

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA – ESEF**

Maitê Venuto de Freitas

**AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS
SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS.**

**Porto Alegre
2012**

Maitê Venuto de Freitas

**AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS
SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso II apresentado
como requisito para a graduação no curso de
Educação Física da UFRGS

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Porto Alegre

2012

Maitê Venuto de Freitas

AS BRINCADEIRAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS
SIGNIFICADOS PARA AS CRIANÇAS.

Trabalho de Conclusão do Curso de Educação Física
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Graduanda: Maitê Venuto de Freitas

Orientador: Prof. Dr. Marco Paulo Stigger

Avaliadora: Prof. Dr. Míriam Stock Palma

Trabalho entregue em 18/12/2012

Agradecimentos

Agradeço à minha família pelo apoio e amor.

*Agradeço em especial à minha mãe, Maria Luísa Venuto, por ser
uma grande referência.*

*Ao Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF)
pelas inúmeras contribuições.*

*Ao meu orientador, Prof. Dr. Marco Paulo Stigger, pela dedicação a
este trabalho e orientação atenciosa.*

RESUMO

O objetivo desse estudo foi entender de que forma as crianças da Educação Infantil se apropriavam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como construíam maneiras particulares de brincar nesse espaço da aula. Como metodologia realizei observações sistemáticas, durante três meses, nas aulas de Educação Física da Creche Francesca Zacaro Faraco. Dessas observações foram produzidos 23 diários de campo, os quais foram analisados juntamente com 9 diários de campo construídos no período em que lecionei na Creche. Foi possível perceber que as crianças desenvolviam brincadeiras dentro das brincadeiras orientadas pelos professores, ou ainda, desenvolviam brincadeiras paralelas às aulas. Em muitos momentos, essas apropriações iam contra a organização dos professores e eram consideradas “bagunça”. As brincadeiras propostas em aula eram reinventadas pelas crianças com a intenção de torná-las mais atrativas. Uma brincadeira atrativa era aquela em que as crianças ganhavam destaque, eram desafiadas e obtinham sucesso. Para as crianças o professor representava alguém que deveria manter a justiça nas brincadeiras e um *adulto que brinca*. Estar atento para as lógicas do brincar das crianças permite uma ampliação do olhar sobre as aulas; compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas, e também para o professor, pode diminuir a distância simbólica entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Assim, é possível estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos dos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras e, dessa maneira, contribuir para bom andamento das aulas.

Palavras chaves: crianças; brincadeiras; significados.

ABSTRACT

The aim of this study was to understand how children from kindergarten appropriated the games proposed by Physical Education teacher and built as particular ways of playing in this space class. As methodology performed systematic observations during three months in physical education classes from Nursery Francesca Zacaro Faraco. These observations were made 23 field diaries, which were analyzed along with 9 field diaries built in the period in which I taught in Kindergarten. It could be observed that children developed games within the games targeted by teachers, or even developed parallel games to school. In many instances, these appropriations were against the organization and the teachers were considered "mess". The games in class proposals were reinvented by children with the intention of making them more attractive. A game that was attractive in that children gained prominence, were challenged and successfully obtained. For children the teacher represented someone who should maintain justice in plays and plays an adult. Being attentive to the logic of play allows children look at a magnification of classes; understand the motivations, forms of appropriations and the meanings that children make proposals for the games, and also for the teacher, can bridge the gap between symbolic the adult (teacher) and the child (student). Thus, it is possible to establish dialogues and approaches with the goals and interests of teachers of children with jokes and, thus, contribute to good progress in lessons.

Keywords: children; games; meanings.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 8 |
| 1.2 | ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA..... | 8 |
| 1.3 | SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA | 10 |
| 1.4 | BRINCADEIRA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL..... | 12 |
| 1.5 | A (S)INFÂNCIA(S)..... | 14 |
| 1.6 | DE QUE INFÂNCIA E DE QUAL CRIANÇA ESTAMOS FALANDO?..... | 16 |
| 1.7 | “ESSA BRINCADEIRA É MUITO COMPLEXA PARA ELAS” | 18 |
| 2 | A ETNOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA..... | 18 |
| 2.1 | O CAMPO: CRECHE FRANCESCA ZACARO FARACO | 22 |
| 3 | AS BRINCADEIRAS DIRIGIDAS: APENAS MAIS UMA MANEIRA DE BRINCAR | 24 |
| 3.1 | “ESSA BRINCADEIRA É LEGAL”..... | 31 |
| 4 | PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE..... | 33 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 36 |
| | REFERÊNCIAS | 39 |

1 INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2011, de agosto a dezembro, desenvolvi na Creche Francesca Zacaro Faraco o estágio na Educação Infantil. O local atende crianças de 0 a 6 anos, filhos de funcionários da UFRGS. Eu e meus colegas de estágio, durante todo um semestre, passávamos as tardes de terças e quintas-feiras na Creche. Nossas aulas eram direcionadas para as turmas do Jardim e do Maternal, compostas por crianças entre 4 e 6 anos. As tarefas que desenvolvíamos se resumiam em: observar as aulas que os colegas ministravam, dar uma aula de 45 minutos, auxiliar um dos colegas com a sua aula e realizar uma reunião ao final do último período, juntamente com a professora coordenadora do estágio. Nas reuniões que encerravam nossas tardes, discutíamos tudo o que havíamos observado naquele dia, ou o que considerávamos relevante para debater, como: sentimentos, dificuldades, dúvidas, opiniões, ideias. Foram quase 5 meses de muitas trocas, reflexões e questionamentos.

Paralelo ao estágio, participei de um seminário, organizado pelo Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF)¹, em que foram discutidos diversos textos que abordavam a infância e as crianças a partir de duas linhas teóricas: a Antropologia da Criança e a Sociologia da Infância. Posso afirmar que foi a partir das reflexões feitas durante o estágio, e também nos debates realizados no GESEF, que cheguei ao objetivo desta pesquisa.

Desta forma, neste capítulo introdutório, descrevo o caminho que percorri até chegar no desenvolvimento desta pesquisa. Para isto, apresentarei as linhas teóricas que orientaram o meu olhar durante o estágio, e como estas leituras, juntamente com a minha experiência docente na Educação Infantil, me instigaram a estudar as crianças nas aulas de Educação Física. Nos capítulos que seguem, apresentarei as escolhas metodológicas que fiz para atingir o objetivo da pesquisa, assim como descrevo o local onde desenvolvi o estudo. Após os processos metodológicos, discorrerei sobre as questões que analisei a partir dos dados que foram construídos. E por fim, apresentarei os principais aspectos da pesquisa que me auxiliaram na construção da minha formação como professora de Educação Física.

1.2 ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA

A criança, ao longo dos anos, vem sendo objeto de investigação na Antropologia. Os primeiros estudos realizados tinham como objetivo compreender de que forma a cultura

¹ Grupo o qual participo como bolsista de iniciação científica desde o segundo semestre de 2008, coordenado pelo professor Dr. Marco Paulo Stigger.

moldava o corpo e a personalidade das crianças. Estes sujeitos eram vistos como seres incompletos e inacabados que estavam sendo preparados para a vida adulta, como tábuas rasas preenchidas pela cultura. Ainda nesta linha teórica, acreditava-se que o desenvolvimento da personalidade das crianças estava inteiramente pautado pelo contexto cultural (SIMÃO, 2009).

Apesar da visibilidade dada as crianças e das contribuições metodológicas trazidas por estes estudos pioneiros, algumas críticas são feitas. Segundo a mesma autora citada acima “nessa perspectiva, às crianças é negada a possibilidade ativa na consolidação e definição de seu lugar na sociedade, sendo reduzidas a meros receptáculos de papéis funcionais que devem desempenhar” (Ibidem, p.5).

A partir da década de 1960 uma nova compreensão sobre o conceito de cultura e de sociedade contribuiu para mudanças significativas na Antropologia da Criança. Estes indivíduos passaram a ser vistos como construtores de um sistema simbólico complexo, que não necessariamente é igual ao dos adultos. Porém, segundo Cohn (2005):

(...) isso não quer dizer que a Antropologia da Criança recente se confunda com análises do desenvolvimento cognitivo, ao contrário, dialoga com elas. A questão, para a Antropologia, não é saber em que condição cognitiva a criança elabora sentidos e significados, e sim a partir de que sistema simbólico o faz (p. 34).

Esse sistema simbólico ao qual a autora se refere é entendido agora como cultura, sendo definida como aquilo que conforma os valores e as crenças de uma sociedade. Cultura é um sistema simbólico que permite que as relações sociais sejam estabelecidas e que as experiências vividas pelos sujeitos tenham sentido. As representações (significados) sociais são construídas e ressignificadas a todo o momento pelos atores sociais, fazendo com que a cultura seja dinâmica (COHN, 2005; GEERTZ, 1989). Esta construção simbólica e sua dinâmica dependem de muitos fatores como: classe social, gênero, faixa etária, etnia, momento histórico e político da sociedade.

A cultura, ou as culturas, são aprendidas através de um processo de aprendizado conhecido como *socialização*. Vila Nova (2000) define socialização como o aprendizado “de padrões de comportamento, normas, valores e crenças” (p. 48) dos grupos sociais aos quais fazemos parte. Portanto, estamos a todo momento inseridos neste processo, uma vez que vivemos em uma sociedade heterogênea. Pode-se afirmar que a educação (socialização) neste contexto se refere a transmissão e incorporação de fatores culturais que organizam e orientam a vida dos sujeitos. Desta forma, a cultura é transmitida de geração para geração, com a

“esperança” e “expectativa” de canalizar, influenciar e moldar crenças e valores das gerações futuras (HALL, 1997, p. 40-41).

Assim, estando a sociedade em constante movimento e os sujeitos ativos na produção de papéis sociais e sistemas simbólicos, por que não pensar às crianças também como produtoras de cultura? Diferente de pensá-las como seres reprodutores de significados, treinados para a vida adulta, o olhar antropológico permite vê-las como sujeitos ativos na construção e ressignificação das diferentes culturas em que estão inseridas.

Em uma pesquisa antropológica realizada com a tribo indígena Xikrin, no sudoeste do Pará, Cohn (2000) reflete sobre o processo de desenvolvimento infantil a partir da visão dos sujeitos pesquisados. A autora destaca a autonomia dada a estes indivíduos no processo de socialização. Para os Xikrin os olhos e os ouvidos são estruturas importantes a serem desenvolvidas nas crianças, pois através das competências de ver e ouvir as crianças Xikrin são capazes de aprender e refletir sobre o que está sendo transmitido. Este processo de aprendizado inicia com um movimento da própria criança, é ela que determina quando está pronta para aprender, demonstrando interesse e perguntando sobre aquilo que quer saber.

Na mesma direção, a sociologia também dá voz às crianças. Em diversos aspectos a Sociologia da Infância se aproxima da Antropologia da Criança, se utilizando muitas vezes dos métodos antropológicos, como a etnografia, para o desenvolvimento de suas pesquisas. A seguir apresento algumas idéias sobre esta outra vertente teórica que se dedica também ao estudo da infância.

