunto de conhecimento que as crianças produzem por meio da linguagem, e como alguém que está na história, inserida em uma classe social, socializando cultura. A linguagem é a forma mais expressiva, permite por meio de uma criança que toda cultura e história de uma época reapareça.

Conforme Sarmiento (2005), o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar, um lado ainda que forte em mudança, em transformação pela indústria cultural de consumo. Em tempos contemporâneos, também se estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negação dos direitos; a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota, não é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes. Essa norma assenta em um conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da educação da criança, especialmente, a escola e a família.

Sarmiento (2005) explicita que a ameaça sobre a infância está profundamente articulada com as desigualdades sociais. Exprime-se na turbulência que atravessa as instituições, com conseqüentes expressões na ruptura do processo de socialização. A crescente influência dos modos de vida infantis pela indústria cultural e pela mídia arrasta consigo a emergência de comportamentos consumistas, individualistas, competitivos e a erotização da criança.

2. A HISTÓRIA DO ESPAÇO E TEMPO DO RECREIO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ

Nenhuma classe durará menos de 30 e mais de 45 minutos. Entre cada classe haverá um recreio de 15 minutos. Estes recreios serão ocupados, quer nas escolas de meninos, quer nas de meninas, por exercícios físicos e jogos infantis dirigidos alternadamente pelo professor adjunto, quando o houver.

Coleção das Leis Estaduais do Pará (GOVERNO DO PARÁ, 1890, p.29).

2.1 O RECREIO ESPAÇO E TEMPO

Os primeiros registros sobre o ensino público e a institucionalização do recreio no currículo escolar no Pará datam de 1890. A Educação Pública no Pará foi constituída a partir de 07/05/1890 pelo Decreto de nº 149 do governador Dr. Justo Leite Chermont, neste documento esclarece a população de que havia um ensino regido por legislação confusa, contraditória e mutilada pelas reformas parciais e incompletas realizadas sem plano e sem ordem.

Encontrei um documento anterior ao ano de 1890, a Lei nº 1.040 de 14/03/1881, do então Governador da Província do Grão-Pará, o Sr. José Coelho da Gama e Abreu, a lei fala apenas de escolas elementares e de ofícios para o sexo masculino, sem referência nenhuma ao recreio.

Para reorganizar o ensino público, o referido governador nomeia José Veríssimo Dias de Matos que se preocupa com a qualidade do ensino público e com a educação das crianças. A Instrução Pública foi copiada a partir do modelo existente na França, mas, adaptada à realidade do Pará.

O Decreto nº 149 indica que havia um olhar de preocupação e interesse pelo ensino público no Pará. Este olhar é apontado no documento pelo sentimento de amor ao seu Estado pelo ilustre José Veríssimo, responsável pela direção geral do ensino, em especial ao ensino primário.

Ao assumir o cargo de Diretor Geral da Instrução Pública no Estado do Pará, José Veríssimo, que assume o proposto de reorganizar o Ensino Público no Pará, diz:

(...) determinando o Regulamento do ensino primario que o Diretor Geral da Instrucção Pública expeça, além dos programmas circunstanciado do ensino, instrucções pedagogicas sobre esse programmas, pareceu-me dada a escacez do tempo de que posso dispor para o urgente desempenho d'esse dever, eu não podia fazer melhor do que trasladar para uso dos professorado primario do Pará as instrucções e direcções pedagogicas, com fim identico redigidas na França, por um dos mestres mais eminentes da pedagogia contemporanea , o Sr. Gréard. Entretanto o leittor atento verá que não me limitei a traduzir, sinão que restringi ampliei, adaptei, consoante as exigencias dos nossos programmas e do nosso meio, segundo os ensinamentos da minha experiencia profissional, as sabias recomendações do ilustre mestre. As estas direcções, julguei dever acrescentar uma nota de alguns livros, pôr desgraça nossa ainda bem poucos, que são escriptos ou traduzidos em portuguez,

serão um precioso recurso para o professorado pôr-se a par dos progressos, methodos e processos pedagógicos cujo conhecimento exige não só fiel a inteligente e excução dos programmas, como também a sua mesma reputação profissional (GOVERNO DO PARÁ, 1890, p. 3)⁴.

O desafio que coube a José Veríssimo, enquanto diretor geral foi o de reorganizar e implantar o programa e as instruções pedagógicas dividindo-as em Ensino Primário, Secundário e Escola de Professores ou Técnicos e Escolas Elementares. Neste momento de organização das escolas públicas, as escolas primárias tiveram um regulamento comum e as demais um regulamento especial. Os regulamentos dispõem sobre; a matéria escolar, horários e escolas somente para o sexo masculino e para o sexo feminino e para o ensino primário misto.

O ensino na escola primária é estruturado com os horários das aulas e o tempo para o recreio, ilustrando o ensino dado às crianças. Assim, apresentamos fragmentos do Regulamento para ilustrar esse aspecto da inspeção da entrada dos alunos na escola, como este se mostra no Decreto nº 149/1890, Capítulo I:

CAPÍTULO I	
Escolas populares – com os três cursos, um só mestre, uma só mestra.	
Das 7 ³ / ₄ às 8 – inspeção dos alumnos à entrada – Revista de Aceio – Noções de hygiene e moral.	
+	8 às 8 ³ / ₄ – Leitura e Cálculo
+	8 ³ / ₄ às 9 – Recreio
+	9 às 9 ³ / ₄ – Escripta
+	9 ³ / ₄ às 10 – Recreio
+	10 às 11 Língua materna, exercícios diversos de formação de frases e de escripta no quadro preto.

Quadro 3 – Horários e Instruções
Fonte: Decreto nº 149/1890

Pelo Decreto nº 149, o gestor público valorizou a hygiene corporal, a postura de bom comportamento e modo de se comportar nas escolas. As crianças em fila às 7h30min, eram postas a revista dos seus uniformes, cabelos e unhas. Caso, algum aluno estivesse fora do padrão recomendado, recebia uma advertência e a ele eram explicados minuciosamente os cuidados higiênicos e bons modos.

⁴ Nas citações relacionadas aos documentos originais do Estado do Pará, mantenho a escrita original do texto, conservando a norma ortográfica à época.

Para serviço exclusivo dos alunos haverá nas escolas: latrinas, lavatório, água de beber tudo devidamente instalado para a hygiene e boa saúde dos alunos. O aceio dos alunos é importante e deve ser fiscalizado antes de começar as aulas pela manhã (DECRETO Nº 149/1890, GOVERNO DO PARÁ, 1890).

Segundo o Decreto nº 149/1890, esta vistoria não podia ultrapassar o tempo de 30 minutos e deveria acontecer sempre na presença dos professores. Diz o Decreto no Art. 14:

(...) a primeira meia hora da entrada da manhã será em todas as escolas consagradas a inspecção do aceio, verificação do estado dos dentes, orelhas, cabelo, unhas, dos alunos, acompanhadas de observações moraes e recomendações sobre a necessidade e hygiene dos cuidados corporaes (GOVERNO DO PARÁ, 1890, p. 07).

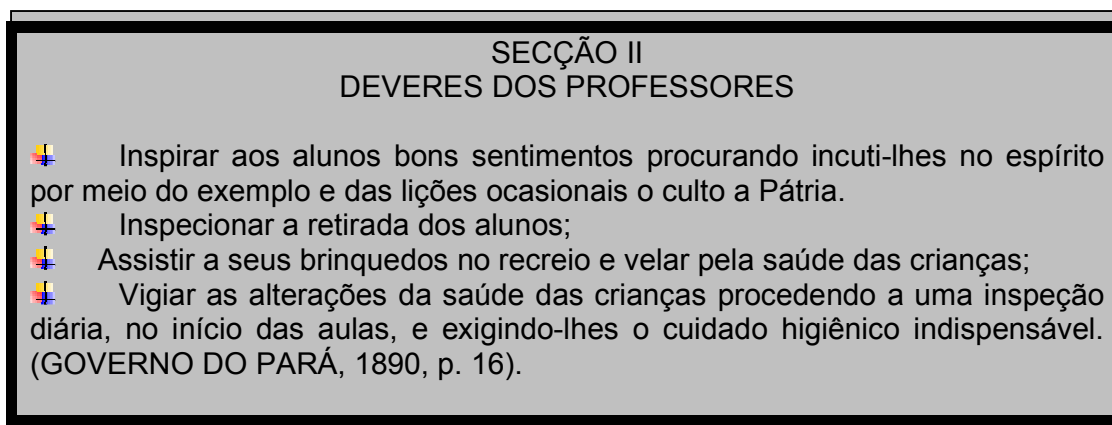
Afigura-se haver, um desassossego com a forma de ensino e aprendizado das crianças, presente na administração de José Veríssimo, além de um cuidado com a postura e o disciplinamento do corpo vinculado a higienização aspecto característico da sensibilidade do Diretor Geral, fato confirmado, também, por meio da instituição de dois tempos de 15 minutos para o recreio em que as crianças pudessem se movimentar e descansar para o recomeço de novas atividades.

Além de determinar dois momentos para o recreio, o documento estabelece, a respeito do recreio: “os quinze minutos dados ao recreio devem contar-se com o tempo gasto na saída da classe e entrada para ela, de modo que o tempo reservado às lições não sofra a perda de um minuto se quer” (GOVERNO DO PARÁ, 1890, p. 10).

Os documentos apontam que o espaço do recreio deveria ser livre, limpo, perfeitamente seco e arejado, conservado dentro do maior rigor em termos de limpeza e hygiene. É importante destacar que havia um desejo por parte de José Veríssimo em relação à escola para a construção da nação e ao ideal de cidadão, pois, assim ele expressava:

(...) se há um lugar onde o ideal é necessário, é a escola. Sem um ideal, a escola é inutilidade quando não um mal. Sem exagerar, é lícito dizer que a civilização de um povo depende de suas escolas. Que desta verdade se competures os mestre-escola paraenses (GOVERNO DO PARÁ, 1890, p 21).

Com tamanha sensibilidade, o Diretor Geral do Ensino Público, José Veríssimo, reorganizou o ensino e expressou sentimentos de amor à Pátria. Além disso, expressa os deveres dos professores durante o tempo destinado ao recreio das crianças. Portanto, a eles cabiam, aos professores assistir a seus brinquedos no recreio e velar pela saúde das crianças. Assim, está dito no Regulamento Escolar, como este é apresentado no Decreto nº 149/1890, Capítulo V.



Quadro 4 – É dever dos professores
Fonte: Decreto nº 149/1890

No governo do Dr. Lauro Nina Sodré da Silva — que compreende entre os anos de 1891-1897 — o ensino público deu continuidade ao modelo proposto pelo ilustre José Veríssimo. O Governador Lauro Sodré no seu discurso de posse, ao visitar as instalações da Escola e Oficina de Profissionais, agradece publicamente seu antecessor enaltecendo o seu trabalho. Ele discursa:

(...) a que mais avulta é a do ensino público, que mereceu de meu ilustre antecessor Dr. Justo Chermont, e de nosso ilustre José Veríssimo os mais sérios cuidados”(SILVA, 24/06/1891).

Outras fontes históricas são consideradas no trajeto da história do recreio no Estado do Pará, que, apontam diversas mudanças no ensino primário. Os documentos citados abaixo fizeram referências apenas ao ensino e horário do recreio.

O Regulamento do Lyceu Paraense, sob o Decreto nº 798, datado de 08 de janeiro de 1900, aponta os 15 minutos destinados ao recreio. Tal qual o Decreto nº 149/1890, o documento apenas indica que haverá além do recreio os intervalos ao

término de cada aula. Diz o Decreto nº 798/1900, na secção III, sobre as aulas e seu regimento:

A distribuição do tempo no horário votado será feita de modo que tem cada aula a lição não exceda de uma hora e o intervalo entre uma e outra não seja maior que 10 minutos. Os trabalhos lectivos diários começarão às 7 horas da manhã e se prolongarão o mais tardar, às 12h (GOVERNO DO PARÁ, 1900, p. 24).

O Decreto nº 986, de 26 de março de 1901, revela outra forma de reorganização no Instituto Lauro Sodré no governo do Dr. Augusto Montenegro. O Instituto é mantido pelo Estado para dar instrução profissional à sociedade. O objetivo principal, segundo o Decreto nº 986/1901, é a formação de crianças em ofícios profissionais para servir a sociedade paraense. Para a admissão, o Instituto prioriza o ingresso de órfãos e filhos de pais pobres, com boa saúde, vacinado, que não sofra de moléstia contagiosa, em idade de dez anos e menor de dezesseis anos de idade.



Fig 08 crianças aprendendo carpintaria – XIX



Fig. 09 crianças aprendendo costurar – XIX



Fig. 10 recreio dos menores – XIX

O Instituto Lauro Sodré, com fim exclusivo de formar crianças com ofícios profissionais, tem o olhar direcionado para o recreio como tempo e espaço de poder e ordem em relação às crianças. O recreio é dividido em três momentos e espaços diferenciados: dos alunos maiores, dos médios e dos menores. Este espaço é cercado de grades elegantes e mede de 10,50 m² para o recreio dos médios e

menores; 10,92 m² o recreio dos maiores.

Apenas no recreio dos menores estão instalados os aparelhos para a ginástica. Em todos estes recreios existem bicas de águas, sentinas⁵ e lavatórios. Os recreios são assistidos por inspetores, responsáveis pelo aceio, pela higiene, pela ordem e pela civilidade. Assim, está dito no Art. 67º:

Os inspetores deverão assistir ao recreio, às refeições e ao estudo dos educandos, proibindo no recreio os divertimentos perigosos, fazendo observar às regras da civilidade nos refeitórios e mantendo a mais completa ordem nas horas de estudo (GOVERNO DO PARÁ, 1901, p. 06).

Outras mudanças são apontadas no ensino público. A partir do dia 28 de abril de 1910, o governador João Antonio Luiz Coelho, dá nova organização ao Ensino Primário do Estado, pelo Decreto nº 1.689/1910, que expressa à nova reforma em relação aos horários da escola: as funções das escolas do Ensino Primário exigem que os grupos sejam isolados e mistos. As escolas tinham que ter salas só com meninas, só com meninos, mas também salas com meninas e meninos.

As aulas eram exercidas em uma única seção 3½ horas, começando às 8 da manhã e o término às 11½, no meio do tempo marcado para os trabalhos escolares havendo um intervalo de meia hora para os exercícios de ginástica escolar, sob a direção e vigilância dos professores.

A Educação Primária no Estado do Pará à época passou por outras reorganizações, porém, apenas o Regulamento instituído por José Veríssimo, parecia indicar a valorização da cultura local e uma preocupação com a saúde e a higiene. Os demais Regulamentos embora copiassem o Regulamento de Veríssimo, indicavam, no primeiro momento, o interesse político e, em lugar secundário, o interesse de ensinar as crianças.

O ensino no Pará permaneceu com a mesma estrutura até dia 26 de março de 1930, quando o Interventor Militar Tenente Joaquim de Magalhães Cardoso Barata dá nova organização ao Ensino Primário do Estado.

Magalhães Barata inspirado pelo programa revolucionário do Brasil onde o Ensino Primário novamente é reorganizado para melhor corresponder aos interesses democráticos da Velha República, fez dura crítica à antiga organização, cujo modelo

⁵ Privadas apropriadas às necessidades fisiológicas das crianças.

não correspondia, segundo ele, às exigências do progresso da população em idade escolar. Os grupos escolares, grupos isolados, e os da capital, não comportavam o número de alunos, segundo ele, havia um excesso nas matrículas, maior número de alunos, que à época correspondiam 20 a 35 alunos. Magalhães dizia que havia uma demanda maior de matrículas e poucos grupos no Pará.

O excesso de matrícula é contraditório, principalmente nos grupos isolados que possuíam apenas 20 alunos, e não o excesso de alunos como ele havia dito. Magalhães Barata fechou vários grupos, principalmente nas vilas e vilarejos, alegando que os grupos isolados⁶, não atingiram o número de matrícula, que segundo o Regulamento nº 235/1930, o número permitido para funcionamento dos grupos não deve ser inferior a 35 alunos.

O Decreto nº 235/1930, apresenta o tempo destinado ao exercício das aulas em ambos os turnos, dois períodos, entre eles um intervalo de 10 minutos para o descanso das crianças. Em relação ao horário do recreio e dever do professor, de modo geral o Decreto nº 235, é uma réplica do Decreto redigido por José Veríssimo.

A partir do Decreto nº 235/1930, não localizamos Leis, Decretos, Pareceres e Análises que evidenciasse o recreio como espaço e tempo nas escolas. É importante esclarecer que o recreio, não terá a mesma nomenclatura contida nas Legislações a partir de 1930. O tempo do recreio passa a ser denominado de merenda escolar.

Com a Lei nº 4.107 de 11 de julho de 1958, estatuída e sancionada pelo Prefeito Lopo Alvarez de Castro, fica criado o Departamento Municipal de Educação e Cultura, no qual são criadas três divisões. A última é a Divisão de Educação Extra-Escolar composta pelos seguintes serviços: 1- merenda escolar, 2 - assistência social, 3 - educação física e canto orfeônico, 4 - bibliotecas escolares e assistência médico-escolar.

É importante destacar a divisão dos serviços extra-escolares, no sentido de enfatizar onde o recreio deveria ser pautado, porém, mais uma vez não se falou do espaço para o lazer das crianças, mas da distribuição de merenda escolar. Desta forma, diz o documento:

⁶ O sentido de grupo escolar é o mesmo que Instituição.

O serviço de merenda escolar será dirigido por um funcionário municipal, de livre escolha do Chefe do Executivo e orientará os trabalhos de distribuição e fiscalização da merenda escolar, de acordo com as normas estabelecidas pela Companhia Nacional de Merenda Escolar (PREFEITURA DE BELÉM, 1958, p.03).

A Lei nº 4.107/1958 não descreve o espaço e tempo do recreio, que em outro momento da nossa história, este parecia ser valorizado e importante para o descanso das crianças entre as atividades de sala de aula, e que também já foi um tempo destinado à prática de exercício físico.

A Lei nº 7.722, de 07 de julho de 1994, sancionada pelo Prefeito Hélio Mota Gueiros, conforme Art. 211 da Constituição Federal, Art. 279 da Constituição do Estado do Pará, e Art. 211 da Lei Orgânica do Município de Belém, institui o Sistema Próprio de Educação do Município de Belém.

O documento no capítulo X, Art. 38 que trata do apoio didático e assistencial, esclarece: “Da mesma forma, cabe oferecer a assistência social devida e reconhecida aos alunos, mormente a alimentação escolar e outros apoios da esfera da seguridade social” (PREFEITURA DE BELÉM, 1994).

É necessário esclarecer que a Lei nº 7.722/1994 dispõe sobre o Sistema próprio de Educação do Município de Belém, fazendo referência à alimentação escolar no horário do recreio. Desse modo, o sistema educacional do Município de Belém, estatuído a partir dos documentos referendados acima, e sua estrutura organizacional e administrativa escolar regida pela Legislação Estadual, Lei Orgânica do Município e por fim pelo Regimento Escolar.

O Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais foi concebido e atualizado no ano de 2005, e regulamentado nos termos da legislação vigente, para servir como instrumento guia de gerenciamento educacional das unidades escolares, atuando como facilitador dos procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos da rede pública estadual de ensino (GOVERNO DO PARÁ, 2005). O Regimento Escolar apresenta os procedimentos do horário que guia os estabelecimentos de ensino do Estado.

Capítulo I

- ✚ Art. 21- A duração da hora aula será de quarenta e cinco minutos para o diurno e noturno.
- ✚ Parágrafo único – O estabelecimento de ensino poderá adotar hora inferior ao que determina o *caput* deste Artigo, porém, deverá cumprir calendário com mais de duzentos dias letivos, a fim de atender às oitocentas horas previstas na legislação de ensino vigente.
- ✚ Art. 23 - A estrutura física do sistema de ensino, além de possuir espaços padronizados, deverá atender também: Inciso II - espaço para lazer, recreação e aulas de Educação Física.

Quadro 5 – Da Organização
Fonte: Regimento escolar/2005

Outra vez a educação no Estado do Pará é estruturada, e, diante desta nova estrutura, não está explicitado o tempo e horário do recreio, e nem tampouco como atividade escolar que faz parte do currículo escolar. O Regimento Escolar, apenas revela que o estabelecimento de ensino deverá atender a recreação.

O tempo curricular inscreve-se na possibilidade da escola cumprir sua tarefa de socializar instrumentos culturais, conhecimentos e valores; o recreio insere-se nesse cenário como “outro espaço no tempo curricular” (SANTIAGO, 2002, p. 67), no qual também é possível vislumbrarmos, como nos mostram as legislações, o desenvolvimento e a socialização.

Se a escola é uma instituição com possibilidades para a interação sócio-cultural, acreditamos na importância da escola e seus atores sociais (corpo docente e discente). O recreio é espaço favorecedor de conhecimentos sociais, políticos, culturais, que existe no ambiente escolar em que é possível presenciarmos um fórum de sentidos construídos a partir dos diálogos entre a trama dos atores sociais que vivenciam a cultura no cotidiano da escola. A escola deve priorizar momentos de interação cultural para o desenvolvimento da constituição do sujeito, criando e oportunizando espaços.

2.2 O RECREIO, A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E AS PESQUISAS

Para isso, é criada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a Lei de Diretrizes e Base para os ensinos de 1º e 2º Graus, neste documento o recreio é denominado de: ‘hora de atividades’ e ‘hora de trabalho escolar efetivo’, termos empregados nos Arts. 18 e 22.

A complexidade do que dizia a Lei nº 5.692/1971, acerca da hora, hora/aula de atividades e hora de trabalho escolar efetivo, decorrente dos conceitos formulados e também orientados por uma necessidade prática, o Parecer nº 792, de 05 de junho de 1973, tratou especificamente de esclarecer a questão da hora-aula.

Relatado na então Câmara de Ensino do 1º e 2º grau do Conselho Federal de Educação, o Parecer nº 792/73 resultou de uma consulta do Conselho de Educação do Estado do Rio de Janeiro referente àqueles níveis de ensino, mas acabou sendo aprovado em sessão plenária pelo CFE, o que estendeu a questão à educação superior, concluindo que as expressões 'hora de atividades' e 'hora de trabalho escolar efetivo' são sinônimas e significam hora-aula, tendo sido usadas em lugar desta, para evitar o significado exclusivo de preleção, que a terceira traduz; quanto à segunda parte da consulta, deve-se responder afirmativamente, pelo menos em tese, pois fazendo o recreio parte da atividade educativa, não há por que excluí-lo do tempo de trabalho escolar efetivo (BRASIL, 1973, p.8)

O fato de o recreio ser hora de atividade provoca inúmeros questionamentos, acerca da ideia de ser como hora-aula. Diante dos questionamentos provocados a Câmara de Educação Básica manifestou-se com o objetivo de esclarecer as dúvidas.

É oportuno destacar o Parecer nº. 02/2002 de 04 de novembro de 2002, apresentado ao Ministério da Educação, à Câmara de Educação Básica (CEB) e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), cujo assunto principal é o Recreio como atividade escolar.

Diz o parecer:

Inúmeras questões têm surgido a respeito da atividade denominada recreio ou intervalo nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental". "Julga-se conveniente que estes CNE/CEB manifestem-se a respeito, a fim de orientar os sistemas de ensino nesta matéria como atividade escolar (BRASIL, 2002, p. 01).

Para o Parecer nº 02/2003 - CEB/CNE, o recreio escolar não só aparece na literatura universal, como faz parte das boas e más lembranças de todos os que já frequentaram escola: "momento de glória ou de horror, oportunidade de conquistar fama ou de passar vergonha, o período de recreio, mesmo quando tranquilo ou até monótono, tem muita importância na formação da personalidade dos estudantes" (BRASIL, 2003, p. 01).

Para entender o Parecer nº 02/2003 – CEB/CNE será necessário considerar o que diz a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a respeito da educação escolar. No título V, capítulo II, seção I, artigo 24 no inciso I: a Educação Básica, nos níveis Fundamental e Médio, diz que:

(..) a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; seção III, artigo 34 a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 2003, p.00).

Diante do exposto, o recreio pode ser entendido como implícito; a lei não remete diretamente ao recreio, somente a partir da LDB/1996, o CNB através de Parecer, dá indicações a respeito. O Parecer não é norma; o mérito do Parecer é de orientar, de tornar compreensível quando a lei não deixa elucidado aspecto específico, como é o caso do recreio. Na ausência de regulamentação específica, um Parecer costuma ser definido no sentido de apenas ratificar a cultura social, legitimar aquilo que é comum. Ao recreio, por ser uma prática já consagrada na hora escolar brasileira, é destinado quinze minutos do tempo escolar — os chamados ‘intervalos’, ou recreio.

