

UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE - UNIVALE
MESTRADO EM GESTÃO INTEGRADA DO TERRITÓRIO – GIT

ALESSANDRA AMARAL FERREIRA

**MARCAS TERRITORIAIS NAS PRÁTICAS DO BRINCAR DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL**

Governador Valadares

2018

ALESSANDRA AMARAL FERREIRA

**MARCAS TERRITORIAIS NAS PRÁTICAS DO BRINCAR DAS CRIANÇAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza

Governador Valadares

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Dr. Geraldo Vianna Cruz (UNIVALE)

372

F383m

Ferreira, Alessandra Amaral.

Marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças da educação infantil em jornada de tempo integral [manuscrito] / Alessandra Amaral Ferreira. – 2018.

126 f. : il. color. ; 29,5 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Vale do Rio Doce, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território – GIT, 2018.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza.

1. Educação infantil. 2. Educação integral. 3. Território.
I. Souza, Maria Celeste Reis Fernandes. II. Título.




UNIVERSIDADE VALE DO RIO DOCE
Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Gestão Integrada do Território

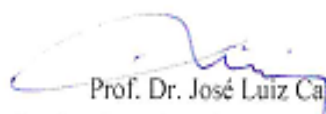
ALESSANDRA AMARAL FERREIRA

“ Marcas Territoriais nas práticas do brincar das crianças da Educação Infantil em jornada de tempo integral. ”

Dissertação aprovada em 28 de março de 2018,
pela banca examinadora com a seguinte
composição:


Prof.ª Dr.ª Maria Celeste Reis Fernandes Souza
Orientadora - Universidade Vale do Rio Doce


Prof.ª Dr.ª Sueli Siqueira
Examinadora - Universidade Vale do Rio Doce


Prof. Dr. José Luiz Cazarotto
Examinador- Royal Anthropological Institute/Londres

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que é meu refúgio e fortaleza, que esteve bem presente nas horas de angústia, me permitindo a realização deste sonho.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria Celeste Reis Fernandes de Souza, pelo apoio, pela grandeza das orientações, pelos conhecimentos compartilhados, pelas exigências e, ao mesmo tempo, tanta compreensão. Acima de tudo, por me fazer acreditar e me incentivar a seguir em frente.

À minha família Flávio, Laís e Lívia, pelo apoio e pela compreensão da minha ausência e por alegrar os meus dias com carinho e amor. Ao meu pai e minha mãe, que me educaram com tanto amor, me fazendo acreditar que com Deus, podemos todas as coisas. Foi o maior dos ensinamentos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Gestão Integrada do Território, pelos saberes compartilhados e pelas experiências vividas durante este tempo.

À Escola Municipal Professor Daniel Alves Ajudarte e especialmente à professora Michelle Bráz que, gentilmente, cedeu seu espaço/tempo para realização desta pesquisa.

Às crianças, sujeitos desta pesquisa, por me permitirem fazer parte de suas brincadeiras e aos seus responsáveis por terem autorizado a participação delas.

À minha amiga Leide, por compreender meus momentos difíceis, prontificando-se em ajudar, trazendo luz nos dias sombrios. Minha eterna gratidão. À amiga Lourimar Franco, pelas orações e pelas sábias palavras de fé e esperança. À minha colega de trabalho Dora, pela escuta constante e pelas palavras de apoio.

Aos meus colegas de mestrado por fazerem parte desta caminhada. Aos mais íntimos, minha gratidão pelo carinho neste período, vivemos momentos que serão eternizados.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta história.

“O futuro da infância é o presente”.

Willian Corsaro

RESUMO

Este estudo tem como objeto o brincar das crianças, tomado como expressão da cultura infantil, e buscou compreender as configurações desse brincar em uma escola de educação infantil em jornada de tempo integral. Partindo do pressuposto de que as práticas do brincar das crianças estão impregnadas dos seus territórios de vida, mobilizamos os aportes teóricos da Geografia Cultural, com os conceitos de território e territorialidade, em diálogo com a Sociologia da Infância, com os conceitos de culturas infantis, reprodução interpretativa e geração. A pesquisa realizada em uma abordagem qualitativa tem como campo uma escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares. Os sujeitos são crianças de 05 anos (11 meninas e 10 meninos) e os dados empíricos foram coletados por meio de documentos, observações do brincar dessas crianças no cotidiano da escola, rodas de conversa e desenhos infantis. O conceito de reprodução interpretativa de Willian Corsaro é mobilizado para analisar as práticas do brincar, buscando apreender as marcas territoriais, constitutivas das brincadeiras infantis. Os resultados indicam limites visíveis e invisíveis delimitando o brincar da criança no tempo integral, assim como, a capacidade das crianças de escaparem desses limites. Foi possível também constatar que nas brincadeiras infantis, demarcadas pelas relações de gênero, manifesta-se o território do faz de conta que evoca outros territórios, como o da família e da vulnerabilidade.

Palavras-chave: Educação Infantil, tempo integral, território, territorialidades, culturas infantis.

ABSTRACT

This study aims to children's play, taken as an expression of children's culture. It seeks to understand the settings of this play in a full time Early Childhood Education school. Based on the assumption that the practices of children are impregnated with their own territories, we mobilized the theoretical contributions of Cultural Geography, along with the concepts of territory and territoriality, in dialogue with the Sociology of Childhood, with the concepts of children's cultures, interpretive reproduction and generation. The research carried out in a qualitative approach has as a field an Early Childhood Education School of the Municipal Educational Network of Governador Valadares. The subjects were children at the age of 5 years old (11 girls and 10 boys) and the empirical data were collected through documents, observations of these children playing in the daily life of the school, talks and children's drawings. The concept of interpretive reproduction of William Corsaro is used to analyze the practices related to children's play in order to seize the territorial marks, constitutive of children's games. The results point out some visible and invisible boundaries limiting children's play in a full-time mode, as well as the children's ability to escape from these limits. It was also possible to verify that these children's games were marked out by gender relations, there foreshowing a make-believe territory that evoke so the territories, such as those related to the family and vulnerability.

Keywords: Early child hood education, full-time, territory, territorialities, children's cultures.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 –CRIANÇAS BRINCANDO COM OSSOS.....	19
FIGURA 1 – CRIANÇAS DO CAMPO DE PESQUISA BRINCANDO DE FAZ DE CONTA NA AREIA.	37
FIGURA 2– LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	48
FIGURA 3 – CRIANÇAS NA RODA DE CONVERSA.....	61
FIGURA 4 – DESENHO DA FRENTE DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	74
FIGURA 5 – CROQUI DA ESCOLA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	77
FIGURA 6 – CRIANÇAS BRINCANDO NO PARQUE	80
FIGURA 7 – CRIANÇAS BRINCANDO NO PARQUE.....	85
FIGURA 8 – CRIANÇAS BRINCANDO DE RODA.....	94
FIGURA 9 – DESENHO “A ESCOLA E MINHA CASA”	104
FIGURA 10 – DESENHO “BRINCANDO DE CASINHA”	104
FIGURA 11 – DESENHO “BRINCANDO DE CASINHA COM ARCO-ÍRIS”.....	105
FIGURA 12 – DESENHO “BRINCANDO DE TRABALHAR NO INSTITUTO”	106
FIGURA 13 - DESENHO “BRINCANDO NO PARQUE”	109
FIGURA 14 – DESENHO “AMARELINHA E POLICIA E LADRÃO”	110
FIGURA 15 – DESENHO “SOLTANDO PIPA”	111
FIGURA 16 – DESENHO “BRINCANDO NO PÁTIO DA ESCOLA”	111
FIGURA 17 – DESENHO “DRAGON BALL”	112

LISTA DE SIGLAS

ASCANAVI – Associação de Catadores de Materiais Recicláveis Natureza Viva

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPSI – Centro de Atenção Psicossocial Infantil

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CRAEDI – Centro de Referência e Atendimento à Educação Inclusiva

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

EMEIEF – Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

ETI – Escola de Tempo Integral

FAE/UFMG – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GIT – Gestão Integrada do Território

IEC – Instituto de Estudos da Criança

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SMED – Secretaria Municipal de Educação

TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICEF –United Nations Children's Fund (Fundo das Nações Unidas para a Infância)

UNIVALE – Universidade Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 O BRINCAR DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES	18
2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA VIDA DAS CRIANÇAS	19
2.2 O BRINCAR: UM OBJETO SOCIOLÓGICO	27
2.3 O BRINCAR COMO PRÁTICA CULTURAL NO TERRITÓRIO	37
3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA PESQUISA COM CRIANÇAS	46
3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	47
3.2 COLETANDO OS DADOS COM AS CRIANÇAS	54
3.2.1 Observando o brincar e me inserindo como participante da brincadeira infantil	56
3.2.2 As rodas de conversa	59
3.2.3 Os desenhos	61
4 DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL	64
4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL APOIADA NOS DIREITOS DA CRIANÇA	64
4.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES: UM OLHAR PARA O BRINCAR DAS CRIANÇAS	74
4.2.1 O brincar das crianças na escola de educação infantil em jornada de tempo integral	80
4.2.2 “Já acabou a brincadeira?”	85
4.2.3 “Tem que pegar a chave do parque”	89
4.2.4 “Ôoo tia depois você vem!”	91
4.2.5 “Dona Maria ficou de catapora 24 horas e ...”	94
5 TERRITÓRIOS DO FAZ DE CONTA	99
5.1 CAPTURANDO OS TERRITÓRIOS DO FAZ DE CONTA	99
5.1.1 Território do faz de conta no brincar das meninas	104
5.1.2 Território do faz de contar no brincar dos meninos	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

1 INTRODUÇÃO

*Acho que o quintal onde a gente brincou
 é maior do que a cidade.
 A gente só descobre isso depois de grande.
 A gente descobre que o tamanho das coisas
 há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas.
 Há de ser como acontece com o amor.
 Assim, as pedrinhas do nosso quintal
 são sempre maiores do que as outras pedras do mundo.
 Justo pelo motivo da intimidade(...)
 Memórias inventadas: a infância.
 (Manoel de Barros)¹*

Como diz Manoel de Barros, o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com elas. E assim foi o meu percurso no mestrado, que me trouxe as memórias da minha infância como criança brincante e me apresentou outras infâncias e outros modos de compreender as crianças. Foi preciso intimidade com o *objeto de pesquisa* para que chegasse ao final deste estudo com novos olhares sobre as brincadeiras das crianças, as infâncias e as culturas infantis, reconhecendo-as como experiências territorializadas. Inspirada em Claval, afirmo que “Viajar é morrer um pouco!” (CLAVAL, 2015, p. 45). Viajar reserva múltiplas surpresas, encontros, desencontros, itinerários, escolhas. Viajar exige ter uma abertura de olhar para captar “a novidade”, o “desconhecido”. Os lugares onde paramos e os lugares por onde passamos são diversificados e nos apontam caminhos desconhecidos que aos poucos são desvendados. Assim foi com o processo desta pesquisa. A primeira paragem, me levou a desconstruções teóricas.