1.3 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Antes do surgimento da Sociologia da Infância, as crianças eram estudadas a partir de uma visão durkheiminiana, ou seja, eram vistas como receptoras passivas do meio social, moldadas e socializadas pelas instituições escolares e pela família. Segundo este autor, a educação é definida como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais que lhe exigem a sociedade política no seu conjunto e o meio especial ao qual está particularmente destinada (DURKHEIM, 2001, p.52).

Durkheim percebia cada geração nova como uma tábua quase rasa sobre a qual deveria ser construído o ser social. O ser social se resume em um sistema de ideais, crenças

religiosas, aspectos morais, tradições e opiniões coletivas de qualquer qualidade que exprimem em nós o grupo e/ou sociedade em que vivemos. Nesta perspectiva, a capacidade de construção deste ser é o que difere os homens dos animais. Desta forma, existe a separação do ser humano em duas esferas: o sujeito individual e o sujeito social. O individual, segundo o autor, é formado por estados mentais ligados a nós mesmo e aos acontecimentos da nossa vida pessoal. Com isto, o sujeito social é um libertador do individual, ou seja, é a sociedade que nos ensina “a subordinar os nossos objetivos pessoais a objetivos mais elevados” (ibidem, p.57).

Podemos afirmar que a partir destas reflexões de Durkheim, pouco se falava sobre a ação e o protagonismo dos indivíduos neste processo de educação e formação da sociedade. A Educação era vista como algo maior que vem externamente mudar estruturas internas do ser humano para melhorá-lo.

Diferente disso, por volta de 1990 estudos foram desenvolvidos evidenciando a infância como uma categoria estrutural da sociedade, pesquisada e valorizada como todas as outras: raça, etnia, classe social, gênero e sexualidade. As crianças a partir deste período são vistas como atores sociais, ativas no processo de socialização (MORUZZI, 2011; NASCIMENTO, 2009).

Sirota (2001) destaca alguns temas recorrentes e centrais nos estudos desenvolvidos na Sociologia da Infância, são eles: a criança como construção social, ou seja, a infância não é mais vista como um elemento universal dos grupos humanos, é uma fase da vida que varia conforme o contexto histórico, político e social; a infância como objeto de análise sociológica, redefinindo as divisões clássicas entre psicologia e sociologia; as crianças como sujeitos ativos nos processos sociais, não sendo apenas entendidas como produtos da escolarização e socialização no contexto familiar.

Segundo Sirota, estas idéias possuem abordagens diferentes conforme os autores que as desenvolvem: alguns utilizam a etnografia para entender o universo infantil a partir das experiências das próprias crianças, já outros apontam a necessidade de fazer articulações macrosociais e quantitativas. Apesar das diferenças, a socialização ganha destaque na Sociologia da Infância. Estes estudos não negam a idéia de que a socialização das crianças é atravessada pela cultura adulta e pelas instituições, no entanto consideram que as crianças também criam e inventam seus próprios espaços de socialização (MORUZZI, 2011).

Nesta direção, Delgado e Müller (2006) acreditam que as crianças burlam algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas sistemas culturais próprios. Neste processo, os

adultos não o compreende como as crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões” (p. 3). Esta falta de compreensão dos adultos em relação à autonomia cultural das crianças evidencia um olhar adultocêntrico sobre as mesmas. Da mesma forma, Gomes (2008, p. 181) afirma que:

A partir das relações sociais diversificadas, as crianças – conscientes ou não dos seus saberes e fazeres – propõem variações no interior de um mesmo sistema de regras geradas pelos adultos, pelas instituições ou por elas mesmas na interação com seu cotidiano.

Com base no que foi exposto acima foi possível perceber que ambas as linhas teóricas, antropologia e sociologia, vêem as crianças como sujeitos atuantes nas construções sociais. São atores que vivem, criam e transformam diferentes infâncias. No próximo tópico levanto reflexões sobre a brincadeira, vista por muitos estudiosos como uma importante forma de socialização e produção de cultura(s).

1.4 BRINCADEIRA COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Quando iniciei a busca por leituras que me ajudassem a compreender este fenômeno que chamamos de brincadeira, vi que teria um desafio pela frente, diferenciar jogo de brincadeira. Ao me apropriar das leituras, não demorou para eu perceber que em algumas línguas não há esta diferença de termos e quando há, os conceitos se misturam.

Como mostra Palma (2008), ao fazer um levantamento de autores que diferenciam esses termos, fica claro que a brincadeira é entendida como uma atividade lúdica mais livre que o jogo, e o jogo uma brincadeira organizada por regras. No entanto, para Kishimoto (1998) as brincadeiras são constituídas de um complexo sistema simbólico, que não apenas expressa a cultura da sociedade que os sujeitos fazem parte, mas também possuem suas próprias estruturas simbólicas, ou seja, significados que organizam as dinâmicas das brincadeiras. Segundo a autora “quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar, a controlar um universo particular” (p. 23).

Já para Caillois (1990) não existe essa diferenciação de termos, o autor afirma que “é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”, e o fato de ter esta característica livre não quer dizer que o jogo não tenha regras (p. 26). A partir destas definições, de forma bastante resumida, já podemos perceber que ora a brincadeira é vista como uma atividade totalmente livre de regras, ora é

tratada como uma dinâmica que possui organização própria. Portanto, após percorrer alguns textos, resolvi abandonar a ideia de diferenciar o jogo da brincadeira.

O objetivo aqui não é transpor a teoria para a prática e nem definir a priori o que é brincadeira ou jogo, mas sim estabelecer diálogos com os autores que estudam o tema e dar voz as crianças que brincam, pois neste trabalho serão elas que irão definir o que é brincadeira e os significados que são atribuídos a essa prática.

Pensando sobre as inúmeras brincadeiras que as crianças desenvolvem durante as aulas de Educação Física, assim como a vontade que expressam em estar constantemente brincando, pergunto: mas será a brincadeira algo natural e inato das crianças? Toda criança brinca por um impulso biológico?

Brougère (2000) afirma que a criança desde o início da sua vida aprende a brincar, ou seja, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social (...) a criança pequena é iniciada na brincadeira por pessoas que cuidam dela, particularmente sua mãe” (ibidem, p. 104). Nesta perspectiva podemos pensar a brincadeira como um importante meio de socialização.

Como já foi mencionado anteriormente, alguns estudiosos acreditam que existe uma cultura lúdica, a qual organiza e permite que as brincadeiras sejam compartilhadas pelas crianças. A cultura lúdica pode ser definida como “a reação da criança ao conjunto das propostas culturais, das interações que lhe são mais ou menos impostas” (Ibidem, p. 29). Segundo alguns autores, a partir do que lhe é transmitido pelos adultos e pela sociedade, a criança cria, através da interação com seus pares, o seu universo cultural lúdico. Por esse ponto de vista, a cultura lúdica, apesar de ter autonomia e um ritmo próprio determinado pelas crianças, está em constante diálogo com elementos externos, ou seja, com o meio social onde é desenvolvida (BROUGÈRE, 2000).

Poderíamos assim afirmar que o brincar possui uma lógica própria, uma forma particular de acontecer, e que existem elementos que caracterizam esta atividade. Para Huizinga (1993) o central de suas análises é o significado que o jogo, aqui também entendido como brincadeira, tem para os sujeitos e o sentido que encerra “em si mesmo” (p. 5). Existem diferentes linhas teóricas dentro da psicologia e da filosofia que se debruçam em estudar o jogo das crianças e dos adultos. O ponto de partida destes estudos está fundamentalmente na função e na importância que o jogo exerce na vida dos sujeitos. No entanto, pouco se fala sobre a compreensão do divertimento e da capacidade de fascínio que esta prática exerce sobre os indivíduos.

A partir das teorias expostas até o presente momento, podemos fazer algumas aproximações e diálogos. Gostaria de destacar a liberdade como um elemento presente no brincar. Brougère (2000) problematiza sua utilização em um programa pedagógico preciso. Segundo o autor, quem brinca pode desistir da brincadeira se não estiver com vontade de brincar, ou se a brincadeira de alguma forma não estiver sendo agradável. Assim como, para que a brincadeira continue de forma prazerosa para todos os participantes, novas regras podem ser criadas.

Muitas vezes durante o estágio que realizei na Educação Infantil, quando as crianças não queriam mais brincar na aula de Educação Física, ou quando queriam fazer outra brincadeira e não aquela sugerida, o professor argumentava que aquele momento era da Educação Física e não livre, afinal “a Educação Física é uma aula como outra qualquer”. Esta afirmação era constante nas aulas, pois parecia que as crianças tinham dificuldade de diferenciar a aula com o recreio ou momento livre no pátio.

A partir disso, refleti sobre algumas questões: se as atividades na aula de Educação Física são propostas na forma de brincadeira, como podemos “obrigar” as crianças a brincarem? Nesta condição de obrigação, a brincadeira não passa a ter outro significado? Estas questões me orientaram a olhar como as crianças se apropriavam das brincadeiras que não “gostavam” e como criavam outras formas de brincar.

Porém, antes de falar sobre as crianças torna-se necessário compreender a ideia social que se tem destes sujeitos e o contexto em que são socializados. Com isto, nos próximos dois tópicos meu objetivo é mostrar como essas ideias foram se modificando ao longo dos anos até chegar na infância e criança que conhecemos hoje.

1.5 A(S) INFÂNCIA(S)

A concepção de criança e infância que compartilhamos hoje não é a mesma de alguns anos atrás, pois ao longo da história, transformações econômicas, políticas e religiosas contribuíram para esta mudança (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981) foi no final do século XVII que a imagem da criança frágil que conhecemos hoje se estabeleceu. Antes deste período, as crianças eram vistas como pequenos adultos, independentes e capazes de realizar as mesmas tarefas que os adultos executavam. A mudança de visão da infância e das crianças veio através de uma cristianização dos costumes e da escolarização, onde a criança passou a ser vista como um ser inocente e que necessitava de cuidados e educação.

A escola passou a ser o principal meio de educação, tirando da família esta função. Portanto, as crianças não eram mais socializadas entre adultos e a partir deste momento “(...) a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio” (ibidem, p. 11).

Dessa forma, a infância moderna vem marcada pela oposição do mundo adulto e do mundo infantil. Neste período existe a tentativa de preservação da inocência e da pureza das crianças, situação em que o adulto determina espaços apropriados para as crianças, vestimentas, atividades e brincadeiras específicas para estes pequenos indivíduos (POSTMAN, 1999 *apud* SIKORA; SILVA).

Com a Revolução Industrial, período em que a criança representava a fragilidade, a pureza e a não produtividade, as creches, escolas e internatos eram fortemente direcionados para manter a sociedade capitalista. Para as crianças de famílias pobres o objetivo principal era garantir a ordem social, controlando e moralizando esta camada social. Já para os filhos da burguesia, a função principal destas instituições era a preparação destas crianças para o mercado de trabalho e a manutenção das posições de comando e de poder (SIKORA; SILVA, 2006). Também serviam como uma espécie de depósito de crianças, onde os filhos da burguesia ficavam enquanto seus pais estavam trabalhando (ARIÉS, 1981).