O Parecer nº 02/2003 - CEB/CNE esclarece aos órgãos gestores dos sistemas de que o tempo de recreio não poderá ser computado na carga horária do Ensino Fundamental e Médio, e que, se não houver controle de frequência, é de responsabilidade do corpo docente. Além disso, o recreio deve estar organizado de forma coerente com a proposta pedagógica da escola. Segundo o artigo 12 da LDBEN, é de responsabilidade da escola elaborar o seu projeto pedagógico e os docentes devem participar de sua elaboração.

Na história do Ensino Público no Pará, trata-se o tempo de ensino e do recreio de forma diversa. Os documentos indicam haver mudanças no horário das escolas e no tempo para o recreio, como também são reformados e reorganizados, de acordo com os representantes do Governo Federal.

O levantamento de pesquisas sobre o recreio indica que o número maior de produção científica sobre o tema está localizado nos estados do Sul do Brasil.

Encontrei nesta região pesquisadores de áreas diversas que estudam o tempo do recreio. Tais estudiosos consideram este momento escolar como importante na vida dos estudantes, como atividade curricular e como momento de produção das culturas infantis.

As pesquisas de Cruz (2004), Checin (1999), Reys (2000) e Gomes (2003) desvelam o brincar construído historicamente, alicerçado em práticas sociais, pois discutem o recreio mediante uma perspectiva sócio-histórica. No entendimento desses autores, o brincar, o jogar no recreio é visto como espaço propício para interação entre as crianças nas brincadeiras. Mas, revelam que o espaço no recreio é sempre organizado, direcionado para os jogos, ou seja as crianças brincam a partir do que já está pronto. Para os autores, o recreio está sempre direcionado para o rigor disciplinar, não permitindo que as crianças escolham as suas brincadeiras.

Segundo Cruz, Checin, Reys e Gomes, o recreio cotidianamente exibe uma transformação constante. Ora de punição, ora de liberdade, ora direcionado, ora livre são conceitos datados, dinâmicos e contextualizados em momentos distintos que se diferenciam, de acordo com o tempo histórico, ainda que experimentem influências de vários aspectos do contexto histórico, sejam eles; econômicos, sociais, políticos, culturais entre outros.

O recreio significa relacionar o tempo em que às crianças podem produzir culturas e adquirir conhecimentos pelos quais os ensejos são harmonizados “pelos milhares de fios dialógicos existente, tecidos pela consciência ideológica” (BAKHTIN, 2003, p. 85), a cada instante no espaço das interações pelo brincar .

O tempo é marcado pela presença constante das crianças no espaço escolar. O espaço representando a escola; o tempo representando a hora. Mas espaço e tempo recebem significado que são projetados por seus atores sociais. O espaço do recreio, inserido no poder disciplinar⁷ da escola, revela-se como ideológico e o político. O ideológico no sentido da doutrina própria da ideologia de uma sociedade, produto de uma situação histórica e das aspirações dos grupos, como verdades ou, como razões. O político como sistema organizado de opiniões que regulariza a

⁷ O poder disciplinar para Foucault tem como objetivo fabricar o tipo de sujeito necessário para o funcionamento da sociedade capitalista.

administração e que serve de base a um plano de atividades; a arte de dirigir as relações entre Estado, Sociedade e a Escola como espaço e tempo.

O recreio é um espaço, um tempo, é um momento de socialização entre os atores sociais, expressa liberdade, permite interação com os pares. É um momento reflexivo, ativo interligado ao momento de liberdade, habilidade e prazeroso. Pode ser harmônico entre o individual e o coletivo, desenvolve aprendizagem — um momento instituído em documentos legal e pedagógico. O tempo do recreio é representado como: hora, hora de aula, hora de recreio, hora de atividade.

3. AS CULTURAS INFANTIS NO TEMPO E ESPAÇO DO RECREIO DA ESCOLA GUAJARÁ: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

As culturas infantis não podem ser compreendidas isoladamente, ou seja, de modo separado das estruturas sociais em que as crianças estão inseridas e de suas articulações com as culturas adultas. As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. (...) As relações sociais entre pares sobressaem como em elemento fundamental para construção das culturas infantis. (...) As culturas infantis não são, portanto, preexistentes às crianças e não funciona como algo estático que elas levam consigo para guiar seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social. (...) O conceito de culturas da infância contribui para a ultrapassagem de um discurso adultocêntrico, rompendo com as tradições de pensamento que vêem a criança como vir-a-ser, pois, dar voz à criança como ser presente que, por meio de suas experiências sociais, age sobre o mundo desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, construídas de laços de identidade e de solidariedade.

As Culturas da Infância no Contexto da Educação Infantil (ANGELA MEYER BORBA, 2008, p. 79-80).

Esta seção se estruturou a partir dos dados coletados por meio dos discursos que materializam as culturas infantis que as crianças constituem no recreio. A perspectiva discursiva em Bakhtin é que permeou as análises e as compreensões a respeito da criança, sujeito que vive a sua história e que significa às suas ações. A criança foi neste percurso investigativo vista como ator social, pois sua fala é aqui privilegiada uma vez que são elas que vivem diretamente a infância.

As crianças passam a ser vistas como integrantes de um grupo social e como atores sociais competentes, capazes de formular interpretações do mundo físico e social, sobre si e sobre os outros. Logo, constroem significações, formas próprias de ações e de relações com seus pares, construindo suas culturas próprias nos espaços e tempos em que convivem cotidianamente nos espaços da escola.

É com este olhar que investigo as culturas infantis no recreio, no sentido de desvelar o universo de saberes das crianças. Para tal, propus: analisar o significado e sentido que as crianças atribuem ao tempo escolar destinado ao recreio; identificar por meio dos enunciados discursivos das crianças que culturas infantis estão presentes no recreio; desvelar os produtos culturais que mais fazem parte do cotidiano das crianças e refletir sobre eles.

Do conjunto de 93 enunciados discursivos de crianças de 09 a 11 anos, estudantes de escola pública no município de Belém, foi possível identificar as culturas infantis presentes no espaço e tempo do recreio. A partir desse *corpus* organizei a análise dos dados nos seguintes eixos-temáticos:

- (1) significados e sentidos do recreio;
- (2) espaço e tempo da brincadeira e do jogo;
- (3) a televisão com artefato cultural;
- (4) a internet, a comunicação virtual e os eletrônicos.
- (5) o trabalho infantil doméstico;
- (6) as interações afetivas e o namoro;
- (7) os processos de aprendizagem e as práticas de leitura.

3.1 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO RECREIO

Para Bakhtin (2004), todo discurso é constituído por um significado e sentido. Para Vygotsky (1990), por exemplo, o significado da palavra está ligado não somente ao aspecto cognitivo, mas também aos aspectos afetivos, visto que há dois componentes: *significado propriamente dito* e o *sentido*. O significado propriamente dito é a compreensão da palavra compartilhada por todas as pessoas que a utilizam. Já o sentido, refere-se ao significado da palavra para cada sujeito, melhor dizendo, as relações que a palavra tem com o contexto e com as vivências afetivas e pessoais do sujeito.

Sendo assim, na visão vigotskiana, o sentido da palavra está relacionado ao significado pessoal que a palavra tem para o sujeito, isto é, a palavra está interligada à experiência individual. Já para, Bakhtin (2003) a significação não está na alma do falante nem na do interlocutor, ela é o efeito da interação locutor/receptor e só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. Isto é, à medida que a palavra é materializada por meio da comunicação verbal, recebe significação.

Sob a égide do pensamento vygotskiano, pode-se dizer que o sentido de uma palavra consiste na soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. E a significação é apenas uma zona de sentido que uma palavra adquire no contexto em que surge, o que altera é seu sentido. O significado, segundo Vygotsky, permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido. Enfim, o significado dicionarizado de uma palavra nada mais é do que uma “pedra no edifício do sentido, não passa de uma potencialidade que realiza de forma diversas na fala” (VYGOTSKY, 1989, p.125).

A partir destas considerações feitas em relação à posição de Bakhtin e Vygotsky sobre o significado da palavra, Alves (2003) diz que quando se “apreende” uma palavra, um discurso, estabelece-se uma série de relações com o contexto social e, por conseguinte, a palavra toma novos contornos mediados pela atividade mental. Entretanto, as alterações de sentido não afetam a estabilidade do significado, pois as palavras adquirem seu sentido no contexto do discurso materializado. Portanto, a variação de contexto social implica variação no significado e sentido. Assim, no contexto empírico deste estudo, a palavra recreio é analisada

com base no sentido dado pelas crianças.

Nos enunciados discursivos das crianças encontrei os significados e sentidos atribuídos ao recreio. Para elas, o recreio é um espaço tempo para realização de algumas atividades como: brincar, jogar, correr, merendar, conversar e descansar.

Daniella – É um intervalo que temos para brincar e conversar com os amigos.

Nando – É um momento de brincar, correr e de pular.

Clarice – O recreio é hora de brincar, lanchar, beber água ir ao banheiro e fazer tudo.

Carlos – É para merendar, neste tempo sempre estou com muita fome.

Simony – O recreio é muito legal, tem mingau, eu brinco com os colegas, tem a Diretora, a quadra e os livros.

Gabriel – É um tempo para merendar, jogar, ir ao banheiro e depois voltar à sala.

Gal – É um momento que eu gosto de brincar e me divertir.

Nelson – É um tempo para eu jogar bola, brincar com as minhas amiguinhas e conversar

Cássia – É hora de comer, de brincar, de ficar alegre e felicidade.

Baby – É um tempo de brincar, de conversar e de merendar.

João – É mágico para brincar e jogar.

Lene – É o momento de diversão.

Frejat – É tempo para descansar do estudo, logo é para brincar e jogar.

Mariana – é importante para nós crianças.

Raul – o recreio é nada, os meninos não gostam de brincar comigo, aí fico sozinho. A merenda não é boa.

Zeze – é brincadeira.

Elis – Eu brinco, fico quieta, gosto de ficar sentada sozinha, eu choro quando estou triste.

Observei nos enunciados discursivos que o brincar aparece em quase todas as falas das crianças. O tempo do recreio é para elas, tempo de correr, merendar, conversar e descansar, momento mágico e de diversão. É tempo e momento para

brincar, quase todas as crianças participantes compartilham da mesma ideia de que um espaço favorável para as brincadeiras. As crianças compreendem o recreio como um momento de liberdade, de prazer, de alegria, de felicidade, de divertimento e de interações com seus pares.

Recrear vem do latim (*recreare*) indicando a possibilidade de proporcionar recreio, diversão, alegria, prazer e brincar. Segundo o dicionário (1999), brincar expressa divertir-se infantilmente, entreter-se, dizer ou fazer por brincadeira.



Fig. 11 crianças merendando



Fig. 12 crianças merendando



Fig. 13 crianças brincando no recreio



Fig. 14 crianças jogando no recreio

O significado e sentido que as crianças atribuem ao recreio estão de acordo com as literaturas estudadas cuja palavra significa divertimento, prazer, coisas que recreiam lugar do recreio, proporcionando sentir prazer ou satisfação. O dicionário faz referência ao lugar ou período destinados a se recrear como um espaço e tempo nas escolas, uma vez que o recreio é um lugar de divertimento concedido às crianças.

O brincar no recreio possui um sentido histórico, este tempo já vem sendo apontado por alguns pesquisadores como espaço para a interação entre as crianças por meio das brincadeiras. As crianças falam do recreio como momento muito

importante, o brincar é construído historicamente pelas brincadeiras tradicionais alicerçado em práticas sociais.

Visto na perspectiva sócio-histórica o recreio é parte do tempo escolar e possibilita as interações entre as crianças, como também é um momento de construção de saberes, é um espaço que se vivencia outras experiências tanto pelo brincar como pelas conversas entre os pares, ainda é mágico porque é um tempo esperado pelos estudantes e não importa a idade ou à série, todos esperam por um intervalo.

É mágico porque é um tempo de muitas atividades; serve para descansar, para conversar, para paquerar, falar das disciplinas, e outras. É significativo em relação ao sentido de liberdade pois, não é exigido atividades direcionadas. É um momento livre para a escolha do que se quer fazer.

Este estudo tem semelhança com alguns pontos do que é abordado pelas pesquisas brasileiras a respeito do recreio como; ora momento de prazer, ora visto pela comunidade escolar como momento de barulho e bagunça, ora para a merenda, ora para as brincadeiras, ora para se fazer nada, ora para as interações dialógicas. Em outros pontos não, por exemplo: o controle por parte dos adultos e as atividades direcionadas. O recreio das crianças que participam deste estudo não são acompanhadas por um profissional, nem são vigiadas, este momento é livre dos olhos dos adultos. Apenas são observadas em seus recreios as crianças da Educação Infantil em que a própria professora os acompanha.

É importante ressaltar que durante os meses de convivência no recreio não presenciei nem um tipo de violência entre as crianças. Geralmente, existem conflitos na hora de se escolher os times e as brincadeiras. As crianças sempre têm as suas preferências na hora de escolher os pares, mas logo também elas chegam a um consenso. Estão sempre atentas para o tempo. As crianças dizem — o que importa mesmo é brincar e jogar, não perdermos tempo com confusões.

Ainda, observei algumas especificidades no recreio da escola Guajará; nem todas as crianças voltam à sala de aula logo que escutam a sirene. Após a campainha, é que algumas crianças vão beber água, e ainda tem umas que tomam banho, outras tomam banho com água do bebedouro, para depois retornarem a sala de aula. A maioria das crianças fica bastante suada e às vezes cansada de tanto

correr e jogar.

O recreio com o sentido de tempo para brincar, foi um dos assuntos para as nossas interações dialógicas. As crianças falaram que o recreio deveria ter mais tempo; é muito rápido; agente perde muito tempo na fila da merenda — a merenda deve ser servida por primeiro, em segundo as aulas e depois só recreio e bem depois aula de Educação Física ou de Informática. As crianças indicam que o recreio tem outros significados e que a escola não deve misturar este tempo com o momento da merenda. Embora nos seus enunciados elas falam que o recreio é para merendar. Quando questionadas, se o recreio é tempo para o lanche, elas dizem que não. Merenda é só. E que o recreio deve ter um tempo especial, longo que demore o tanto das aulas e que não acabe logo e que depois do recreio as aulas não sejam trabalhadas com muito conteúdo.

Podemos apontar para o fato de que no dizer da pesquisadora o recreio é mais do que especial. Assim, é porque além de assumir o lugar para os jogos e as brincadeiras. Parto do pressuposto, que a criança necessita de espaço flexível no qual ela possa conversar, caminhar, pular, correr usando movimentos livres e autônomos, podendo assim experimentar a iniciativa, a liberdade, a responsabilidade consigo mesma e com os outros, respeito aos limites, promovendo assim sua autonomia, a sua atitude em relação às tarefas escolares, permitindo assim que o recreio interativo seja – mais uma vez – recomeçado.

No entendimento de Cruz (2004), Checín (1999), Reys (2000) e Gomes (2003), brincar e jogar no recreio são práticas culturais propícias à interação entre as crianças a partir das brincadeiras. Os autores também abordam o recreio como espaço organizado. Na perspectiva dos autores o recreio deve ser livre, mas as escolas direcionam para manter o rigor disciplinar, e, desse modo, não permite que as crianças escolham as suas brincadeiras livremente.

Para Tomelin (2005), recreio é um tempo e espaço de intervalo entre as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola; é o momento dos alunos saírem de suas salas, irem ao banheiro, lanchar, tomar água e brincar. A autora considera, ainda, o recreio um espaço onde as crianças podem “fazer o que querem”, pois não há ninguém lhes dando ordens. Os funcionários estão entretidos com outras atividades.

No momento do recreio os estudantes vivenciam certa liberdade para correr, brincar, conversar, criar novas atividades e até brigar entre si (TOMELIN, 2005, p. 52). Segundo Tomelin, (2005), esta liberdade, porém, configura-se de forma ilusória, isto porque a vigilância sempre está presente, tanto no recreio organizado como no recreio convencional.

O recreio, ainda que não seja um espaço totalmente livre, aparece como sinônimo de descompromisso com o sério. (TOMELIN, 2005, p. 56). É um momento em que a criançada extravasa suas energias físicas, trocam ideias, impressões sobre o cotidiano e as relações intra e extra-escolares.

A autora ressalta ainda que o recreio, além de legal, instituído e legitimado, é pedagógico. As brincadeiras e jogos são diversos: copiadas, criadas, inventadas, adaptadas.

Ainda é um espaço de estar com o outro, um espaço de socialização: brincar com os amigos, falar com os amigos, trocar ideias com o outro, fazer novas amizades, recriar as regras dos jogos. Até uma criança que brinca, recria a lógica daquilo de que brinca. A interação no recreio pressupõe a existência do outro, da interação e da relação (Bakhtin, 2003, p. 60).

Segundo Tomelin (2005), o recreio organizado busca diminuir a violência, os acidentes, a indisciplina, a correria e a gritaria durante este período. A autora relata que algumas escolas da Rede Pública de Blumenau - Santa Catarina adotam o recreio pedagógico como forma de disciplinamento para evitar os conflitos, os berros, o tumulto entre os alunos e o uso inadequado dos momentos de recreio, opinião de alguns professores pesquisados pela autora.

No sentido convencional, os alunos fazem o que querem, e é visto pela escola de como tempo perdido. As brincadeiras organizadas pelas crianças, a interação com os colegas, o exercício de afetividade da relação com o outro tem sido vistos aos olhos dos adultos como bagunça, perda de tempo e interrupção do processo de aprendizagem. A escola em uma perspectiva revela sua função disciplinadora, e desse modo, nunca viu com “bons olhos” o recreio.

As escolas pesquisadas por Tomelin (2005) parecem pressupor que o recreio espontâneo, também denominado convencional, é um ambiente desprovido de interação, integração e socialização significativa. O exercício da convivência é

valorizado somente no recreio organizado com atividades pedagógicas pré-definidas. As brigas e as correrias são atividades consideradas negativas pelos adultos. Parece haver, no universo representacional de escola, um ideal de infância perpassado por um brincar ingênuo, passivo e sossegado (TOMELIN, 2005, p. 87).

É sabido que o brincar não é a única atividade por meio da qual as crianças constroem culturas próprias, mas, indiscutivelmente, abre caminho para ampliação de suas interpretações, compreensões e ações sobre a realidade. Sobre isso diz Borba:

(...) nele, as crianças podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo a crianças se deslocar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, o condutor, guerreiro, super-herói... São tantas as possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas (2008, p. 81-82).

As interações estabelecidas no brincar despertam nas crianças não apenas formas de expressão da comunicação de suas experiências, mas as permitem reelaborar, aprender sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais, por meio dos quais elas constituem coletivamente valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social.

Portanto, são várias as aprendizagens que se realizam no recreio. As crianças aprendem a tomar decisões, a escolher a atividade que desejam realizar, com quem, onde. Socializam e aprendem as regras da conduta do ser humano capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no cotidiano umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras.

3.2 O ESPAÇO E TEMPO DA BRINCADEIRA E DO JOGO

Em meio aos enunciados discursivos, as crianças responderam o que fazem no recreio. Além de brincar, a maioria gosta de jogar. Os meninos preferem o futebol

e as meninas o jogo de queimada. As crianças desenvolvem diversas atividades no recreio, mas a principal é jogar. Elas saem de suas salas correndo para ocupar a quadra de esporte, muito rapidamente escolhem os times e começam a jogar. A escola não fornece nem um tipo de bola ou brinquedo, apenas nos dias de aula de Educação Física. As crianças trazem a bola de casa. Observei que após os times formados as crianças que não estão participando dos dois times, encontram outras formas de brincar; correm uma atrás da outra, brincam de lutar, sobem no aramado que cerca a quadra, correm e pulam do muro.

Simony – Brinco, jogo queimada, leio livro.

Nilson – Jogo futebol na quadra.

Roberto – Eu brinco com meus irmãos.

Luiza – Eu brinco de queimada e de menino prender menina e fico mexendo com os meninos.

Alceu – Merendo e só jogo futebol.

Toquinho – o recreio é tudo igual, só futebol.

Lia – Brinco de polícia e pega ladrão, minha irmã não brinca de correr. Gosto muito de brincar.

Drummond – Corro, converso, brinco de queimada e pira pega..

Caetano – Eu brinco de bola e me divirto.

Segundo esses enunciados, a brincadeira, no recreio, é importante de constituição de uma cultura própria e vivida pelos grupos infantis. A brincadeira é reservada ao espaço e tempo organizados na rotina escolar, como o recreio.

Para as crianças, o recreio é um tempo para os mais diversos modos de brincar, embora seja um tempo limitado de 15 minutos, elas transitam entre um brincar e outro, assim como interagir com outros pares, misturar-se no brincar, entrelaçar-se nos jogos. As crianças brincam e jogam, sem limite para a idade ou para o sexo. Neste tempo, o que menos importa no jogo de queimada, é o gênero dos brincantes, o que interessa é a formação de um grupo para vencer o jogo.

No pátio ou no recreio, a ideia de vencedor coletivo atualizada em cada voz, fornece à criança a possibilidade de se transportar a outro mundo, um mundo privilegiado, constituído por uma representação mais ou menos séria da realidade,

espelhada em jogos que integram a brincadeira, o conhecimento, a arte da ludicidade, a sensibilidade do apenas brincar.

Maria – Brinco, converso, ensaio para a dança junina, brinco de pular elástico, de pira se esconde com as minhas amigas.

Chico – Merendo, brinco, jogo bola, jogo basquete, também não paro no recreio.

Gil – Jogo ,bola lancho e adoro conversar.

Kiko – Brinco de queimada, de polícia e ladrão depois volto para a sala.

Para Kishimoto (1996), brincar é algo espontâneo, que possibilita à criança explorar o mundo em sua volta. Mas o jogo está permeado de regras e normas, está voltado para a competição; no jogo sempre existe um vencedor.

Para Friedmann (1996), a brincadeira é ação de brincar, e remete em um comportamento espontâneo que decorre de uma atividade não estruturada. A criança escolhe do que quer brincar e como quer brincar. O Jogo é tratado como uma brincadeira que envolve normas, regras e desenvolve na criança a competição. O jogo no aspecto social está presente em diversos contextos e as crianças apenas significam e dão sentido ao jogo para interagirem com o outro, para elas não importa a regra, não querem perder tempo, o importante no jogo de futebol é acumular gol para a equipe.

Para Brougère (1995), o brincar é algo que se aprende. A brincadeira é o resultado de relações entre as crianças, permeadas de culturas infantis, é o lugar de criação. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a brincar e a interagir com o outro. Certamente, há muitas brincadeiras que podem ser transmitidas às crianças por elas próprias ou pelos adultos, como as brincadeiras tradicionais recorrentes no recreio.

Ou como bem expressa Kishimoto (1995) se desejamos formar seres criativos, críticos e aptos para tomar decisões, um dos requisitos é o enriquecimento do cotidiano infantil com a inserção de contos, lendas, brinquedos e brincadeira.

A queimada, pira se esconde, pira alta são algumas das brincadeiras que se sobressaem na relação das crianças pelo brincar no recreio indicando que as crianças recorrem as brincadeiras tradicionais.

As brincadeiras tradicionais convivem com as brincadeiras contemporâneas, pois as crianças convivem em uma sociedade globalizada na qual coexiste o passado, o presente e o futuro. O convívio com outras crianças e com adultos contribui para a transmissão e o entendimento do papel importante na produção de recriar outras formas de divulgar as brincadeiras entre si, evidenciando suas produções como produção cultural, próprias da infância.

As brincadeiras tradicionais fazem parte do folclore regional dito de outra forma do saber popular transmitido por várias gerações ao longo do tempo histórico. As brincadeiras tradicionais são recorrentes produzidas pelas crianças da escola Guajará. A escola em comemoração ao dia do Folclore apresentou vários brinquedos produzidos pelas crianças como; vai-vém, pular corda, perna de pau, tamanco de lata, outros

Segundo Fernandes (2004), a criança se apropria das brincadeiras tradicionais pela interação dos diversos aspectos do folclore infantil. O autor ao observar o mundo infantil das crianças de São Paulo, percebe a existência de uma cultura própria da infância constituída por elementos exclusivos de natureza lúdica, cujo suporte social a criança se apropria pela transmissão de uma para a outra.

O autor questiona a origem desses elementos da cultura infantil, e conclui que na maioria são “elementos da cultura adulta, incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo, são restos de romances velhos, hoje transformados em jogos cênicos” (FERNANDES, 2004, p. 215).

Nas observações e nos diálogos com as crianças no recreio há muitas trocas de saberes por meio das brincadeiras tradicionais. As crianças ensinam e aprendem nas relações em grupos. Elas reconhecem um saber construído historicamente, revelam os entrecruzamentos das mais variadas tramas, inventam, recriam a partir das brincadeiras tradicionais. As brincadeiras tradicionais caracterizam-se pela arte de criar/recriar a organização, e mais pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais.