Formada em Pedagogia e coordenando processos educativos nos últimos 11 anos, na Educação Infantil, trazia na bagagem dessa viagem para a pesquisa uma leitura prévia, de base construtivista, inspirada em Piaget e Vygotsky, centrada no desenvolvimento infantil, nos processos de apreensão do mundo adulto pela criança, para também tornar-se um adulto.

Desse modo, reflito hoje que meu olhar construtivista centrava-se, e muito, na teoria piagetiana com uma “preocupação exagerada com o ponto de chegada do

¹ Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manu1.html>. Acesso em: 15 fev. 2018

desenvolvimento, ou o percurso da criança, da imaturidade à competência adulta” (CORSARO, 2011, p.29)². E era desse lugar teórico que eu chegava ao Mestrado, apresentando o desejo de estudar as brincadeiras infantis.

O Programa de Mestrado Interdisciplinar, Gestão Integrada do Território (GIT), surge na vida da pesquisadora em 2016, na busca de novos conhecimentos, quando coloca-se na condição de viver outras experiências como pesquisadora e profissional da educação. O processo de construção deste trabalho é iniciado com a imersão da pesquisadora no Programa, cursando as disciplinas obrigatórias e optativas, sendo apresentada a diferentes autores de diferentes campos teóricos, que aos poucos vão sendo incorporados à minha bagagem de viagem - outros “mapas” e “lentes”.

O interesse por estudar o brincar das crianças vai se firmando, preocupada especialmente com as minhas experiências dos últimos 10 anos, atuando com as crianças em jornada de tempo integral, o que significa que elas permanecem 08 horas na escola. É, pois, uma infância, cuja geração não só começa a se escolarizar mais cedo, mas também, em mais tempo diário.

Recentemente, em 2017, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) que é referência em Educação Integral, publicou um documento intitulado, “Educação Integral nas Infâncias”, que apresenta um conjunto de princípios que fundamentam as propostas de Educação: equidade, inclusão, *articulação com o território*, sustentabilidade, indissociabilidade entre o cuidar e o educar, participação, *singularidade* e a brincadeira. Esse documento propugna a aposta em uma educação integral que reconheça as crianças “não como seres imaturos, definidos por aquilo que não sabem, mas como sujeitos sociais, produtores de cultura, e em plano de igualdade com outros grupos geracionais (SARDENBERG, 2017, p.11).

A valorização do brincar e das interações nas práticas cotidianas da escola não é uma “novidade” em diferentes documentos orientadores para a Educação Infantil e nas pesquisas. O que de certo modo me apresentou outros elementos que passei a questionar neste estudo é o debate gerado no país na última década sobre a Educação Integral/Tempo Integral, que apresenta a temática do território como constitutiva da formação integral da criança.

² Piaget estudou a evolução do conhecimento em crianças, integrando a biologia e a epistemologia (o estudo do conhecimento), e tornou-se referência da teoria construtivista (CORSARO, 2011).

Apoiada, portanto, em meus conhecimentos anteriores sobre a Educação Infantil, nas crianças, no brincar, fui compreendendo a necessidade de escolher outras trilhas de viagem. Nesse processo, compreendi a necessidade do exercício interdisciplinar na pesquisa. Era necessário despir-me de um posicionamento disciplinar para que os estudos fluíssem. O estudo de Thomas Kuhn, “A estrutura das revoluções científicas”, possibilitou-me ampliar olhares e mostrou-me a necessidade da quebra de paradigmas³, nos quais me via enredada, o que me fez compreender a primordialidade de outros campos de conhecimento para um olhar sobre o brincar das crianças.

Aventurar-se em uma pesquisa interdisciplinar nos⁴ e vou a compreender as crianças a partir de uma Sociologia da Infância, aporte teórico que possibilita ampliar o olhar sobre as crianças para além de aspectos cognitivos, compreendendo que o brincar é uma expressão cultural da infância. Esse exercício nos levou, também, a compreender a importância do “lugar” no acontecer da infância. Vamos, assim, nos apropriando das construções teóricas do campo da Geografia, nos estudos de território.

Nesse sentido, compreendemos a importância de reconhecer a criança como sujeito de direitos, cultural e territorial. Pois, suas ações (brincadeiras) não acontecem *no vazio*, as crianças configuram e reconfiguram os contextos nos quais estão inseridas por meio de suas interações, vivenciam experiências de pertencimento social e cultural na escola e na comunidade onde moram. Elas constroem suas identidades individuais e coletivas em territórios de vida.

O aporte teórico deste estudo é sob a ótica da Sociologia da Infância Corsaro, (2009, 2011); Sarmiento(2000, 2004); Muller e Carvalho (2009); Qvortrup(2010); Borba e Lopes(2013); Carvalho(2013); Rego(2013); e da Geografia Cultural⁵,Claval(2002; 2007; 2008; 2011). No campo do território nos apropriamos

³ Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1991, p.13).

⁴ Neste relatório o uso do singular refere-se às minhas experiências pessoais como pesquisadora. O plural, adotado na maior parte do texto, reflete as trocas teóricas com a orientadora do estudo.

⁵Para Claval, a geografia cultural nasceu no fim do século XIX, na mesma época da geografia humana. Segundo ele, alguns geógrafos compreendiam a geografia cultural como uma reformulação da geografia humana; para outros, o interesse maior era pela cultura material dos grupos humanos. Após os anos de 1970, surge uma nova configuração: os interesses pelas imagens mentais, as representações, as identidades, os simbolismos. Em 1990, Claval começa a enunciar uma virada da geografia cultural. (CLAVAL, 2011).

também do modo como David Sack (2013) nos apresenta as demarcações visíveis e invisíveis na configuração dos territórios e das territorialidades.

Refletindo sobre o brincar das crianças, com este aporte teórico foi possível levantar diversos questionamentos: o que as crianças nos dizem enquanto brincam? Como elas compartilham suas experiências de vida no brincar? Como se relacionam no brincar com o espaço/tempo, expressões muito presentes na Educação Infantil? Que fronteiras são estabelecidas ou quebradas no brincar? Como brincam meninas e meninos? Como as 08 horas de escola comparecem no brincar das crianças? O que elas nos contam dos territórios de vida, nas práticas do brincar? Estes questionamentos nos conduzem à reflexão de como se constituem as territorialidades no brincar de crianças na faixa etária de 5 anos na escola de tempo integral localizada em uma comunidade com alto grau de vulnerabilidade social. Deste modo, compreendemos o brincar como um mecanismo na constituição das territorialidades das crianças, momento em que elas constroem identidades individuais e coletivas, através das suas práticas constituindo territórios, controlando e dominando o espaço por meio de suas brincadeiras.

Buscou-se assim, neste estudo⁶, como objetivo geral, compreender as configurações do brincar de crianças em uma escola de Educação Infantil em jornada de tempo integral. Como decorrência desse objetivo, buscamos: identificar as brincadeiras das crianças na escola de tempo integral; identificar os espaços na escola nos quais as brincadeiras acontecem; identificar os limites geográficos que se apresentam nas brincadeiras das crianças e o modo de apropriação sócio espacial feito por elas; identificar as diferenças no brincar de meninas e meninos; analisar as marcas territoriais que se apresentam no brincar dessas crianças.

O campo de pesquisa é uma Escola Municipal de Educação Infantil de Governador Valadares, que atende crianças em jornada de tempo integral. Nesse campo, empreendemos nossa pesquisa em uma turma de 5 anos, com 21 crianças (11 meninas e 10 meninos).

A pesquisa, de base qualitativa, utilizou como procedimentos para a coleta dos dados empíricos, a partir da imersão da pesquisadora no campo, a observação do cotidiano da escola, o levantamento de documentos para melhor compreender a rotina das crianças, as brincadeiras com as crianças, as rodas de conversa e os

⁶ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número 2.390.040.

desenhos. Por ser uma pesquisa fundamentada na Sociologia da Infância, desenvolvemos o processo metodológico inspirados em teóricos que apresentam modos de fazer pesquisa, reconhecendo as crianças como sujeitos ativos e que participam do processo.

Desse modo, a pesquisadora entra em cena juntamente com as crianças, para assim realizara pesquisa “com crianças” e não “sobre crianças”. Vale ressaltar que este foi o momento marcante no processo de pesquisa: estar junto às crianças com uma escuta atenta e um olhar sensível nos fez, de fato, assumir a posição de pesquisadora, que buscava coisas que talvez ainda não havia visto.

Esta dissertação se organiza em 04 capítulos, além desta introdução. No capítulo teórico, discutimos o brincar das crianças e os diálogos entre a Sociologia da Infância, território e territorialidades; o capítulo seguinte apresenta os percursos metodológicos do estudo. Os referenciais de Willian Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento e Paul Claval contribuíram para a entrada da pesquisadora no campo de pesquisa, uma Escola Municipal de Educação Infantil, em jornada de tempo integral, participando das brincadeiras com as crianças, com um olhar sensível nas observações e escuta atenta desse brincar. A análise se desdobra em dois outros capítulos, nos quais buscamos discutir o brincar das crianças na escola e o que elas nos contam sobre os territórios de vida nesse brincar.

Esperamos que o exercício empreendido nesta pesquisa contribua para reafirmar os direitos das crianças à brincadeira, à educação, à cultura, a um ambiente acolhedor, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, à saúde, a uma alimentação saudável, à atenção individual, à proteção, dentre outros. Acima de tudo, direito a uma vida digna e feliz. Esta é a aspiração de uma viajante que descobriu que a cidade é maior que o quintal onde brincou.