No Brasil o processo de mudança da concepção de infância iniciou no final do século XIX, sendo no século XX elaboradas leis que evidenciavam a nova idéia de criança que começava a surgir, foram elas: o Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente/ECA de 1990 (LOPES; SILVA, 2007). Cada uma destas leis trata da criança como um indivíduo frágil que necessita de cuidados específicos.

Apesar da criança ganhar destaque a partir deste período, a visão sobre estes indivíduos continua centrada no adulto, que pensa sobre a criança e pela criança, tratando-a como um indivíduo inferior, incapaz de opinar e criticar (ARRUDA; MÜLLER, 2010).

Percebemos que o conceito de criança e infância é dinâmico, e sua transformação acompanha o período histórico da sociedade. As fronteiras de cada período são difusas, e os processos históricos são lentos. Cabe aqui expressar esta complexidade e alertar para a não naturalização do conceito que temos hoje de infância. É necessário estarmos atentos ao conjunto de fatores sociais que permeiam a lógica presente hoje nas escolas e na sociedade sobre o que representa ser criança.

1.6 DE QUE INFÂNCIA E DE QUAL CRIANÇA ESTAMOS FALANDO?

Quando analisamos alguns estudos sobre a infância contemporânea, podemos perceber que existe um discurso de que a infância moderna está morrendo, ou seja, a idéia de infância inocente, frágil e pueril que conhecemos está passando novamente por um processo de transformação (CASTRO, 2002). Este processo vem acompanhado da lógica do consumo, onde está presente o trabalho infantil e a “adultização” das crianças. Segundo a mesma autora, na sociedade atual, onde o trabalho e a produção são centrais na vida das pessoas, as crianças também possuem uma rotina de trabalho escolar, mais especificamente crianças de extratos sociais altos, sendo o seu tempo altamente gerenciado. Com a educação escolar a criança é preparada para “assumir o seu lugar eventual de trabalhador e cidadão” (ibidem, p.07).

Da mesma forma, Paterno e Müller (2009) afirmam que cada vez mais as crianças assumem comportamentos característicos dos adultos, tornando-se novamente mini-adultos, como se estivéssemos resgatando o período histórico da Idade Média. Para as autoras, este processo de adultização da criança também está fortemente ligado a lógica da atual sociedade de consumo.

Silveira (2000), após realizar uma análise dos discursos presentes na mídia sobre a imagem de infância e criança que é veiculada, destaca a forma como o trabalho infantil é tratado. O trabalho da criança pobre não é tolerado, a esta criança o recomendado é a escola, com o objetivo de garantir um futuro melhor. No entanto, se a criança é rica e talentosa, como no caso dos atores mirins, é permitido muito trabalho, pouco descanso e uma relativização na alta carga horária para os estudos.

Em relação a valorização da escola para as crianças pobres apontada pela autora, podemos trazer estudos que vão em outra direção. Damo (2005) ao tratar da formação e preparação de jogadores profissionais de futebol, relata a quase impossibilidade de conciliar a escola com os treinos. Segundo Souza, Vaz e Bartholo (2008), ao acompanharem dois meninos pobres na busca pela ascensão social através do esporte, mais especificamente através do futebol, relataram que para estes sujeitos, suas famílias e treinadores, a dedicação ao futebol parece ser mais promissora e fazer mais sentido do que a dedicação à escola.

No documentário “A Invenção da Infância” (2000), produzido no Brasil pela diretora Liliana Sulzbach, a idéia de trabalho infantil é problematizada. O filme mostra de que forma crianças pobres e ricas vivenciam suas rotinas. No primeiro caso o tempo das crianças é distribuído entre muito trabalho (para sobrevivência e sustento) e pouco lazer. Já no segundo caso, o tempo das crianças é bastante gerenciado pelos pais, onde tarefas escolares, cursos de

línguas, artes, esportes e deveres de casa ocupam a maior parte do seu tempo, sobrando igualmente pouco tempo para as brincadeiras.

Mesmo existindo a idéia de que o tempo da criança deve ser distribuído igualmente entre educação e tempo para brincar, podemos perceber através do documentário mencionado acima, de que as exigências da sociedade capitalista e altamente consumista atravessam a vida das crianças de todas as camadas sociais. Portanto, ser criança não significa vivenciar a infância idealizada no imaginário da sociedade, ou seja, a infância vista como uma fase de inocência e fragilidade, onde as crianças devem brincar ao invés de trabalhar (CASTRO, 2002).

Nas sociedades contemporâneas as crianças são socializadas em diferentes contextos e culturas: a família, a creche, os amigos, a televisão, a internet, educadores etc. Segundo Barbosa (2007), a construção das identidades pessoais e sociais das crianças se dá através do contato com os adultos e entre as próprias crianças, por meio de brincadeiras e jogos. A partir destas relações as crianças criam suas “sínteses e expressões” (p. 1066). Com isto, podemos pensar em uma infância contemporânea marcada pela heterogeneidade e mutabilidade. A autora acrescenta:

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social pessoal (ibidem, 1067).

Na mesma direção Barra (2004) aponta que os meios eletrônicos e a Internet “permeiam as vivências cotidianas das crianças e estão presentes nos dispositivos, modos e processos de elaboração e reelaboração dos saberes das crianças” (p. 63-64). Desta forma, há estudiosos que defendem a idéia de que existe um processo de interpretação e apropriação das crianças daquilo que está sendo transmitido pelos diferentes meios de comunicação. Estes autores não debatem o que a mídia está mostrando, mas sim o que as crianças “fazem com aquilo que vêem na mídia” (GOMES, 2008, p.189).

Costa (2006) afirma que estamos vivenciando a invenção de uma criança sabida e auto-suficiente. A autora, ao refletir sobre os diferentes meios de socialização das crianças contemporâneas e como esta diversidade reflete na escola, afirma que:

(...) as professoras estão preparadas para educar a infância inventada no século XIX – ingênua, dependente dos adultos, imatura e necessitada de proteção – enquanto suas salas de aula estão repletas de crianças do século

XXI – cada vez mais independentes, desconcertantes, erotizadas, acostumadas com a instabilidade, a incerteza e a insegurança (p. 02).

Com base no que foi exposto acima, é possível ter uma visão panorâmica da concepção de criança e infância que permeiam as escolas, e por consequência os educadores que nelas estão atuando. Acredito ser este um ponto de partida para refletir a infância e os seus atravessamentos. A partir dos pressupostos trazidos até aqui, os quais afirmam que as crianças são sujeitos ativos na produção cultural, sendo a brincadeira um importante meio de (re)apropriação e produção de cultura, e a infância como uma fase da vida vivenciada de diferentes maneiras e construída socialmente. Trago no próximo tópico os questionamentos que me levaram ao objetivo deste estudo.

1.7 “ESSA BRINCADEIRA É MUITO COMPLEXA PARA ELAS”

Essa era uma frase recorrente entre mim e os meus colegas de estágio quando tentávamos explicar alguma atividade mais organizada para nossos alunos da Educação Infantil. Desta forma, a transmissão das brincadeiras dirigidas e organizadas por regras pré-estabelecidas pelos professores tornou-se um desafio para os estagiários. Frases do tipo “essa brincadeira não deu certo”, ou ainda, “elas (crianças) não entenderam nada do que tinha que ser feito”, foram repetidas inúmeras vezes.

No entanto, com um olhar mais atento sobre a reação das crianças diante das atividades dirigidas, muitas perguntas surgiram: a brincadeira não deu certo para quem? Para as crianças ou para o professor? Será que na aparente “bagunça” as crianças não criaram as suas próprias regras? O fato das regras não serem seguidas da forma como foram solicitadas, impede que o objetivo do professor seja alcançado?

A partir destes questionamentos, e acreditando que as crianças são produtoras de sistemas simbólicos complexos, muitas vezes diferentes dos adultos, tenho como objetivo neste estudo **entender de que forma as crianças da Educação Infantil se apropriam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como constroem maneiras particulares de brincar neste espaço da aula.**

2 A ETNOGRAFIA COMO INSPIRAÇÃO METODOLÓGICA

Diante do problema de pesquisa exposto no capítulo anterior, tenho como referência metodológica a etnografia, por ser um método que permite “ao pesquisador ou à pesquisadora um deslocamento de sua própria cultura para se situar no interior do fenômeno por ele ou por

ela observado” (ROCHA; ECKERT, 2008, p. 9). A etnografia proporciona o contato com o “outro” e através de observações é possível perceber “regularidades e variações de práticas de atitudes” que organizam a cultura dos sujeitos (ibidem, p. 11). Na mesma direção, Stigger (2007) afirma que na pesquisa etnográfica o pesquisador interpreta os padrões culturais do contexto social ao qual está estudando, tendo como base as representações que os sujeitos e grupos sociais fazem de suas práticas. As representações, segundo o autor, são “imagens mentais da realidade, carregadas de valores” que estão presentes nos discursos e ações dos sujeitos (p. 35).

Segundo Angrosino (2009), o método etnográfico possui algumas características que o diferencia de outros métodos utilizados nas ciências sociais. Entre estas especificidades destaco: o campo, a personalização, o compromisso a longo prazo, a indução e a dialógica. No que se trata do campo, o autor faz a diferenciação às pesquisas realizadas em laboratórios, onde o pesquisador possui o controle de seu objeto de estudo. Diferente disso, no campo de uma pesquisa etnográfica encontramos pessoas e fatos que não podem ser medidos e nem controlados.

Em relação a personalização, o autor se refere a presença do pesquisador no dia-a-dia dos sujeitos, observando e muitas vezes participando de suas vidas. Neste contexto, os sujeitos da pesquisa atribuem diferentes papéis e significados ao pesquisador. Sobre este aspecto, Wenez (2011) descreve o seu processo de inserção como pesquisadora em uma escola pública. Assim que chegou à escola, a autora se tornou uma espécie de “atração turística” (p. 141). Pelo fato dela ser argentina e falar o português com forte sotaque, as crianças iam até ela fazer perguntas para ouvi-la. Durante o período em que esteve em campo, Wenez recebeu diversas definições das crianças, como “japonesa”, “italiana”, “espanhola”, “argentina”, “espiã”, “professora”, “estagiária”, “professora comprida que fala enrolado”, entre outras (p. 139). Após este momento de aproximações e familiarização, a pesquisadora passou a brincar com as crianças, possibilitando outros vínculos e dissociando a imagem de autoridade.

Corsaro (2005), ao refletir sobre suas inúmeras pesquisas com crianças nos Estados Unidos e na Itália, descreve o seu esforço em “não agir como um adulto típico” (p. 446). O primeiro movimento do autor nesta direção foi observar de perto como pais e professores agiam com as crianças, percebendo então que os adultos eram ativos e controladores nesta relação. A partir desta descoberta, Corsaro procurou fugir deste padrão de comportamento com o objetivo de se aproximar das crianças e suas culturas.