Um grupo de criança deste estudo revela que é muito interessante construir seus próprios brinquedos com os colegas, ainda dizem que é muito interessante quando tem a participação dos adultos (membros da família). Segundo as crianças, os adultos já brincaram ou brincam e tem sempre uma ideia boa para ajudá-las a

construir um novo brinquedo. Elas me contam que utilizam materiais descartáveis — plásticos, papel, pedaço de madeira, lata, linha e outros para recriar um brinquedo. As crianças da escola Guajará valorizam as brincadeiras que envolvem o maior número de participantes. Além do que elas próprias ao construírem seus brinquedos desenvolve habilidades ao mesmo tempo em que se apropria dos saberes mais antigos e desfruta do prazer da realização. Trata-se da alegria de ser ela própria a criá-lo, e, por fim, o prazer de brincar e jogar com as outras crianças.

Estas brincadeiras proporcionam ainda uma encantadora interação afetiva com os adultos, pois constituem a marca de um longo percurso de séculos. Ainda se expressam pela oralidade, representam um povo em certo período histórico, e serão constantemente reformulada e transformada. São brincadeiras: como a macaca, o roda pião, esconde-esconde, a pipa, pula elástico e a peteca.

Para Fernandes (2004) essas brincadeiras passam de geração para geração e se perpetuam ao longo do tempo. Algumas são modificadas, mas, sempre que desenvolvidas, promovem a interação social e o prazer do brincar.

Portanto, nos jogos tradicionais as crianças não brincam por obrigação, mas porque atribui os significados de diversão, descontração, brincam por prazer de esconde-esconde, pular corda entre outros. As brincadeiras tradicionais com maior visibilidade neste estudo são:

a) *pular corda.* Brincadeira muito antiga, que exige dos participantes certa habilidade e equilíbrio de movimento para se manter pulando, com um pedaço de corda.

b) *polícia e ladrão.* As crianças contam que inventaram este tipo de brincadeira depois que conviveram com assaltos e roubos no entorno da vida cotidiana, e da ação da polícia. Nesta brincadeira, as crianças sorteiam par ou ímpar, quem perder é o ladrão, as demais crianças correm atrás do ladrão, até aprisioná-lo. Depois, se inverte o papel, quem é ladrão passa a ser polícia e vice versa, desse modo a brincadeira segue seu ritmo. O local tido como a prisão é um canto de parede próxima ao galpão coberto. Depois alguém vai paga para soltar o suposto ladrão. Outra criança candidata-se para ser o ladrão. E assim, a brincadeira se desenrola. Observei que esta brincadeira também fez parte da festa junina, com o objetivo de arrecadarem dinheiro para o lanche. A escolha do aprisionado não segue

critério elaborado, a escolha ocorria aleatória, às vezes o colega para brincar com outro colega se dirigia até a porta da prisão e dizia: “prende o colega Caê”, assim os agentes policiais se dirigiam para prender, e alguém deve pagar para soltar o Caê.



Fig. 15 brincadeira pega ladrão



Fig. 16 brincadeira pega ladrão

A brincadeira polícia e ladrão está relacionada com a reprodução da violência urbana, é carregada de ações que imitam o uso de armas, lutas corporais, chutes e outras atitudes. Ainda argumentei: vejo que é uma brincadeira violenta, vocês lutam pra valer, uns se machucam, tem criança que chora, a maioria das crianças que participa deste brincar interage sempre sorrindo. As crianças argumentaram depois da minha fala, dizendo que: só participa desta brincadeira quem sabe brincar e quem garante lutar uns contra os outros, e dizem tudo não passa de brincadeira.

c) pira e cola. Nesta brincadeira também é feito um sorteio para quem será a pira, as outras crianças demarcam um espaço até onde é permitido correr, depois a pira deve pegar outra criança e assim elas brincam. O grupo de criança que brinca de pira só para quando escutam o toque da sirene que anuncia o término do recreio. A brincadeira pira cola recebe mais dois nomes; pira se esconde e pira alta.

d) correr e pular. Estas brincadeiras são tão naturais entre as crianças que elas correm para lá e para cá, param conversam e depois voltam a correr sempre sorrindo, gritando, pulando. Sobem no muro da escola, pulam e balançam o galho da árvore.

Certamente, as brincadeiras mais recorrentes entre as crianças, é o futebol e a queimada. No jogo de futebol, as crianças formam grade, ou seja, vários times, e cada um têm um líder para escolher seus companheiros. As crianças têm como regra o gol, o time que fizer o primeiro gol, permanece na quadra e continua a jogar com a outra grade que espera eufórica por sua vez, ao lado da quadra.

e) jogar bola. As crianças delimitam uma área nos espaços entre os blocos

de sala de aula, ou na quadra de esporte. O número de participante depende da vontade de querer brincar. Geralmente são seis crianças em cada time. A escolha da equipe é feita por um líder. Vence quem fizer dois gols no tempo de 5 minutos. Não há regras oficiais nesse jogo de futebol.



Fig. 17 crianças no recreio



Fig. 18 crianças no recreio

f) *queimada*. É uma brincadeira tradicionalmente desenvolvida em tempos anteriores na rua, às vezes recebe o nome de mata-mata ou cemitério. As crianças praticam este jogo no espaço entre os blocos de sala de aula, e às vezes na quadra. Nesta brincadeira interagem as crianças de ambos os sexos. Também é feita a escolha do time por um líder.

A criança é, essencialmente, lúdica, utiliza as brincadeiras como aprendizado sociocultural, e, ao produzir seus próprios brinquedos, e modos de brincar, marca neles suas histórias e a história de seus antepassados.

De acordo com Sarmiento (2002), a brincadeira exerce o papel fundamental na divulgação das culturas infantis, pois existem brincadeiras transmitidas por vários séculos, alternando-se apenas suas nomenclaturas. Sarmiento destaca que a natureza interativa do brincar, processo que se constrói principalmente sob a égide do coletivo e da partilha, faz dela uma atividade propiciadora da aprendizagem, da sociabilidade, (e um dos primeiros elementos fundadores das culturas da infância).



Fig. 19 crianças brincando queimada



Fig. 20 crianças brincando queimada

A brincadeira é um fenômeno da cultura, pois se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelas crianças nos contextos históricos e sociais em que se inserem. O brincar se configura como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural, fruto das ações humanas transmitidas de modo inter-geracional⁸.

Sarmiento (2002) concebe as culturas infantis como constituídas a partir da inter-relação entre as produções culturais dos adultos para as crianças e as produções culturais geradas pelas crianças nas suas relações entre pares.

Brougère (2003) e Delalande (2001) compartilham da mesma ideia de Sarmiento (2002) para todos esses autores a brincadeira é, ao mesmo tempo, fato das culturas infantis, espaço de construção das práticas sociais e interações sociais entre as crianças, assim como práticas sociais dos pares.

Na visão destes autores, os jogos e as brincadeiras tradicionais carregadas de aprendizagem social, são recriados/as nas relações sociais e que por possuírem em si vários conhecimentos, ainda se mantêm entre as crianças. Certamente, conforme Friedmann (1995), é possível brincar com os jogos e as brincadeiras tradicionais a qualquer hora, dentro ou fora de casa, com crianças ou adultos e, na maior parte das vezes, sem brinquedos.

A brincadeira ainda é considerada por Brougère (1997) como uma forma de interpretação dos significados contidos nos brinquedos (p. 8). As crianças estabelecem, no universo infantil, a marca da história constituída a partir das relações que se estabelece com outras gerações.

Entender a criança, nesse contexto, é também perceber a realidade que se apresentam nas brincadeiras, uma vez que o olhar infantil percebe e traduz, a seu modo, as culturas infantis através do jogo tradicional, como é o caso do futebol e da queimada.

Os estudos das culturas infantis na perspectiva de Corsaro (2003) emergem na medida em que as crianças interagem com seus pares e valorizam o espaço de convivência. As culturas infantis trazem a existência de passado, presente e futuro, portanto, não funciona como algo estático em que as crianças carregam para guiar

⁸ Segundo Sarmiento (2003), o conceito de inter-geracional ocorre entre uma geração e outra, são gerações em constantes mudanças.

seus comportamentos. Ao contrário, constituem um processo produzido e partilhado, na medida em que as crianças participam coletivamente de uma experiência social.

Diante desta participação dialógica, a criança recria outro modo de ser expresso pela interação entre seus pares. Veja os enunciados que segue:

Belloto – Brinco de carro com os meninos. As meninas querem brincar, mas falo para elas que não, porque onde está homem, mulher não se mete.

Lucinha – de muitas coisas, tipo colega que não fala comigo, porém não tenho nada contra a colega.

Richie – Eu converso só com o meu irmão.

João – Às vezes eu fico brincando, outras vezes fico sentado conversando sobre a professora, a matéria.

Zé – Eu brinco, corro e faço tudo que dê para fazer, converso da namorada do meu colega.

Lili – Brinco, pulo elástico, faço coisas diferentes, dos Mutante, de namorado, não de pretendente.

Identifiquei nos discursos de algumas crianças um significado ideológico do que diferencia as brincadeiras. É o caso do jogo de futebol entre meninos. Para algumas crianças o futebol somente deve ser praticado por meninos; as meninas não devem praticar. Vejo neste discurso que as crianças também reproduzem o preconceito a partir das suas experiências cotidianas com os adultos, em que suas falas estão carregadas de preconceito social.

As crianças carregam nos discursos formas ideológicas de separar ações dos meninos e ações das meninas. Existem crianças que só brincam e conversam coisas de meninas. Para tanto, algumas crianças fazem uma diferenciação entre ser menino e ser menina no tempo do recreio, quando se trata dos jogos.

Segundo Wenez (2006), gênero e sexualidade atribuem diferentes significados às práticas corporais que atravessam ou instituem modos diferenciados de ser menino e menina. A autora em seu estudo intitulado “as relações dos gêneros no espaço cultural escolar do recreio”, procurou saber o que e como se aprende a ser menino e menina no universo cultural do recreio e, também, refletiu sobre como o corpo se torna alvo de determinados discursos e como as práticas corporais vivenciadas no recreio disciplinam, resistem aos corpos.

A autora assume que a escola constitui um sistema educativo, curricular e pedagógico, mas também um espaço social e cultural no qual as relações entre as pessoas adquirem particular importância, pelo convívio e pelos contínuos intercâmbios de ideias, de conceitos, de afetos e de saberes. É por esta razão que não se pode considerar a cultura escolar como estando circunscrita aos limites geográficos do espaço escolar e de forma independente de uma cultura social mais ampla.

Wenetz (2006) fala de cultura oral do recreio. Segundo a autora, essa cultura pode ser considerada oral porque constitui uma cultura própria das crianças e própria do espaço do recreio, mas ela não se limita só a um vocabulário oral, engloba também gestos, atitudes, significados, entre outros pontos.

Nesse espaço, então, acontecem aprendizagens. No que se refere ao gênero, as crianças aprendem algumas formas de agir e de comportar-se como meninos e meninas de determinados tipos. Conforma-se, também, uma ocupação dos espaços segundo o gênero e a idade – diferentes grupos ocupam determinados espaços. Os meninos ocupam geralmente mais espaço do que as meninas, situação que se repete entre os/as adolescentes. Essa ocupação, entretanto, não é fixa; existem negociações, conflitos e re-apropriação dos espaços (WENETZ, 2006, p. 75).

Seguindo a lógica do agir e da ocupação dos espaços entre os gêneros, é possível perceber que, no contexto cultural escolar, os alunos negociam entre si e sempre se entendem, pois tudo é acordado, nada é fixo. As culturas infantis são de sobremaneira, constitutivas, produzidas, integrantes e presentes entre as crianças. As culturas infantis ainda identificam o recreio como um tempo mágico, um espaço de interações, de relações entre diferentes grupos de crianças. O recreio se constitui no momento da vida escolar e favorece diferentes aprendizagens.

Nos enunciados de algumas crianças é apontado que: não interagem, e nem ocupam o espaço das brincadeiras, apenas expressam que não fazem nada no recreio, ficam sozinhas e não têm amigos. As crianças que responderam estes enunciados, elas participam do recreio brincam, interagem em grupos. Nas interações com estas crianças questionei as suas respostas; disse a elas que as respostas não estavam de acordo com o que eu observava, são contraditórias. Houve por um tempo silêncio, aí disse; sem problemas vamos falar de outra coisa.

Uma semana depois voltei à escola e convidei quatro crianças para a sala de leitura e propus brincarmos de jogo da memória, neste dia após o recreio as crianças estavam dispensadas das aulas, foi aí que elas resolveram falar do haviam respondido no questionário. As crianças contaram que o problema não estava no tempo do recreio e nem tampouco entre os colegas, mas nos conflitos e violências no meio familiar. O recreio neste momento, apenas foi usado como forma de fazerem suas vozes serem escutadas. As crianças apenas queriam atenção, alguém que pudesse lhes ouvir e se permitir ouvi-las.

Segundo Wenez (2006), o recreio é um momento em que se misturam as vozes das crianças (as risadas, os gritos) com as das professoras e suas advertências e chamadas de ordem. Barulhos misturam-se em um som contínuo, mas a sirene, sempre altíssima, repentinamente cala-os. É também assim que a escola vai marcando o seu próprio som, seu próprio ritmo, sua regularidade, a hora da entrada e da saída, a hora de fazer fila.

3.3 A TELEVISÃO COMO ARTEFATO CULTURAL

As crianças apontam em seus discursos os assuntos mais diversos, retratam uma pluralidade de culturas no espaço do recreio; diversas e diferentes vozes transitam neste tempo. A maioria das crianças, em seus discursos, enaltece a cultura televisiva como; as novelas (a *Malhação* e os *Mutantes*), o telejornalismo (O *Liberal* e o *Nacional*), filmes do gênero policial e de terror, desenho animado e outros. Nos enunciados discursivos abaixo, percebemos o quanto a televisão faz parte da vida diária das crianças:

Pepeu – Das novelas e do esporte. Jornal Nacional, esporte, mulheres, amigos.

Lili – Jornal O liberal, da novela dos Mutantes, dos programas de desenhos, sobre as super poderosas.

Daniel – Sobre a televisão, novelas dos Mutantes e do Jornal O liberal.

Lucinha – Do que acontece no nosso dia. Dos Mutantes, do jornal O liberal, do menino que matou o pai. De namorados e outras coisas mais.

Mariana – Do jornal Nacional que a polícia que prendeu os ladrões que estavam assaltando o banco.

Segundo Sarmiento e Pinto (1997. p. 20), esta cultura mesmo consolidada "nos mundos de vida das crianças", não é construída a partir de um universo simbólico exclusivo da infância, mas é incorporada por uma cultura produzida por adultos. As crianças incorporam a cultura presente em nossa sociedade e as transformam em suas culturas específicas que são expressas nos espaços nos quais interagem.

Sarmiento (2001) comenta ainda que produtos culturais para a infância como a televisão, programas de vídeo, jogos informáticos, entre outros, são acompanhados de incremento comercial, de outros produtos de consumo para as crianças. O autor destaca: a moda infantil, as guloseimas, os fast-food, os livros infantis, os brinquedos e outros. Todos esses produtos são produzidos por adultos que não levam em consideração a opinião da criança, interessa a eles que a criança os consuma cada dia mais.

As crianças da escola Guajará têm acesso a estes produtos. Estes produtos constituem a maior difusão mundial em torno da cadeia de franquias, favorecem a divulgação da cultura midiática. Para Sarmiento, estes produtos contribuem de forma poderosa para a globalização e a massificação da infância. Os produtores desta cultura visualizam a mídia como um lugar estratégico para a divulgação e indução das crianças de forma intensa, muitas vezes maldosa. A mídia influencia a criança sair do seu faz de conta, pois permite que as crianças experimentem contextos sociais complexos e facilita até mesmo quebrar barreira e fronteira entre cultura local e cultura universal.

Nos enunciados dos discursos das crianças está fortemente presente a televisão.

Ana – Eu converso sobre a novela dos Mutantes, da menina que matou a mãe isso que eu vi no jornal Nacional.

Dinho – Falo de várias coisas do colégio, merenda, Jornal Nacional, de que gosto de ler livros.

Eller – Sobre a novela dos Mutantes que a felina matou a fúria. Assuntos tipo o que nós vamos ser quando crescer. Eu quero ser professora de Educação Física é mais legal.

Entre os diversos recreios dialógicos com as crianças, constatei o quanto as suas culturas estão voltadas para a televisão, as crianças transitam entre novelas e

jornais e relacionam a ficção com as notícias. Um dos assuntos proposto por um grupo de 05 crianças para a discussão foi o caso da menina que supostamente foi assassinada pelo pai (março/2008). Elas falaram do medo, da falta de proteção a favor delas, relacionaram o caso com outros casos, entre olhares observe muita agitação, todas queriam falar ao mesmo tempo. Este assunto tornou-se pauta por mais dois encontros.

Então digo as crianças: prestem atenção no grande papel da televisão e da mídia como elas tentam distorcer as opiniões e muitas vezes uma realidade que não é verdadeira. Existe sempre um interesse por trás de uma notícia. Percebam que a violência contra está criança, torna-se assunto diário e sensacionalista, por quê? Este tipo de notícia é lucrativo, envolve pessoas de uma determinada classe social.

Concordo com vocês quando vocês dizem que não gostam deste tipo de noticiário. Não aceito a violência de nenhuma forma, sobretudo contra as crianças. Eu também não gosto quando isso acontece, nem da forma como a mídia trabalha, mas devemos perceber que existe por trás uma intenção ao divulgar com muita ênfase este caso. É verdade, que neste mesmo período outras crianças que residem nas favelas foram vítimas de violências brutais, mas a mídia não divulgou, não fez porque são crianças de classe social inferior, a notícia não é lucrativa. Conversamos sobre a importância de não relacionarmos tudo que está posto na mídia as nossas práticas sociais.

Segundo Duarte (2008), a sociedade brasileira é umas das mais audiovisuais do planeta, cerca de 98% dos lares brasileiros dispõem de pelo menos um aparelho de televisão. Ainda estima-se que, hoje, mais de 30% dos lares já contam com mais de um aparelho de TV. A autora complementa dizendo, que

a programação do canal de maior audiência atinge quase todo o território brasileiro, e que os espectadores brasileiros assistem em média de 3 ou 4 horas de tevê por dia. Nossa frequência as salas de cinema ainda é muito pequena para o tamanho da população, pois apenas cerca de 8% das cidades brasileiras dispõem de salas de projeção (2008, p.17).

Os canais fechados, as vídeolocadoras espalhadas por todo o país, encontram-se em bairros nobres e em bairros periféricos. De acordo com Duarte (2008), as crianças compõem o segmento mais significativo de espectadores de televisão. A criança entre 8 a 14 anos são as que mais assistem a telenovelas

exibidas em horário nobre, cuja classificação é inadequada para essa faixa etária. A pesquisa de Duarte (2008) revela ainda que,

são, portanto, os membros mais jovens de nossa sociedade que se relacionam de modo mais intenso e extenso com a produção audiovisual realizada para cinema e televisão, o que provavelmente tem relação com o fato de, no Brasil, o tempo de permanência na escola ainda ser inferior ao desejável e onde atividades culturais e esportivas são, em geral, restritas a classe de maior poder aquisitivo (2008, p. 18).

A mídia participa diariamente da vida social das crianças, contribuindo ou não para a construção de valores e identidades; as crianças interagem com a televisão e sobre a televisão.

Outro aspecto importante apontado por Duarte (2008, p.79), é como as crianças representam a televisão em suas vidas: a tevê faz parte de sua vida, de sua casa, da escola e do mundo; encarna diversos papéis e funções na sua vida cotidiana. A televisão parece ser vista pelas crianças como tempo para descanso, ela transporta seu mundo imaginário. É companhia de vários momentos, às vezes a sós, outras acompanhado, ainda pode ser espelho para a identificação (DUARTE, 2008, p.79).

Betânia – Sobre novelas, revistas, filmes, bonecas e gibis. Gosto muito de conversar com as minhas amigas, se elas podem ir à minha casa.

A TV brasileira cria modismo, dirige comportamentos e, para os mais críticos, conduz à alienação. A polêmica sobre as vantagens e malefícios da televisão não é apenas acadêmica, é também política.

As implicações pedagógicas da televisão na vida das crianças têm preocupado educadores, psicólogos, sociólogos e outros profissionais. Muitos desses profissionais desenvolvem estudos sistemáticos sobre o caráter ideológico da televisão e esses estudos revelam preocupações quanto aos conteúdos das mensagens televisivas, o jogo lúdico da sedução, dos valores morais e éticos, entre outros. Sobre o papel da televisão na vida de crianças, Rezende diz que,

se não pode responder afirmativamente que a televisão é sempre útil para a educação infantil, e perante a inexorabilidade de sua presença na vida da criança, no cotidiano, ela se mostra útil aos pais. Numa modernidade carregada de mandos e exigências fora do círculo familiar, pais e mães trabalhadoras podem ter na televisão um

recurso para “distrain” os filhos em casa enquanto eles estão fora, ou quando passa a ser justificada como um meio eficaz. Mas não faltam a muitos os discursos panfletários sobre o maquiavelismo de tal uso, e as ideias persecutórias sobre o mal inerente à TV (1998, p. 72).

As crianças participantes deste estudo buscam informações pelos jornais televisivos, particularmente pelos meios de maior veiculação tanto no Brasil como na região Amazônica. Para as crianças, a tevê permite a interação com as mais diversas notícias, mas resolve-se, para muitas crianças não há outra opção além da companhia da TV. Crianças das periferias dos grandes centros urbanos dividem seu tempo entre a TV, a escola e as brincadeiras, como se vê nos seguintes enunciados:

Marco – Sobre o filme que passou na televisão. Do Remo que é catira, horrível, credo.

Nilson – Converso sobre a novela dos Mutantes, de mulheres, os meus colegas também falam disso e outras coisas mais.

Viáfora – Sobre filmes que passam na televisão, de campeonatos. Coisas que gosto de fazer e não gosto de fazer em casa.

De maneira geral, as crianças reconhecem a importância ao acesso da cultura midiática, mas é importante que se tenha outro olhar para o que é posto nas programações da televisão; um olhar crítico. Nas interações com as crianças, percebi o quanto elas copiam, imitam e se apropriam de algumas linguagens televisivas, porque acreditam que, o que veem é verdadeiro. Não somente isso, mas porque a televisão por ser o meio mais acessível às crianças permite a mediação entre modos e modismo do que é colocado na mídia.

Nas interações com as crianças, alguns assuntos ganharam visibilidade, como as eleições de 2008. Em um desses momentos, propus às crianças no tempo do recreio que elas escolhessem um assunto para nós conversarmos. Para minha surpresa, duas escolheram a temática política, mas precisamente as eleições para a prefeitura de Belém. Logo as outras concordaram, estávamos sentados na calçada de um dos blocos da escola.

Então questioneei: em quem vocês votam? Nenhuma criança respondeu que não vota, pelo contrário, foram dizendo suas preferências e em que, iriam votar. Três crianças disseram que iriam votar na candidata y por que na propaganda eleitoral televisiva é dito: “*eu vou cuidar de você*”. Diante deste enunciado, as crianças disseram que a candidata fala a verdade. E prosseguiram seus argumentos dizendo

que os candidatos na televisão expressam-se, verdadeiramente, enquanto outros tentam enganar com falsas promessas.

Em seguida fui questionada por duas crianças: a senhora fala primeiro em quem vai votar? Disse a elas que ao final eu contaria sobre o candidato da minha preferência. A intenção foi a de não influenciar as crianças com a minha escolha política. No final da conversa revelei o meu voto, as crianças mais uma vez demonstraram surpresa total, apenas duas crianças compartilhavam da minha ideia. Aproveitei o momento para contar às crianças a história de como surgiu à escola Guajará, e que a atual prefeitura não tem dado importância devida aos problemas da violência na escola, por exemplo.

A violência aqui destacada na escola, não é entre a comunidade escolar (professores, alunos e funcionários), mas externo a escola. Desde 2005 a escola vem sendo vítima de assaltos e de vandalismo, estes crimes tornaram-se mais frequente, no ano de 2008, foi um ano bem complicado para a escola. Os assaltos a mão armada são recorrentes, e as crianças vivenciam. Estes ocorreram pelo turno da manhã. Segundo uma criança, elas e os professores saem das salas apavoradas correndo e gritando para o bloco da Administração. No mês de setembro ocorreu outro assalto, em que uma professora que ministrava aula com vários equipamentos tecnológicos, viu-se frente a está violência.

A violência na escola trouxe outras consequências como; a reunião de pais e professores que viam apenas como solução o fechamento da escola, já que a prefeitura não deu a devida atenção para a violência, e por medo de repressão por parte dos assaltantes que residem nas proximidades da escola. Outra consequência foi o cancelamento dos jogos internos que iria acontecer ao final do mês de setembro deste ano, como também o pedido de transferência de uma professora.