2 O BRINCAR DAS CRIANÇAS: DIÁLOGOS ENTRE A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADES

O objetivo deste capítulo, estruturado em três seções, é apresentar o exercício interdisciplinar empreendido para a compreensão do objeto deste estudo, qual seja as territorialidades no brincar de crianças na faixa etária de 5 anos na escola de tempo integral localizada em uma comunidade com alto grau de vulnerabilidade social.

Na primeira seção, enfatizaremos o brincar sob a ótica de diferentes teóricos que argumentam sobre a centralidade desta atividade na vida das crianças como importante para o seu desenvolvimento nos aspectos sociais, culturais, afetivos e cognitivos, portanto, atividade vital na infância Piaget (1998, 2007); Vygotsky (1999, 2001); Kishimoto (1999, 2010); Macedo, Petty, Passos (2005); Winnicott (1975); Maluf (2008).

Na segunda seção, abordaremos o brincar como objeto sociológico, que se realiza como prática cultural, com base nas contribuições dos estudiosos da Sociologia da Infância. Os teóricos que assumem essa abordagem defendem que as crianças são atores sociais e reconhecem a capacidade delas de interpretações do mundo, e de si mesmas, na produção de culturas. Como todo ser humano, a criança é um sujeito social e está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em momento histórico específico. Sendo assim, é profundamente marcada pelo meio social no qual se desenvolve, mas também imprime nele suas marcas, não se constituindo, portanto, em um *vir a ser*.

Na terceira seção, o brincar será tomado como prática cultural no território. Nesse sentido, debruçaremos sobre os debates em torno do território e territorialidade, na perspectiva da geografia cultural. Como defende Paul Claval, uma geografia “sócio cultural” na qual “o que é transmitido é feito de atitudes, de costume, de representações, de valores que circundam num grupo e lhe dão a sua coerência” (CLAVAL, 2011, p. 17).

2.1 A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA VIDA DAS CRIANÇAS



Figura 1 –Crianças brincando com ossos.
Fonte: Google Imagens- Sebastião Salgado, Brasil, 1983.

O brincar é indissociável da criança. A foto de Sebastião Salgado (figura 1) retrata uma cena brasileira no nordeste brasileiro e evidencia o brincar que independe de um lugar organizado pela família ou do próprio brinquedo. Assim crianças de várias épocas e lugares brincam. Elas não precisam de lugar específico para suas interatividades, elas constroem seus espaços e tempos, relacionam-se entre si, com adultos e com objetos. O brincar com ossos impresso na foto, nos apresenta a capacidade criativa das crianças e os modos como elas se apropriam dos espaços, relacionando-se com o meio a partir de suas brincadeiras, como expressão da cultura infantil.

Se refletirmos sobre as crianças com as quais nos deparamos cotidianamente, podemos afirmar que elas brincam e, se rememorarmos as suas brincadeiras poderemos evocar apropriações espaciais que elas fazem nesse ato. A

prática do brincar está presente até mesmo nos momentos e lugares em que o adulto avalia como não apropriado para brincadeiras.

Diferentes autores nos mostram a capacidade inventiva do brincar das crianças, afirmando que as brincadeiras acontecem continuamente no mundo infantil. O livro “Infâncias do campo”, organizado por Isabel Oliveira e Silva, Ana Paula Soares da Silva e Aracy Alves Martins (SILVA, SILVA e MARTINS, 2013) apresenta diferentes estudos sobre os modos de viver e conceber as infâncias de crianças que vivem em territórios rurais. Nessa obra, chama a atenção o artigo “Crianças sem terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma”, da autora Edna Rodrigues Araújo Rosseto (2013), que constata que as crianças participam da luta pela terra e não perdem, nesse movimento, sua relação com a brincadeira e o canto.

As crianças são crianças onde quer que estejam e têm a capacidade de transformar os espaços por elas praticados (o pedacinho do quintal, o quarto, uma pequena varanda, um cantinho da casa, o parque, a rua, os espaços das escolas etc.) que se transformam em território a partir da ação das crianças, como discutiremos neste estudo.

O livro “Territórios do Brincar: diálogos com escolas”, organizado por Renata Meirelles (MEIRELES, 2015), apresenta como as crianças por todo o Brasil brincam. Este livro nasceu do Projeto Território do Brincar que foi um trabalho de escuta, troca de saberes, registros e afirmação da cultura infantil. No decorrer do projeto Renata Meirelles juntamente David Reeks atravessaram o Brasil visitando comunidades indígenas, rurais, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral. Observaram e registraram a espontaneidade do brincar, que a criança nos apresenta a partir dela mesma. Meirelles (2015) nos mostra, a partir de sua experiência vivida, que a visão que os adultos têm das brincadeiras infantis se distancia do que as crianças dizem e vivem.

Enquanto os adultos que encontrávamos pelo caminho insistiam em nos dizer que as crianças não brincam mais, elas, por sua vez, nos revelavam um brincar vigoroso e potente. O adulto dizendo NÃO e as crianças nos apresentando um SIM muito rico em elementos culturais e de imaginário extraordinário. Uma contradição constante que revela a perda do lastro entre o que fazem as crianças e o que enxergam os adultos (MEIRELLES, 2015, p.18).

Sendo assim, é possível afirmar que o brincar tem centralidade na vida das crianças e, portanto, nas infâncias. Em qualquer espaço/tempo as crianças brincam.

Com efeito, “o brincar é universal” (WINNICOTT, 1975, p. 63) e se tornou objeto de estudo para diferentes teóricos. O psicanalista Winnicott apresenta o brincar como uma experiência analítica e enfatiza a sua importância. Para o autor, o brincar deve ser marcado como uma atividade em si, pelo verbo no infinitivo que denota seu caráter de produção. O autor também argumenta que, talvez seja somente no brincar que a criança ou o adulto frui sua liberdade de criação. O teórico afirma que o brincar conduz “naturalmente à experiência cultural e, na verdade, constitui seu fundamento” (WINNICOTT, 1975, p.147).

Winnicott (1975) faz uma distinção entre o substantivo “brincadeira” e o verbo substantivado “brincar”. O autor enfatiza a importância de olhar a criança que brinca e escrever sobre o brincar como uma coisa em si. O brincar é essencial, diz Winnicott, porque é através dele que se manifesta a criatividade. “É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (self)” (WINNICOTT, 1975, p. 80).

A partir do conhecimento do “eu”, da construção de sua identidade a criança também começa a relacionar-se com seus pares e adultos. Essas experiências coletivas estão intrinsecamente ligadas à cultura. O brincar favorece o relacionamento das crianças e a constituição de grupos, e tem uma ligação direta com as experiências culturais. “O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre o indivíduo e o meio ambiente. O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira” (WINNICOTT, 1975, p. 139).

No campo da educação, a temática do brincar das crianças é recorrente em documentos legais⁷, debates teóricos, formações docentes, etc. Nessa recorrência, apresentam-se dois teóricos que contribuíram significativamente para os estudos sobre a infância e que se dedicaram também a compreender o brincar: Jean Piaget e Lev Semyonovich Vygotsky. Esses autores, em uma perspectiva socioconstrutivista,

⁷As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), são documentos que direcionam e referenciam o trabalho realizado na educação infantil, ambos apontam o brincar como direito da criança a ser expresso, intencionalmente, na proposta pedagógica.

abordam o brincar e sua importância, e enfatizam o brincar como inerente ao desenvolvimento infantil.

A teoria piagetiana⁸ apresenta que o conhecimento evolui progressivamente através de estruturas de raciocínio que são modificadas pelos estágios de evolução mental. Cada estágio é marcado pelo período em que o pensamento e o comportamento infantil são caracterizados. O autor nos apresenta o jogo simbólico no qual, por meio da brincadeira, a criança reflete, organiza, constrói e reconstrói seu universo (PIAGET, 1998). O teórico afirma que a “atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, portanto, indispensável à prática educativa” (PIAGET, 1998, p.160).

Em uma perspectiva sociocultural, Vygotsky (1999) discute o papel do brinquedo e refere-se especificamente ao jogo de papéis ou às brincadeiras de faz de conta, que ocorrem quando a criança cria uma situação imaginária como: brincar de casinha, brincar de salão, brincar de escolinha, etc. Nesse sentido, a criança age em um mundo imaginário, mas o autor argumenta que a brincadeira não é apenas uma atividade simbólica guiada pela imaginação. Além da situação imaginária, ela envolve regras de comportamento advindas das experiências sociais e culturais da criança e que condizem com aquilo que está sendo representado. Isto faz com que a criança internalize regras e modos de agir de seu grupo social, orientando o seu desenvolvimento cognitivo.

No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário, no brinquedo é como se ela fosse maior do que na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999, p. 134-135).

Vygotsky (1999, 2001) enfatiza que é possível compreender que o brincar é uma atividade socialmente construída. O autor examina a relação da criança com o mundo social e seus signos; para ele a criança está intimamente ligada a relações sociais e à cultura do grupo social na qual está inserida. Podemos afirmar que a criança aprende a brincar com os outros e suas brincadeiras são marcadas pelas características de seu grupo social.

⁸Piaget (1998) compreende que as crianças passam por quatro estágios de desenvolvimento, sendo eles: Estágio sensório-motor (até 2 anos), Estágio pré-operatório (dos 2 aos 7 anos), Estágio operatório concreto (dos 7 aos 11/12 anos) e Estágio das operações formais (dos 11/12 até a vida adulta).

Ainda dentro de uma perspectiva socioconstrutivista, podemos dizer que, inspirada nos autores acima, Kishimoto (2010) em seus escritos destaca a importância do brincar. A autora confirma que essa ação é presente na vida das crianças, desde os primeiros anos de vida e especificamente na fase em que estão vivenciando a Educação Infantil. Para Kishimoto (2010), o brincar é a atividade principal de toda criança em creches e escolas.⁹ A criança que brinca aprende e ensina aos seus pares, vivência diferentes experiências em relação ao mundo e ao meio em que vive.

Preocupando-se com a brincadeira na década de 1990 e com a distinção entre jogo e brinquedo que, segundo a autora, eram empregados no Brasil de forma indistinta, ela aponta uma separação entre esses dois termos: “diferindo do jogo[que pressupõe regras], o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 1999, p. 17).