Em uma pesquisa com escolares, Silva (2010) também descreve o processo de entrada em campo e aproximação com as crianças. O autor mostra os diferentes significados que as crianças atribuíam ao adulto pesquisador. Uma das representações dadas era a de um “adulto denunciante”, pois ao perceber que o pesquisador estava fazendo anotações em um caderno, logo sua imagem era associada a de um espião que identificava as crianças bagunceiras e anotava seus nomes (p. 51). No entanto, ao longo de sua estada em campo, a imagem de “adulto denunciante” foi sendo desconstruída. A partir de inúmeros contatos estabelecidos com as crianças, negociações e entendimento das formas como são mantidas as relações entre elas, o autor conseguiu aproximar-se suficientemente para compreendê-las.

Retomando as características da etnografia que destaquei no início deste texto, podemos perguntar: qual o tempo necessário para realizar uma pesquisa etnográfica? Segundo Agrosino (2009), o tempo de uma etnografia pode variar de algumas semanas até um ano ou mais, tudo depende do quanto o pesquisador conseguiu “absorver” do campo e com isso responder suas questões de pesquisa.

Em relação ao aspecto indutivo da etnografia, o autor se refere ao “acúmulo descritivo de detalhes para construir modelos gerais ou teorias explicativas, e não para testar hipóteses derivadas de teorias ou modelos existentes” (AGROSINO, 2009, p. 31). No entanto, podemos pensar que a etnografia estuda sociedades, grupos e pessoas que fazem parte de um momento histórico, social e cultural particular, sendo difícil construir modelos teóricos gerais aplicáveis a outras realidades. Da mesma forma, dizer que a partir da etnografia criamos “teorias explicativas” não seria a melhor maneira de expressar o objetivo deste método de pesquisa. A etnografia é uma forma de compreender aspectos culturais de uma sociedade, grupo ou pessoas e não um método que permite formular relações de causas e efeitos.

Outro aspecto mencionado pelo autor é a característica dialógica da etnografia, definida como a possibilidade de discussão e reflexão com os sujeitos pesquisados sobre os dados construídos. Em muitos casos as percepções do pesquisador não condizem com o que os colaboradores da pesquisa pensam sobre o seu contexto e suas relações sociais ; é através de diálogos que pesquisadores e colaboradores se encontram culturalmente, aspecto que se mostra importante para os resultados da pesquisa.

Segundo Oliveira (2006) outra característica da etnografia é o exercício de *olhar, ouvir e escrever* sobre o campo e os sujeitos estudados. O *olhar*, bem como o *ouvir*, do pesquisador será direcionado por muitos fatores, entre eles seu objetivo de pesquisa e sua bagagem teórica. Na mesma direção, o *ouvir* implica em “eliminar todos os ruídos que lhe

pareçam insignificantes, isto é, que não façam nenhum sentido no corpus teórico” da pesquisa (p. 21-22). Sobre este último aspecto, podemos relativizar o que o autor afirma sobre ouvir apenas aquilo que interessa ao pesquisador. No processo de escuta, assim como na observação, muitas são as informações que chegam até o pesquisador, e nem sempre este sabe o que pode ser um dado ou não para a sua pesquisa. Na etnografia, as informações vão fazendo sentido de forma gradual, conforme o pesquisador vai percebendo ordem e regularidade nas relações sociais que compõem o contexto em que a pesquisa está sendo desenvolvida (WINKIN, 1998).

Assim como *o olhar e o ouvir, o escrever* é um processo de interpretação do fenômeno social estudado. A escrita é um movimento de *estar lá* (no campo de pesquisa) e *estar aqui* (na academia), podendo ser descrito como a tradução do sistema cultural estudado para a linguagem acadêmica. É um processo de pensar o campo e sistematizar as descobertas. Sendo assim, a *escrita* faz parte da organização das informações obtidas e das conexões com as teorias (OLIVEIRA, 2006).

Os diários de campo fazem parte desta organização sobre as informações obtidas no campo. Estes diários devem ser sistemáticos, confidenciais e reflexivos, suas funções básicas são: registro de tudo o que sentimos, observamos e refletimos sobre o campo. A releitura desta ferramenta de pesquisa etnográfica permite que possamos ver regularidades que nos auxiliam na compreensão dos fenômenos sociais (WINKIN, 1988).

Existem diferentes contextos de pesquisa em que a etnografia é utilizada. Em muitos casos o pesquisador estuda situações e sujeitos que não lhe são estranhos, pelo contrário, fazem parte do seu contexto social. Assim como existem aquelas pesquisas desenvolvidas em sociedades ou grupos bastante diferentes do universo social do pesquisador. No entanto, Segundo Velho (1978) o fato de uma sociedade, grupo ou indivíduos não serem estranhos para o pesquisador não quer dizer que não haja distâncias simbólicas entre estes atores. Para Velho (1978, p. 40):

Assim, em princípio, dispomos de um mapa que nos familiariza com os cenários e situações sociais de nosso cotidiano, dando nome, lugar e posição aos indivíduos. Isto, no entanto, não significa que conhecemos o ponto de vista e a visão de mundo dos diferentes atores em uma situação social nem as regras que estão por detrás dessas interações, dando continuidade ao sistema.

A partir da minha vivência como estagiária na Educação Infantil, me parece que no contexto escolar os professores possuem alguns conhecimentos sobre as crianças, como: suas

preferências, seus gostos para desenhos animados, brinquedos, músicas, suas fases no desenvolvimento motor, entre outros. Porém, pouco se sabe do universo infantil no que diz respeito às formas como as crianças se relacionam entre si, negociam, compartilham e disputam interesses. Com base no que foi exposto, no próximo tópico trarei o universo onde realizei o estudo e as ferramentas metodológicas que utilizei.

2.1 O CAMPO: CRECHE FRANCESCA ZACARO FARACO

Para a realização da pesquisa, retornei para o local onde os questionamentos deste estudo tiveram origem, a Creche Francesca Zacaro Faraco. Decidi voltar para a Creche da UFRGS por três motivos: por já conhecer boa parte dos funcionários, por saber como funciona a rotina da Creche e por ser um espaço aberto à pesquisa, além de ser um lugar em que as crianças realizam muitas brincadeiras. Vejo estes aspectos como elementos facilitadores para a minha circulação no campo.

Localizada no campus da saúde da UFRGS, a Creche atende filhos de funcionários e professores da universidade com idade entre 0 e 6 anos. O espaço conta com um Conselho Diretor, composto por funcionários e pais, uma Coordenação Pedagógica e a Direção, além de ser dividido nos seguintes setores: Administrativo, Pedagógico, onde a Educação Física está incluída, Psicologia, Saúde e Nutrição.

Em relação as turmas, estas são divididas em Berçário, Maternalzinho, Maternal 1A, Maternal 1B, Maternal 2, Jardim A1, Jardim A2 e Jardim B. Sendo as turmas do Berçário, Maternalzinho e Maternais formadas por crianças bem pequenas, entre 0 e 4 anos. A turma do Jardim A1 é constituída por crianças que completaram 5 anos no segundo semestre, logo a turma do Jardim A2 é composta por crianças que completaram 5 anos no primeiro semestre. No Jardim B a maioria das crianças já possui 6 anos.

Em um primeiro momento, durante o mês de setembro, por compatibilidade de horários, minha ideia era acompanhar as aulas das professoras de Educação Física. Observei aulas direcionadas para o Maternalzinho, o Maternal 2 e o Jardim B. Uma das professoras da Creche me alertou para o fato das crianças do Maternalzinho serem muito pequenas e que talvez eu não fosse conseguir observar aquilo que pretendia, questão que mais tarde confirmei. Como a professora havia dito, as crianças do Maternalzinho possuíam aproximadamente 1 ano e suas brincadeiras eram na maioria individuais, havendo pouca interação entre elas. As aulas para estas turmas era inteiramente livre, com exploração de materiais.

Já nas aulas direcionadas para o Maternal 2 e o Jardim B consegui perceber mais elementos para a pesquisa, pois as crianças interagem bastante umas com as outras e realizavam muitas brincadeiras. No entanto, apesar das crianças serem mais velhas, uma característica forte nas aulas das professoras era a exploração de materiais e atividades semi-dirigidas. Para o objetivo desta pesquisa, isto se tornou um problema, uma vez que eu pretendia compreender as formas como as crianças se apropriavam das brincadeiras dirigidas pelos professores.

Após estas primeiras impressões tive que fazer algumas alterações nas minhas escolhas metodológicas, processo bastante comum na etnografia. Decidi observar também as aulas dos estagiários da ESEF/ UFRGS, pois são aulas mais dirigidas. Foi a partir destas definições do campo que passei, durante os meses de outubro e novembro, a frequentar a Creche duas vezes na semana: nas segundas-feiras pela tarde, dias em que os estagiários ministravam as aulas, e nas quintas-feiras pela manhã, dias em que uma das professoras dava aula, juntamente com a monitora. Em relação as turmas, neste período, observei apenas as aulas direcionadas para os jardins, compostas por crianças entre 5 e 6 anos.

Destas observações foram construídos 23 diários de campo, os quais foram analisados posteriormente. Como mencionei no tópico anterior, esta ferramenta serviu para o desenvolvimento de muitas reflexões durante a escrita e também durante as releituras, feitas inúmeras vezes durante a pesquisa. Também foram relidos 9 diários de campo construídos durante o período em que estagiei na Creche, entre agosto e dezembro de 2011.

Em relação a rotina dos estagiários que acompanhei, o grupo era formado por 6 graduandos da ESEF/UFRGS. As turmas destinadas a eles foram o Jardim A1, o Jardim A2 e o Jardim B. Como eram 6 estagiários para três turmas, as aulas tinham que ser ministradas em duplas, desta forma um estagiário era o “professor principal” e o outro o “ajudante”, havendo alternância de funções conforme o dia da semana. Enquanto uma dupla ministrava a aula, o restante do grupo observava. A professora coordenadora do estágio acompanhava as aulas nas segundas-feiras, dia em que eu observava.

Quando eu estava estagiando a rotina que levávamos era muito parecida, conforme relato na introdução deste trabalho. Enquanto realizava as observações, foi inevitável um movimento de lembranças: as reuniões, as dúvidas, as inseguranças, os “casos”, as atividades que não davam certo e o esforço em mantermos a ordem das nossas aulas e cumprir os conteúdos que havíamos planejado para o dia. Retornar à Creche significava, de certa forma, vivenciar tudo novamente, porém com uma visão um pouco diferente. Agora eu não era mais

a professora, não estava envolvida com a organização da aula, era alguém de “fora” apenas observando.