Esse retrato da violência eu e o Professor Marcos já apontávamos na nossa pesquisa “a violência na escola” e levamos ao conhecimento dos órgãos competentes pela escola. Um dos aspectos que a pesquisa apontou; foi o muro ser muito baixo, facilitando o acesso a estranhos nos espaços da escola.

A intenção neste momento não foi de fazê-las compartilhar da minha opinião, mas sim de torná-las críticas e reflexivas acerca do que é dito na mídia televisiva. Que a comunidade deve priorizar candidatos do bairro, ou perceber o contexto

político e as possibilidades de melhoria para a comunidade como um todo e não apenas por troca de favores pessoais.

Nos enunciados que seguem, os meninos apontam o que fazem e do que conversam no recreio,

Gonzaguinha – Gosto de falar de pipa com meu colega que agente corre atrás da pipa para pegar. Do esporte que passa no jornal O Liberal.

Dado – Torço pelo Clube do Papão e agora? Vou falar que o seu time não presta. Mas, gostei muito de ti Professora é muita linda. Converso com o meu colega sobre as mulheres. Falo da novela da Malhação e dos Mutantes.

Algumas crianças ressaltaram a vitória do Clube do Remo. Esse discurso emergiu porque brinquei com eles, momentos antes de começar a aplicação do questionário, enaltecendo o Clube. Falei da minha preferência pelo time. Este aspecto foi bastante interessante, pois as crianças gostaram, assim como expressaram críticas ao time usando o termo “catira⁹”.

Eles dizem que além de conversarem sobre brincadeiras, conversam também de programas que assistem na Televisão: jornais e novelas. Em relação às novelas as crianças falam da novela Malhação e Mutantes. Quando fui questionada pelas crianças se eu assistia os Mutantes, respondi que não, mas já havia escutado sobre a novela. Logo as crianças me disseram para eu assistir que em outro momento nós poderíamos conversar sobre a novela.

Então propus a elas que me contassem o que acontece na novela, qual a trama e o cenário dos Mutantes. Imediatamente, fiquei sabendo que seres humanos se transformam em personagens poderosos e até em monstros, todos têm certo poder, uns para o bem e outros para o mau, tudo se passa em uma ilha e no laboratório de experiência.

Elas falaram que aprendem muito com os personagens porque existem pessoas que praticam o bem e outras, com muito dinheiro, que praticam as mais diversas maldades. As crianças percebem a relação de poder, que envolve dinheiro e violência. Nas falas de algumas crianças, dizem que gostariam de ter os poderes sobrenaturais dos Mutantes para combater a violência presente nos seus cotidianos.

⁹ Catira para as crianças tem o significado de feio, horrível, time que não presta.

E dizem — entre nós crianças também existem aventureiros, quando a vítima é uma criança não acontece nada, quando é adulto chega logo o guarda, os homens dominam tudo. Aí entram em cena os aventureiros; nós voamos a cidade, as matas, os rios, quando estamos em cima, nós só pensamos como seria agradável a vida sem violência, apenas aventuras, isso é bem legal, é outro mundo, onde não há problemas, a novela ensina também isso, podemos imaginar.

Também questionei às crianças a respeito da novela *Malhação*, ser a preferida e por quê? Responderam — por que retrata a juventude em uma escola; nós aprendemos muito com a novela; é espécie de laboratório; permite que se conheçam coisas do mundo dos adultos e também das crianças e dos jovens. Para as crianças a novela tem os dois lados, — os adultos não respeitam as nossas vontades, são estressados e não tristes, as crianças são alegres e tristes. Também dizem que os professores não são diferentes da novela, quando na frente da diretora se comportam de uma forma, na ausência elas atendem o celular, brigam com a turma, fazem seus lanches na sala — e nós não podemos fazer nada disso.

As crianças também tecem críticas a televisão dizendo que não gostam quando é mostrada a violência; não gosto de assistir quando mostra a violência contra as crianças; fico triste quando assisto das crianças que moram na rua; é muito triste um pai que mata sua filha. Ainda teceram comentário do tipo; as pessoas se transformam em pessoas do mau; e mais não gosto dos conflitos envolvendo crianças.

Para as crianças, a televisão é um meio educativo, pois ensina a cuidar da alimentação, informa como evitar a gravidez, o uso da camisinha, entre outros aprendizados. Concordando com o que diz Duarte:

A maioria dos que acham que mostrar é o mesmo que ensinar acredita que nem todos os telespectadores imitam o que é mostrado, isto é, que nem todos aprendem o que a televisão ensina ou se deixam influenciar pelo conteúdo do que é exibido. Acham que mesmo quando ensina o que é errado, a televisão não faz mal aos que sabem diferenciar o que deve do que não deve ser imitado (2008, p. 102).

As crianças relacionam a televisão como mediadora entre conhecimento e informação, mas dizem que muitas vezes deixam de brincar com os colegas para assistir alguns programas que são considerados por elas favoritos (novela dos

Mutantes), isso para as crianças implica deixar de lado outros momentos importantes de interações com a família e com seus pares.

As crianças revelam nas suas falas que a televisão cria tensões complexas que se mediam entre verdade e mentira. As crianças criam expectativas com os programas, mas também conflitos e têm dúvidas sobre tudo o que é dito se são verdades.

Para Duarte (2008), a telenovela é uma via de mão dupla. Enquanto suscitam debates antes velados na sociedade, como homossexualismo, drogas, também busca no cotidiano familiar alguns temas abordados em seus enredos.

As crianças falam que adoram os filmes de terror. Para elas o bem sempre vence o mau. Existe sempre um personagem que destrói o vilão no filme, ou seja, as crianças associam os filmes com a realidade social em que vivem, onde a violência é cada dia mais crescente. Elas recriam e imaginam a partir dos personagens tidos como heróis, que é possível que aconteça na vida real o mesmo da ficção, que alguém do bem acabe com a violência. Ao se referirem a herói real elas falam: pode ser a nossa mãe, a polícia, os que mandam, qualquer pessoa pode ser do bem, é só querer.

Para Steinberg e Kincheloe (2004), devemos travar um debate acerca da discussão sobre o poder impregnado nos programas da televisão que são direcionados às crianças e às culturas infantis contemporânea, pois este fornece uma ferramenta para criticar práticas sociais, econômicas e políticas e para explicar como as escolhas de vida das crianças e dos jovens estão restritas ao mundo da televisão. Para os autores, essas escolhas estão a margem do poder midiático que é criado e dirigido pelo poder do capital e dos empresários que criam seus programas para as crianças a partir do que o adulto pensa. Os autores, então argumentam se não deveria ser o inverso, criar programas a partir do olhar das crianças.

3.4 A INTERNET, A COMUNICAÇÃO VIRTUAL E OS ELETRÔNICOS

O computador está presente na vida das crianças de hoje. Ele é incorporado como ferramenta interativa para o jogo, diversão, lazer, além de recurso de aprendizagem. Dependendo da utilidade e do contexto social, pode ser utilizado como recurso pedagógico.

Para as crianças, o computador é um meio que facilita o aprendizado e as interações entre os colegas. A tecnologia digital passou a fazer parte de uma boa parcela da sociedade e da vida de algumas crianças. As crianças da escola Guajará têm uma vez por semana aula de informática e dizem que é um momento muito bom, mas não gostam da forma como é ensinada, falam que elas não podem ter acesso a internet e que as aulas são em grupos, devido a escola não possuir o número suficiente de equipamentos.

A habilidade na utilização da tecnologia é valorizada pela sociedade, e os meios tecnológicos surgem com o crescimento advindo do capitalismo, é um recurso que visa facilitar os meios de produção e de comunicação, entre outros. A Internet é apontada como marco no desenvolvimento dos meios de comunicação, tornando-se uma ferramenta para aquisição e troca de informações. O uso da internet vem sendo usado na educação como uma ferramenta no processo educacional em diferentes modalidades de cursos presenciais e a distância. A internet pode ser usada como ferramenta que favorece a construção do conhecimento e a produção de culturas infantis.

Estudos vêm despontando sobre a aceitação da internet na vida de muitas crianças e jovens como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem. Belloni chama de “cultura digitalizada”, pois está relacionada à facilidade que o texto eletrônico apresenta como dispositivos e ferramentas que configuram uma escrita rápida e, por vezes, prolixa, a qual desliza sobre a superfície de uma tela. A autora diz que: crianças e jovens estão imersos na cultura digitalizada desde muito cedo, e destaca algumas características relevantes como: a fragmentação e a extensão horizontal do conhecimento, a possibilidade de transitar agilmente de um assunto para o outro por meio do computador.

A interação da criança com o computador pode facilitar o desenvolvimento de algumas funções e o alcance de níveis mais elevado de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989). Nesse sentido, navegar na internet é um caleidoscópio de imagens e de letra presente nas interações dialógicas entre as crianças no recreio. Elas falam do Orkut¹⁰, do computador, da câmera digital, celular, videogame e

¹⁰ O Orkut é o sítio de relacionamentos mais conhecido e que mais cresceu nos últimos anos. Com a intenção de que seus usuários mantenham contato com seus amigos e tenha uma vida social ativa, o Orkut disponibiliza uma série de recursos interessantes para quem quer interagir em tempo real.

internet.

Identifico, pelos discursos das crianças, as culturas do mundo virtual, da cultura midiática proporcionada pelo meio de comunicação virtual. Embora as crianças tenham uma vez por semana aula de informática na escola, mas frequentam lojas específicas como locadoras de computadores (*Lan House*) para acessarem os sites de relacionamentos, porque não tem acesso na escola às salas interativas como Messenger¹¹ e Orkut.

Andréia – Eu e a minha amiga nós nos falamos pelo Orkut e pelo Messenger, depois nós trocamos as fotos do nosso Orkut. Tiro foto pelo celular.

Baby – Várias coisas de um passeio que fizemos pela escola na Ilha de Combú, lá nós tiramos muitas fotos pelo celular. De câmera digital, internet e outras mais.

Hebert – Às vezes eu trago a câmera digital do meu pai e tiro foto da menina que quero namorar.

Pinduca – Eu e o colega nós vamos a Lan House jogar vídeo game de carro e de luta.

Nos encontros que seguiram no tempo do recreio, as crianças me indagaram sobre a internet, mais precisamente sobre o Orkut, então disse a elas que tenho Orkut e Messenger (MSN). Algumas crianças pediram para eu anotar o meu e-mail e como elas me achariam no meio virtual e se eu aceitaria que elas fizessem parte do meu grupo de amigos, pois neste modo de interação virtual é preciso que se aceite o novo amigo.

Dessa maneira, trocamos os nossos contatos virtuais e no mesmo dia estávamos todos conectados pelo meio de comunicação virtual. A troca de saber experiência me proporcionou conhecer alguns aspectos e gosto das crianças, como também pessoas que compõem as suas vidas cotidianas. O Orkut é um meio onde é possível postar fotos, deixar recados, receber aviso dos aniversariantes. É um espaço sem fronteira entre os países, por isso a facilidade para localizar pessoas em outros lugares.

¹¹ MSN Messenger é um programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation. O programa permite que um usuário da Internet se relacione com outro que tenha o mesmo programa em tempo real, podendo ter uma lista de amigos "virtuais" e acompanhar quando eles entram e saem da rede.

Portanto, não visualizo o meio virtual e os sites de interações como ferramentas negativas, ao contrário vejo-os com possibilidades de diminuir fronteiras, facilidade de interação, reencontrar amigos da infância, da juventude, trocar experiências, adquirir conhecimentos, falar de si e ouvir o outro. Mas, penso que é preciso esclarecer, orientar as crianças e os jovens sobre os efeitos tanto positivo e negativo destas ferramentas. Com a evolução da tecnologia, outros dispositivos se fazem presentes: a câmera digital, o celular que facilita a vida de quem faz uso diariamente destes produtos.

Nesse sentido, do meio virtual como espaço de interação, trago a pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) com 7 mil crianças da Austrália, Nova Zelândia, Inglaterra, Holanda, Itália, Suécia, Alemanha, Índia, México, Japão, China e Brasil pelo canal infantil de TV paga, Nickelodeon, no período de março a junho de 2005. A pesquisa seguiu alguns critérios de seleção, os participantes deveriam ter acesso pelo menos a dois aparelhos de tecnologia - câmera digital: videogame, MP3, I-Pod, internet, celular ou pertencer a algum site de interação.

Entre os 600 brasileiros participantes da pesquisa, 86% acessam a Internet três vezes ou mais por semana e 66% usam a rede diariamente, sendo que a média mundial é de 70%. Segundo dados do IBOPE (2005), as crianças brasileiras com idades de 8 a 14 anos possuem em média, 12 amigos virtuais.

As crianças entrevistadas dizem que a primeira coisa que fazem, quando ligam o computador, é entrarem no MSN (68%) para checarem quem está conectado. Ainda, afirmam que falam mais coisas pelo MSN do que pessoalmente e dizem conhecer melhor os amigos via MSN. A maioria é cuidadosa ao escolher novos amigos mesmo no mundo virtual e dizem que investigam o perfil de alguém antes de aceitarem. Os dados da pesquisa apontam ainda que 81% ouvem música no computador; 63% ouvem pelo rádio via internet; e 37% ouvem no celular.

Apesar da evolução tecnológica, os programas favoritos das crianças não mudaram muito em 15 anos, revela a pesquisa do IBOPE (2005). No topo da lista dos programas favoritos está ouvir música, seguido de assistir televisão ou sair com amigos. Logo depois vem assistir a DVDs, relaxar, ir ao cinema, acessar a Internet, namorar, comer, divertir-se em casa.

A pesquisa do IBOPE (2005) revela que as crianças continuam com as mesmas necessidades de alguns anos atrás; divertir-se, usar a imaginação, expressar-se, comunicar-se, mas a tecnologia facilitou e mudou o jeito de elas se relacionarem. As crianças contemporâneas têm mais contato com a diversidade.

Portanto, a internet está cada vez mais presente na vida das pessoas, das crianças e dos adolescentes que têm, a rede como meio de diversão e de interação. As crianças que participam deste estudo dizem que gostam de ficar muito tempo na internet, mas que nem sempre é possível, pois pagam por hora, e completam que às vezes não tem dinheiro para frequentar a lan house.

Algumas pesquisas recente mostram que já faz tempo que as brincadeiras tradicionais como: jogar bola, empinar pipa, queimada, por exemplo, estão perdendo espaço para os brinquedos eletrônicos. Todavia, não foi este os dados revelado neste estudo; as crianças da escola Guajará interagem também nas brincadeiras tradicionais. Observei que a interação no recreio entre as crianças foi bastante recorrente pelas brincadeiras tradicionais.

De acordo com dados do IBOPE/NetRatings (agosto de 2005-2007), o número de crianças na Web com idade de 2 a 11 anos aumentou 77%, enquanto o crescimento geral da internet no país foi de 66%. A pesquisa do IBOPE/NetRatings concluiu que entre as meninas, o percentual é de (84%), contra o crescimento de 70% dos meninos no período. Há ainda um dado interessante com relação à cultura da mídia e da tecnologia que é a questão de gênero.

Pode-se dizer que em qualquer cultura, os homens são os primeiros a adotar a tecnologia, mas a pesquisa aponta que entre as crianças, do sexo feminino já é maioria. A pesquisa identifica também que entre os presentes mais desejados no “Dia das Crianças” são: MP3/MP4, iPods e videogames.

Através da internet o acesso a um mundo de informações e conhecimentos, é muito grande; lê-se qual quer tipo de notícia e sabe-se o que está acontecendo ao redor do mundo com apenas um clique. Mas é unânime entre os estudiosos da infância e da mídia que esse é um meio de comunicação onde é complexo o controle por parte dos adultos. Controlar o que é acessado pelas crianças e pelos adolescentes para se saber com quem eles trocam informações e até confidências é bem mais difícil, muitas vezes essas trocas até ocorrem com desconhecidos.

Embora a internet seja hoje uma ferramenta que tem auxiliado o crescimento, que estimula a criatividade e desenvolve habilidades cognitivas nas crianças, porém se observa seus efeitos negativos como; o isolamento social, a pedofilia, a pornografia e os crimes cibernéticos.

A pesquisa realizada pela SaferNet Brasil¹², publicada em 2008, com 1.400 crianças e jovens no país sobre o uso da internet, revela dados alarmante: 85% afirmam não ter restrições para utilizar a internet; 53% tiveram contato com conteúdos agressivos; 38% relatam já ter sido vítima de *ciberbullying* (*violência virtual — ofensas, apelidos*); 55% reconhecem que ficam muito tempo conectado na internet; 72% publicam suas fotos na rede; 21% afirmam que fornecem livremente na rede o nome da escola e/ou clube que frequentam. Cabe a família, a escola e a sociedade orientar as crianças acerca do perigo da rede virtual.

Os dados da pesquisa SaferNet Brasil (2008) revelam que a maioria dos pais tem receio de que os filhos sejam vítimas de um adulto mal intencionado (84%), seguido pelo medo de os filhos terem contato com conteúdos impróprios (74%). 40% dos pais entrevistados informaram também que seus filhos já explicitaram incômodos ou constrangimentos em relação ao que vivenciaram pela internet. Apesar disto, 63% deles afirmam não impor regras para o uso que os filhos fazem da internet.

Nessa direção, Steinberg e Kincheloe (2004) afirmam que não significa que os responsáveis pelas crianças tenham que agir como policiais, impedindo-as de usarem o computador, de ter acesso à internet e outros meios eletrônicos. Mas, alertam para o poder dos produtores corporativos da cultura infantil, que restabelecem novas identidades para o consumo. Portanto, os autores chamam atenção para que sejam explorados os meios virtuais como ferramentas no sentido de transformá-las em um lugar de aprendizado e de conhecimento.

Todavia em relação a essa transformação cabe a escola rever o planejamento educacional para a infância, rever tanto as atividades a serem propostas como a

¹² A SaferNet Brasil é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que reúne cientistas da computação, professores, pesquisadores e bacharéis em Direito com a missão de defender e promover os Direitos Humanos na Sociedade da Informação no Brasil. Criada em 2005 é uma associação que denuncia crimes cibernéticos, de direito privado, com atuação nacional, sem fim lucrativo ou econômico, sem vinculação política, partidária, religiosa ou radical.

prática pedagógica a ser desenvolvida. Faz-se, importante ter um direcionamento mais elaborado para as culturas infantis, baseada na concepção de um sujeito ativo que se desenvolve que interage no e com o meio social, mediado pela linguagem, pelas brincadeiras e pelas relações com o outro.

Desse modo, a educação se torna um ambiente privilegiado para a aprendizagem da prática cultural e o seu cotidiano mais significativo para as crianças. O professor tem o papel importante e precisa estar aberto para outras possibilidades da prática educacional.

Todavia o professor deve cruzar a prática educativa e entrelaçar as culturas infantis com as experiências das vozes que emergiram dos enunciados discursivos no cotidiano escolar. Elaborar um guia para novas formas de transmissão do aprendizado e do conhecimento. É lançar outras ideias sobre a construção e a constituição das culturas infantis. Pensar em um planejamento que articule entender e conhecer a infância contemporânea. Reconsiderar o papel da família, dos responsáveis e da escola na realidade atual para privilegiar a fala e a escuta das crianças no recreio e as suas produções culturais.

3.5 O TRABALHO INFANTIL DOMÉSTICO

As crianças pesquisadas falam das experiências vivenciadas em casa, como cozinhar, lavar, e cuidar dos irmãos mais novos.

Sofia – Falo para as meninas sobre o meu dia-a-dia o que tenho que fazer e não gosto de fazer. Não gosto de ficar em casa tenho que trabalhar para ajudar nas tarefas da casa, é muito chato.

Renato – Eu converso sobre o que eu gosto e o que eu não gosto de fazer em casa. Gosto de assistir televisão, nem sempre eu posso, é preciso trabalhar.

Clara – Eu gosto muito de ir para a casa da colega, a casa dela é muito alegre, ela é mais feliz do que eu. Coisas da prova, das tarefas da minha casa.

Ivete – Eu falo para a minha amiga como está a nossa mãe. Falamos da nossa casa e do nosso trabalho.

Leila – Sobre a nossa família. Depois da aula tenho que voltar logo, porque cuido do meu irmão.

Nestes enunciados discursivos constatei que o trabalho infantil doméstico faz

parte da realidade das crianças. É uma prática cultural muito presente na Amazônia: os irmãos mais velhos, as meninas em particular, cuidarem do irmão mais novo e dos afazeres da casa. As crianças relatam que não gostam de sua casa e que preferem e gostam da casa da/o colega.

Este assunto também fez parte das interações no recreio, pois convidei um grupo de crianças para discutirmos o trabalho infantil. Perguntei a elas que tipo de atividade doméstica elas fazem em casa? Uma das crianças relata que todos os dias ela tem que cozinhar arroz e feijão antes de ir à escola, e ao voltar para casa tem que lavar a louça. Outra criança disse que não faz nada em casa, apenas a mãe pede para ela comprar no mercadinho algum tipo de alimento para o dia seguinte. Uma criança me chama a atenção quando diz: — na minha casa eu sou a empregada, pois faço tudo; cuido da minha irmã, lavo, cozinho e ainda tenho que varrer a casa e cuidar do cachorro. A criança fala que é acordada pela mãe todos os dias às cinco horas da madrugada. Caso não acorde para fazer as tarefas não pode ir a escola. A criança prossegue — por isso, eu disse que não gosto da minha casa, sem falar das brigas que são muitas, entre meu pai e minha mãe.

Ainda uma criança comentou que não gosta da sua casa, porque tem um pai que bebe — meu pai não deixa ninguém assistir televisão, chega logo ligando o som bem alto, aí eu saio de mansinho e vou para a casa do meu colega, lá a mãe dele é bem legal, sempre faz um lanchinho e deixa agente brincar do que quiser.

Observo que algumas crianças chegam à escola para assistir aula acompanhada de seus irmãos mais novos. Isto ocorreu com frequência. Ao indagá-las, uma criança respondeu — meu pai tem que trabalhar e não tem com quem deixar meu irmão, aí sou obrigada a trazê-lo.

O trabalho infantil é um tema bastante polêmico, que desperta interesse de profissionais de diversas áreas. Heywood (2004) comenta que reagimos hoje com indignação a reportagens sobre crianças que ainda trabalham em condições desumanas nas sociedades ocidentais, principalmente as empregadas nos países pobres do mundo.

Diz ainda que no período moderno a maioria das famílias buscava trabalho para seus filhos como uma questão de rotina. É sabido que foram o século XIX e o início do século XX que trouxeram transformações profundas no papel das crianças

como trabalhadoras. A história do trabalho infantil revela que no século XIX, na Europa, as crianças, além de trabalhar na zona rural com colheita e caça, faziam serviços domésticos como cozinhar, limpar, entregar encomendas, levar e trazer roupas da lavanderia.

Ariès (2006) relata que os serviços domésticos foram, por muito tempo na Europa, uma forma de trabalho disponível por entidades que assistiam crianças abandonadas e desvalidas, sobretudo do sexo feminino. Ariès ressalta ainda que estes serviços não era visto como degradante e não despertava nenhuma repugnância, ao contrário, se confundiam com a aprendizagem, uma forma comum de educação.

No Brasil a situação não foi e não é muito diferente. Sabe-se, por exemplo, que nos anos 50 do século passado, na zona rural, o trabalho da criança junto à família, dificultava ou impedia a continuidade da escolarização (MARIN, 2005). Este fato agravava-se cada vez mais, pois era atividade incompatível com as exigências do trabalho familiar e o calendário escolar, daí a evasão escolar.

O uso e abuso da força de trabalho infantil, no contexto familiar, estão presentes em várias sociedades. Segundo Marin (2005), o trabalho infantil indígena na região de Goiás, no período colonial, assumia um caráter lúdico, uma vez que trabalho, aprendizagem e lazer pareciam indissociáveis.

Isto é, para os indígenas, a criança trabalhava brincando e brincando aprendia a trabalhar. Na educação indígena, o ato de meninos e meninas desde pequeno brincar imitando os adultos promove a divisão sexual do trabalho. Sobre as atividades de meninos e meninas indígenas, comenta o autor:

As meninas faziam suas próprias bonecas de cerâmica ou de fibras vegetais, pequenos potes de barro e depois começavam a tomar conta dos irmãos menores, cozinhar, tecer, auxiliar na colheita e transportar produtos e lenha até a aldeia. Os meninos aprendiam com seus pais a confeccionar pequenos arcos e flechas, caçar, pescar e preparar as lavouras (2005, p. 48-49).

Marin (2005) ressalta ainda que a prática dos colonizadores de vender e dar crianças indígenas aparece em diversos relatos de viajantes europeus e dos políticos. Depois de tiradas do convívio tribal, as crianças eram confinadas às famílias e pessoas capacitadas, aos mestres de ofícios, para que lhes fosse

ensinado algum tipo de trabalho. A partir dessa nova vivência, as crianças indígenas conheciam a violência, o peso do trabalho forçado e a discriminação racial.