A brincadeira, numa perspectiva sócio cultural, é compreendida pela maneira como as crianças interpretam o mundo a partir das relações com as pessoas, os objetos e a cultura. A brincadeira define-se, então, como uma atividade infantil, e estão intimamente ligados a ela o ambiente e os artefatos para que ela aconteça, podendo ser o brinquedo algum objeto ou o jogo com um sistema de regras que organizam sua utilização.

Em sua subjetividade, aproveita a liberdade que tem para escolher um brinquedo para brincar e a mediação do adulto ou de outra criança, para aprender novas brincadeiras. A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Portanto, o brincar se concretiza através das interações entre as crianças e das crianças com os adultos. As crianças, a partir de suas ações imaginativas e criativas vão reproduzindo e produzindo novas brincadeiras; desse modo, vão consolidando suas culturas. O mundo infantil é constituído pelas relações que se

⁹A Escola de Educação Infantil se organiza por faixas etárias. Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade frequentam a creche. As crianças de 4 e 5 anos e 11 meses de idade frequentam a pré-escola. Tanto na creche como na pré-escola o cuidar e o educar são indissociáveis, privilegiando também o brincar.

estabelecem entre as gerações, seja pela geração adulta ou pela geração de crianças.

Confirmando a potencialidade do brincar nessa fase da vida humana que compreendemos como infância, citamos Maluf que diz: “é importante a criança brincar, pois ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca” (MALUF, 2009, p. 20).

Também Macedo, Petty e Passos (2005) afirma que o brincar “é a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência. Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Na perspectiva da criança, brinca-se pelo prazer de brincar” (MACEDO; PETTY; PASSOS, 2005, p.13).

Diferentes documentos no campo da educação apontam a necessidade do brincar nessa fase da vida humana: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil(DCNEI) que foram editadas 12 anos após o Referencial Curricular.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) é um documento que serve de orientação e base para discussões entre profissionais da Educação Infantil, na elaboração de Projetos Educativos e Planejamientos. Esse documento é organizado em três volumes.

O primeiro volume, “Introdução”, apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil (BRASIL, 1998a).

Em relação à brincadeira, esse documento diz: “toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada” (BRASIL, 1998a, p. 27). Nesse sentido, a brincadeira busca elementos da realidade imediata e lhes atribui novos significados. Esse processo ocorre através da articulação entre a imaginação e a imitação da realidade, pela oportunidade que as crianças têm de

vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhes são importantes e significativos. Propiciando a brincadeira, portanto, cria-se um espaço no qual as crianças podem experimentar o mundo e internalizar uma compreensão particular sobre as pessoas, os sentimentos e os diversos conhecimentos (BRASIL, 1998a, p.28).

Nesse documento, o brincar de faz de conta ganha destaque, sendo considerado como atividade fundamental da qual se originam todas as outras brincadeiras. Essa ação da criança é apresentada por meio de várias categorias de experiências, que são agrupadas em três modalidades básicas e são diferenciadas pelo uso do material ou dos recursos predominantemente implicados. Essas modalidades são: o brincar de faz de conta ou com papéis; brincar com materiais de construção e brincar com regras (BRASIL, 1998a).

O segundo volume é relativo ao âmbito de experiência, “Formação Pessoal e Social”, que orienta o trabalho com as crianças com centralidade para os processos de construção da identidade e autonomia delas, sendo o brincar apresentado como fundamental nesses processos. O brincar comparece também, nesse documento, como colaborador no processo de socialização por meio da interação, da utilização e experimentação de regras e papéis sociais, que acontecem nas brincadeiras de faz de conta,

quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro (BRASIL, 1998b, p.22).

Ao brincar de faz de conta, as crianças representam, interpretam, imaginam, imitam, ressignificam, pois uma coisa pode ser outra, elas incorporam personagens e vários papéis sociais.

No Referencial Curricular, volume 3, intitulado “Conhecimento de Mundo”, (BRASIL, 1998c) em todos os campos de experiências¹⁰ (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) a brincadeira é apresentada como um instrumento para que se desenvolvam as habilidades infantis, de acordo com cada faixa etária.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), preveem como proposta pedagógica das instituições de Educação

¹⁰Esses campos de experiências comparecem também no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e têm centralidade nesse documento, dentre outros campos, tais como: o eu, o outro e o nós/ corpo, gestos e movimentos/ traços, sons, cores e formas/ oralidade e escrita/ espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017, p. 23).

Infantil alguns objetivos, dentre eles, o direito da criança ao brincar, “à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à *brincadeira*, à convivência e à interação com outras crianças” (BRASIL, 2010, p. 18, grifo nosso). Nesse documento, vemos a centralidade da brincadeira na educação infantil: “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2010, p.25). Reconhecer a brincadeira como eixo estruturante do fazer pedagógico na Educação Infantil é compreender que todas as ações das crianças na escola são atravessadas pelo brincar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) enfatizam as propostas pedagógicas para as crianças do campo, que visam: promover uma educação que respeite as especificidades dessas crianças, os modos próprios de vida no campo, a flexibilização, quando necessário, de calendário e atividades; respeitar a diferença quanto à atividade econômica das populações nos territórios rurais, os saberes e o papel dessas populações na produção de conhecimentos sobre o mundo. Reconhecendo o brincar como eixo estruturante das demais atividades infantis, essas propostas preveem, ainda, a oferta de brinquedos e equipamento que respeitem as características ambientais e socioculturais das comunidades, permitindo que as crianças vivam suas infâncias. Essas diretrizes dialogam com outras resoluções e pareceres que regulamentam e orientam sobre a Educação do Campo, incluindo a Educação Infantil, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, e disponíveis no sítio eletrônico do Ministério da Educação (MEC).¹¹

Além desses documentos, temos discussões, fóruns e revistas como a “Pátio”¹² e a “Criança”¹³ que circulam nas escolas e ressaltam a importância do

¹¹Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) (BRASIL, 2002).

Parecer CNE/CEB 03/2008 (Trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo).

RESOLUÇÃO nº 2, de 28 de abril de 2008 (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo).

¹² A revista Pátio tem sua edição trimestral pela editora Grupo A Educação. A publicação de Jan/Março de 2018 está intitulada “A importância das interações”. No ano de 2017, teve uma edição que abordou “As interações e as brincadeiras como eixos curriculares”. Além dessa temática, a editora sempre se preocupa em abordar temas que contribuem para os novos desafios da Educação Infantil. Disponível em: <https://loja.grupoa.com.br/>. Acesso em: Jan. 2018

brincar na Educação Infantil. A leitura de diferentes edições dessas revistas demonstra preocupação com a efetividade da garantia do direito ao brincar na rotina escolar.

Tendo como referência os autores citados, os documentos e revistas de circulação nas escolas que compareceram nesta seção, constata-se a importância dos debates sobre o brincar das crianças na Educação Infantil, na pesquisa e na prática pedagógica. Toda essa discussão versada no brincar das crianças contribui para responder a questão central do nosso estudo. O brincar é considerado eixo estruturante de outras práticas e nesse estudo o compreendemos como parte da cultura infantil e intrínseco ao processo de socialização por meio da interação. Sendo assim, para compreender a territorialização das crianças na escola, é imprescindível observar os seus atos de brincar.

2.2 O BRINCAR: UM OBJETO SOCIOLÓGICO

A obra de Philippe Ariès, “A História Social da Criança e da Família”, escrita em 1981, foi considerada um marco inicial dos estudos sociais sobre a infância e sobre a criança. Nos seus escritos, o teórico traça características da infância a partir do século XII, apresentando o sentimento sobre a infância na época e sobre o comportamento da criança no meio social e suas relações familiares.

O teórico revela o processo de construção do sentimento de infância, a partir de análises de elementos iconográficos. A criança e a família na França Medieval são seu objeto de estudo. Uma característica que marcou esse período, segundo o autor, foi o fato de que as crianças eram parte integrante do mundo dos adultos. Naquela época, não se reconheciam as peculiaridades da condição de criança e suas necessidades, no que se refere à saúde, educação, lazer e cuidados especiais. A organização sociopolítica da sociedade medieval não permitia a eclosão do sentimento de infância. Naquele período, aos adultos que lidavam com as crianças não eram exigidas nenhuma preparação ou qualificação. O atendimento às crianças

¹³ A Revista Criança - A Revista Criança está em circulação há 25 anos. Editada, publicada e distribuída pela Coordenação Geral de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: Jan. 2018

contava, na época, com as denominadas amas de leite e criadeiras. “A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato” (ÁRIÈS, 1981, p.10).

Ariès (1981), ao reconhecer a infância como uma categoria de análise, abre espaço para um debate mais amplo sobre a criança e as relações com o entorno (família, aspirações da sociedade sobre a criança, escolas). O autor é frequentemente citado em estudos do campo da Sociologia da Infância, por ser um dos pioneiros a estudar a história social da criança, bem como o sentimento de infância.

Nas últimas quatro décadas, os estudos conhecidos como Sociologia da Infância têm ocupado um espaço significativo no campo acadêmico e têm referenciado diferentes estudos sobre a criança, especialmente no campo educacional, que se fundamentam nas transformações paradigmáticas relacionadas aos conceitos de infância e criança. Essas mudanças propõem uma abordagem teórico-metodológica que considera as crianças atores sociais, rejeitando, pois, a ideia de criança como um *vir a ser*, como *promessa de futuro*, como *extremamente dependente do mundo adulto*, para assumir uma concepção de criança como protagonista de sua história.

Os teóricos que se aliam a essa abordagem sociológica defendem que as crianças são agentes sociais, reconhecendo a capacidade delas de interpretações do mundo e de si mesmas. Nessa perspectiva, segundo os autores Corsaro (2011) e Sarmiento (2005), a infância pode ser compreendida como categoria estrutural ou geracional, uma vez que as crianças são sujeitos ativos de suas infâncias, pertencem e participam de uma sociedade.

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida (SARMENTO, 2005, p.364).

O movimento da Sociologia da Infância tem seu início aproximadamente em 1980, em paralelo com a sócio antropologia. Nessa década, os “antropólogos constataavam que a infância, aos olhos de seus pares, permanecia um ‘pequeno sujeito’, ao passo que os sociólogos viam nela uma ‘terra desconhecida’, a ser decifrada” (DELALANDE, 2011, p.471, grifos do original).