Quando estava atuando como estagiária, não conseguia perceber muitas situações que presenciei durante a pesquisa. Estar envolvida com os conflitos, ansiosa com o bom andamento da aula e com a atenção dividida entre muitas crianças, foram fatores que contribuíram para a não percepção de muitas tramas. Mariante Neto (2011), após desenvolver um estudo etnográfico na academia onde trabalhava, também percebeu que estar na posição de pesquisador permitia enxergar questões que não conseguia ver enquanto lecionava. O autor afirma que a partir das observações percebeu “nuances, objetivos e comportamentos que seriam difíceis de serem identificados sem essa forma de olhar” (p. 98).

No entanto, posso afirmar que estar na posição de professora me permitiu uma visão de “dentro” da aula, fato que colaborou para o surgimento das questões que movem esta pesquisa. Com isto, pretendo no próximo capítulo mostrar como estas diferentes visões, de “dentro” e de “fora” da aula, me ajudaram a alcançar o objetivo deste estudo.

3 AS BRINCADEIRAS DIRIGIDAS: APENAS MAIS UMA MANEIRA DE BRINCAR

Minha rotina de observação era sempre a mesma. Pegava uma cadeirinha na Ludoteca² e me dirigia à sala ao lado, onde as aulas de Educação Física aconteciam. Eu costumava sentar no canto da sala e chegava normalmente antes das crianças. A chegada das turmas era bastante agitada: corriam pela sala, subiam no banco sueco, pulavam no colchão, falavam todas juntas, contavam histórias. A chamada geralmente era realizada no início da aula, e as crianças esperavam ansiosas pelo início das brincadeiras.

A primeira questão que me chamou a atenção, logo nas primeiras observações, foi as diferentes formas de como as crianças se apropriavam dos materiais. O banco sueco e o colchão eram objetos incorporados nas aulas pelos(as) professores(as) e também pelas crianças. O banco era utilizado no início da aula para acomodar as crianças enquanto a chamada estava sendo realizada, também servia como “ponte” em algumas brincadeiras desenvolvidas pelos(as) professores(as) e como um banco do castigo. Quando a “bagunça” era generalizada, os(as) professores(as) ordenavam que todos sentassem no banco. Já as crianças utilizavam-no como esconderijo nas brincadeiras de *Pega-pega*, como um degrau para acertar

² Biblioteca onde as crianças brincavam e assistiam televisão. Nesta sala também aconteciam as reuniões de estágio da Educação Física.

a cesta de basquete e como um local onde poderiam sair da aula, ou seja, sentavam ou deitavam no banco dizendo que estavam cansadas ou que não queriam mais brincar.

O colchão também era utilizado de diferentes formas. Os(as) professores(as) costumavam utilizá-lo para ensinar as crianças a fazerem o rolinho³. Já para as crianças o colchão servia como refúgio, assim como o banco, como “casinha” nas brincadeiras de “mamãe e filhinha”, como um local de encontro para conversar e ainda como um lugar para descansar. Abaixo segue um excerto de diário de campo onde narro um momento de apropriação do colchão pelas crianças.

Após a brincadeira, a professora orientou que as crianças sentassem um pouco para descansar. Todas foram para o colchão que fica no canto da sala. Estavam deitadas conversando, como em uma reunião de amigos. Uma das crianças sugeriu que abrissem o colchão que estava dobrado, desta forma caberia toda a turma. Todos acharam boa a idéia, abriram animadas o colchão e deitaram sobre ele. Dois colegas que haviam saído da sala para tomar água, ao retornarem também se dirigiram para o colchão onde estava a turma (DC, 25/10/12).

Para os(as) professores(as), em alguns momentos, estes objetos auxiliavam, em outros atrapalhavam a aula. Era bastante frequente as crianças pararem no meio da brincadeira para sentar no banco ou no colchão, bastava uma criança sentar para que muitas outras sentassem também. Nestes momentos, os(as) professores(as) tentavam convencer as crianças a retornarem para a aula, tarefa que normalmente não era fácil. Quando o banco servia de esconderijo também se tornava um “problema” para o andamento da aula, pois as crianças mudavam a brincadeira do *Pega-pega* para *Esconde-esconde*.

Muitas foram as brincadeiras em que as crianças, a partir da orientação do(a) professor(a), acrescentavam novas regras. Na brincadeira do *Pega-pega* sabemos que o objetivo do pegador é capturar alguém, logo o do fugitivo é evitar ser pego. No entanto, além de se transformar na brincadeira de *Esconde-esconde*, percebi que para muitas crianças o atrativo deste jogo era ser o pegador, fazendo com que as crianças se autnomeassem pegadoras, havendo mais de uma criança com esta função na brincadeira, ou ainda, faziam de tudo para ser pegas. Pode parecer contraditório o fato de algumas crianças se esconderem embaixo do banco e ao mesmo tempo demonstrarem o desejo em ser pegas. No entanto, esconder-se era uma “emoção” a mais na brincadeira, porém logo as crianças saíam do

³ Cambalhota realizada na Ginástica Artística.

esconderijo e iam ao encontro do pegador. Abaixo trago um exemplo em que fica evidente a vontade das crianças em ser o pegador.

Ser o pegador parecia mais divertido do que ser o fugitivo. A professora percebendo que as crianças estavam querendo ser pegadas e que faziam o possível para isso, parou a brincadeira e disse que a regra do jogo não era ser pego, mas sim fugir do pegador. Apesar de a professora ter parado a aula para reforçar a regra, as crianças continuavam querendo ser pegadas. O pegador escolhia, entre muitos pedidos, aquele colega que ele queria que assumisse o seu lugar. Desta forma, o jogo passou a ter outro significado (DC, 18/10/12).

Outro exemplo é a brincadeira do *Limão entrou na Roda*, jogo realizado em roda no qual uma bola, chamada de limão, é passada de mão em mão enquanto as crianças cantam uma música. Ao término da música, quem estiver com o “limão” na mão deve “pagar um mico”. “Pagar um mico” significa realizar uma atividade, geralmente determinada pelo professor, que seja difícil de ser executada. Em suma, o objetivo do jogo é passar o limão o mais rápido possível para não precisar “pagar o mico”. No entanto, neste caso o “mico” era desejável pelas crianças, fazendo com que o “limão” fosse retido. Esta brincadeira acabou se tornando uma espécie de show de talentos, na qual as crianças mostravam, a partir da atividade determinada pelo professor (“o mico”), o que eram capazes de fazer.

Estes exemplos ilustram a dinâmica de resignificação e mudanças de objetivos que as brincadeiras sofriam ao ser transmitidas para as crianças. Para Certeau (2007), os sujeitos produzem significados e interpretam de diferentes formas o que lhes é transmitido por sistemas culturais dominantes, como a mídia, as instituições, as religiões. Diferente de alguns teóricos que afirmam existir nas ações dos indivíduos uma relação com o sistema cultural dominante, ou de resistência ou de subordinação, Certeau (2007, p. 40) afirma que:

Os usuários (da cultura) “fazem uma bricolagem” com e na economia cultural dominante, usando inúmeras e infinitesimais metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras. Desta atividade de formigas é mister descobrir os procedimentos, as bases, os efeitos, as possibilidades.

Para este teórico, nem sempre os indivíduos estão resistindo, no sentido de se posicionar contra, ou se subordinando ao sistema cultural dominante, mas sim resignificando, reapropriando e “lendo” de uma forma diferente. Na mesma direção, Thomassim e Stigger (2011), em um recorte de uma pesquisa mais ampla sobre a participação de crianças pobres

em projetos sociais esportivos⁴, mostram as formas como algumas crianças circulavam nesses espaços. As crianças que colaboraram com este estudo integravam os projetos nos seus cotidianos e administravam a participação conforme os seus interesses. Os autores mencionam o caso de um menino que participava de vários projetos ao mesmo tempo e administrava a sua participação em cada um deles. Nas terças-feiras pela manhã, por exemplo, o menino participava de um projeto social e perto das 11h ia para o treino de futebol oferecido na escola.

Da mesma forma, as crianças que observei circulavam nas atividades e criavam novas formas de brincar conforme os seus interesses e motivações. Nesta dinâmica algumas vezes os interesses das crianças e dos professores entravam em conflito. Parar uma brincadeira, como mostra o excerto citado acima, evidencia estas diferenças. Em uma conversa que tive com uma das professoras e com a monitora de Educação Física, ambas narraram algumas dificuldades que encontraram ao transmitirem uma atividade para a turma:

Neste dia, antes de iniciar a aula, a professora e a monitora estavam pensando em atividades mais dirigidas para realizar com a turma, a fim de me ajudar com a pesquisa. Em meio a algumas ideias, a monitora disse: “Só não vamos fazer o Caçador!”. Perguntei qual era o problema em realizar essa brincadeira e ela explicou que as crianças não respeitavam o limite do espaço, queriam ser pegas pelo caçador, saíam correndo pela sala. A professora complementou dizendo que elas - crianças do Maternal 2 - eram muito pequenas para entender este tipo de atividade (DC, 25/09/12).

Após esta conversa, e a partir do que observei durante o tempo que estive na Creche, questiono: será que o fato das crianças não brincarem de *Caçador* da forma que estava sendo orientado significa falta de entendimento das regras ou apenas uma forma diferente de vivenciar a brincadeira? Parece-me que não respeitar limites de espaço e querer ser pego pelo caçador são apropriações, assim como acontece no *Pega-pega* e no *Limão entrou na Roda*. As apropriações que me refiro são diferentes maneiras com que as crianças brincam a partir de uma brincadeira orientada pelos(as) professores(as).

Em vários momentos nas aulas, durante as atividades desenvolvidas pelo(a) professor(a), muitas outras brincadeiras eram realizadas pelas crianças ao mesmo tempo, dentro ou fora da brincadeira orientada. O *Circuito*, por exemplo, é uma das estratégias de atividade mais utilizada pelos estagiários nas suas aulas. No *Circuito* são montadas estações

⁴ Tese: “O ‘Público-alvo’ nos Bastidores da Política: um estudo sobre o cotidiano de crianças e adolescentes que participam de projetos sociais esportivos” (THOMASSIM, 2010).

compostas por diferentes atividades: passar pelo banco sueco, pular com um pé só dentro dos arcos, passar por baixo da corda, etc.

Durante a realização do *Circuito* as crianças criavam diferentes formas de passar pelas estações. O banco sueco se transformava em uma ponte perigosa onde as crianças passavam rastejando, de costas, de lado, entre outras formas. Quando chegavam até a corda, passavam por cima ao invés de passar por baixo, ou ainda passavam rastejando de barriga para cima.

Um discurso bastante presente na Educação Física é a necessidade do professor deixar espaço nas aulas para as crianças criarem e pensarem em diferentes estratégias para desenvolver uma atividade ou utilizar um material. Segundo Palma (2008):

É desejável que a criança pequena tenha, ao longo do seu dia, muitas oportunidades de experimentar o jogo de forma livre, seja individualmente, em pequenos grupos ou no grande grupo, no pátio, na sala de aula, no recreio, em casa, na praça: essas situações permitem-lhe desenvolver autonomia, liderança, capacidade de comunicação, buscar solução para os desafios impostos em seu ambiente, confrontar-se com seus limites e suas qualidades, melhorar as competências de adaptação social, sendo-lhe possibilitado vivenciar experiências diversificadas, livre de preocupações relacionadas aos efeitos de suas ações (p.118).