A incorporação da criança escrava ao trabalho aparece em estudos publicados ao longo do século XIX e XX, e nos relatos dos viajantes europeus. As crianças escravas muito pequenas eram incorporadas ao trabalho das minas, das fazendas e aos serviços da casa-grande ou de seus arredores.

Para Faleiros (1995), a criança escrava sofria humilhações e violências por parte da criança branca e o trabalho precoce fazia parte do seu cotidiano, e ela só foi libertada dessa condição com a revogação da Lei do Ventre Livre.

Hoje, a situação da criança e o trabalho têm sido reforçados pelas denúncias e implementações de políticas públicas no atendimento à criança. Mas ainda presenciemos práticas exploratórias do trabalho com crianças. O empregado doméstico é aquele que presta serviço de natureza contínua à pessoa ou à família, no âmbito residencial destas.

Esclarece Lamarão a acerca do trabalho infantil:

A diferença entre trabalho doméstico e tarefa doméstica. A tarefa doméstica é aquela realizada na própria casa, sem obrigatoriedade e compatível com o desenvolvimento físico, psicossocial. A tarefa não compromete a educação e o lazer, ela é complementar, isto é, não substitui o trabalho do adulto (LAMARÃO, 2003, p.3).

Segundo Lamarão, no estado do Pará, mais de 25 mil crianças estão envolvidas com o trabalho infantil doméstico (TID). Os estudos mostram que cerca de 90 a 95% são meninas ou adolescente do sexo feminino. Lamarão, explica que o que traz a menina para o trabalho doméstico na capital é a situação de pobreza, o desejo de mobilidade social. Ela pertence à família do interior, ou de bairros periféricos e até de Estados vizinhos. Entre as consequências do Trabalho Infantil Doméstico, a ruptura dos vínculos familiares com o afastamento da comunidade e das suas origens como um todo, ressalta a autora, é o problema menos evidente, mas com certeza é o mais grave e mais complexo.

Para Lamarão, é recorrente a vinda de crianças, especialmente meninas para trabalhar em casas de famílias, em Belém, como babás. Em troca, a família se compromete com a educação e com a escola. Diz a autora, geralmente, essas meninas são exploradas no trabalho além de sofrem abusos sexuais e maus tratos.

Não é raro depararmos com noticiários sobre crianças expostos as mais variadas crueldades e sofrendo violências irreparáveis (2002, p.7).

De acordo com a análise da Agência das Nações Unidas - UNICEF (1999), o trabalho infantil é considerado de risco, exploração, perigoso e insalubre, traz prejuízos ao seu desenvolvimento.

A legislação brasileira proíbe o trabalho infantil e regulamenta o trabalho do adolescente. A partir de 1998, a Emenda Constitucional nº 20 determina a idade mínima de 16 anos para o ingresso ao trabalho dentro das normas e leis, e 14 anos para o trabalho na condição de jovem aprendiz.

O Trabalho Infantil Doméstico (TID) é “comum” em países como o Brasil, nas regiões mais pobres, devido a necessidade de ajudar financeiramente a família. Apesar de existir legislações que proíbam oficialmente este tipo de trabalho, é comum nas grandes cidades brasileiras a presença de menores em cruzamentos de vias de grande tráfego, vendendo algum tipo de mercadoria.

Para Castanho (2002), o trabalho infantil antes aceito, e até mesmo defendido pela sociedade, está aos poucos deixando de ser tolerado. Entretanto, muitos são ainda os limites que dificultam e se tornam cruciais para o alcance da sua verdadeira erradicação. Segundo a autora,

a problemática do trabalho infantil não deve ser tratada como questão isolada, ela é parte e resultado de contextos culturais, econômicos, sociais e políticos. Do ponto de vista cultural, o trabalho infantil é entendido como forma de inserção social, atestado de boa índole e o mito do trabalho como formativo e preparador para o futuro, imposto às famílias empobrecidas como uma falsa solução aos graves problemas da crise social (2002, p. 03).

Segundo Castanho (2002), no cenário econômico, o avanço tecnológico que acelera o desenvolvimento e crescimento, o agrupamento das economias em mercados regionais e a globalização da economia, não tem favorecido a distribuição das riquezas, a redução das desigualdades e o combate à pobreza. No aspecto social, a redução do investimento do Estado em políticas sociais — como educação, saúde, serviços sociais — compromete a formação social das crianças pertencentes às famílias das camadas empobrecidas.

Castanho (2002) dá visibilidade ao TID, a partir de ações implementadas pelo

Movimento Social em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, que há muito já detectou que o trabalho infantil é um problema complexo e de múltiplas facetas, que precisa ser enfrentado a partir de uma perspectiva histórica, da evolução de valores sociais e de sistemas de produção. Nesta perspectiva, Castanho diz que

o grande interesse de diferentes setores da sociedade como os sindicatos, os empresários, as organizações não-governamentais, as organizações internacionais, os setores de fiscalização do Ministério Trabalho e do Ministério Público do Trabalho, os Conselhos de Direitos, Conselhos Tutelares e órgãos governamentais de políticas setoriais que atendem crianças e adolescentes, culminou com a criação do Fórum Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil, em novembro de 1994, enquanto um mecanismo de instrumentação, em todas as unidades federadas, para implementação de políticas de erradicação do trabalho infantil (2002, p. 07).

O Fórum de Erradicação do Trabalho Infantil é um espaço com o objetivo principal, na sua criação, de atuar como instância aglutinadora e articuladora de todos agentes institucionais, para contribuir na identificação dos problemas e elaborar estratégias de superação em direção a erradicação do trabalho infantil.

Segundo Castanho (2002), o Fórum é o resultado deste grande trabalho de mobilização social, e de outro movimento social denominado “Marcha Global contra o Trabalho Infantil”. A partir destas ações, o Brasil passou a tratar o trabalho infantil como um sério problema social e assumiu a sua erradicação como meta. No âmbito desta coletividade, desde o ano 2000, o FÓRUM conta com um Grupo Temático do Trabalho Infantil Doméstico, com representação de organismos nacionais e internacionais.

Este GT esteve presente no Fórum Social Mundial/2009, na cidade de Belém, para refletir sobre a revisão do seu papel, funções e os esforços coletivos capazes de provocar outras demandas, sem, contudo se constituir em espaços de tensão e de esvaziamento do movimento social, mas de potencializar novas perspectivas em defesa das crianças e dos adolescentes.

A UNICEF (1999) classifica como situações de risco e exploração no trabalho: 1) atividades em período integral ou com muitas horas; 2) atividades de excessivo estresse físico, emocional ou psicológico; 3) vida nas ruas; 4) ausência ou remuneração inadequada; 5) responsabilidade excessiva; 6) impedimento à

educação; 7) pouca dignidade e baixa auto-estima, prejudicial ao desenvolvimento social e psicológico e 8) risco à saúde física.

Segundo Castanho (2002), existe dificuldade por parte das famílias em diferenciar a relação entre o trabalho infantil e a tarefa doméstica, geralmente, as famílias defendem que a criança não trabalha. A família entende o trabalho como forma de ajudar nas tarefas domésticas. Para a autora, mesmo que se desenvolva a consciência das crianças em relação à importância de sua tarefa como meio para ajudar a sua família. O que se percebe é o contrário, com muita frequência as famílias têm exigido muito trabalho por parte das crianças, impedindo-as de frequentar a escola prejudicando-as no seu desenvolvimento pleno.

Sarmiento (2002) diz que nem todo trabalho infantil está ligado à exploração. Assim como acontece em muitas regiões do Brasil, especialmente na região Norte, é muito frequente as crianças portuguesas ajudarem nas atividades domésticas como arrumar o quarto, preparar a refeição, pôr a mesa, lavar louça entre outras tarefas. Sobre o trabalho domiciliário infantil em Portugal Sarmiento esclarece que:

(...) algumas atividades econômicas desempenhadas pelas crianças não se desenvolvem no quadro de uma relação salarial, mas efetivam-se no interior do círculo doméstico e como extensão dos laços familiares: é o caso de quase todo o trabalho agrícola desempenhado por crianças e do designado 'trabalho domiciliário infantil' (2002, p.109).

Segundo Silva (2007), em muitos municípios paraenses ainda se pode observar a exploração do Trabalho Infantil Doméstico sob suas diversas maneiras. Dependendo do lugar, da condição de pobreza familiar, da ausência das instituições responsáveis pelo controle social, as crianças e adolescentes são usadas "pela própria família" para realizarem atividades laborais insalubres, cansativas, e com extensas horas que chegam a ser similares a uma jornada de trabalho de uma pessoa adulta.

Arenhart (2007), ao analisar a infância de crianças da zona rural, constatou que elas trabalham e que isso não chega a ser problema para o direito à infância. Desde que o trabalho realizado não as aliene da condição de crianças. No estudo da autora, as crianças ao serem questionadas sobre o que gostavam de fazer em casa e na escola, indicaram o trabalho como atividade que valorizam e que gostam. Elas manifestaram por meio do trabalho que realizam outra forma de interação social, em

companhia de seus pais e familiares nos ofícios. Essa interação torna possível a troca de experiências entre gerações: para preservar a tradição e os saberes dos mais velhos para os mais novos acrescentarem novidades à tradição e os saberes dos mais velhos, para os mais novos acrescentarem novidades à tradição acumulada historicamente.

Para a autora, as crianças por ela investigadas veem no trabalho uma estratégia de sobrevivência econômica, valorização e interação social e manifestação lúdica, ou seja, dentro da atividade de trabalho elas procuram garantir esses três elementos, porque lhes foi ensinado pelos pais ou porque elas próprias sentem a necessidade de viver essas dimensões.

Concordando com Arenhart (2007) e Sarmiento (2002) somente é aceitável como tarefa doméstica, aquela em que as crianças não sejam exploradas e nem alienadas e que não as limite de vivenciarem outras experiências como: estudar, brincar que é próprio da infância.

Faz-se necessário valorizar a tarefa das crianças como processo de aprendizagem em que as crianças sintam prazer em colaborar com as atividades familiares e não por obrigação, mas sim como atividade que constitui saberes e transmite conhecimentos. Não o trabalho apenas como meio de produção em uma perspectiva capitalista e burguesa de trabalho. O trabalho que só é visto como meio de produção e acúmulo de bens, todavia é forma de trabalho alienado¹³, pois, apenas serve para acúmulo de capital.

Voltando aos discursos das crianças, foi na perspectiva do trabalho alienado que percebi as falas de algumas crianças, pois as suas atividades domésticas se dão pela obrigação. As crianças dizem que são impedidas de brincar, estudar devido o trabalho. As crianças manifestam descontentamentos sobre a responsabilidade depositada às atividades domésticas porque consideram o trabalho sério e chato. Para elas às vezes trabalhar se torna uma atividade difícil e pesada.

Pitty – Eu falo com a colega e com a minha amiga que preciso ir embora logo, pois tenho que varrer casa e cuidar do meu irmão mais novo (pequeno). Sobre o nome que mais gosto (Clarice) e da festa.

¹³ O trabalho alienado para Marx ocorre não na relação do trabalhador com o produto de seus trabalhos, mas também na própria atividade produtiva, porque o trabalhador não se apropria dos bens materiais produzido por ele. Dito de outra forma, o trabalho não pertence à natureza do trabalhador, mas sim é condição para que esse sobreviva minimamente,

Fernando – Eu converso com meu amigo que não gosto de voltar para casa, pois tenho que fazer comida e cuidar da minha irmãzinha, às vezes também não tem comida. Quando consigo entrar duas vezes na fila do lanche levo para casa. Gosto de conversar de futebol.

Diferentemente das crianças pesquisadas por Arenhart (2007), que embora apontem o trabalho doméstico como atividade chata, mas ao mesmo tempo lúdico e prazeroso, constatei nos relatos das crianças por mim pesquisadas o trabalho doméstico como algo árduo e que deve ser feito por adultos e não por crianças. As crianças falam da insatisfação em desenvolver atividades laborais, da responsabilidade de cuidar da casa, tomar conta dos irmãos e fazer comida.

Para a família essas atividades são obrigações compartilhadas e servem para as crianças aprenderem os afazeres de casa. Mas se para os pais é um momento de aprendizagem, para muitas crianças é um castigo.

A relação da criança com o trabalho na Amazônia, principalmente na cidade de Belém é registrada por Duarte Monteiro (2008), ao investigar a infância nas primeiras décadas do século XX. Neste período, grande contingente de crianças que chegavam de outras partes do Brasil fez com que elas fossem levadas ao trabalho. As ocupações para as crianças giravam em torno de trabalho no comércio local, destacando-se a tarefa de caixeiro em mercearias, padarias, loja e armazéns. Duarte Monteiro destaca que as crianças quase sempre eram muito mal remuneradas, sujeitas a todo o tipo de exploração. Dentro de casa era comum a criança exercer as mais variadas atividades domésticas.

Duarte Monteiro (2008) revela também como as crianças desde cedo assumiam afazeres domésticos, muitas não tinham o direito de brincar. As famílias assimilavam o trabalho infantil com naturalidade, pois achavam que seus filhos estavam sendo preparados para enfrentar as dificuldades futuras.

As meninas eram as que mais sofriam, pois havia a preservação da sua honra e castidade, aponta o autor. As famílias tinham muito receio de suas filhas sofrerem algum tipo de abuso nas ruas. Assim, estando dentro de casa, se ocupavam de uma atividade e garantiam proteção.

Esse medo era evidente em decorrência de muitos crimes sexuais com meninas das camadas populares em Belém do Pará — o crime de desfloramento. Segundo Abreu (2007), essas meninas transitavam pela cidade, realizando as mais

variadas tarefas. Os meninos, por sua vez, estavam expostos a violência urbana como criminalidade e delinquência. Sobre isso comenta Duarte Monteiro,

A preocupação com a aprendizagem de uma profissão era muito comum nas famílias das classes populares no Brasil naquela época. As transformações pelas quais o Brasil atravessava nos aspectos econômicos e sociais, em particular, faziam com que as famílias encaminhassem os filhos muito cedo ao mercado de trabalho, e também para impedir que estes viessem a cair nas ruas. Ou seja, o trabalho era visto como uma possível solução para problemas como a criminalidade e a delinquência de meninos (2008, p. 98).

Passados todos esses anos, o trabalho infantil em famílias de baixa renda é ainda uma realidade na cidade de Belém. Para ilustrar esse fato presenciei na escola pesquisada um relato de abuso e exploração do TID de uma criança com apenas 09 anos de idade. Esta criança era maltratada e espancada por pessoas da família por não ter conseguido realizar as tarefas a ela determinada, como cozinhar, varrer casa e lavar a roupa dos adultos entre outras. A criança chegou à escola e depois de algumas horas relatou o acontecimento e mostrou as marcas da violência em seu corpo.

A Coordenação da escola encaminhou o caso para o Conselho Tutelar. A criança encontrava-se sob a proteção do Estado. Soube através da Coordenação que a família recorreu à determinação da justiça, negando todo o acontecimento e acusando a escola de proteger uma criança mentirosa. No ano de 2009 esta criança voltou a morar com a família, que se mudou para outro bairro, distante da escola.

Esse fato, infelizmente, é um dentre outros que pude vivenciar na escola — o abuso contra a integridade física da criança. Embora a ciência fale da neutralidade do pesquisador, este não coube a mim, fiquei emocionalmente triste e intrigada com tanta brutalidade contra aquela criança que chamei de Aninha.

Passado algum tempo do triste fato ocorrido com Aninha, voltei a me encontrar no recreio com as crianças para as nossas conversas informais. As crianças estavam aflitas e assustadas com a história de Aninha, embora a escola evitasse os comentários, mas a comunidade é pequena, e todos se conhecem, tornando inevitável que as crianças tecessem e expusessem comentários. Este fato fez com que outras crianças relatassem outras formas de violência e de trabalho infantil doméstico.

3.6 AS INTERAÇÕES AFETIVAS

As relações afetivas, no contexto escolar, são práticas vivenciadas pelas crianças. Elas ressaltam que brincam e conversam com seus colegas, citando os nomes de seus pares, outras denominam amigos (as), melhor (a) amigo (a). Ainda percebi nos discursos que as crianças dialogam com e sobre os adultos no recreio.

Fafá – Converso com a minha amiga sobre a minha mãe, de mim e da minha colega. Falo sobre a terra e a comunidade. Da prova, do guarda que é legal e da diretora que é nossa amiga.

Ana – Falo da professora Belinha que é muito legal e divertida, do guarda que é muito legal. Sobre de quem mais nós gostamos de fazer, eu gosto de televisão e outras coisas.

Alceu – Eu gosto muito de prosar com o guarda, ele é muito legal, por isso adoramos conversar com ele no recreio ele aconselha agente. Da merenda que é muito boa.

Gal – Conversamos sobre bonecas eu e a minha colega, nós adoramos falar com o guarda, ele é nosso amigo, às vezes ele nos dá conselhos.

Adriana – Eu brinco e converso só com meninas e só coisas de menina.

Frejat – Eu só converso com o Ric, falamos dos mutantes, internet e msn.

Os pares no tempo do recreio geralmente são colegas e amigos da mesma turma. A interação com colegas de outra turma não teve visibilidade nos discursos das crianças, a não ser quando se referiram a irmãos e primos, ou seja, pessoas da mesma família.

As interações dialógicas são plurais e diferenciadas nas relações entre os pares, dependendo das atividades que compartilham no recreio, pois em seus discursos as crianças separam as brincadeiras das conversas. Para as crianças, os pares das brincadeiras e das conversas nem sempre são os mesmos. Há por parte de alguns grupos a troca de pares. As crianças afirmam que brincam com uns e conversam com outros.



Fig. 21 interação em sala de aula



Fig. 22 crianças interagindo na sala

Existem, no pátio do recreio, outros tipos de pares, menino-menina, menino-menino, menina-menina, grupos maiores de meninas e meninos que socializam o jogo de queimada. Sobre os temas de conversa que ecoam no recreio, aparece à televisão, especialmente as novelas.

A cultura produzida pela televisão é objeto de interação entre as crianças, é uma das modalidades do discurso ideológico que contribui para o desenvolvimento por meio das várias vozes que ressoam da cultura midiática. As crianças interagem umas com as outras, porque pertencem a uma mesma geração e constituem conhecimentos e aprendizagens.

O conceito de pares não diz respeito necessariamente a crianças da mesma idade, mas das crianças que compartilham as mesmas expectativas e os mesmos interesses. De acordo com Bakhtin (2003), o sujeito se constrói e é constituído pela linguagem à medida que interage com os outros, desse modo as produções discursivas resultam deste mesmo processo no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra em interação, mas um sujeito se completando e se constituindo no discurso e no discurso do outro.

A estratégia de acesso às brincadeiras revelou um complexo processo regido por normas e valores partilhados. Mas é principalmente no contexto da construção conjunta entre pares, que os valores comuns por um sentimento de partilha, de união, de criar e manter um espaço interativo, de brincar juntas, que as crianças instituem sua própria ordem social entre os pares.

As culturas de pares são fundamentais para a criança elaborar, produzir, reproduzir o mundo a sua volta, ainda permite, por meio das brincadeiras, realizarem

atividades, representar, fantasiar, superar os medos. Essas relações muitas vezes funcionam como terapia para as crianças, permite-a partilha do tempo, ações e emoções vivenciadas no recreio e com o recreio.

Para Neuenfeld (2003), o recreio escolar faz parte do período educacional da escola, este é um momento de “trégua” entre professor e aluno que deve ser discutido na proposta pedagógica da escola, ser pensado em longo prazo pelos profissionais capacitados como proposta pedagógica de ensino e conhecimento:

(...) o que fazem as crianças quando estão longe dos olhos dos professores? O que diriam os pais destas crianças ao 'entregar' seus filhos à escola, pois confia na escola como local seguro e de aprendizagem social, se percebessem que durante o recreio elas permanecem 'abandonadas'? É importante que as crianças possam se recrear, recriando o recreio. (NEUENFELD 2003, p. 26).

Neuenfeld (2003) relata que no recreio as práticas de violência, relações de gênero, relações sociais, afetivas e econômicas podem ser identificadas como elementos que estabelecem relações de poder e constituem certas manifestações corporais, das quais os escolares não estão desvinculados. E, a escola exerce um controle sobre as crianças, ditando por onde elas podem ou não circular. Esse controle estende-se até o recreio.

A afetividade é um tema frequente no âmbito escolar. Sabe-se que a gênese da vida afetiva social é mediada pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. A criança por meio do legado cultural na relação com os pares aprende; a agir, a pensar, a falar e também a sentir. Sendo assim, o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (OLIVEIRA; REGO, p. 23).

Vygotsky e outros pensadores da psicologia estudaram sobre os temas sentimentos, afetividade e emoções e concluíram que embora a raiz primitiva da afetividade esteja no biológico, mas a organização das emoções está claramente imersa na cultura. Os processos cognitivos e afetivos, os modos de pensar e sentir, são carregados de conceitos, relações e práticas sociais que os constituem como fenômenos históricos e culturais

A afetividade das crianças é construída culturalmente, as emoções são, portanto, organizadas, concebidas e nomeadas de forma absolutamente diversas

em diferentes grupos culturais. No campo da afetividade, os estudiosos da psicologia cultural apontam que a criança nas interações sociais, auxiliada pela linguagem, desenvolve as suas emoções.

As crianças no horário do recreio conversam, dentre outros assuntos, de namoro. Algumas crianças responderam que não nos interessa o que elas conversam. Para elas o recreio é um espaço mágico para as conversas entre si.

Gil – Eu converso alguma coisa, deixa pra lá, que às vezes acontece comigo, que caí, na verdade é que me bateram.

Zé – Eu falo da menina que é muito alta, ela é a mais linda de todas, não conte isso para o meu colega Dinho.

Nos enunciados cruzados, no recreio, principalmente os das meninas, que são mais ousadas acerca do assunto namoro; as meninas falam que namoram, que gostam de um menino, e que pediu para namorar com um menino, falam dos meninos bonitos da escola.

Carolina – eu gosto do colega, eu falei para ele se ele queria namorar comigo, aí ele quis.

Paulinha – Eu namoro um menino que não estuda mais nessa escola, fico no recreio só falando dele e pensando nele com a minha amiga.

A relação de namoro entre os pares direcionam as crianças para relações de pertencimentos que, de alguma forma, contribui para a constituição das identidades. As crianças criam signos para se comunicar a respeito do namoro, usam uma linguagem própria para dialogar, trocar experiências e estabelecer regras.

A maneira de viver das crianças, a linguagem e os grupos compõem um universo cultural infantil que contribui para a constituição e formação das identidades, pois constrói sentidos. Essa maneira de ser criança, geralmente vinculada às práticas culturais, é uma forma de compreender a fase transitória de criança para adolescência e serem consideradas criança grande, que está aí e que circula pelos espaços educativos, caracterizando uma nova cultura escolar.

As crianças falam de “gostar”, no sentido de amor pelo outro, mas esse outro está relacionado ao namoro. Há crianças em seus enunciados que falam que apenas a colega que namora, negando que não namora, mas que tem pretendente. Esses discursos favorecem relações de negação ao afirma que “eu não namoro” é

sempre o outro que namora. Os enunciados expressam que tem um autor que fala e um destinatário que recebe. Para Bakhtin (2003) todo enunciado tem autor e necessariamente um destinatário.

A negação é um fato muito frequente no cotidiano escolar, às vezes dificulta uma ação preventiva por parte dos professores, pois se trata de crianças. Porém, a coordenadora manifesta uma atitude, um desejo em escutar as crianças e revela seu ato para uma reflexão. Às vezes toma decisões mais enérgicas como; convoca as crianças para uma conversa em sua sala, fala do disciplinamento, da importância de se cuidar do corpo e das relações afetivas. As meninas geralmente têm receio de serem descobertas e negam a respeito do namoro, pois têm receio que os seus responsáveis descubram que elas namoram. Ainda a coordenadora comunica aos responsáveis sobre o assunto. Daí o porquê da negação.

Em relação ao namoro a coordenadora destaca a importância de se reconhecer a cultura das crianças e considera que a escola é um espaço favorável para promover a relação entre os responsáveis, professores e alunos, como forma de amenizar a falta de esclarecimentos por parte dos responsáveis acerca das mudanças que ocorrem entre a fase criança para a fase da adolescência.

Neste sentido, Ornellas nos fala:

Em que pese as limitações, a escola não deve colocar como um lugar da interdição da fala do aluno, mas ao contrário, um lugar de descoberta, de libido da fala e da escuta. Rever a escola é rever práticas, é saber escutar a fala dos seus personagens, é reconhecer quando as representações interferem em processos de mudança na direção de uma nova trilha para o sujeito singular e social (2005, p. 236).