Segundo Anete Abramowicz (2013), os estudos da Sociologia da Infância têm seu início em alguns países da Europa e em alguns países de língua inglesa. O desafio que se colocava nesses estudos iniciais era buscar perspectiva da criança sobre o mundo e, nesse sentido, pesquisadores (as) se esforçam em compreender a infância a partir da ideia de que ela é uma construção histórica social.

Pode-se elencar como uns dos estudiosos desse campo e que contribuem para a sua consolidação, o português Manuel Sarmiento, o britânico Alan Prout, Jens Qvortrup, Willian Corsaro, e mais recentemente, no cenário brasileiro, Ana Cristina Coll Delgado e Fernanda Muller (CARVALHO, 2013; REGO, 2013).

Os trabalhos de Alan Prout estão relacionados aos estudos sociais da infância, o cotidiano infantil e a participação da criança na sociedade. Segundo Borba e Lopes (2013), Prout reconhece a necessidade de aprofundar as pesquisas, especialmente na perspectiva interdisciplinar. Tal necessidade é reconhecida cada vez que se percebe a “complexidade da infância, advinda de seu caráter híbrido da heterogeneidade da vida social” (BORBA e LOPES, 2013, p.39).

Os autores Borba e Lopes (2013) acrescentam que Prout, juntamente com Alisson James, faz algumas proposições que conduzem a uma nova reconstrução de infância. Uma delas tem como base a assertiva da infância como uma reconstrução social, não se referindo à infância como imaturidade biológica. Borba e Lopes destacam que o autor sinaliza, também, outra compreensão de que a infância não é um fenômeno único e universal; ela passa por mudanças, variações, nos diferentes contextos históricos e culturais nos quais se constitui. Os autores ainda lançam a proposição de estudos que façam uso de métodos etnográficos que “permitem uma maior penetração no mundo da infância, conferindo participação e voz mais direta às crianças e contribuindo para revelar sua atividade social específica e seus próprios pontos de vista” (BORBA e LOPES, 2013, p.31).

É fundamental destacar, neste processo, que as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si mesmas, independente das perspectivas dos adultos. Inspirados nos autores Prout e Alisson James, citados por Carvalho (2013), Borba e Lopes (2013), afirmamos que as crianças agem de forma própria e intencional nos tempos e espaços, através das relações que estabelecem com seus pares e com os adultos.

Outro pesquisador pioneiro nesse campo é Jens Qvortrup que apresenta em seus estudos um modo de compreender as crianças como sujeitos sociais, que têm

a competência de gerar mudanças no meio nos quais estão inseridos (QVORTRUP, 2010). Nascimento (2013), discutindo os trabalhos do autor, afirma que “as forças políticas e socioeconômicas influenciam as vidas das crianças ao mesmo tempo em que as crianças influenciam o cenário social, político e cultural”.

Jens Qvortrup apresenta novos olhares nos estudos da infância, que diferem da noção de criança individual. Assim, compreende a infância como um grupo social ou como forma estrutural e apresenta a categoria “geração” para o estudo das crianças. “A verdade é que o estudo das inter-relações entre gerações enquanto categorias estruturais será indispensável para que possamos prever e possivelmente melhorar o futuro da infância” (QVORTRUP, 2010, p.642).

No Brasil, o debate sobre a Sociologia da Infância se instala iniciando com a apresentação dos trabalhos do português Manuel Jacinto Sarmiento, pela autora Ana Cristina Coll Delgado. Em 2007 e 2009, o Brasil recebe a visita de Willian Corsaro, sociólogo que ministrou palestras em diversas universidades brasileiras. O teórico se aproxima ainda mais do contexto acadêmico brasileiro, quando Fernanda Muller e Ana Carvalho, organizam o livro “Teoria e Prática na Pesquisa com Crianças: Diálogos com Willian Corsaro” (MULLER e CARVALHO, 2009).¹⁴

Segundo Muller e Carvalho (2013), o sociólogo norte-americano, Willian Corsaro, foi considerado um dos principais responsáveis pelo desenvolvimento da Sociologia da Infância por seus questionamentos sobre as concepções tradicionais de socialização da criança, substituindo em seus estudos a visão da criança receptora de cultura, pela criança construtora de sua inclusão na sociedade e na cultura. O sociólogo reafirma a premissa de que a compreensão sobre a infância deve ser construída com a criança e não somente sobre ela (CORSARO, 2011).

Corsaro (2011) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. Essa concepção de socialização considera a importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam culturas com seus pares e com os adultos. Isso significa negar o conceito de criança como receptor passivo das culturas dos adultos.

¹⁴Carvalho (2013) traz em seus estudos as contribuições dos teóricos da Sociologia da Infância, operando-se com os conceitos de Agência de Prout (2005), Reprodução Interpretativa de W. Corsaro (2002,2011), Culturas Infantis de M. Sarmiento (2003,2005,2006) e infância como Categoria Estrutural de J. Qvortrup (2005).

Em sua obra “Sociologia da Infância” (CORSARO, 2011), o autor estuda as crianças numa perspectiva sociológica, fazendo críticas às perspectivas sociológicas clássicas, reprodutivistas e da Psicologia, que valorizam as questões individuais e de preparação para o futuro, em que consideram o processo de socialização pelas crianças como a internalização dos conhecimentos, regras e normas adultas.

Para Corsaro, a infância é, tanto um período em que as crianças vivem suas vidas quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social. Ressalta, também, que “embora a infância seja um período temporário para a criança, é uma categoria estrutural permanente na sociedade” (CORSARO, 2011 p.42).

Seguindo com os estudos do autor, compreendemos que as crianças por algum tempo foram ignoradas ou vistas como *promessas de futuro*. O autor enfatiza que “é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão” (CORSARO, 2011, p.18). Dificilmente as crianças são percebidas como de fato são, crianças vivenciando suas vidas com necessidades, aspirações, frustrações, medos e desejos.

O autor afirma que “é um pouco difícil reconhecer a infância como forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade” (CORSARO, 2011, p.16). Mas, as crianças já são uma parte da sociedade desde o seu nascimento, assim como a infância é parte integrada da sociedade. A Sociologia da Infância, em sua abordagem teórica, redefine conceitualmente o lugar das crianças na estrutura social e enfatiza as contribuições que as próprias crianças dão ao seu desenvolvimento e socialização.

Segundo Corsaro (2011), novas formas de conceitualização de criança na sociologia também decorrem da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas e construtivistas na sociologia. Tais perspectivas, quando aplicadas à Sociologia da Infância, afirmam que as crianças, assim como os adultos, são sujeitos ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada. Ao contrário, conforme argumenta o autor, as teorias tradicionais concebem as crianças como consumidoras da cultura adulta (CORSARO, 2011).

Grande parte dos estudos sociológicos da criança advém das teorias tradicionais do trabalho teórico sobre socialização, processo esse em que as crianças se adaptam e internalizam a sociedade. Nesse sentido, foram

problematizados por Corsaro (2011) dois exemplos de socialização, sendo eles, primeiro, o modelo determinista e o outro, construtivista.

No modelo determinista, a criança basicamente desempenha um papel passivo na vida social e é “treinada” para tornar-se um membro contribuinte da sociedade. Nesse modelo, surgiram duas abordagens diferenciadas a partir das concepções que se tinha de sociedade. A abordagem funcionalista visava à ordem e ao equilíbrio na sociedade e se preocupava em preparar as crianças para se encaixarem e contribuírem com essa ordem. Dentro dessa vertente funcionalista, Corsaro apresenta autores que defendiam que o estudo da socialização deve ser inerentemente voltado para o futuro, especificando o que a criança deve se tornar para atender aos requisitos essenciais para o funcionamento contínuo da sociedade.

O autor argumenta que os modelos funcionalistas e reprodutivistas ignoram a capacidade das crianças de não se limitarem a internalizar a sociedade em que nasceram e em que vivem. O autor afirma que, para chegar a um modelo que reconheça a criança como um agente ativo, é preciso considerar ascensão do construtivismo (CORSARO, 2011).

No modelo construtivista, a criança se apropria da sociedade. O autor destaca que o teórico Piaget defendia que as crianças, desde os primeiros dias da infância, interpretam, organizam e usam informações do ambiente vindo a construir concepções de seus mundos físicos e sociais. Corsaro (2011) sinaliza que a teoria piagetiana traz uma contribuição para a Sociologia da Infância porque nos apresenta que as crianças percebem e organizam seus mundos de modos diferentes dos adultos.

Outro importante teórico construtivista mencionado por Corsaro (2011) é Vygotsky; ele também oferece uma abordagem construtivista, porém, diferente de Piaget. O autor afirma que, na teoria de Vygotsky não há nenhuma abordagem inatista. O teórico “observa as atividades e as práticas realizadas pelas crianças para lidar com os problemas do cotidiano, ao lidar com os problemas as crianças buscam estratégias coletivamente sempre na interação com o outro” (CORSARO, 2011, p. 26). Acrescenta dizendo que, para Vygotsky, o desenvolvimento social da criança é sempre resultado de suas ações em grupo e que essas ações ocorrem na sociedade.

Corsaro (2011) reconhece as contribuições dos modelos construtivistas de Piaget e Vygotsky e ressalta uma diferença entre ambos: Piaget busca identificar

fases abstratas do desenvolvimento cognitivo; Vygotsky procura especificar os eventos culturais e as ações que conduzem à apropriação, internalização e reprodução da cultura e sociedade.

A fim de compreender melhor a importância da ação coletiva e a construção da criança de suas próprias culturas, Corsaro (2011) apresenta o conceito de *reprodução interpretativa*, que abrange aspectos inovadores e criativos das crianças na sociedade. Este teórico defende que as interações das crianças entre si e com os adultos, canaliza a cultura, podendo ser reproduzida, criada, recriada e compartilhada.

O conceito de *reprodução interpretativa* conduz a ideia de que, “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudança culturais” (CORSARO, 2011, p.32). A criatividade e o novo advindo da participação social das crianças são expressos pelo termo “interpretativa”.