É inegável que esses momentos de atividades livres proporcionam o desenvolvimento das crianças em diferentes aspectos, assim como afirma a autora. No entanto, no caso dos *Circuitos*, mesmo as atividades das estações sendo determinadas pelos(as) professores(as), as crianças criavam outras formas de brincar, acrescentavam elementos desafiantes e descobriam diferentes formas de utilizar os materiais, além de disputarem espaço e vaga na fila. Portanto, o fato de estarem brincando na aula, ou seja, com regras e a supervisão dos professores, não inibia os seus protagonismos nas brincadeiras.

Não apenas no *Circuito*, mas em muitas atividades desenvolvidas nas aulas existia um tempo de espera na fila. A fila é outro elemento que o professor de Educação Física é orientado a ter cuidado, pois as crianças podem perder muito tempo paradas esperando a sua vez de brincar. Existem inúmeros estudos que discutem a distribuição do tempo nas aulas de Educação Física e identificam que o tempo em que as crianças estão inativas é igual ou superior ao tempo em que estão em movimento (GUEDES; GUEDES, 1997). Segundo Kishimoto (1999), a fila é uma forma de organização bastante presente nas escolas de Ensino Infantil e representa uma necessidade de disciplinar as crianças, diminuindo a sua autonomia.

As consequências desse tipo de organização, segundo a autora, é a inibição da criatividade e da independência das crianças, gerando um problema para a educação.

Nas aulas em que observei, enquanto as crianças esperavam na fila brincavam em grupos, sozinhas, com materiais ou sem eles, saíam correndo pela sala, e quando chegava a sua vez de brincar voltavam, tendo que “brigar” pelo seu lugar na fila. Neste caso posso afirmar que a fila não era um local onde as crianças não possuíam autonomia ou ficavam inativas, pelo contrário, muitas brincadeiras aconteciam naquele momento. Muitas vezes, em uma estação as crianças dispersavam e saíam do *Circuito*, como mostra no excerto abaixo:

Em determinado momento no Circuito, em uma das estações onde tinha um “lago com Dragões”, algumas crianças queriam ser os Dragões e saíram do Circuito, o restante da turma também saiu do Circuito dizendo que eram outros personagens da história. A professora ao perceber a reação da turma, fingiu ser uma vítima dos Dragões. As crianças muito animadas foram correndo pegar a professora. Quando percebi todos já estavam em outra brincadeira e não mais no Circuito (DC, 06/09/12).

Neste exemplo a professora interagiu com as crianças e fez parte da história que elas haviam criado, porém lembro que no período em que dei aula, eu e meus colegas de estágio tínhamos dificuldade de compreender que a organização das crianças poderia ser diferente da nossa e que muitas brincadeiras poderiam ser realizadas mesmo em meio à “bagunça”. Wenez (2005), ao estudar as relações de gênero no recreio em uma escola na cidade de Porto Alegre/RS, identificou algumas regularidades e organizações em meio a “bagunça” do pátio. Em um primeiro momento a autora descreve o recreio como um caos: “(...) brigas, gritaria, machucado, amizade, caminhar, bater, tombos, choro, emoção (...)” (p. 114). No entanto, após muitas observações, percebeu que havia uma organização própria das crianças naquele espaço e comportamentos que se repetiam. As crianças brincavam em grupos, ocupavam determinados lugares e brincavam de determinadas brincadeiras.

Esta falta de compreensão sobre a ordem existente nas brincadeiras “caóticas” das crianças nos estagiários, uma vez que estávamos preocupados em fazer com que as crianças participassem das atividades com determinada organização e objetivos estabelecidos por nós. Abaixo segue um excerto de diário de campo do período em que realizei o estágio na Creche.

Na minha aula propus uma atividade em que eles deveriam ficar em fila e passar por baixo da perna dos colegas. A fim de motivar a turma, disse que iria cronometrar e verificar qual grupo completaria mais rápido a atividade. Isto não foi uma motivação forte, eles se empurravam muito, queriam pegar

os colegas que passavam por baixo das pernas, furavam a fila, queriam ser os últimos ou os primeiros, entre outros conflitos. Foi muito difícil ministrar esta atividade (DC, 06/09/2011).

No trecho acima me refiro ao comportamento das crianças como algo conflitante e narro a atividade como uma brincadeira sem sucesso. No entanto, fica evidente que as crianças se apropriaram da atividade com interesses e motivações diferentes das minhas. Observando as aulas neste período da pesquisa, com um olhar de alguém de fora, percebi que o envolvimento das crianças com a aula não é sinônimo de ordem e cumprimento das regras estabelecidas pelos professores. As brincadeiras acontecem em meio a inúmeras disputas, negociações e protagonismos.

Outro elemento presente nas brincadeiras das crianças é a liberdade. Segundo Brougère (2010), “quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada” (p. 110), havendo liberdade de escolher entrar na brincadeira ou sair dela. Para o autor, esta é uma característica que torna a brincadeira incerta quanto aos seus resultados.

Um dia em minhas observações fui convidada por uma menina a jogar *Pingue-pongue*. Durante o nosso jogo a bolinha foi lançada longe e a menina foi buscar, porém onde a bolinha estava havia um grupo jogando com a monitora. A menina gostou da brincadeira e ficou por lá, não retornando mais para jogar comigo. Neste caso, o jogo estava mais atrativo naquele canto da sala fazendo com que a menina, sem “cerimônias”, trocasse de brincadeira. Este movimento das crianças de entrar e sair de uma brincadeira no momento que quisessem era bastante frequente.

No entanto, este comportamento nas aulas mais dirigidas se tornava problemático. O esforço dos professores e estagiários era de convencê-las a participar também daquelas brincadeiras que elas não gostavam. Era difícil argumentar com as crianças, as frases mais repetidas eram: “se você fizer a aula vai poder brincar do que mais gosta”, “se você fizer essa brincadeira vai poder ajudar a professora”, “se você não fizer essa brincadeira, não vai poder fazer a outra”, ou ainda, “a Educação Física é uma aula como outra qualquer, tem que participar de tudo”.

Com muita conversa as crianças retornavam para aula, mas logo já estavam sentadas novamente ou realizando uma atividade paralela à aula. Assim eram feitas as negociações entre professores e alunos. Diferente disso, nas brincadeiras desenvolvidas entre as crianças, nas aulas menos dirigidas, existia mais flexibilidade. Se alguma criança não quisesse mais brincar simplesmente saía do jogo e rapidamente já estava envolvida em outro.

A partir do que foi exposto podemos questionar: mas afinal o que estimula uma criança a permanecer ou não em uma brincadeira? O que leva as crianças a mudarem as regras do jogo? Por que ser o pegador, ou ainda, ficar com o limão na mão, se tornou mais interessante? Estas serão as questões que orientarão o próximo tópico, no qual buscarei refletir sobre os significados que as brincadeiras possuem para as crianças.

3.1 “ESSA BRINCADEIRA É LEGAL”

Quando uma criança afirmava que determinada brincadeira era “legal”, o que ela queria dizer? Essa foi uma pergunta que orientou o meu olhar durante as observações. Enquanto eu ficava sentada olhando as aulas, eu também era alvo de muitos olhares e as aproximações iam acontecendo gradativamente. Geralmente nos momentos livres, em que os professores liberavam os materiais para a exploração, muitas crianças iam até mim mostrar o que sabiam fazer, falavam sobre seus brinquedos, sobre seus passeios com os pais no final de semana, sobre os personagens de desenhos que gostariam de ser, sobre os brinquedos na pracinha da Creche que mais gostavam, entre diversos temas. Em todas estas conversas o assunto em pauta era as próprias crianças.

Da mesma forma que procuravam chamar a minha atenção e falar de si, enquanto as crianças brincavam na aula, na maior parte do tempo, buscavam o destaque.

Este é o primeiro ponto que resalto para compreender o significado que as crianças atribuem às brincadeiras e porque algumas vezes as regras do jogo eram alteradas. Ser alvo das atenções e a protagonista da brincadeira: aquela que pega, aquela que imita, aquela que demonstra, ou ainda, aquela que ajuda o professor, eram funções e posições disputadas nas aulas pelas crianças. Desta forma, a lógica do jogo geralmente era alterada para que as crianças estivessem em evidência, como acontecia no *Pega-pega* e no *Limão entrou na Roda*.

O segundo elemento que parece compor uma brincadeira atrativa é o desafio. Brincadeiras difíceis de serem realizadas, em que existem “monstros” que podem pegá-las, uma ponte perigosa onde devem passar sem cair, ou ainda, realizar um movimento complexo, são motivações fortes que mobilizam as turmas. Em diferentes atividades as crianças criavam estratégias para deixar as brincadeiras mais desafiantes, como mostra o exemplo:

Um menino, no momento livre da aula, desenvolveu uma técnica para jogar a bola para o seu parceiro. Ele pulava e tocava com a mão na bola enquanto estava no ar. Assim que descobriu a técnica orientou o seu colega: “Olha, tu

tem que tirar os pés do chão e acertar a bola assim!”. Quando percebi, estavam quase todos os meninos jogando a bola desta forma (DC, 27/09/12).

Frases do tipo: “quero ver quem consegue fazer isso”, “essa atividade é muito difícil, será que alguém consegue?”, “eu sei fazer, quero ver se você consegue”, eram bastante repetidas pelas crianças e também pelos professores. A brincadeira para fazer sentido deveria apresentar algum desafio, caso contrário parecia não ter “graça” alguma. Um exemplo dessa situação foi quando, em uma brincadeira dirigida pelo professor, as crianças deveriam formar uma coluna para chutar ao gol e uma menina repreendeu sua colega dizendo: “vai mais para trás se não vai ficar muito fácil!” (DC,15/10/12).

Nessa e em outras situações que observei, foi possível perceber que *saber fazer* em condições difíceis era muito significativo para as crianças. Aqueles que sabem fazer demonstram para os colegas, ensinam e dão ideias de como brincar. No entanto, mesmo no desafio, se a brincadeira é muito difícil de ser executada ao ponto de quase não ser possível realizá-la, logo as crianças perdem o interesse. Desta forma, se um dos atrativos para iniciar algum jogo é sentir-se desafiado, para permanecer nele é necessário também o sucesso na realização do mesmo.

Sobre o sucesso, Palma (2008, p. 79) afirma que se as crianças “ao sentirem-se confiantes, porque vivenciaram as situações com competência, regressarão às aulas seguintes ainda mais motivadas para engajar-se nas atividades e superar os desafios”. Este é o terceiro aspecto que destaco na lógica das brincadeiras. O *saber fazer* é tão importante quanto o desafio lançado. As crianças, ao perceberem que não conseguem realizar algum jogo ou executar algum gesto, logo abandonam a brincadeira ou criam outras formas de jogar que permitem o sucesso:

Observei quatro meninas que se reuniram e organizaram um jogo de *Pingue-pongue* em roda. Na primeira tentativa, sem muito sucesso, as meninas já dispersaram e desistiram do jogo. Foi cada uma para um lado jogar sozinha ou em duplas (DC, 04/10/12).