É neste contexto que professores têm seu próprio modo de pensar e de agir a determinados assuntos, sobre o que pensam e sentem as crianças, é possível que alguns dos professores da escola pesquisada insistam em ignorar, naturalizar ou até mesmo em não dar importância ao que ocorre no espaço do recreio.

As crianças falam e expressam sentimentos carinhosos em relação a Professora Belinha, elas a consideram uma amiga, alguém que lhes dá conselho, escuta suas histórias do cotidiano escolar e familiar. Na concepção das crianças é uma professora que tem paciência para com elas.

Ana – Falo da professora Belinha que é muito legal e divertida, do guarda que é muito legal. Sobre de quem mais nós gostamos de fazer, eu gosto de televisão e outras coisas.

Paulo – Das professoras e das meninas. Falo da revisão de matemática e de ciências. Eu adoro ciências é muito importante para nós crianças. Gosto de ciências quando é ensinado pela Professora Belinha.

Cazuza – A diretora é ótima, ela brinca com nós.

Veríssimo – A coordenadora ela é muito amiga nossa, mas também ela chama a nossa atenção quando fazemos algo errado e chama os nossos responsáveis para conversar.

Com base no que dizem as crianças, faz-se pertinente relembrar o que diz Ornellas (2005), isto é, que cabe a escola a tarefa de escutar as crianças, os jovens no sentido de reconhecer a singularidade de cada um, buscar, entre a autoridade e o afeto, um jeito novo de educar.

É importante pontuar a relação afetiva entre crianças, escola e professores. Cabe a nós o papel de escutar e de sobremaneira ouvir as várias vozes das crianças, pois percebi o quanto estas crianças têm a necessidade de falar de si e do outro, o quanto é fundamental dar voz a elas, sobretudo dar importância ao que elas falam. Nessa direção, Ornellas diz que

a fala se posiciona em um lugar estratégico na relação professor-aluno. É a fala que mobiliza e constrói a própria relação e está percepção tem, em grande medida, escapado ao olhar do professor e, este, muitas vezes, não tem valorizado a fala que se processa em sala de aula, e tenta reduzi-la a processos concretos, sem levar em conta a subjetividade subjacente a esses processos (2005, p. 220).

É possível pontuar que não são todos os profissionais da educação que não valorizam a voz das crianças, mas há sim profissionais como a professora Belinha: amiga, paciente e conselheira. A diretora e a coordenadora também são vistas aos olhares das crianças como pessoas importantes na construção dos seus conhecimentos, que permitem as crianças expressarem seus sentimentos.

Na escola Guajará, outros momentos vivi, além do recreio: a sala do professores também foi palco de diálogos entre os profissionais. As professoras também fazem suas queixas em relação ao recreio e às crianças. Elas relatam que o aluno não escuta, que o aluno só quer conversar e brincar.

Ressalto a importância deste convívio com as professoras, pois a interação

nos momentos de cafezinho me aproximou dos conflitos existentes entre ser professor e gostar de ser professor. Algumas professoras apresentam certa insatisfação com o trabalho docente, com as condições de trabalho, reclamam que as crianças não têm cultura. É possível que estes conflitos estejam relacionados pela falta de formação continuada, pela falta de percepção da realidade e do meio social em que a escola está inserida. Portanto, pontuo nesta direção o que diz Ornellas (2005).

Faz-se necessária uma crítica no interior da escola, que busque o caminho dos significantes e significados, em que professor e aluno troquem, refaçam sentidos e permitam que surja uma nova fala, uma nova escuta, para o sabor da relação constitua-se e o saber seja uma tarefa que se possa ensinar e aprender (p. 237).

Rever as práticas escolares é refazer o ensino e aprendizagem, é dar sentido às conversas, às brincadeiras das crianças. É reconhecer quando as interações são possibilidades de conhecimentos, é reconhecer que as crianças constroem suas culturas através dos diálogos cruzados entre si e com os adultos. É permitir os processos de transformação por meio das culturas infantis que conduza a aprendizagem tanto do conhecimento formal como da vida cotidiana. É fundamental entender esta relação entre aluno-professor, como essencial nas representações dos afetos e manifestos na sala de aula (ORNELLAS, 2005, p. 236).

Charone (2008), ao pesquisar sobre o que as crianças pensam sobre a docência, em uma escola pública, no município de Belém, constata, nas falas das crianças, o quanto a relação afetiva entre professores e alunos é importante. Ressalta como a docência é uma atividade relacional, que não se restringe apenas à transmissão de conteúdos; exige interações afetivas e emocionais.

Parafraseando Carvalho (1999), Charone diz que alguns professores se relacionam com os alunos estabelecendo vínculos emocionais significativo, já outros buscam o distanciamento afetivo. E diz mais, a afetividade embora não tão presente nos discursos oficiais, faz parte das relações cotidianas da escola. Os alunos por ela investigados apontam que a afetividade pode ser uma ferramenta importante para um bom trabalho docente. Sobre a afetividade na escola, Carvalho (apud CHARONE, 2008, p. 128) comenta que:

(...) temas como afeto e os vínculos emocionais remetem ao universo

da vida privada e das relações familiares, por ser esta a esfera que temos maiores oportunidades de vivenciar elos emocionais. Estas questões são na nossa cultura associadas às mulheres e implicou numa construção social de que estes aspectos desqualificam o trabalho docente por estar articulado à feminilidade, provocando de certa forma pouca ênfase destes temas nos cursos de formação. Entretanto, os cursos de formação precisam trabalhar com as múltiplas dimensões que envolvem a docência (afetiva, emocional, cognitiva, lúdica, etc) embasados na compreensão de que tais dimensões não pertencem a um gênero, pois envolvem o relacionamento entre professores e alunos.

Nos encontros, nas conversas e nas brincadeiras, as crianças me contaram que a escola deveria ter bancos para sentar perto dos blocos das salas para conversarem entre si, demonstram insatisfação devido à escola não possuir brinquedos, nem parque de diversão. Elas apontam fatos negativos em relação à escola, como a quadra de esporte descoberta, mas, ainda assim, gostam muito de fazer Educação Física pelo fato desta disciplina proporcionar momentos de brincadeiras e de jogos.

Ainda que não seja a escola dos sonhos das crianças, elas relatam o quanto gostam dela, consideram-na a melhor escola para estudar, algumas dizem que já estudaram em outra escola, mas não gostaram e ficaram sem estudar. Ainda relatam a importância da Diretora e da Coordenadora em acompanhar as suas atividades e intervirem em alguns momentos particulares do cotidiano.

A família é também um dos assuntos abordados pelas crianças. Elas expressam a dinâmica familiar, particularmente a relação com os irmãos e primos.

Renato – Eu falo da minha família com os meus colegas.

Zé – Ah! Muitas coisas dos meus irmãos, da escola e muito mais.

Gal – Converso com a minha amiga do meu irmão que ela gosta, sobre o que nós vamos ser quando crescer.

Da Mata – Sobre a roupa da festa junina, da escola, dos Mutantes, do dia anterior na minha casa.

3.7 OS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E AS PRÁTICAS DE LEITURAS

A escola é vista como uma instituição de aprendizagem, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente construídos pela sociedade. Tais conhecimentos são

materializados no planejamento de aulas e nos livros didáticos. Desse modo, o conhecimento escolar se torna coisificado para ser apenas transmitido e ensinar se torna transmitir esse conhecimento estático e aprender se torna assimilá-lo.

Como a aprendizagem é centrada nos resultados, o que é valorizado são as avaliações e as notas, a escola reduz a finalidade apenas à aprovação ao final do ano letivo. Nessa lógica, não faz sentido determinar relações dialógica entre o cotidiano das crianças e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extra-escolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos.

Vanessa – Sobre as provas, da coordenadora que me dá conselho, novelas, sobre os meninos que elas gostam, não, que elas amam.

Falcão – Sobre as aulas, às vezes outras coisas; como carros, falo com uma menina, talvez outras coisas, falo que gosto de Ciências, a matéria é muito legal e a professora também.

Tina – Das nossas provas, se estava difícil, da professora Belinha, dos meninos, da aula, da escola de tudo.

Di Sá – Novela, educação das crianças na sala de aula, da Profa. Belinha que é muito boa. A criança tem que ter sabedoria e a Professora tem direito.

Sandra – Com a professora Belinha, digo que estou muito triste, fico sempre triste, com mais ninguém.

Joanna – Gosto quando é o dia de estudar a Ciências, eu aprendo muitas coisas sobre as meninas e os meninos. Gosto porque a professora tem paciência para ensinar.

A criança tem sua constituição e sua significação particular estabelecida pela linguagem, através da aquisição do conhecimento e dos signos que se configuram no real, e, pela capacidade criativa da criança. A criança elabora seus conhecimentos na aquisição da vida social e no desenvolvimento das práticas escolares, assim como na família e na sociedade, logo, ela é resultado da construção histórica e cultural da sociedade em que vive. As crianças reinventam suas histórias a partir da linguagem, das várias vozes que se misturam e se relacionam com experiência vivida tanto na escola como fora da escola.

Assim, aponta McLaren (1997), os professores devem compreender que as experiências dos alunos originam-se de diferentes discursos e subjetividades, por isso devem ser analisadas criticamente, evitando, assim, a abordagem de

aprendizado que nega o conhecimento e formas sociais pelas quais os alunos estabelecem relevâncias e conexões com o cotidiano. Na compreensão do autor,

os alunos não podem ter um aprendizado 'proveitoso', a menos que os professores compreendam as várias maneiras que eles dispõem para constituir suas percepções e identidades. Os professores precisam entender como as experiências produzidas nos vários domínios da vida cotidiana produzem, por sua vez, as diferentes vozes que os alunos empregam para dar sentido aos seus mundos e, conseqüentemente à sua existência na sociedade em geral (McLAREN, 1997, p. 249).

Para entender os motivos que leva as crianças a gostarem das disciplinas Ciências e Matemática, travei um diálogo com um grupo no recreio. Elas falam que gostam pelo fato da disciplina articular o conhecimento da natureza, do mundo, dos alimentos entre outros elementos que compõem a vida. Mas gostam muito pela forma como a professora ensina. Uma criança disse: a professora Belinha tem paciência de ensinar, ela espera que todos copiem, depois explica e trás exemplo do nosso saber, como ir comprar alguma coisa na feira. Outra criança disse: gosto de ciências porque fala do corpo humano, mostra coisas que nós nem sabemos.

Na lógica da interação a professora Belinha é vista como a mediadora entre o conhecimento e o aprendizado, porque ela faz uma elaboração particular do conhecimento da disciplina, e representa exemplificando com o cotidiano social das crianças. Observei que a escolha pelas disciplinas deu-se muito mais pela forma como a professora ministra as aulas do que pelo próprio conteúdo das disciplinas em si, como também pela afetividade que a professora tem para com as crianças.

Rita – A nossa professora Belinha é muito legal, é nossa amiga, nos aconselha. Ela não deixa ninguém ficar triste. Gosto de ciências e gosto de ler.

Raul – A minha professora Belinha é muito bacana, ela ensina o dever direito e tem muita paciência em ensinar quando agente não sabe.

Richie – Só falo das professoras, não vou te contar mais nada. Gosto muito da escola e da diretora, ah gosto da coordenadora – às vezes elas ficam zangadas, porém logo passa.

Nos enunciados das crianças, constato o sentido relevante do espaço no recreio, da escola e de seus dirigentes, pois na percepção delas a escola é o lugar de aprendizado, mas precisa se tornar um local de prazer e lazer. As crianças enaltecem a professora como a melhor de todas, a amiga que as escuta, que

aconselha. Enfim — elas expressam sentimento afetivo pela professora.

A disciplina de preferência das crianças é Ciências. A diretora também é uma pessoa muito amada. As crianças expressam um sentido de amizade, de companheirismo, e respeito pelo guarda. Afirmam que a escola é muito legal.

Cássia – Essa escola é legal, gosto da merenda, do guarda e da diretora.

Belloto– Sobre os deveres de casa que a professora passa, da paciência que ela tem ensinar. Das provas. Do passeio na ilha, shopping, cinemas. Sei lá tantas coisas nós falamos.

Kiko – Do meu time, da prova, da quadrilha, do guarda que é muito bacana comigo. Gosto da diretora. Da professora Belinha porque ela brinca e sabe ensinar as crianças.

Em relação à prática de leitura, um número relevante gosta de ler gibis, revistas e livros de estória infantil e fazem uso de jogos de memória e quebra cabeça. Fato importante comentado pelas crianças. Elas têm o hábito de freqüentar a sala de leitura no tempo do recreio.

Zeca – No recreio eu gosto de ir ler um livro na sala de leitura, todo dia leio um pouco, gosto muito dos gibis da Turma da Mônica.

Paulinha – Eu não converso nada. Leio a revista no recreio e muitas outras coisas.

Nando – Leio livros e revistas de quadrinho.

Nelson – Do jornal Nacional, filme de terror, da escola, que gosto de merendar e gosto de ler revista e brincar de jogo da memória na sala de leitura.

Durante os meses que convivi na escola, diversas vezes fui à sala de leitura, onde as crianças me apresentavam as leituras que mais lhes agradam. Geralmente são livros de literatura infantil sobre a cultura da Amazônia, como a lenda do Boto Cor de Rosa, do Uirapuru, da Mãe d'Água, Tambatajá entre outras. Indiquei alguns livros que no catálogo da escola não estavam disponíveis, então resolvi doá-los.

A escola pesquisada prevê no seu projeto político pedagógico estimular os alunos a freqüentar a sala de leitura. Com um acervo pequeno, os livros são doados pelas professoras da escola. Nela há uma professora responsável pela catalogação dos livros, dos brinquedos e jogos, e pelo diálogo com as crianças a respeito da importância de se criar o gosto pela leitura e pelo zelo ao livro.



Fig. 25 crianças e a leitura no recreio

A professora da sala de leitura sugere livros aos alunos com base na faixa etária. A escola antes tinha o sistema de empréstimo para os alunos e para a comunidade, mas, no ano de 2008, tiveram que tomar medidas proibindo a saída de livros da escola, pois, uma vez emprestado, raras eram as vezes que retornavam.

As crianças revelam grande interesse pela leitura, e a escola deve aproveitar para incentivar cada vez mais o prazer pelo ato de ler. A escola deve criar possibilidades para a interação participativa entre os alunos que diferem em habilidades, perspectivas, experiências e interesses, pois valoriza a aprendizagem coletiva, favorece atitudes positivas entre si para com o outro. Ainda promove a diversidade de pensamento cultural. Percebi que a escola Guajará incentiva os alunos a criarem hábito de leituras, como também incentiva a frequência à sala de leitura.

A leitura é uma atividade de integração de conhecimentos que proporciona ao leitor uma articulação com diversos saberes. Por meio da leitura, o aluno constrói conhecimento, e o espaço de construção social do conhecimento, é a escola, sendo a sala de leitura o ambiente privilegiado para a interação através da linguagem entre os sujeitos que por ali caminham.

A interação na sala de leitura torna o ambiente, o lugar em potencial, em espaço onde se reproduzem os aspectos sociais e culturais de criação de sentidos,

de novas significações sociais e que podem conduzir as crianças a aprendizagem e a transformação, ainda sim contribui para torná-los críticos e reflexivos no seu cotidiano do que é posto por uma sociedade capitalista.

Desse modo, para Kleiman (1999), a leitura deve ser colocada com o objetivo central nos projetos da escola, é uma questão ética, cuja abordagem necessariamente deverá levar em conta a multiplicidade cultural na preparação para a cidadania. Ainda para autora,

um projeto organizado em torno da leitura integra atividades cuja realização envolve ler para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento de alguma outra atividade, conceito, valor, informação. Não envolve o mero “ler para aprender ler” e, dessa concepção deriva sua interdisciplinaridade. Em outras palavras um projeto que organiza em torno da leitura visa o ensino da escrita e dos conteúdos através de uma prática social, inserida em situações relevantes do cotidiano do aluno (1999, p. 55-56).

Para Kleiman (1999), a função de a escola formar sujeitos letrados no sentido pleno da palavra, aluno com domínio da escrita, da prática oral, que compreendam uma notícia, defendam seus direitos entre outros. A leitura é uma das maneiras que a escola tem de contribuir para a diminuição da injustiça social desde que ela forneça a todos as oportunidades para o acesso ao saber acumulado pela sociedade.

A valorização da leitura será mais facilmente incorporada ao conjunto de atitudes das crianças se todo o corpo docente valorizá-la tornando-a parte central da sala de aula. Ainda, há que se valorizar a prática oral das crianças ouvindo suas histórias, fábulas e mitos, todos originários e presentes na cultura ribeirinha da Amazônia. Transmitidos de geração a geração.

Zezé – De Jesus que nos ama, da novela Mutante e da Malhação.

Amelinha – Falo de Deus para as minhas amigas. Falo que Deus nos ama que morreu para nos salvar.

A diversidade das culturas infantis perpassa por diversos momentos históricos, e, as vozes infantis ressoam entre brincadeira, televisão, leitura e religião. A religião é um dos assuntos presente nos diálogos infantis, principalmente, nos da criança evangélica. Conversam a respeito dos hinos cantados na igreja. Podemos dizer que os signos emergem do processo de interação impregnado de conteúdo

ideológico, neste caso, a religião se dá no processo de interação social, pelo sentido e significado que cada criança representa.

Diante das diversas culturas presentes no recreio, as crianças revelam consciências, saberes e identidades. São sujeitos que expressam suas culturas, seus pensamentos e seus sentimentos, indicam aspectos da sua vida e do mundo concreto com sabedoria. Concordo com os autores que defendem que apesar de ter sido uma das mais interessantes invenções da modernidade, na sociedade contemporânea, a criança “é sempre vista de cima”, sendo ela hostil à ideia de infância. Entretanto, as falas das crianças nos fazem refletir o quanto aprendemos com elas e o quanto precisamos dar voz a elas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENCONTRO COM A CRIANÇA, O RECREIO E AS CULTURAS INFANTIS

(...) A ideia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela parece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a crianças exercia o papel produtivo e direto (de adulto) assim que ultrapassava o período da alta mortalidade, sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (...) os dois aspectos de sentimentos de infância – paparicação e moralidade – são aparentemente contraditórios, mas, na verdade, se contempla na concepção de infância enquanto essência infantil. A visão de criança baseada em uma concepção de natureza infantil, e não na análise da condição infantil, mascara a significação social da infância.

A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. (SÔNIA KRAMER, 2002, p 10-11).

Escutar as vozes das crianças foi um desafio prazeroso. Tento neste estudo dar visibilidade para as culturas infantis, revelar e dar voz à criança, lembrando que elas são os atores sociais plenos desta pesquisa. A elas me curvo, diante delas escuto suas vozes suaves, estridentes e, às vezes, melancólicas. As crianças me permitiram revelar fenômenos sociais que o olhar de um adulto muitas vezes deixa passar.

A mudança do espaço tempo escolar não é fácil e não se esgota no espaço do recreio. Há mudanças necessárias e essenciais que remetem ao campo da política educacional, das políticas públicas e da formação dos professores, sem as quais dificilmente podemos concretizar um projeto que contemple as expectativas das crianças em relação às culturas infantis.

Reafirmo com a pesquisa a necessidade de lançar novos olhares para o tempo do recreio, que ultrapasse a visão de ser apenas momento para a merenda escolar. Que o recreio tenha seu espaço e seu tempo independente da merenda escolar. Que a escola priorize a interação entre as crianças, a constituição de novas culturas infantis, que contemplem o recreio como espaço social, de ampliação das possibilidades conectado a outras redes sociais que compõem o universo cultural infantil.

A questão lançada é de colocar sob suspeita a função que a Educação Infantil vem exercendo, para assumir o papel socializador possibilitando que as crianças recriem entrelaçamentos da vida cotidiana com a escola. Cabe à escola, como um lugar de convivência entre gerações e de vivência entre as crianças, propiciar uma formação que melhor incentive a produção das culturas infantis.

A escola não pode esquecer o seu papel social. Neste espaço outros significados e sentidos se apresentam, outras relações são construídas na interação com o outro. Portanto, a escola não é só um encontro de gerações, uma relação entre sujeitos em tempos datados. Como bem expressa Sarmiento (2002), a escola também é mediadora do processo sócio-histórico de constituição das gerações, de relação entre diferentes grupos geracionais e dos aspectos simbólicos constitutivos da diferença entre gerações.

A pesquisa me oportunizou revelar noventa e três enunciados e várias vozes que se cruzaram a respeito das culturas infantis e do sentido do recreio para a

constituição do sujeito, a partir da recriação de outras culturas infantis. A visão das crianças de como o recreio é tempo de brincadeiras, de conversas, de jogos sendo estes elementos incorporados no espaço tempo de divertimento. Essa imagem pressupõe a criança um ser imbricado no seu meio social, produtor de culturas que direcionam para o futuro o sentido de suas ações e a valorização das culturas infantis.

Além de garantir o acesso à educação, a escola precisa se constituir como um espaço de outras possibilidades e deve refletir sobre o sentido do recreio e o significado da merenda escolar. Portanto, a escola participa de vivências de diferentes expressões e de tempo carregado de sentidos e significados no recreio.

Os enunciados discursivos das crianças sobre o recreio como espaço prazeroso para as brincadeiras, ainda são a principal fonte de transmissão das culturas infantis e que permite a preservação de determinados repertórios por longos tempos históricos, como as brincadeiras tradicionais que passam de geração a geração.

A especificidade do olhar infantil caracterizado, pelas culturas infantis permeadas de brincadeiras, jogos, músicas, leituras, televisão, internet, vem, ao longo da história da cultura, diferenciar o lugar que o adulto ocupa e, nesse movimento, a criança constrói sua própria cultura.

A cultura infantil é lúdica, é mediadora da criança no mundo, e brincar tem outros sentidos para criança, prazer, lazer, socialização. A criança compreende o mundo por meio das brincadeiras, dos jogos, do imaginário infantil re-significando o sentido de suas ações no mundo social.

As crianças apontam as convivências entre os pares, às vezes formados por grupos de crianças, outras vezes formados por conversas com os adultos no recreio. As crianças têm necessidade de se relacionar com os seus pares, elas precisam do outro para se constituir enquanto sujeito ideológico. Neste momento interacional entre eu e o outro, elas elaboram atividades, desenvolvem tarefas. A criança é o sujeito ativo nas culturas infantis e na relação com o meio em que vive.

As culturas infantis estão na rede, as crianças investigadas por mim revelam que são conhecedora desta ferramenta. Elas elaboram os modos de interação virtual e na re-elaboração dos processos, dos saberes no âmbito das

interações de pares na internet. As crianças intervêm na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus entendimentos nas condições propiciadas e constrangidas pelo meio, mas acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos ativos e de atores sociais.

Nos caminhos trilhados com as crianças, percebi que não é fácil quebrar paradigmas com o modelo presente de ensino e de prática pedagógica. Todavia, é um desafio que me mobilizou a problematizar a formação de professores e a problematizar as crenças no currículo. É, contudo, possível fazer diferente, de outra maneira, é possível romper com a educação que aí está posta, é possível formar professores pensadores e críticos, mas, sobretudo conhecedores das culturas infantis, e das vozes infantis.

As crianças revelam suas culturas pela televisão, pela internet, pela leitura, pelo trabalho doméstico, pelos sites de interações. Diante desse universo de vozes polêmicas e polifônicas, faz-se necessário criar estratégias que amplie a formação e crie mecanismo a superar a visão centrada na criança como mero objeto, não produtor de culturas infantis. Mas, de se criar estratégias que ampliem a visão de mundo, de criança, de infância e de culturas infantis, não somente o professor, mas de todos os profissionais que lidam com as crianças na escola.

Além disso, o currículo para Educação Infantil deve abordar e colocar em pauta a televisão, pois é o meio de comunicação com bastante representatividade nas vozes infantis. A escola deve priorizar este tema, como fazem com os conteúdos considerados legítimos, e os professores devem valorizar conhecimentos e ideias que as crianças têm a respeito da televisão e a forma como apresentam o seu conhecimento a respeito desta.

Os meios eletrônicos e a internet não são a única causa das mudanças culturais na infância contemporânea, mas eles permeiam as vivências do cotidiano das crianças e estão presentes na linguagem, nos seus modos e nas suas relações.

Esta pesquisa aponta a relevância de novos estudos que priorize as vozes infantis no tempo do recreio como palco favorável das culturas infantis e espaço carregado de discurso ideológico. O recreio merece ter destaque na escola, pois como atividade extracurricular não pode ser considerada apenas como tempo para a merenda escolar ou como tempo de bagunça e desordem.