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas. Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a suas culturas e a participarem delas. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (Corsaro, 2011, p.36).

A produção da cultura de pares, enfatizada pelo autor, é uma ação que possibilita à criança apropriar-se, reinventar-se e reproduzir o mundo que as rodeia, como também, criar seus próprios mundos e espaços através das interações espaciais.

Corsaro (2011) apresenta o papel da família e das rotinas familiares como um espaço basilar para a construção da cultura de pares, mas ressalta que para o desenvolvimento das culturas infantis é necessário o convívio com outras crianças. Ainda salienta que o espaço público pode oferecer às crianças experiências ricas e diferentes das que podem ocorrer no espaço privado. Chama a nossa atenção para a interdependência existente entre as culturas adulta e infantil.

O autor argumenta que as culturas infantis têm um universo simbólico específico no qual comparecem as figuras míticas: fadas, monstros, dragões, Papai Noel etc.; apresenta exemplos de outras culturas em que os personagens

fantásticos também estão presentes e relata como adultos e crianças maiores lidam com esse universo imaginário (CORSARO, 2011).

É importante citar que os estudos sociológicos da infância têm sustentado a autonomia das culturas infantis. O teórico Manuel Sarmiento nos mostra que a criança constrói saberes e conhecimentos sobre as experiências vivenciadas cotidianamente, portanto, são capazes da criação de outras relações sociais no mundo e nas instituições sociais que participam.

Para Sarmiento, as culturas infantis são os modos de significação do mundo e de ação intencional realizadas pelas as crianças, que são diferentes dos modos de agir e significar o mundo pelos adultos. A compreensão advinda do teórico de crianças como atores sociais e produtoras de cultura, marca, portanto, uma ruptura nos conceitos de socialização que se baseiam na interiorização de regras, práticas e valores do mundo adulto.

Na obra, “As crianças: Contextos e Identidades” de Sarmiento e Manuel Pinto (1997), os autores argumentam que, considerar as crianças como atores sociais requer o reconhecimento da capacidade das crianças de produção simbólica e a constituição das suas representações em sistemas organizados, ou seja, em culturas. O mundo vivido pelas crianças é caracterizado pela diversidade, havendo então, uma pluralidade de valores e representações sociais. Nesse sentido, os teóricos afirmam que existe uma pluralidade de sistemas simbólicos, sendo então mais correto falar em culturas infantis ou culturas das crianças.

O conceito geração tem centralidade na Sociologia da Infância; é um conceito que possui dimensões relacionais, constitui-se nas interações de pares e entre as crianças e adultos, “estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos” (SARMENTO, 2000). Sarmiento recomenda que se considere as relações intrageracional e intergeracional. O teórico explica que a relação intrageracional considera as gerações dentro da própria infância como: as crianças do berçário e as crianças da pré-escola. Já a relação intergeracional considera as diferentes gerações como a das crianças e a dos adultos.

Em relação às culturas da infância, Sarmiento diz que elas revelam a “cultura da sociedade em que se inserem, mas fazem de modo distinto das culturas adultas. Ao mesmo tempo veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (SARMENTO, 2004, p.12). O autor afirma a existência de uma universalidade das culturas infantis que vai além dos limites da

inserção cultural local de cada criança, posto que as crianças constroem em “suas interações ‘ordens sociais instituintes’ (FERREIRA,2002), que regem as relações de conflito e de cooperação, e que atualizam de modo próprio, as posições sociais, de gênero, de etnia e de cultura que cada criança integra” (SARMENTO,2004, p. 12).

Sarmento (2004) apresenta a “gramática das culturas infantis” e suas dimensões e salienta que as culturas da infância não se reduzem a elementos linguísticos, mas integram elementos materiais, artefatos, ritos, normas e valores. O autor propõe quatro eixos estruturadores das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Conforme argumenta o autor, a *interatividade* é um dos eixos estruturadores da infância. O mundo da criança é diverso, ela convive com várias realidades diferentes e com elas a criança vai adquirindo e construindo valores, novas condutas e estratégias que contribuem para a construção de sua identidade individual e social. Faz parte desse processo a família, as relações escolares, as relações de pares, as relações com a comunidade.

As crianças partilham brincadeiras, conhecimentos, rituais, jogos que vão sendo transmitidos de uma geração de crianças para outra seguinte. Isso justifica o fato de que, em meio a era digital, as crianças ainda continuam brincando de brincadeiras que não advém de jogos eletrônicos, como constatamos em nosso estudo. Desse modo, continuam tendo práticas de gerações passadas. Estes comportamentos nascem das culturas infantis, a partir do momento em que a criança externa essas práticas ao seu modo.

A *ludicidade* tem um traço central nas culturas infantis – as crianças brincam continuamente. O brincar e o brinquedo são para as crianças fundamentais na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis.

Com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem, da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (SARMENTO,2004, p.16).

A *fantasia do real*, o denominado faz de conta, faz parte da vida da criança, da sua construção de visão de mundo e de como atribui significado às coisas. Diferente do mundo adulto, na cultura infantil a fantasia e o real se encontram indissociáveis e “este processo de imaginação do real é fundacional do modo de

inteligibilidade”, por meio do qual a criança faz uma “transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos” (SARMENTO, 2004, p.16). Desse modo, ela organiza seus mundos dando outro sentido às situações vivenciadas (afetos, medos, frustrações, anseios, inseguranças, privações, alegrias, tristezas etc.). O fazer de conta é, “processual, [e] permite continuar o jogo da vida em condições aceitáveis para a criança” (SARMENTO, 2004, p.16).

Outro elemento característico da cultura infantil é a *reiteração*; o tempo da criança é um processo reinvestido de novas experiências, sendo possível ser reiniciado e repetido. As ações das crianças são repetidas continuamente, elas repetem o que foi transmitido pelos seus pares, assim como, suas próprias ações. Como exemplo, citamos as falas que elas repetem em confirmação de alguma situação, as brincadeiras, um filme que elas assistem e outras situações. Com isso, podemos dizer que o tempo da criança é recursivo.

O tempo recursivo da infância tanto se exprime no plano sincrônico, com a contínua recriação das mesmas situações e rotinas, como no plano diacrônico, através da transmissão de brincadeiras, jogos e rituais das crianças mais velhas para as crianças mais novas, de modo continuado e incessante, permitindo que seja toda infância que se reinventa e recria, começando tudo de novo (SARMENTO,2004 p.18).

Assumir a perspectiva da Sociologia da Infância, neste estudo, é reconhecer a criança como produtora de cultura, como ator social, é assumir a necessidade de escutar o ponto de vista delas, é reconhecer sua participação ativa nos contextos nos quais se inserem, a competência e o protagonismo delas nos diferentes segmentos – nas cidades, nas pesquisas, na ciência, na educação, na política e em diversos espaços sociais.

Em uma sociedade em que o foco está no adulto, as questões apresentadas pelos teóricos que estudaram a criança pelo viés de uma Sociologia da Infância, podem colaborar para aceitação da criança como sujeito ativo que participa da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, contribui para a pesquisa em questão, sendo possível compreender a criança como um ser competente, que interage em diferentes espaços sociais e que, por meio de suas interatividades e brincadeiras, vão construindo suas culturas, as identidades individuais e coletivas, constituem territórios e territorialidades, pois se veem pertencente do espaço por elas praticado.

2.3 O BRINCAR COMO PRÁTICA CULTURAL NO TERRITÓRIO

“Vamos brincar no bosque
enquanto Seu lobo não vem....
Vamos brincar no bosque
enquanto Seu lobo não vem...
- Seu lobo está? - Estou¹⁵[...]”



Figura 1 – Crianças do campo de pesquisa brincando de faz de conta na areia.¹⁶
Fonte: Dados da pesquisa. Fotografia tirada pela autora.

A música apresentada na epígrafe talvez já tenha sido cantada por nós e foi capturada no campo de pesquisa, podendo ser considerada uma *brincadeira cantada* pelo envolvimento das crianças no jogo interlocutivo, criado pela letra da música. A foto, registrada no parque, mostra o brincar de três crianças. Música e foto reafirmam que a brincadeira começa num mundo real e de faz de contas, num

¹⁵Música e brincadeira vivenciadas no cotidiano das crianças no campo de pesquisa. “Seu Lobo”: no meio da roda fica uma criança, que será o Lobo. As crianças da roda cantam: “vamos passear no bosque enquanto Seu Lobo não vem”, duas vezes. Perguntam: “Seu Lobo está?”, o Lobo responde: “estou tomando banho”, imitando o gesto de tomar banho. As crianças, então, repetem o refrão: “vamos passear no bosque enquanto Seu Lobo não vem”; mais uma vez perguntam: “Seu Lobo está?” O Lobo responde, acompanhado de gestos: “estou me enxugando; estou vestindo a roupa; estou vestindo a calça; estou vestindo a camisa; estou calçando as meias; estou calçando os sapatos; estou colocando o casaco; estou penteando o cabelo; estou colocando o boné; estou pondo os óculos e assim vai.” Ao final, as crianças perguntam: “está pronto, Seu Lobo?” Ele responde: “abrindo a porta”. É o sinal para que todas as crianças saiam correndo e o lobo atrás. A criança que for pega será o próximo lobo.

¹⁶As fotografias tiradas pela autora foram com autorização dos responsáveis pelas crianças, e para preservar a identidade das mesmas buscamos não fotografar o rosto.

passe de mágicas, que atravessa épocas, tempos e espaços. Como argumentamos anteriormente, crianças de todo mundo brincam – as crianças no campo, as crianças na cidade, as crianças nos quilombos, as crianças nas ruas, as crianças nas periferias, as crianças nos grandes centros urbanos e, também, as crianças nas escolas.

Tanto no debate do brincar, quanto no debate da Sociologia da Infância, não é possível prescindir do espaço como lócus das brincadeiras, que no brincar é um espaço vivido, constituído pelas e nas experiências infantis, incorporado de representações e culturas. A atenção ao espaço no sentido apontado acima, nos mobiliza em direção ao campo da geografia, no qual buscamos aportes sobre território e territorialidade.

Diferentes autores e perspectivas teóricas transitam sobre as concepções e abordagens de território. Saquet (2013) diz que é preciso entender o território em sua complexidade. Para este geógrafo,

território significa natureza e sociedade; economia, política e cultura; ideia e matéria; identidade e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade(SAQUET, 2013, p.24).