Fui convidada pela Roberta a jogar *Pingue-pongue*, a Laura se aproximou e também a convidei para o jogo. Era evidente que a Laura estava com muita dificuldade em acertar a bolinha, diferente da Roberta que jogava com habilidade. Não demorou muito para a Laura desistir do jogo. Para não desencorajar a menina, sugeri que ela e a Roberta jogassem sozinhas. Erro meu, o jogo continuou complicado e a Roberta perdeu a paciência com Laura, cobrando da menina mais destreza. Laura saiu do jogo dizendo que não estava mais com vontade de jogar e foi sentar para conversar com algumas meninas que estavam no colchão (DC, 04/10/12).

A partir do que foi exposto, posso afirmar que uma brincadeira “legal” é aquela que desafia, mas que também permite o sucesso na sua realização. Além destes dois aspectos, as crianças também buscavam nas brincadeiras o destaque. Estes foram elementos que me auxiliaram a compreender as dinâmicas de trocas de brincadeiras e mudanças de regras que aconteciam com frequência nas aulas de Educação Física. Mas e o professor neste processo? Não é possível discutir as apropriações das crianças nas brincadeiras propostas pelos professores sem pensar também sobre o papel do professor nesta dinâmica. No próximo tópico trago algumas reflexões sobre os significados atribuídos aos professores a partir da visão das crianças, e como estas discussões contribuíram para a minha formação como professora.

4 PENSANDO A PRÁTICA DOCENTE

Meu objetivo com este trabalho não foi lançar o olhar sobre o professor e seus métodos pedagógicos, mas sim entender como as crianças vivem este espaço da aula de Educação Física e como atuam nas brincadeiras. Enquanto desenvolvia esta pesquisa e observava as aulas dos(as) estagiários(as) e das professoras, refletia sobre o período em que estive atuando na Creche. Foi neste movimento de lembranças de uma experiência docente e de observações como alguém de fora, que percebi que o professor não está invisível nestas dinâmicas, ele atua e negocia junto com as crianças, e ao professor também são atribuídos significados no contexto da aula.

Olhar para o professor de Educação Física a partir da visão das crianças não parece um movimento frequente nos trabalhos acadêmicos. Muitas pesquisas discutem a formação do professor, as práticas pedagógicas que estão presentes nas escolas, a satisfação dos professores no exercício da docência, entre outras abordagens em que fala-se sobre o professor a partir do próprio professor ou a partir de fatores externos às aulas (PIMENTA, 1997; SORIANO, WINTERSTEIN, 1998; SCHERER, NETO, 2000; RINALDI, 2008).

A partir das observações foi possível perceber as representações do professor de Educação Física para as crianças. A presença do professor parecia trazer certa segurança, não no sentido de preservar a integridade física, mas sim de cuidar se as brincadeiras estavam sendo realizadas de forma justa. Muitos são os conflitos entre as crianças: disputam os materiais, o lugar ao lado do professor na roda, quem vai iniciar a brincadeira, quem vai ser o pegador, etc. Parece-me haver, entre as crianças, muitas autoridades. Todos buscam o seu

espaço nas aulas e nas brincadeiras, assim como o reconhecimento e o destaque, como já foi mencionado anteriormente. Desta forma, diante de tantos conflitos, o professor é aquele que tem autoridade sobre as autoridades.

Durante as brincadeiras o mesmo acontecia. Todos queriam ser protagonistas, e o professor por sua vez deveria cuidar para que todos exercessem esta função pelo menos uma vez. No período em que realizei o estágio desenvolvia com frequência a brincadeira do *Ceguinho*. Neste jogo uma criança deveria ficar vendada no centro de uma roda, pegar um colega e através do toque tentar adivinhar quem era. Eu costumava realizar esta brincadeira nos minutos finais da aula, restando pouco tempo para que todas as crianças vivenciassem o *Ceguinho*. Quando a aula terminava, não eram poucas as crianças que vinham até mim chorando porque não foram o *Ceguinho*, ouvia frases como: “não é justo, eu ainda não fui e tem gente que já foi duas vezes”. Posso afirmar que grande parte do meu estágio foi marcado por estas mediações de conflitos. Eram muitas as solicitações, as exigências e as versões que chegavam até mim e eu, como professora, deveria fazer a justiça. Pelo menos era isso que as crianças esperavam de mim.

Além de alguém que faz a justiça nas brincadeiras, o professor também representava o animador e o estimulador dos jogos. Foram muitos os momentos em que fui convidada para participar das brincadeiras, quando ganhava uma bola, ou ainda, quando era nomeada algum personagem de uma história. Um dia um menino veio até mim perguntar se eu era professora, disse ao menino que sim e ele indagou: “mas então porque tu não brinca?”. A partir desta pergunta pude perceber que para as crianças o professor de Educação Física representa um adulto que brinca. Todas ficavam muito animadas quando o(a) professor(a) era o(a) pegador(a) ou o(a) fugitivo(a), quando se transformava em “bruxa”, em “dragão”, em “princesa”, entre outros personagens. Numa das minhas observações, isso ficou evidente:

Após todas as crianças terem sido pelo menos uma vez o pegador, a professora perguntou: “E agora? Todo mundo foi já foi pegador, quem vai pegar agora?”. A resposta das crianças veio rápida: “As professoras!” (DC, 27/09/12).

Muitas questões surgiram enquanto eu estava atuando como estagiária na Creche, como por exemplo: não entendia por que algumas crianças não queriam participar das brincadeiras, por que em alguns momentos a turma parecia não se envolver com a aula, por que uma brincadeira parecia dar certo e outra não, e ainda, por que desistiam de alguns jogos.

Estas são questões que atravessam as aulas de Educação Física e são desafios enfrentados nas aulas em que estive atuando e observando.

Quando afirmo que as crianças interpretam e criam novas regras para os jogos, não posso dizer com a mesma convicção que os objetivos dos professores estão sendo contemplados nestas apropriações. Esta parece ser a maior preocupação dos professores, e explica em parte o cuidado destes em manter as regras dos jogos e a ordem na aula. No entanto, mesmo mantendo a ordem da aula, ao que parece, nem sempre a expectativa dos professores se materializa nas ações das crianças:

Devido a pouca autonomia concedida as crianças, a distribuição de material cria frequentes momentos de espera, ocasionando fugas para o faz-de-conta com brincadeiras de palma, uso de brinquedo trazido de casa ou conflitos entre alunos. Os professores geralmente repreendem as fugas que se tornam burburinhos muito altos (KISHIMOTO, 1999, p.4).

Este excerto foi extraído de uma pesquisa realizada em pré-escolas, destinadas a crianças entre 0 e 6 anos, da cidade de São Paulo, onde foram observados os espaços físicos, principalmente as salas de aulas, e as práticas pedagógicas nestas instituições. No trecho citado, a autora se refere aos momentos de espera entre uma atividade e outra, ou durante uma mesma atividade.

As lentes que descrevem esta cena estão fortemente marcadas por teorias que vêem sistemas de força e dominação em espaços do cotidiano, como escolas, televisão, instituições, revistas, livros, jornais, propagandas, entre outros. São dispositivos disciplinares que atuam em diferentes esferas do dia-a-dia das pessoas. São técnicas denominados por Michel Foucault como “microfísica do poder”⁵. Para Foucault (1993) o poder é um conjunto de dispositivos que não está localizado em uma esfera específica da sociedade, não é uma força centralizada. Segundo o autor em todas as práticas cotidianas existem relações de poder.

Certeau (2007), ao fazer uma crítica às ideias de Foucault, afirma que a “microfísica do poder” é uma espécie de “galeria de diagramas que tem como dupla função delimitar uma camada social de práticas sem discurso e instaurar um discurso sobre essas práticas” (p. 113). No entanto, o que escapa destas teorias do poder são as “táticas” desenvolvidas nas “práticas cotidianas” (p. 47). As táticas são formas de viver o cotidiano que resignificam, escapam, triblam e se apropriam destas redes de dominação cultural.

⁵ Ver em FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

A situação narrada por Kishimoto (1999) também foi presenciada por mim inúmeras vezes, no entanto as vejo de uma forma diferente. Não explicaria as brincadeiras que aconteciam paralelamente à aula como fuga e consequência de uma falta de autonomia das crianças, pelo contrário, as crianças mostravam autonomia no momento em que desenvolviam outras brincadeiras enquanto esperavam sua vez de brincar “na aula”. O fato de estarem brincando “fora da aula” não significava que as crianças não estavam envolvidas com as brincadeiras que foram propostas pelos(as) professores(as). Assim como não percebo a espera entre as brincadeiras, ou na brincadeira, como geradora de conflitos entre as crianças. Os conflitos estão presentes do início ao fim da aula, dentro e fora das brincadeiras dirigidas ou não. São formas de disputas de autoridade, protagonismos e evidências que atravessam as relações das crianças.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo é fruto de muitas inquietações que me acompanharam durante todo o período em que estagiei na Educação Infantil. Um dos maiores desafios que nós estagiários enfrentávamos era a transmissão de brincadeiras dirigidas com regras pré-estabelecidas. Tínhamos frequentemente a impressão de que as crianças não compreendiam as brincadeiras que estávamos tentando desenvolver. Em um determinado dia, observando uma colega de estágio que tentava realizar uma atividade “difícil”, ou seja, com muitas regras, percebi que as crianças não seguiam tudo o que estava sendo orientado, porém brincavam de uma outra forma. A partir desse dia, surgiram os seguintes questionamentos: para quem a brincadeira não deu certo? Para as crianças ou para o professor? Será que na aparente “bagunça” as crianças não criam as suas próprias regras?

Foram estas questões que me motivaram a tentar entender de que forma as crianças da Educação Infantil se apropriam das brincadeiras propostas pelo professor de Educação Física e como constroem maneiras particulares de brincar nesse espaço da aula. Minha trajetória no Grupo de Estudos Socioculturais em Educação Física (GESEF), desde agosto de 2008, também contribuiu para o desenvolvimento deste tema de pesquisa. Durante todo um semestre, realizamos no GESEF um seminário com a leitura de autores que pesquisam crianças a partir de uma perspectiva antropológica e social. Foi a partir desse seminário que ampliei minha visão sobre as crianças. Além de sujeitos que estão em desenvolvimento físico,

mental e emocional, passei a ver as crianças como indivíduos atuantes no processo de socialização e produtores de sistemas simbólicos complexos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa me inspirei em um método bastante utilizado em trabalhos antropológicos, a etnografia. Como já foi dito neste trabalho, a etnografia é composta por observações sistemáticas, participante ou não, produção de diários de campo, realização de entrevistas semi-estruturadas, utilização de imagens, filmagens, consultas em documentações e até mesmo a utilização de métodos quantitativos a fim de complementar os dados.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, dentre as diversas ferramentas que compõem a etnografia, utilizei as observações sistemáticas e a produção de diários de campo. Acompanhei durante 3 meses diferentes turmas nas aulas de Educação Física da Creche Francesca Zacaro Faraco. As turmas eram formadas por crianças entre 5 e 6 anos de idade, e as aulas ministradas por professoras da Creche e estagiários(as) da ESEF/UFRGS. Dessas observações, foram produzidos 23 diários de campo. Também como material de análise utilizei 9 diários de campo desenvolvidos no período em que estagiei na Creche.