O recreio precisa ter visibilidade e reconhecimento enquanto tempo de atividade curricular, não implica dizer que deva ser um espaço de controle e de atividades direcionadas. Mas, um espaço em que as crianças possam brincar livremente tendo os profissionais como observadores deste momento, não de disciplinamento. Portanto, o recreio deve ser livre, as crianças devem continuar escolhendo o que fazer neste tempo. Cabe a escola disponibilizar material lúdico, principalmente a bola (brinquedo com maior representação nos enunciados das crianças). Ainda, a escola Guajará necessita de estrutura física no pátio do recreio, tais como: quiosque com bancos para as crianças sentarem para as rodas de conversas, incentivar a plantação de árvores e o cuidado com o meio ambiente.

Outro apontamento faz-se necessário e urgente na re-elaboração do projeto político pedagógico incluir o tempo do recreio independente de outras atividades escolares. Ainda, há necessidade de outros olhares para as culturas infantis que não cessam por aqui. Investigar o recreio e as culturas infantis é ouvir as crianças, é permitir à educação novas pesquisas com estes atores sociais nas tramas cruzadas e entrecruzadas que emergem do saber cotidiano e da aprendizagem nas interações com as crianças e sobre elas.

Ao defender a participação infantil nos contextos educativos alicerça-se nos princípios que reconhecem as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos, e a instituição educativa como um espaço de contraposição à exclusão das culturas infantis e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos. Os estudos sobre as culturas infantis que constituem as práticas educativas na educação infantil exigem ainda maior conhecimento sobre a própria constituição da infância nesses contextos e uma atenção particular às relações entre adultos e crianças.

Reitero a importância de pesquisas que valorizem a voz e ação das crianças, que compreendam a participação nas práticas pedagógicas como elemento fundamental para o reconhecimento das culturas das crianças, e que afirmem sua atuação social e papel ativo nas relações sociais e na apropriação do conhecimento. Faz-se importante entender que as culturas infantis e práticas culturais têm papel fundamental na vida de cada criança, que começa com as brincadeiras e transportam a criança a mundos imaginários, a fantasias e à descoberta do prazer de se relacionar com outras crianças. Dialogar mais sobre e com as crianças é cruzar vozes, é falar é ouvir o outro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Meninas Perdidas. In: DEL PRIORE, Mary (orgs.). **Histórias das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

ALVES, Laura M. S. Araújo. **A constituição do discurso narrativo polifônico da criança da Amazônia paraense**. Tese de Doutorado: PUC - São Paulo, 2003.

_____. (Org.). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**. Belém: EDUFPA, 2008.

ARENHART, Deise. **Infância, educação e MST: quando as crianças ocupam a cena**. Chapecó; Argos, 2007.

ARÌES, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª edição. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. **Questões de literatura e de estética**. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 1993.

BELLONI, M. I. **O que é Mídia-Educação**. Campinas. Autores Associados, 2001.

BORBA, Ângela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempo do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social: em grupo de crianças de 4-6 anos**. Sd. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 23 mai. 2008.

BRASIL, **Constituição da República Federal do Brasil**, 05 de outubro de 1988. Imprensa Oficial, Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº. 4.024, 20 de dezembro de 1961. Fixa a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1961.

_____. Lei Federal nº 8.069, que rege o **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**, criado em 13 de julho de 1990 Brasília, DF, 1990.

_____. Lei Federal nº 9.394, estabelece as **Leis de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN**, criado em 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei Federal nº 10.172, aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE**

criado em 09 de janeiro de 2001.

_____. Lei Federal nº 11.274, aprova a alteração da ampliação da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** do Ensino Fundamental para nove anos, criado em 06 de fevereiro de 2006.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Trabalho docente e relações de gênero**: algumas indagações. In: Revista Brasileira de Educação. n. 02. mai/jun/ag. 1996.

CASTANHO, Neide. **Políticas sociais e oferta institucional frente ao trabalho infantil doméstico no Brasil**. Estudo Políticas Sociais. Versão final entregue em 08 fev. 2002. Organização Internacional de Trabalho Escritório Regional para América Latina e o Caribe Programa Internacional para a eliminação do Trabalho Infantil – IPEC, 2002. Sd. Disponível em <http://www.oit.org.pe>. Acesso em 04 de fevereiro de 2009.

CECHIN, Andréa Forgiarini. **O cotidiano de uma escola infantil e a construção da identidade de gênero das crianças**. 157 p. 1999. Dissertação de Mestrado. Biblioteca central v.22, n.39, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3º série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Ana Lúcia G. de Faria; Zeila de Brito F. Demartini e Patrícia D. Prado (orgs). São Paulo, Autores Associados, 2002. p. 1-17

DUARTE, Rosália, (org). **A televisão pelo olhar da criança**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUARTE MONTEIRO, Antônio Valdir. **Memórias (In)visíveis**: narrativas de velhos sobre suas infâncias em Belém do Pará. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal do Pará, 2008.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Revista de Ciência da Educação/**Sociologia da infância**: pesquisas com crianças - vol. 26, n.91 - São Paulo: Cortez; Campinas; CEDES, 2005.

ESTELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes**: uma estratégia de formação de professores. 4ª Ed. Porto editora, Porto-Portugal, 1994.

FALEIROS, E. T. S. **A criança e o adolescente**: objeto sem valor no Brasil colônia e no império. Legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro. Instituto Interamericano del niño. Ed. Universidade da Úrsula. Anais, 1995.

FERNANDES, Florestan. **As 'Trocinhas' do Bom Retiro**. In: _____. Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis: Vozes, 1979. 153-256 p.

FERREIRA, A. B. d. H. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da Língua Portuguesa. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. **Memórias da infância na Amazônia**. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). História das crianças no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FIORIN, José Luiz e BARROS, Diana Luz Pessoa. **Dialogismo, polifonia e intertextualidade**. Editora Universidade de São Paulo, 2003.

FLICK, Owe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Sandra Netz. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2005.

FREITAS, Maria Teresa. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa. N.16, p.20-39, 2003.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T. SOUZA, S.J. KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIEDMANN, Adriana. **Jogos tradicionais da criança de São Paulo**: recuperação e análise de sua função educacional. São Paulo: 1990, (Dissertação de Mestrado).

_____. **A arte de brincar**. São Paulo: Scritta Editorial, 1995.

_____. **O direito de brincar**. A brinquedoteca. São Paulo: Scritta Editorial, 1996.

GIROUX, H. **A Escola crítica e a política cultural**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria Executiva de Educação elabora o **Regimento Escolar das escolas públicas estaduais de Educação Básica**, aprovado em 16 de dezembro de 2004, entra em vigor janeiro de 2005.

HEYWOOD, Colin. **Uma História da Infância**: da Idade Média à época. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IBOPE. **Resumo da audiência de internet domiciliar no Brasil e perfil do internauta Brasileiro**. Data de publicação 26/07/2004 . Acesso em jan 2009. www.ibope.com.br

_____. **Número de usuários residenciais da internet cresce no Brasil**. Data de publicação: 13/12/2005. Acesso em fev/2009. www.ibope.com.br

_____. **Número de brasileiros que leem blogs cresce em 2008.** Data de publicação: 06/02/2009. www.ibope.com.br

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância, violência e consumo. In: SOUZA, Solange Jobim e (Org.) **Subjetividade em questão:** a infância como crítica da cultura. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

LACERDA, Franciane Gama. Infância e imigração do Estado do Pará – final do século XIX, início do século XX. In: BEZERRA NETO, José Maia, GUZAMÁN, Décio de Alencar (Orgs.) **Terra matura:** historiografia e história social da Amazônia. Belém: Paka-Tatu, 2002.

LAMARÃO. Maria Luiza Nobre. **Trabalho infantil doméstico:** o lado oculto da exploração de mão-de-obra infanto-juvenil. UFFA 2003.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogos infantis:** o jogo, a criança e a educação. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. O brinquedo na educação: considerações históricas. **Ideias**, o cotidiano da pré-escola. São Paulo: Fundação para o desenvolvimento da Educação, n. 7, p. 39-45, 1990.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

_____. O primeiro jardim de infância público do estado de São Paulo e a pedagogia froebeliana. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 7 n. 56, dez/1996.

KLEIMAN, Ângela B. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Ângela B. Kleiman, Silva E. Moraes. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. – (Coleção Idéias sobre Linguagem)

KRAMER, Sônia. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.

_____. **Autoria e autorização:** questões éticas nas pesquisas com crianças. In: Cadernos de Pesquisa. N. 116, São Paulo, julho de 2002.

_____. A Fundação Carlos Chagas e a Educação Infantil no Brasil: uma trajetória de produção. In: **Uma História para contar:** a pesquisa na Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Anna Blumme, 2004, p. 11-58.

_____. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria. Isabel. (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p.13-38.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediações, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: Faria, A. L. G. & PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**: Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo), p. 51-65.

MANDARINO, Cláudio Marques e NETTO, Francisco Camargo. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação física: uma experiência sobre o gênero na escola especial**. Revista Perfil. Porto Alegre. Ano 3, v. 3, p. 17-22, 1999.

_____. **Relações que envolvem poder nas manifestações corporais de dois alunos com deficiência mental matriculados no ensino fundamental**: estudo de casos no recreio escolar. 2000. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. cmandari@terra.com.br

MARCONI, Marina M. e LAKATOS, M. Eva. **Técnicas de pesquisa: planejamento e exercício de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa elaboração, análise e interpelação de dados**. São Paulo. Editora Atlas, 1986.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Crianças do Trabalho**. Goiânia: editora UFG, Brasília: Plano, 2005.

MOROZ & GIANFALDONI (Org.). **O Processo de Pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MÜLLER, Fernanda. **Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho resistência**. Sd. Disponível em: <http://www.anped.org.gov>. Acesso em 22 ago. 2006.

NEUENFELDT, D. J. **Recreio escolar: espaço para recrear ou necessidade de recriar este passo?** Org. Lajeado: UNIVATES, 2005.

OLIVEIRA, Martha Kohl de & REGO, Tereza Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim & AQUINO, Julio Grappa. **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus editorial. 2003.

OLIVEIRA, Eloíza da Silva Gomes. **Criança e computador: interação que impulsiona o desenvolvimento e aprendizagem**. V. 3, n. 11 – julho de 2006.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

PARÁ. Decreto nº 149. Direção Geral de Instrução Pública. **Regulamento Escolar**. Programas, horário, instruções para as escolas pedagógicas para as escolas públicas do Pará. Imprensa de Tavares Cardoso, 1890.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **A Educação no Pará**; Documentário. Belém, SEDUC, 1987.

_____. Decreto nº 798. **Regulamento para o Lyceu Paraense**. Imprensa Oficial do Pará em 08 de janeiro de 1900.

_____. Decreto nº 1689. **Dá nova organização ao Ensino Primário do Estado**. Imprensa Oficial do Pará em 28 de abril de 1910.

_____. Decreto nº 235. **Dá nova organização ao Ensino Primário do Estado**. Imprensa gráfica Dom Macedo Costa em 26 de março de 1931.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELÉM. Lei Municipal nº 4.107, cria o **Departamento Municipal de Educação e Cultura**, e dá outras providências, criado em de 11 de julho de 1958.

_____. Lei Orgânica do Município de Belém. **Organiza e rege-se por esta Lei Orgânica e leis que adotar**. Entra vigor em 30 de março de 1990.

_____. Lei nº 7.538, regulamenta a **Denominação das Escolas Públicas** e dá outras providências, criado em 19 de novembro de 1991.

_____. Lei nº 7.722, dispõe sobre o **Sistema Municipal de Educação**, criado em 07 de julho de 1994.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância Educação no Brasil**: um campo de estudo em construção. In: FARIA, Ana L. G. de; Demartini, Zeila de B. F. PRADO, Patrícia D. (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

_____. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. Sd. Disponível em: <http://www.anped.org>. Acesso em: 16 mar 2007.

REDIN, Euclides. Müller, Fernanda e REDIN, Marita (Orgs). **Infâncias - cidades e escolas amigas das crianças**. 1ª edição. Editora Mediação. Porto Alegre, p. 152. 2007.

REYES, Claudia Raimundo. **Sobre o que falam as crianças**: leituras e práticas cotidianas. 2000. Tese de Doutorado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2000.

REZENDE, Ana Lúcia M. de & REZENDE, Nauro Borges de. **A Têvê e a Criança que te vê**. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: **um elemento (in) visível no currículo**. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana, p. 103-118, maio, 2006.

SAFERNET BRASIL. **Central nacional de denúncias de crimes cibernéticos**. 2008. Sd. Disponível em www.safernet.org.br. Acesso fev de 2009.

SANTIAGO, Maria Eliete. **A politização do cotidiano escolar como concepção e prática pedagógica**. Revista de Educação – AEC, p. 64-70, ano 31 n. 124 – julho e setembro de 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal, Centro de Estudos da Criança: Editora Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da Sociologia da infância. Sd. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 20 ago. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. & BANDEIRA, Alexandre, DORES, Raquel. O Trabalho e lazer no quotidiano das crianças exploradas. In: GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DR&A, 2002.

_____. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, 1º edição, dezembro, 2000.

_____. **Crianças**: educação, culturas e cidadania activa in Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação. V. 23, Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: CERISARA. A. B. (org.). **Crianças e Miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Coleção em foco, Edições Asa, Portugal, p. 09-34, 2004.

_____. **Imaginários e Culturas da Infância**. Braga-PT: IEC-UMINHO, 2002.

_____. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Rev. Educação e Sociedade, Campinas/SP, v.23, n.78, abr.2002. Disponível no site: www.sciello.com.br. Acesso em junho/2003.

_____. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L.; FILHO, A. L. (org.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPA, 2001, p.13-28.

_____. Sociologia da Infância: correntes, problemáticas e controvérsias. In: **Sociedade e Cultura**, v. 13(2), p.145-64, 2000.

_____. **A construção social da infância**. In: PINTO, Manuel, SARMENTO, Manuel J. As Crianças: contextos e identidade. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, p. 33-73, 1997.

SILVA, M. R. **Trabalho infantil ou exploração do trabalho infantil**. In E. Redin, F. Muller & M. M. Redin (Orgs.), *Infância: cidades e escolas amigas das crianças* (p. 57-75). Porto Alegre: Mediação, 2007.

STEINBERG, Shirley, R. KINCHELOE, Joe L. (organizadores); tradução George Eduardo Japiassú Bricio. **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. 2ª Ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SOARES, Natália Fernandes. Direitos da criança: utopia ou realidade? In: PINTO, Manuel & SARMENTO, Manuel J. (coord.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997: p. 07-28.

TOMELIN, Karina Nones. **A eufemização dos mecanismo disciplinares em atividades escolares: o Projeto Recreio**. 2005. 130 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Blumenau-SC, 2005.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Infância, Escola e Pobreza: ficção e realidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Sd. Disponível em <http://www.unesco.org.br>. Acesso em 12 fev. 2009.

VASCONCELOS, Tânia de. **Reflexões sobre a Infância e Cultura**. Niterói: EdUFF, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisas em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003. Série pesquisa em educação, v 5.

VYGOTSKY. Liev Semiõnovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. Tradução Martin Lopez-Morillas. In: _____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, p. 121-137.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENETZ, Ileana. **As relações dos gêneros no espaço cultural escolar do recreio**.

Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre-RS, 2006.

_____. **A Construção do Gênero no Espaço Escolar**. Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 31-58, janeiro/abril de 2006. Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 59-80, janeiro/abril de 2006.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Caro (a) aluno (a)

A pesquisadora Ana Paula Vieira e Souza, mestranda do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências e Educação da UFPA, sob a orientação da Profa. Dra. Laura Maria Silva Araújo Alves, encontram-se a desenvolver seus estudos para a Dissertação de Mestrado em Educação, cuja pesquisa visa revelar: **Qual o significado e o sentido atribuído ao recreio pelas crianças? Que culturas infantis são constituídas pelas crianças no espaço e tempo do recreio? Que culturas infantis estão presentes nos enunciados discursivos das crianças no recreio?** O estudo será desenvolvido em uma escola da rede pública do Município de Belém. A metodologia adotada para este estudo de inquietação inclui a aplicação de um questionário, a sua participação é muito importante uma vez também a sinceridade nas suas respostas. Nesse primeiro momento da aplicação do questionário será abrangente a um número maior de participantes, portanto, faz-se necessário a identificação do aluno, para que, no segundo momento possamos fazer o convite a 10 crianças que tenham interesse em participar da entrevista dialogada. Os alunos que aceitarem participar da entrevista, o responsável deverá participar de uma reunião com as pesquisadoras para esclarecimentos do objetivo da pesquisa e, para assinarem o Termo de Consentimento. As pesquisadoras manterão total sigilo em relação à identificação da criança como manterá o nome da escola pesquisada.

Roteiro para o questionário

Nome do Participante		Idade	
Sexo		() masculino	() feminino
Há quanto tempo você estuda nesta escola		Série	

Questões a serem respondidas

1)	O que é o recreio para você?
2)	O que você faz no recreio?
3)	Com quem você faz?
4)	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?
5)	Quem são seus colegas de conversas?

**Obrigada pela participação!!
Pesquisadora: Ana Paula Vieira e Souza**

APÊNDICE B – CONVITE PARA REUNIÃO

CONVITE PARA A REUNIÃO

Convidamos os pais ou responsáveis pelo/a aluno/a _____ a participar da reunião que ocorrerá no dia 19/08/2008 às 10h, para conversamos a respeito da pesquisa que a pesquisadora Ana Paula Vieira e Souza irá desenvolver com as crianças da escola Guajará, referente à sua pesquisa de Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Certo de contarmos com a sua presença desde já agradecemos.

Atenciosamente,

Ana Paula Vieira e Souza

APÊNDICE C – FREQUÊNCIA DA REUNIÃO**FREQUÊNCIA DA REUNIÃO**

PAUTA: autorização dos pais ou responsáveis para a realização da pesquisa com os/as alunos da Escola Guajará.

DATA: 19/08/2008

ASSINATURA

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

APÊNCICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO PARA PESQUISA.

Pesquisa: **“AS CULTURAS INFANTIS NO ESPAÇO E TEMPO DO RECREIO: constituindo singularidade sobre a criança”**.

Coordenadora: Laura Maria Silva Araújo Alves

Pesquisadora: Ana Paula Vieira e Souza

1. Natureza da pesquisa: Seu/a filho/a é convidado(a) a participar desta pesquisa, que tem como finalidade investigar Os enunciados discursivos das crianças sobre o recreio.

O objetivo deste estudo versa analisar o significado e sentido atribuído ao recreio pelas crianças que se laçam e entrelaçam no recreio em relação às culturas infantil presentes em seus discursos.

Para a realização deste estudo é necessário coletar os dados com os sujeitos da pesquisa, portanto faremos a observação não estruturada no recreio para mapear as práticas culturais das crianças, ainda faremos a aplicação do questionário com questões abertas para coletarmos informações para as análises dos dados.

Como se trata de sujeitos menores de idade, a autorização dos pais e/ou responsável legal da criança é imprescindível.

2. Participantes da pesquisa: Participarão do questionário as crianças da 3ª e 4ª série da Escola Municipal Guajará. As crianças escolhidas devem ser aluno/a regularmente matriculados na escola.

3. Envolvimento na pesquisa:

Ao participar deste estudo você deve permitir que a pesquisadora possa aplicar o questionário e dialogar com o/a seu/a filho/a. Será apresentado às crianças um conjunto de perguntas abertas referentes às suas interações no recreio. Além destas questões será solicitado que as crianças respondam o que conversam no recreio e quais assuntos conversam. Na conversa informal a pesquisadora usará câmera digital para fotografar as crianças no recreio. O tempo de duração será o horário do recreio que é de 15m em dias alternados a partir de agosto de 2008.

Você tem a liberdade de recusar a que seu/a filho/a participe sem qualquer prejuízo para si e para seu/a filho/a.

Sempre que quiser você poderá pedir mais informações sobre a pesquisa. Poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa pelos telefones 3274-1033 ou 8132-0633.

4. Sobre as conversas dialogadas (informais): Serão realizadas na escola em que as crianças frequentam e serão combinadas entre as crianças e a pesquisadora. A participação será em grupo, para que se sintam à vontade para falar sobre os temas abordados no recreio.

5. Riscos e desconforto: A participação nesta pesquisa não traz complicações, talvez, apenas, um pequeno sentimento de timidez que algumas crianças possam sentir diante de algumas questões apresentadas. A participação também não traz

riscos aos participantes, pois, as crianças estarão no momento de interação somente com a pesquisadora para a coleta das informações.

6. Confidencialidade: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e anônimas, por este motivo as crianças não serão identificadas pelo nome em nenhuma parte do trabalho escrito e serão resguardadas informações do tipo: nome, endereço, filiação. Somente será informado o **nome fictício** de cada criança na tabulação dos dados, a idade e o gênero. Esclarecemos ainda que estas informações sejam veiculadas apenas no meio científico. **Mas, esclareço que serão usadas no texto as imagens das crianças interagindo no recreio.**

7. Benefícios: Ao participar desta pesquisa você não deverá ter nenhum benefício direto, compensações pessoais ou financeiras relacionadas à autorização concedida. Entretanto, esperamos que este estudo revele informações importantes sobre as formas como as crianças pensam e compreendem o tempo do recreio, as quais poderão subsidiar reflexões aos profissionais que trabalham na educação. Além do mais, estes dados também poderão servir de base para reflexões sobre o currículo e a formação dos futuros docentes e a valorização das crianças como sujeitos participantes da pesquisa.

8. Pagamento: A criança não terá nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa. E nada será pago por sua participação.

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em autorizar o meu filho/a a participar da pesquisa.

Ana Paula Vieira e Souza
(Pesquisadora responsável)
Av. Cipriano Santos, 636 – B. Canudos

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido sobre o conteúdo da mesma, assim como seus riscos e benefícios. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo a criança a qual sou responsável a participar da pesquisa cooperando com a coleta dos dados para posteriores análises.