Raffestin (1993) afirma que a constituição do território se dá a partir do espaço, “é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente (por exemplo, pela representação), o ator ‘territorializa’ o espaço” (RAFFESTIN, 1993, p.143, aspas do original).

Haesbaert, em seu artigo, “Território e Multiterritorialidade: um debate”, afirma que o território, imerso nas relações de dominação e ou de apropriação sociedade-espaço, "desdobra-se ao longo de um continuum que vai da dominação político-econômica mais 'concreta' e 'funcional' à apropriação mais subjetiva e/ou 'cultural-simbólica'" (HAESBAERT, 2007, p.21, aspas do original).

Interessa a este estudo a perspectiva do território como cultural-simbólica, no reconhecimento de que o território conste nas “relações de ordem mais estritamente cultural” (HAESBAERT, 2007, p.27). O reconhecimento da cultura como constituída e constituinte do território nos leva a assumir as contribuições da Geografia, em uma abordagem cultural, apoiando-nos em Paul Claval. O autor busca apreender o

território a partir de três possibilidades: como estudo das representações, das experiências vividas e dos processos culturais e socioculturais (CLAVAL, 2008, p.9). Das contribuições desse teórico, tomamos como referência, neste estudo, as reflexões que ele empreende sobre representação, prática cultural no espaço vivido e territorialidade.

Primeiramente, é importante sinalizar que o teórico compreende o território como um espaço vivido, para então assimilarmos a abordagem cultural.

Falar em território em vez de espaço é evidenciar que os lugares nos quais estão inscritas as existências humanas foram construídas pelos homens, ao mesmo tempo pela sua ação técnica e pelo discurso que mantinham sobre ela. As relações que os grupos mantêm com o seu meio, não são somente as materiais, são também de ordem simbólica, o que os torna reflexivos. Os homens concebem seu ambiente como se houvesse um espelho que, refletindo suas imagens, os ajuda a tomar consciência daquilo que eles partilham (CLAVAL, 2005, p.127).

O território é, pois, constituído pelos valores, pelas práticas, pelos modos de como nos apropriamos dele, pelos gestos, pela memória, pelas regras, pela linguagem, pelos meios empregados pelas pessoas para a sobrevivência.

Claval (2008) faz uma abordagem cultural como estudo da experiência vivida, considerando o indivíduo e a subjetividade. Nesse sentido, afirma que “a primeira característica deste tipo de abordagem cultural é a atenção quase exclusiva dada ao indivíduo. O que conta doravante é a experiência direta de cada um, a sua maneira de perceber e sentir as coisas e os seres” (CLAVAL, 2008, p.20). O contexto é, portanto, concebido como o conjunto das impressões modeladas pela sensibilidade da pessoa.

A experiência vivida por cada indivíduo tem uma dimensão social. Desse modo, “a sociedade vê-se introduzida no começo mesmo da vida de cada indivíduo. É uma forma de sociologia que difere da sociologia clássica, que vai mais longe no estudo do condicionamento das pessoas pelo ambiente social” (CLAVAL, 2008, p.22).

Claval diz que, graças à cultura, o homem torna-se um ser social e isso se dá através da interiorização das práticas, dos conhecimentos e dos valores que são incorporados e interpretados por cada um. Desse modo, o indivíduo forma-se uma pessoa, com uma identidade pessoal e social.

Sobre a experiência vivida, o autor estabelece uma relação entre o corpo e o papel dos sentidos por meio dos quais cada pessoa desenvolve sua experiência de mundo. Acrescenta que não são somente os sentidos que intervêm na experiência vivida, mas todo o corpo humano. “O corpo tem movimentos internos, um ritmo próprio. Através de suas pulsações, é a vida que se manifesta” (CLAVAL, 2008, p.23).

Neste sentido, a geografia cultural postula como base do seu debate as representações e o conhecimento de mundo. Os homens, as mulheres, as crianças não têm um conhecimento direto dos lugares e da estruturação dos espaços. O conhecimento é sempre pela percepção que se tem sobre as coisas terrestres e sobre as representações que eles compartilham dela.

Podemos afirmar que o brincar é uma representação. A brincadeira pode ser percebida como uma imaginação transformada de uma realidade já vivida anteriormente ou não. Isto se dá em consequência do exercício que a mente realiza no momento da percepção do mundo, ao organizar e interpretar os dados recebidos.

Claval (2008) argumenta que o estudo das representações se torna significativo para todos os geógrafos humanos e foi a partir do novo interesse pelo sentido dos lugares que esse estudo passou a integrar esse campo, trazendo necessidade de outros olhares para as pesquisas, posto que as representações são carregadas de subjetividade, o que faz surgir um novo interesse pelos problemas de territorialidade.

As imagens têm um conteúdo simbólico. O território também. O espaço que os geógrafos estudam não é a planície uniforme e sem obstáculos dos economistas. Diferencia-se pelo seu relevo, seu clima e pelas formas de povoamento. Ele tem histórias variadas, dependendo dos lugares e áreas (CLAVAL, 2008, p.17).

Claval (2007) diz que as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessam de se desenvolver. Sendo assim, a família e a escola podem ser consideradas como um dos primeiros espaços onde as crianças estabelecem relações, produzindo culturas. Esta pluralidade cultural se realiza pelos modos de viver as infâncias e os lugares.

Outro ponto importante a ser destacado no debate apresentado por Claval (2007, 2008, 2014) é que a construção da cultura é constituída a partir de elementos transmitidos ou inventados; ela é conjunto de práticas, crenças, conhecimentos, que

são adquiridos num processo de construção que envolve o sujeito e os meios nos quais se insere. O geógrafo destaca que, ao receber a cultura como herança, os indivíduos têm a capacidade de reinventar, ou seja, interiorizam alguns traços e rejeitam outros.

A cultura não é vivenciada passivamente por aqueles que a recebem como herança: eles reagem aquilo que lhes é proposto ou que lhes pretende impor. Interiorizam certos traços e rejeitam outros. Inventam, ao longo de suas existências, novas maneiras de fazer, atribuem cores novas aos seus sonhos e aos seus pesadelos, e criticam os valores usuais quando estes não correspondem às suas aspirações profundas (CLAVAL, 2007, p.13).

Com base na Sociologia da Infância, pode-se afirmar que o mesmo ocorre com as crianças na construção de suas culturas. Elas apropriam e transformam criativamente as informações recebidas, reproduzindo o que lhes convém. Elas internalizam a cultura adulta recebida, rejeitam alguns traços e interpretam outros ao seu modo. Normalmente, todo este processo acontece nas práticas do brincar vividas cotidianamente pelas crianças, lembrando que essas práticas se constituem na representação, por meio da qual elas constroem suas culturas, as culturas infantis com suas especificidades (SARMENTO, 2004; 2005; CORSARO, 2011; CARVALHO, 2013).

Claval (2011) ressalta que a geografia cultural dá muita atenção ao indivíduo, logo a cultura existe através dos indivíduos que a recebem e a modificam. Para a geografia cultural, o indivíduo é uma construção ligada ao processo de transmissão das práticas, das crenças e dos conhecimentos. Em seu artigo, “Geografia Cultural: Um Balanço”, o autor destaca que

esse processo é contínuo, mas o seu ritmo muda com a idade. Ele é mais intenso para as crianças. Ele passa, depois, por fases diversas: na adolescência existe um momento crucial onde a internalização dos valores do grupo dá uma coerência à cultura de cada um, mas o processo não se afirma (CLAVAL, 2011, p. 16).

Nessa mesma direção, compreendemos que o processo de construção do indivíduo é também um processo social: “o que é transmitido é feito de atitudes, de costume, de representações, de valores que circundam num grupo” (CLAVAL, 2011, p.17). Para Claval, graças à cultura, o indivíduo é um ser social; do mesmo modo, a sociedade se constrói, também, a partir da cultura.

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é, portanto, um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio (CLAVAL, 2007, p.63).

A cultura é herança transmitida de uma geração a outra, logo a infância numa perspectiva geracional, passa por mudanças históricas e culturais. Como afirma Claval (2007), a cultura não é um conjunto fechado e imutável, ela pode sofrer impactos de outras culturas, resultando em inovações e enriquecimento. “A cultura só existe através dos indivíduos aos quais é transmitida, e que, por sua vez a utilizam, a enriquecem, a transformam e a difundem” (CLAVAL, 2007, p.89).

Retomando o debate da Sociologia da Infância, é possível compreender como acontece a produção e a reprodução de culturas no mundo infantil. Corsaro (2011) cita a constituição da cultura de pares, que se desenvolve pela capacidade criativa da criança ao internalizar as informações advindas do mundo adulto e transformá-las do seu modo.

As crianças se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para produzir suas próprias culturas de pares. Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo. Dessa forma, contribuem simultaneamente para a reprodução da cultura adulta. Assim, as culturas de pares infantis têm uma autonomia que as tornam dignas de documentação e de estudo por si (CORSARO, 2011, p.53).

Portanto, a cultura, o espaço e a sociedade não são realidades prontas, elas partem do indivíduo e de suas experiências vinculadas ao espaço vivido. Através da interiorização dos conhecimentos, das informações, dos valores, das práticas cotidianas, o indivíduo constrói uma identidade pessoal e social, transformando nesse processo o espaço em território. A cultura é, pois, “indispensável aos indivíduos no plano de sua existência material. Ela permite sua inserção no tecido social. Dá uma significação à sua existência e a dos seres que o circundam e formam a sociedade da qual se sente membro” (CLAVAL, 2007, p. 89). Inspirados na fala do teórico, afirmamos que é impossível falar de uma Sociologia da Infância (e

do brincar) sem evocar a cultura, pois é ela que permite a inserção do indivíduo na trama social, dando a ele significação para a sua existência.

Retomando o debate da Sociologia da Infância, podemos refletir que o “sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110). Há, portanto, uma apropriação pelas crianças do espaço o que nos convoca a compreender um pouco mais a “territorialidade” (CLAVAL, 2002, 2007; HAESBAERT, 2003, 2007; HAESBAERT, LIMONAD, 2007; SAQUET, 2013; SACK, 2013).