A partir das observações e leituras dos diários de campo, posso afirmar que as regras das brincadeiras orientadas pelos professores eram alteradas pelas crianças em muitos momentos nas aulas. Da mesma forma, os materiais utilizados em aula possuíam diferentes funções e significados para as crianças. Outra questão que foi possível perceber, é o fato das crianças criarem constantemente *brincadeiras dentro das brincadeiras* dirigidas pelos(as) professore(as), ou ainda, brincarem paralelamente a aula.

Em relação aos significados atribuídos às brincadeiras, identifiquei três aspectos que tornavam um jogo mais interessante do que outro, são eles: o destaque, o desafio e o sucesso. Eram esses os principais motivos que levavam as crianças a trocarem de brincadeira e a mudarem as regras de algum jogo orientado pelos(as) professores(as). Dessa forma, se a brincadeira permitia que as crianças mostrassem o que sabiam fazer (seus talentos, seus gostos, suas ideias, etc) era considerada uma brincadeira “legal”. Diferente disso, uma brincadeira “sem graça” era aquela em que não havia desafio algum. No entanto, se a brincadeira desafiadora apresentava muitas dificuldades, ao ponto de não permitir que as crianças tivessem sucesso na sua realização, logo a brincadeira se tornava “chata”.

A partir dessas reflexões podemos pensar a prática docente do professor de Educação Física. Não estou propondo com este trabalho que as crianças devam brincar daquilo que têm vontade nas aulas, como se estivessem no pátio da escola. Não acredito que as filas, as regras

e a ordem imposta nas aulas são reduzidas às formas de dominação dos professores sobre os alunos. O professor tem um conteúdo a ser transmitido e precisa encontrar maneiras de fazer com que seus objetivos sejam atingidos, para isso as regras e a organização das aulas são necessárias.

No entanto, estar atento para as lógicas que atravessam o brincar das crianças permite uma ampliação do olhar sobre as aulas. Compreender as motivações, as formas de apropriações e os significados que as crianças dão para as brincadeiras propostas e também para o professor, diminui as distâncias simbólicas entre o adulto (professor) e a criança (aluno). Com isto, podemos estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos estabelecidos pelos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras e, dessa maneira, contribuir para o bom andamento das aulas de Educação Física.

Para finalizar posso afirmar que este trabalho me proporcionou grandes aprendizados. O primeiro deles que gostaria de destacar é sobre a realização de pesquisa com crianças. Acompanhei desde 2008, período em que ingressei no GESEF, muitas pesquisas de mestrado e doutorado, as quais auxiliei de diversas formas.

No entanto, este foi o primeiro estudo em que tive total autonomia como pesquisadora. Observar as crianças em aulas de Educação Física, local onde correm, brincam e conversam, não foi uma tarefa fácil. Por onde começar? Para onde olhar? Neste aspecto, a minha trajetória no GESEF foi de extrema importância. Além do seminário sobre Infância e Crianças mencionado no início deste trabalho, durante os meses de agosto a dezembro de 2010, desenvolvemos no grupo de estudos um seminário avançado intitulado “Etnografia em Educação Física, Esporte e Lazer”. Ao iniciar as observações na Creche, percebi o quanto esse seminário me preparou para olhar, em meio a muitas informações, as brincadeiras das crianças e perceber os elementos que interessavam para este estudo.

O segundo aspecto que destaco é o conhecimento que obtive sobre crianças e brincadeiras. Durante a pesquisa aprendi sobre as relações estabelecidas entre as crianças e suas dinâmicas de interação, os significados que dão para suas práticas e os elementos que as motivam nas aulas de Educação Física. A partir disso, também destaco a relevância destas reflexões para a minha prática docente. Conhecendo todos estes aspectos tenho elementos suficientes para elaborar aulas em que eu consiga envolver os alunos nas brincadeiras mantendo os meus objetivos como professora.

Em suma, acredito que com esta pesquisa consegui estabelecer uma ponte entre a teoria e a prática, pois foi a partir de uma experiência como pesquisadora e também como professora, que repensei minha atuação profissional.

REFERÊNCIAS

AGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
ARRUDA, F. M. ; MÜLLER, V. R. **Brincadeiras e Espaços Urbanos: Um Estudo da Prática Lúdica de Crianças de Diferentes Classes Sociais da Cidade de Maringá-PR**. Licere (Centro de Estudos de Lazer e Recreação. Online), v. 13, p. 1-29, 2010.

BARBOSA, M. C. S. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarizaçãono entretecer destas culturas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
BARRA, S. M. **Infância e Internet – Interações na Rede**, 2004. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR4628eddb83d72_1.pdf Acesso em 06 de Abr de 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção**. Revista Teias, v.10, n.20, julho de 2009.

CAILLOIS, R. **Os Jogos e os Homens: a máscara e a virgem**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CASTRO, L. R. de. **A infância e seus destinos no contemporâneo**. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 8, n. 11, p. 47-58, jun. 2002.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

_____. **Crescendo com um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá**. Rev. Antropol. V.43 n.2 São Paulo 2000.

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

_____. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2 ed. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. **Quem são, que querem, que fazer com eles? Eis que chegam às nossas escolas as crianças e jovens do século XXI**. In: MOREIRA, Antonio Flávio; GARCIA, Regina Leite; ALVES, Maria Palmira (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2006.

DAMO, A. S. **Do dom à profissão: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França.** Tese (Doutorado em Antropologia Social)– Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll & MÜLLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 91, p.351-360, Maio/Ago. 2005.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMES, L. O. **O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas.** Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo.** Educação e Realidade, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HUIZINGA, J. **Homo ludens.** 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

KISHIMOTO, T. M (org.). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira Educação, 1998.
_____. **Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança.** Nuances: Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente, v.5, n.4, p.1-7, 1999.

LOPES, L. B. F.; SOUZA E SILVA, I. M. de. **Concepção de infância: uma busca pela trajetória do legalizado.** Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.25, p. 132 –140, mar. 2007 - ISSN: 1676-2584.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GUEDES, J.; GUEDES D. **Características dos programas de Educação Física Escolar.** Revista Paulista de Educação Física. V. 11, n. 1 p. 49-62. jan./jun. 1997

MORUZZI, A. B. **A Sociologia da Infância: esboço de um mapa.** Educação: Teoria e Prática, v. 21, n.36, jan/jun 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. **Sociologia da Infância e Educação Infantil: algumas considerações sobre a aproximação entre essas duas áreas na pesquisa sobre a pequena infância.** Horizontes (EDUSF), v. 27, p. 31-36, 2011.

NETO, F. P. M. **Reflexividade na Pesquisa Etnográfica e as suas Relações com a Prática Pedagógica de um Professor de Boxe.** Cadernos de Formação RBCE, p 95-107, jan. 2011.

OLIVEIRA, R. C. de. **O Trabalho do Antropólogo: olhar, ouvir, escrever.** In: **O Trabalho do Antropólogo.** Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PALMA, M. S. **O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo.** 2008. 350 f. Tese (Doutorado). Braga: Universidade do Minho – IEC, 2008.

PATERNO, K. A. V.; MÜLLER, V. R. **Educação e infância: histórias socialmente construídas.** EDUCERE - Revista da Educação, Umuarama, v. 9, n. 1, p. 49-63, jan./jun. 2009.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: saberes da Docência e Identidade do Professor.** Nuances, v. 3, set. 1997.

RINALDI, I. P. B. **Formação Inicial em Educação Física: uma Nova Epistemologia da Prática Docente.** Movimento, Porto Alegre, v. 14, n. 03, p. 185-207, set./dez. 2008.

ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. **Etnografia: saberes e prática.** In: PINTO, R. J.; GUAZZELLI, C. A. B. Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2008.

SCHERER, A.; NETO, V. M. **O Conhecimento Pedagógico do Professor de Educação Física da Escola Pública no Rio Grande do Sul - uma Etnografia em Porto Alegre.** Movimento, Porto Alegre, v. 7, n. 13, ago/dez 2000.

SILVA, A. M. da. **O brincar no contexto escolar: significados das brincadeiras realizadas em aulas de educação física e no recreio.** (Dissertação de Mestrado) Campinas: ESEF/UEC, 2010.

SILVEIRA, J. C. da. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes.** (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FACED/UFRGS, 2000.

THOMASSIM, L. E. C.; STIGGER, M. P. **O “Público Alvo” nos Bastidores da Política: o Cotidiano da Participação de Crianças em Projetos Sociais.** In: XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 21., Salvador, 2011.

SIKORA, Denise ; SILVA, Adnilson José da. **Representações da infância na transição para a Modernidade.** In: XVIII Seminário de Pesquisa e XIII Semana de Iniciação Científica, 2006. Anais do XVIII Seminário de Pesquisa e XIII Semana de Iniciação Científica, 2006.

SIROTA, R. **Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 23, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

STIGGER, M. P. **Estudos Etnográficos sobre Esporte e Lazer: pressupostos teóricos-metodológicos e pesquisa de campo.** In: STIGGER, M. P.; GONZÁLES, F. J.; SILVEIRA, R. da (Org.). O Esporte na Cidade: estudos etnográficos sobre Sociabilidades Esportivas em Espaços Urbanos. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

Vídeo **A Invenção da Infância.** Direção de Liliana Sulzbach. Rio Grande do Sul/ RS. 2000. (26 min). Color. 16 mm. DVD.

SORIANO, J. B.; WINTERSTEIN P. J. **Satisfação no Trabalho do Professor de Educação Física.** Revista paulista de Educação Física, São Paulo, 12(2): 145-59, jul./dez. 1998.

- SOUZA, C. A. M. de; VAZ, A. F.; BARTHOLO, T. L. **Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros.** Horiz. antropol. [online], 2008, vol. 14, no. 30, p. 85-111, ISSN 0104-7183.
- VELHO, G. **Observando o familiar.** In: NUNES, E. O. (Org.) A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Rio de Janeiro: Zahar. 1978.
- VILA NOVA, S. **Introdução à Sociologia.** 5. ed. São Paulo: Atlas S. A., 2000.
- WENETZ, I. **Das escolhas que eu fiz: implicações etnográficas na pesquisa com crianças.** Pro-Posições (UNICAMP. Impresso), v. 22, p. 133-149, 2011.
- WENETZ, I. **Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.
- WINKIN, Y. **A Nova Comunicação: da Teoria ao Trabalho de Campo.** Campinas, Papyrus, 1988.