Assinatura do Responsável

Local e Data

Assinatura da Pesquisadora

Local e Data

APÊNDICE E – TABULAÇÃO DOS DADOS – MENINOS E MENINAS

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – GÊNERO FEMININO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Daniela	09	F	5 anos	3	É um intervalo para brincar e conversar com os amigos.	Eu brinco com os amigos de elástico, pira se esconde.	Com os amigos. Com o Leo e com meu primo.	Converso sobre que eu varro a casa, estudo para matemática, converso coisa de namorado, falo do menino bonito	Dan, Ca, Lu Fe e Ga. Eu gosto da senhora Ana Paula você é muito legal e muito carinhosa.
Maria	09	F	2 anos	4	É um intervalo que temos pra brincar e conversar com os amigos	Brinco, converso ensaio para a festa junina, pulo elástico e pira se esconde.	As minhas amigas Carn, Ilan, Bian e Ala	De muitas coisas menina que não fala comigo, eu não tenho nada contra. Do que gosto de fazer e que não gosto, do acontece no dia-a-dia.	Carn, Dani, Alan, Juli e Bian.
Clarice	09	F	4 anos	3	É hora de brincar, lanchar, beber água ir ao banheiro, fazer tudo.	Brinco com a melhor amiga. Falo com o guarda e com a Professora Bel.	Dé, San, Je e Est.	Converso sobre as matérias para a prova, adoro Ciências e a Profa. Belinha.	Com o guarda, Je, San e com a Profa. Belinha.
Gal	09	F	4 anos	3	É um momento que gosto de brincar e me divertir.	Merendo, passeio com minhas colegas, brinco de cantar.	Minhas colegas.	Conversamos sobre bonecas eu e minhas colegas.	Jô e Joe.
Cássia	09	F	4 meses	3	É hora de comer, brincar, é felicidade.	Brinco, corro, merendo, pulo elástico, pira.	Jô.	Essa escola é legal, gosto da merenda, do guarda, da diretora.	Jô, Ga, Je e Mik essas são minhas colegas.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Eller	09	F	4 anos	3	O recreio é para brincar, correr, lanchar.	Quando é prova eu levo o caderno e estudo, se não fico perando a Professora.	Dé, Re, Le, San, Est, Cam, Mik, Ca. Dan.	Sobre a novela dos mutantes, só converso com meninas e só coisas de meninas.	Je, Re, Ca, Dé San e Rai.
Zizi	09	F	3 anos	3	É para brincar e se divertir, estudar.	Eu não faço nada.	Com ninguém.	Eu não falo nada. Leio a revista e muitas outras.	Fico só, mas minhas colegas são a Est, Cle e Mik.
Zélia	09	F	2 anos	3	É um lugar que todos brincam, comem, correm, bebe água e outras	Eu brinco, merendo, vou ao banheiro.	Só faço com minha irmã, faço várias coisas.	Falo das férias, de outras coisas que não sei e da prova, de viajar, do shopping.	Com minha irmã, só com ela que converso.
Ducan	09	F	3 anos	3	É um momento de brincar, de conversar e de merendar.	Converso	Com minha amiga Je.	Sobre o que a professora passou no quadro, histórias das novelas, malhação, meio ambiente.	Je, Cle e San.
Leila	09	F	3 meses	3	É para brincar com colegas.	Merendo e brinco.	Com a minha irmã.	Sobre a nossa família.	Sim
Ivete	09	F	4 anos	3	É tempo para brincar	Brinco.	Com a Rai	Falamos da nossa casa, do trabalho.	Re e Cle, Cam e Rai.
Drika	09	F	3 anos	3	É para brincar.	Brinco, pira alto.	San e Jeni.	Só brinco e converso da nossa casa.	Jeni.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Clara	09	F	5 anos	3	Para mim é brincar, conversar, merendar, beber água entre outros.	Brinco, bebo água, converso e muito mais.	Com os colegas, minhas primas e meus primos.	Coisas da prova, dos deveres e de minha vida.	Mar
Lili	09	F	4anos	3	É para brincar, divertir, conversar, lanchar, pular elástico, queimada e outros.	Brinco, pulo elástico, faço coisas diferentes, falo dos Mutantes, de namorado e não pretendente.	San, Cle, Tam, Dan.	Jornal Liberal, novela Mutantes, programas da TV, sobre as Super Poderosas.	San, Cle.
Baby	09	F	5 anos	3	É tempo de se divertir, Brincar e conversar.	Brinco.	Com meus colegas.	Várias coisas, de brincadeiras. De fotografias na máquina digital.	Ba
Taty	09	F	4 anos	3	é momento para brincar, ensaiar, pular, dançar.	Merendo e brinco	Com a Fabiana	Sobre brincadeiras.	Tat

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Lya	09	F	3 anos	3	é para brincar, merendar, conversar.	Brinco, de polícia e ladrão, minha irmã não brinca de correr. Gosto muito de brincar.	Com as amigas. Com minha irmã.	Converso da festa junina da escola e que gosto muito da escola.	Jaq, Eud e Je.
Sopia	09	F	4 anos	3	É tempo para brincar, descansar as mãos e conversar.	Converso e depois vou brincar.	com os amigos.	Converso com minha amiga que depois da aula vou para casa cuidar do meu irmão, falo da festa junina.	Cá, Fab e Lil.
Mariana	09	F	3 anos	3	É momento para conversar merendar, brincar, ir ao banheiro volto para a sala.	Brinco, merendo, vou ao banheiro e volto para a sala.	Ga	Falo do estudante e da minha escola, dos deveres. De Shopping, cinema, parque e praças.	Ga, conveso com a Profa. Belinha.
Luciana	09	F	4 anos	3	É um momento para brincar com as colegas, eu amo as minhas colegas.	Brinco de bola, eu adoro brincar com a colega.	Gabriela	Da festa junina, de dançar quadrilha, da casa dela, se ela gosta de brincar na rua, às vezes vou à casa dela e gosto.	Gab.
Lene	10	F	4 anos	3	É o momento de diversão	Brinco de mata, merendo.	Com as colegas.	Bonecas e de brincadeiras.	Com as colegas da minha turma.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Simony	10	F	2 anos	3	O recreio é muito legal, tem mingau, eu brinco com os colegas, tem Diretora, tem quadra, tem livro.	Brinco, jogo queimada, leio livro.	Cá, Cas, Lid, Lili e Fab.	Converso sobre novela dos Mutantes, do jornal nacional e da novela caminhos do coração, que passeio no parque. Com a Lil eu converso de namorado que ela ama muito ele.	Lil e a diretora.
Bandeira	10	F	3 anos	3	É para brincar, conversar.	Brinco, estudo e converso, passeio.	Com as minhas colegas.	Converso que gosto muito de brincar, de bonecas, eu brinco as vezes sozinha com a minha boneca.	Com as minhas colegas.
Di Sá	10	F	5 anos	3	É para brincar e se divertir, estudar, fazer amizade, várias coisas, criança Tem direito.	Brinco, vou a sala da minha irmã saber como ela está se saindo nas aulas.	Com as amigas, minha irmã e Professora Belinha.	Novela, educação da criança da sala da Profa. Belinha boa. A criança tem que ter sabedoria e a Professora tem direito.	Je, Leo, Tai, Lil e Mat.
Sandra	10	F	3 anos	3	É um tempo de brincadeira em que às vezes estou mais feliz, outras triste.	Eu brinco, fico quieta, gosto de ficar sentada sozinha, eu choro quando estou triste.	Na maioria das vezes fico só, brinco com colega Ya é a mais feliz.	Com a Professora Belinha que estou triste, fico triste, com ninguém.	Com a profa. Belinha e com a diretora.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Ana	10	F	5 anos	4	Todos os dias nós brincamos de queimada	Queimada, de polícia e ladrão.	Sib, Bru, Daia e outras colegas.	Sobre a professora que é muito legal e divertida. Sobre de quem mais nós gostamos de televisão e outras coisas.	Sib, Dani, Bru e Daia. O guarda
Betânia	10	F	4 anos	4	É o momento que eu brinco de queimada ou polícia e ladrão, vou ao banheiro.	Lanço com minha amiga Juli, brinco de queimada, corro, várias coisas eu brinco.	Juli, Ale, Julin com minhas colegas.	Sobre novelas, revistas, filmes, bonecas e gibis. Gosto muito de conversar com as minhas colegas, se elas podem ir na minha casa.	Juli, Mica, Ale e Dani e com a Ala Fer.
Gal	10	F	4 anos	4	é hora de brincar, lanchar e conversar.	Eu brinco e converso	Com minha amiga Camila	Sobre meu irmão que a minha amiga Cam gosta. Sobre o que agente ver no jornal Nacional.	Cam, Hal, Mik, Julin, Dani e Gui
Elba	10	F	4 ano	4	É para mim uma coisa importante é quando eu converso com as minhas amigas, eu	Eu gosot de merendar, brincar de queimada na quadra com minhas amigas.	Com minha amiga preferida da sala a Jú.	Sobre a novela dos mutantes que a Felina matou a fúria. Assuntos o que agente vai ser quando crescer, eu quero ser professora de Ed.	Cam Nad Julin, Est e Car São as minhas amigas de conversa

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Amelinha	10	F	3 anos	4	Para mim é diversão.	Eu merendo depois converso com minhas colegas, vou ao banheiro, bebo água e volto para a sala.	Kei e Line	Falo de Deus para as minhas amigas. Falo que Deus nos ama que morreu para nos salvar.	Kei, Lid e a profa. da sala de leitura
Rita	10	F	6 anos	4	O recreio par mim é tudo de bom, o que mais gosto é de merendar, brincar de bola, elástico e de pula corda.	Converso, brinco e lancho	Com minhas colegas	A profa. Belinha é muito legal, nos aconselha, ela não deica agente ficar triste. De filme, novelas e desenho, da escola e a matéria, gosto de ler.	Mik, Julin, Cam, Kar, Kes e várias.
Da Mata	10	F	5 anos	4	É a parte mais divertida da aula. É um momento que eu mais gosto.	Brinco, corro, jogo queimada e merendo.	Com minhas amigas, principalmente com a Miki.	Sobre a roupa da festa junina da escola etc. Novela do dia anterior da gente mesmo. De viajar, da praça, do shopping.	Mik, Ale e Ndy.
Pitty	10	F	4 anos	4	Para lanchar, conversar as brincadeiras são grossa.	Converso com minha amiga Mai do time feio que é o Remo.	Com a Mail	Sobre o nome que gosto que é Cla, da quadrilha.	Mail, Ale e Julin.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Leila	11	F	5 anos	4	O recreio é onde converso com minha melhor amiga a Erika e onde eu lancho.	Eu brinco, merendo, compro bombom, eu fico esperando a Professora.	Com minha melhor amiga a Erk.	Eu falo sobre o éd que é irmão da Erk ele não estuda nessa escola, dos Mutantes, falo mau da Let e da Fab que ela é mais roda do que saia.	Erk, Mik elas são as minhas melhores amigas.
Fafá	11	F	7 anos	4	É uma brincadeira, eu lancho mingau de fubá, muitas coisas.	As vezes eu furo o recreio para tomar Nescau com bolacha. Brinco de queimada e de boneca.	Com ninguém	Conveso com uma amiga sobre a minha mãe, de mim e da colega. Falo da terra e da comunidade. Da prova do guarda que é legal, da diretora que é amiga.	Kar, Led, Mik e Julin, a coordenadora.
Andréa	11	F	7 anos	4	Um pouco legal tem a amiga Kes converso da escola que é divertida.	Brinco muito.	Com os colegas	De novelas, amigos, de meninos. Brincadeiras. Internet, Orkut e mais.	Aur, Kes e Kar.
Tina	11	F	11 meses	4	É legal, é momento de lazer, alegria faço novas amizades.	Brinco com os colegas, converso, divirto todo tempo sou alegre, sorrindo.	Brinco com a Dani, com a Car e Daia, com Ari e o Patk.	Das nossas provas se estava difícil da Profa Bel, dos meninos, da aula, da escola, tudo.	Dani e Daia.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Paulinha	11	F	3	3	Mágico	Não converso nada. Leio revista e muitas outras coisas	Uma amiga	Leio gibi, falo do menino que namoro e não estuda nessa escola, fico só falando e pensando nele com a Adriana.	Adriana
Margarth	11	M	4 anos	3	Gosto de fazer meus momentos difíceis e fáceis, lanchar e brincar.	Brinco, merendo e converso.	Com os amigos e as amigas	Sobre os meus colegas que namoram. Sobre namoro.	Com a profa. Belinha.
Luiza	11	F	4 anos	3	É para mim um momento de diversão para brincar e ir ao banheiro.	Brinco de queimada de polícia e ladrão depois volto para a sala.	Lil, amiga única e que eu gosto mais.	Conversamos sobre o que iremos fazer no outro dia, batemos papo pelo Orkut ou pessoalmente.	Lui e o guarda.
Carolina	11	F	3	3	Não é nada	Não respondeu	só	Da prova, da coordenadora que nos aconselha muito, de namoro	Com a profa. Belinha
Alice	11	F	4 anos	3	Para mim é muito divertido, é para brincar.	Brinco de pega ladrão, pula alto, de mata.	Brinco com a Cal da 4ª magrela, com Lili, gorda, enxerida.	Da novela Mutante, de namorado, não de pretendente e da comunidade.	Lid, Sano e Marl.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Vanessa	12	F	5 anos	4	É tempo para conversar dos mutantes, malhação.	Brinco de queimada, de menino prender menina, mexo com os meninos.	Com as amigas, os meninos bonitos da escola.	Sobre prova, da coordenadora que me dar conselhos, novelas, dos meninos que elas gostam.	Let, Cam e a Bin.
Madona	12	F	1 ano	4	É para brincar, ir ao banheiro e beber água.	Brinco, passeio, jogo bola.	Com minhas colegas.	Novela, malhação, filmes, lan house, msn.	Julin, Kessi, Dani e outras.
Glória	12	F	5 anos	4	Muitas brincadeiras	Comer	Com um menino	Sobre o meu namorado Je, falo de brincadeiras de menino pegar menina.	Al, R, Mar e Sd.
Mariana	12	F	1 ano	3	É importante para a gente.	brinco de queimada.	Com a Gab.	Da polícia que prendeu o ladrão, assaltos.	Da minha sala a Gaby.
Lucinha	12	F	4 anos	4	É muito legal, é para merendar, brincar, queimada, pega ladrão e de muitas coisas.	Faço várias coisas, brinco, merendo, converso.	Muitas coisas com a colega, de quem não fala comigo.	Do que acontece no dia, dos mutantes, do jornal Liberal, do menino que matou o pai. De namorados e outras coisas que acontece com agente.	Cam Nad, Aria Let, Mic e o guarda.
Cely	12	F	5 anos	3	É momento divertido, gosto de hoje.	Brinco muito.	Com minha colega.	Da minha mãe, de mim, da colega. Da terra.	Dani, Rai, Joy e Est.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MENINAS									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Joanna	13	F	3 anos	3	É muito legal para conversar, das provas, matérias e meninos.	Brinco de pira pega e de separação com as meninas.	Joanna	Gosto de conversar com o gurada e com a profa Belinha. Eles são bons de conselhos.	Com a profa. Bel e com o guarda, às vezes com a coordenadora.
Campelo	15	F	5 anos	4	é para mim muito bacana	Eu penso no meu namorado, brinco de queimada.	Converso com a Let e o San	Ahh!!!, sei lá, fala com a Cam. Não te interessa.	Let, San e R.
Paola	03	F	Meses	3	Desenhou um sol e uma casa.	Várias meninas.	Desenhou um círculo de meninas	Desenhou a irmã.	A irmã.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Nando	09	M	3 anos	3	É um momento de brincar, de correr e de pular.	Pulo, corro.	Com os colegas e as colegas.	Do que nós iremos brincar, sempre de brincadeiras.	Luc, Carls e Carl Alb.
Veríssimo	09	M	4 anos	3	É momento para brincar com os amigos, jogar e correr	Eu brinco com o meu colega Rômulo	Rômulo	A coordenadora é muito amiga, mas chama a nossa atenção quando fazemos algo de errado e chama nossos responsáveis para conversar.	Raf, Carl e Gil.
Russo	09	M	3 anos	3	É para brincar, correr e merendar.	Gosto de brincar, correr, faço educação física, merendo.	Com o meu colega	Converso sobre a chuva, falo da lua que é linda, adoro a noite de luar, falo de mulheres e da novela.	Carl, Rô e Dar
Fernando	09	M	2 anos	3	É um espaço para brincar.	Brinco, corro, jogo bola.	Com os colegas, o Rafael.	Converso sobre bola, de futebol.	Raf, Gil e Fel.
Renato	09	M	1 anos	3	É um tempo para brincar, correr e beber água.	Bebo água, merendo e brinco	Sozinho.	Da minha família, dos colegas.	Gil, Carl e Dan.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Carlos	09	M	1 anos	3	É para merendar, neste tempo sempre estou com fome.	Jogo, converso, mas os colegas não gostam de conversar.	Sozinho, ninguém.	Sobre o recreio. Só de meninos apenas dos meninos.	Ninguém.
Raul	09	M	5 anos	3	É nada	Eu brinco	Sozinho	A profa. Bel é muito bacana, ela ensina o dever direito, tem paciência. Não deixa ninguém ficar triste. Gosto de ciências e de ler.	Sozinho
Gabriel	09	M	1 anos	3	É tempo para merendar, jogar, ir ao banheiro e depois voltar.	Brinco	Leio livros e revistas de quadrinho.	De futebol, de basquete.	Cass, Mat e Anto Gab.
Zezé	09	M	2 anos	3	É brincadeira	Brinco, pulo, danço, namoro.	Converso com meu amigo Al.	De Jesus que nos ama, novelas Malhação Mutante.	Al, Pá, Gal e Cam.
Dan	09	M	2 anos	3	é momento de diversão.	Merendo, brinco.	Com os colegas.	Televisão, Mutantes e do jornal Oliberal.	Vin, Marc Gab.
Leo	09	M	3 anos	3	brincar e jogar	Merendo, brinco e jogo futebol	Al, Cam, Vin	Que trabalho em casa não gosto, quero brincar. Tô cansado.	Pá, Cam e Gab.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Nelson	09	M	3 anos	3	É para jogar bola, brincar com as minhas amiguinhas, converso.	Jogo, brinco e jogo basquete	Com o Ad e a San	Do jornal Nacional, filme de terror , da escola, gosto da merenda e de ler revistas, brincar de jogo da memória na sala de leitura.	Ad, San, Cá, Ta, Ro e Pri.
João	09	M	6 anos	3	É para diversão, brincar, merendo, sobretudo é muito importante para os alunos.	Às vezes fico brincando, outras vezes fico sentado conversando sobre a professora, a matéria.	Ad	Às vezes eu brinco, outras vezes fico sentado conversando com a profa. da matéria.	Ad, Mau e Cas, profa. Belinha.
Falcão	09	M	2 anos	3	É para merendar e ter tempo para ir ao banheiro.	Converso com os colegas	Cas	Novelas Mutantes e Caminho do Coração.	Cas e Ya, com o guarda.
Alceu	09	M	5 anos	3	Merendar	Merendo e só jogo futebol.	Com os colegas.	Gosto muito de prosar com o guarda que é legal, é meu amigo me aconselha.	Meu irmão

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Ubaldo	10	M	3 anos	3	É mágico para brincar e jogar.	Merendo, brinco, corro e brinco de paga ladrão.	Al, Gl e Bru	Novela Malhação e Mutantes, Orkut e MSN.	Ala, Ya e Cam
Caetano	10	M	5 anos	3	Para brincar, merendar, ir ao banheiro e brincar com os amigos.	Brinco de bola e me divirto.	Colegas	Sobre pipa, da professora Belinha e do Leão que ganhou. Éita time que não presta, não queira falar.	Mau, Vit e Lil.
Kiko	10	M	3 anos	3	É para brincar, ir ao banheiro e merendar.	Eu brinco, corro depois volto para a sala.	Meu irmão.	Do meu time que ganhou o Leão. Da matéria de Ciências que ensina muita coisa.	Colegas da turma.
Roberto	10	M	6 anos	3	É tempo para parar de estudar, logo é para brincar.	Brinco e converso.	Com meus irmãos.	Sobre desenho, não te interessa saber. Queres saber muito.	Mau, Vini, Anto Vit.
Zé Ramalho	10	M	3 anos	3	É para brincar, correr e fazer tudo que dê para fazer.	Brinco, faço o que dê tempo	Com os colegas e meus irmãos.	Muitas coisas, falo sobre os meus irmãos, da escola e muito mais.	Vários colegas.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Pinduca	10	M	2 anos	3	É muito importante para mim, eu merendo, brinco, gosto de conversar, brincar de jogos, de pira se esconde.	Brinco, brinco de bola.	Com os colegas e meus irmãos.	Novela Mutantes, falo que gosto de brincar de lutar. Jogo vídeo game na lan house, brinco de carro.	Vários colegas.
Dinho	10	M	4 anos	4	É o tempo para merendar, brincar e conversar	Converso e brinco etc.	Ricardo	Várias coisas do colégio, merenda ruim, falo do jornal Liberal, da revista.	Gle, Ric e R.
Caetano	10	M	2 anos	4	É o momento que eu converso brinco, lanche e descanso	Brinco e corro	Às vezes fico sozinho	Converso sobre desenho e novelas, da escola. Gosto de ler gibis. Gosto de fábulas	Ala Let, R e San com o guarda e com a diretora.
Cazuza	10	M	4 anos	4	É uma brincadeira	Eu brinco com minhas colegas	Cam	Da Let que é alta, bonita gosto dela, amo de futebol. A diretora é ótima.	Let, fabi, Cam, Ala.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Chico	10	M	3 anos	4	É legal agente brinca muito, joga bola, merendo 5 vezes, gosto de jogar basquete, mas a quadra é pequena e concreto fere agente.	Merendo, jogo bola, basquete, também não paro no recreio	Com os meus colegas de basquete	Sobre a prova, a quadilha, do guarda que é muito bacana comigo, gosto da diretora ela brinca é muito boa com as crianças.	Tig, Bru, Ole, Mat, Glen e Ya
Milton	10	M	1 ano	4	É para mim muita diversão, gosto de brincar com meus colegas	Faço muitas coisas, passeio, brinco e outras coisas.	Tig, Car, Ta, Ari, Cib e outros amigos	Converso sobre namorada eu e meus amigos também falam disso, outras coisas. Queres saber muito.	Cib, Tig, Fe, Ari e outros amigos.
Dado	11	M	5 anos	4	Para lanchar e brincar e conversar com meus amigos	Brinco, corro depois vou descansar	Com meus amigos	Converso sobre o remo que não presta, é catira, da novela Mutantes. Da menina que matou a sua colega na sala	Ric, Mar e San.
Frejat	11	M	4 anos	4	Brincar e jogar.	Brinco, jogo futebol.	Ric e Tig	Mutantes e Internet Msn	Ala e Ya, profa. Belinha.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Hebert	11	M	5 anos	4	É diversão, eu posso brincar, jogar bola, lanchar, correr.	Converso, brinco e lancho	Eduardo,	Vídeo game de luta que passa na TV, falo de jogo, assuntos da televisão, de fotografar no celular.	Ed, R e Gle
Belloto	11	M	4 anos	4	Para mim é muito divertido, eu jogo bola e queimada quando as meninas deixam, merendo.	Brinco de cards com os meninos e as meninas querem, mas dissemos, assim não, onde está homem mulher não se mete.	Com meu irmão, e com os colegas de sala	Sobre os deveres de casa que a profa passa, da paciência que ele tem para ensinar, do passeio a ilha de Cotijuba, shoppings, cinemas, sei lá tanta coisa.	Tá, Sala, Ala e Je.
Paulo	11	M	2 anos	4	É legal, agente corre, jogamos bola, meu recreio é legal, as vezes uma briga mais depois volta ao normal.	Brinco, estudo, faço algumas coisas como brincar na quadra com meus colegas	Eu pisco pra aquelas meninas bonitas, as vezes umas olham até que eu sorrio para falar com a Cam e Bia.	Das professoras e das meninas. Da revisão de matemática ed e ciências, é muito importante para nós crianças. Gosto de ciências quando é ensinado pela profa. Belinha.	Meus colegas e são muitos.

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Gil	11	M	4 anos	4	É uma diversão, falo com as meninas e os meninos, merendo, jogo, eu adoro o recreio.	Jogo bola, lancho, e adoro conversar.	Faço minha matéria e a que mais gosto é de matemática	Eu converso alguma coisa, deixa pra lá, que às vezes acontece comigo, que caí, na verdade é que me bateram.	Cam, Ric, Nad Esti e os meninos.
Renato	11	M	1 ano	3	É para divertimento, brincar de bola, correr. Não merendo.	De polícia e ladrão.	Ari, And e outros	Das professoras e das meninas. Falo de revisão de matemática. Adoro Ciências é muito importante para nós. Gosto quando é a profa Belinha	Lil, Sany, Art, Ju.
Drumm	11	M	1 ano	3	É para brincar, conversar, merendar e jogar futebol	Corro, converso, brinco de queimada e pira pega.	Mat	Não converso nenhum assunto. Não converso com ninguém.	Ninguém
Richtie	12	M	1 ano	4	É tudo igual	nada	Meu irmão	Só falo da professoras, não vou te contar mais nada. Gsoto da escola, da diretora, da coordenadora, às vezes elas ficam zangadas	Meu irmão

								comigo, logo passa.	
--	--	--	--	--	--	--	--	---------------------	--

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Nilson	12	M	5 anos	3	Para brincar, merendar e conversar.	Jogo bola na quadra	Com os colegas.	Converso sobre a novela Mutantes, de mulheres, os meus colegas falam disso e outras coisas mais.	Íta Wel, Ari e Ald.
Zeca	12	M	6 anos	3	É para brincar de tudo.	Gosto de ir ler um livro na sala de leitura, todo dia leio um pouco. Gibis da Mônica	Com os colegas.	Novela, desenho, futebol, basquete sobre a televisão. Jornal Oliberal	Wer, Ele, Adã, Mat, Íta Ari.
Gonza- guinha	12	M	5 anos	4	É muito bacana e ele joga bola e assim vai.	Eu converso.	Com o San	De futebol e de pipa. Assunto pipa. O que seremos quando crescer, de futuro essas coisas.	San.
Aurélio	12	M	5 anos	4	É tudo igual o futebol.	Brinco de futebol e às vezes de basquete.	Eu caçoou a cara do Mat até morrer de rir.	Sobre pipa, agente corre atrás para o mato. Jornal Oliberal	Meus colegas Mat, R e Fe

CRIANÇAS DA 3ª e 4ª SÉRIE – MASCULINO									
Nome fictício	Idade	Sexo	Há quanto tempo você estuda nesta escola	Série	O que é o recreio para você?	O que você faz no recreio?	Com quem você faz?	O que você conversa no recreio? Quais assuntos?	Quem são seus colegas de conversas?
Marco	13	M	1 ano	3	É um momento para merendar, ir ao banheiro, e beber água.	Brinco, corro, merendo.	Com os amigos	Sobre o filme que passou na televisão. Do remo que é catira, horrível, credo. Você é linda Professora Ana Paula.	Com os amigos.
Viáfora	13	M	5 anos	3	É um momento para brincar, ler livro, merendar.	Converso, brinco, da merenda.	Colegas	Sobre filmes da televisão, times de campeonato. Coisas que gosto de fazer e não gosto de fazer em casa.	Com os colegas da turma.
Pepeu	13	M	5anos	4	É o momento que ensaio, lanche, banheiro, bebodouro, jogo bola, avacalho o lanche.	Brinco de bola e de pagar os meninos.	Mar e pegar a pulseira das meninas.	Novelas Malhação e Mutante, esporte, jornal liberal, Nacional, mulheres, amigos.	Mar, Gle, Let, Bre, Fe, Mat e And.
Evandro	04	M	1 ano	4	Desenhou	Bola e roda	meninos	Desenhou árvore e casa.	Desenho com a irmã.