Com base nos autores acima, podemos dizer que nossas ações cotidianas nos nossos territórios de vida se fazem em meio aos sentidos que atribuímos às experiências nesses territórios e constituímos territorialidades no grupo ao qual pertencemos.

Para Haesbaert (2007), as territorialidades devem estar sempre associadas à concepção de território correspondente. O teórico afirma que a territorialidade, além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, está voltada também às relações econômicas e culturais, pois está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (HAESBAERT, 2007, p.27). Para o autor, a territorialidade

não é apenas ‘algo abstrato’, num sentido que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto ‘imagem’ ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado (HAESBAERT, 2007, p.25, aspas do original).

Haesbaert, em seus estudos, argumenta sobre a necessidade de mapear as distintas possibilidades de se trabalhar com a relação entre território e territorialidade, uma vez que as concepções de territorialidades devem estar sempre associadas à concepção de território correspondente (HAESBAERT, 2007). Assim sendo, para o autor, teríamos “desde a territorialidade como uma concepção mais ampla do que é território até a territorialidade como uma simples ‘dimensão’ do território e também uma abordagem que separa e distingue claramente territorialidade e território” (HAESBAERT, 2007, p.26).

Segundo Haesbaert (2007), a territorialidade entendida como uma concepção mais ampla que a de território o engloba; ou seja, a todo território corresponderia uma territorialidade, mas nem toda territorialidade teria, necessariamente, um território. Pois, é possível perceber as territorialidades presentes em certo lugar sem que esta tenha se constituído em um território.

A territorialidade, praticamente como sinônimo de território, traz a concepção de territorialidade como qualidade inerente à existência efetiva do território. Por fim, a territorialidade como concepção claramente distinta de território, pode ser entendida em dois sentidos: territorialidade como domínio da imaterialidade, necessariamente material, concreto e enquanto "abstração" analítica e enquanto dimensão imaterial ou identidade territorial. Outra distinção refere-se à territorialidade como domínio do "vivido", ou do não institucionalizado, frente ao território como espaço formal institucionalizado.

Muito mais do que uma coisa ou objeto, o território é um ato, uma ação, uma relação, um movimento (de territorialização e desterritorialização), um ritmo, um movimento que se repete e sobre o qual se exerce um controle (HAESBAERT, 2003, p. 127).

Com essa interpretação, o território não é um produto, mas uma expressão, uma criação cultural. Haesbaert e Limonad (2007), no artigo "Território em Tempo de Globalização", buscam incluir uma proposta para uma caracterização das múltiplas faces do território, verificando como se manifestam novas territorialidades.

Existe, assim, uma imensa gama de territórios sobre a superfície do globo terrestre e a cada qual corresponde uma igualmente vasta diversidade de territorialidades, com dimensões e conteúdos específicos. As conotações que a territorialidade adquire são distintas dependendo da escala, se enfocada ao nível local, cotidiano, ao nível regional ou ao nível nacional e supranacional. Igualmente, existem diversas concepções de território de acordo com sua maior ou menor permeabilidade: temos, desta forma, desde territórios mais simples, exclusivos /excludentes, até territórios totalmente híbridos, que admitem a existência concomitante de várias territorialidades (HAESBAERT e LIMONAD, 2007, p.47).

O território e territorialidade são definidos do seguinte modo: "se o território é uma construção histórica, sem esquecer que dele fazem parte diferentes formas de apropriação e domínio da natureza, as territorialidades também são forjadas socialmente ao longo do tempo, em um processo de relativo enraizamento espacial" (HAESBAERT; LIMONAD, 2007, p. 47).

Ao falar de territorialidades, podemos citar outros autores como Saquet (2013) que afirma que “as territorialidades correspondem às relações sociais cotidianas, tanto econômicas como políticas e culturais” (SAQUET, 2013, p. 41). Esse autor compreende como territorialidade as atividades diárias que se efetivam no espaço do trabalho, do lazer, da família, da vizinhança e outros. Sack (2013) afirma que, “territorialidade é sempre construída socialmente. Ela assume um ato de vontade e envolve múltiplos níveis de razões e significados” (SACK, 2013, p.87).

Lopes e Vasconcellos (2006), a partir das pesquisas realizadas em diferentes localidades brasileiras, atentaram para as relações estabelecidas na interface das diferentes infâncias, seus contextos espaciais e seus cotidianos. As autoras fazem uma definição de infância como o lugar que cada grupo social reserva para suas crianças; este é concebido em todas as suas dimensões, incluindo a simbólica. Nesse sentido, elas dizem que é possível falar em uma Geografia da Infância.

Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emoldura o contexto no qual se edifica a infância, mas, para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110).

Compreender o brincar das crianças na escola é aceitar a autonomia delas nas escolhas de suas experiências vivenciadas diariamente. Esta ação direciona a constituição das culturas infantis que são construídas a partir das interatividades infantis nas configurações sócio espaciais. Há, portanto, uma territorialidade infantil presente no território escolar. As crianças buscam ações que influenciam e ao mesmo tempo controlam as relações sociais nos espaços por elas praticados.

Neste capítulo, buscamos apresentar o referencial teórico balizador deste estudo. Apresentamos o brincar do ponto de vista de diferentes autores que, embora de campos teóricos diferentes, afirmam a relação intrínseca ente criança e brincar. Assumimos o olhar da Sociologia da Infância, que reconhece a criança como um ser humano *de hoje* que não pode ser limitado ao que será *amanhã*, coparticipante da cultura na qual se insere, sendo a ludicidade e o faz de conta – “o brincar” – um dos eixos estruturantes das culturas infantis. Esse aporte teórico nos mobiliza a um olhar mais atento ao território e às territorialidades, impelindo-nos nesse estudo a fazer

uma leitura das marcas territoriais que se apresentam nas práticas do brincar das crianças, tomadas por nós, como culturais.

Este capítulo se dividiu nas três seções que versam sobre brincar das crianças estabelecendo um diálogo entre a Sociologia da Infância, território e territorialidades. É o início de um exercício interdisciplinar que esta pesquisa se empreendeu para que chegássemos a compreensão do objeto deste estudo.

Para identificar as marcas territoriais nas práticas do brincar das crianças buscamos teóricos do campo da Sociologia da Infância que reconhecem as mesmas como protagonistas de suas histórias, que participam ativamente da sociedade produtoras de cultura. Ainda neste exercício, abordamos os autores da geografia cultural que nos conduzem a uma reflexão sobre território e territorialidade, como experiência vivida de cada um, que envolve a cultura como o modo de ver e sentir as coisas, os gestos, costumes, valores e regras e na qual incluímos o brincar. Foi possível perceber a partir de um olhar da Sociologia da Infância como acontece a territorialização das crianças na escola, assim como, as marcas territoriais que elas nos apresentam nas práticas do brincar, como apresentaremos neste relato de pesquisa.

3 ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM UMA PESQUISA COM CRIANÇAS

*Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate*

E cheiro de terra molhada

*Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade*

*Pra gente ser feliz
Tem que cultivar as nossas amizades
Os amigos de verdade
Pra gente ser feliz
Tem que mergulhar na própria fantasia
Na nossa liberdade
Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia*

*Uma história de amor
De aventura e de magia
Só tem a ver
Quem já foi criança um dia*

(Compositor: Álvaro Socci/Cláudio Matta)¹⁷

Como bem diz o compositor, “uma história de amor, de aventura e de magia, só tem a ver quem já foi criança um dia” e, como criança que foi, a pesquisadora entra no campo de pesquisa, para dentre outras formas de coleta de dados, brincar juntamente com as crianças, vivendo aventuras e magias. Só assim seria possível falar das práticas do brincar dessas crianças, vivenciando experiências com elas, cotidianamente.

O objetivo deste capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Os referenciais de Willian Corsaro, Manuel Jacinto Sarmiento e Paul Claval contribuíram para um olhar sensível nas observações e escuta atenta das crianças na escola de Educação Infantil, em jornada de tempo integral.

3.1 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Nosso campo de pesquisa é a Escola Municipal Professor Daniel Alves Ajudarte, inaugurada no ano de 2015, localizada nas dependências do Instituto

¹⁷Disponível em: <http://www.musicainspira.com.br/2016/04/05/era-uma-vez/>. Acesso em: 14 Fev. 2018

Nosso Lar, no bairro Turmalina, na cidade de Governador Valadares. A escolha dessa escola para estudo se deu em função de dois fatores. O primeiro é a preocupação com o bairro Turmalina, com a vulnerabilidade de crianças e jovens já apresentada em outros estudos realizados no GIT (SANTOS, 2012; DIAS, 2016).

O segundo fator foi a escolha de uma escola, nesse bairro, que atendesse a um público específico da Educação Infantil, e nesse quesito, essa é a única escola no bairro.¹⁸



Figura 2– Localização da Escola participante da Pesquisa
Fonte: Google Maps com alterações da autora¹⁹.

O bairro Turmalina fica às margens da Rodovia Estadual BR 116, cercado de alguns bairros considerados periférico, como apresentado na figura de número 3. Alguns pontos estratégicos compõem esse território que são conhecidos por toda população do bairro, incluindo as crianças. A Igreja Católica, Paroquia Nossa Senhora da Assunção, está localizada no alto do morro, permitindo uma visão panorâmica do bairro. Além da Escola que atende ao público da Educação Infantil,

¹⁸Na Rede Municipal de Ensino de Governador Valadares, há escolas que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. No bairro há outra escola que recebe crianças e adolescentes de 6 a 14 anos.

¹⁹Fonte: <https://mapasapp.com/mapa/minas-gerais/governador-valadares-mg/3169-turmalina/>. Acesso em: Dez.2017.

temos também a Escola Municipal Ivo de Tássis que atende ao Ensino Fundamental e a Escola Estadual Cecília Meireles que atende ao Ensino Médio.

Nas proximidades do bairro, temos a Associação dos Catadores de Materiais Recicláveis Natureza Viva (ASCANAVI) reconhecida pelas crianças e famílias da comunidade, fazendo parte da vida desses sujeitos; muitos ali já participaram ou participam da associação como um meio de sobrevivência, como constatamos em experiência profissional nesta escola.²⁰

Outro espaço conhecido por todos é a sede do Instituto Nosso Lar. O Instituto Nosso Lar é uma instituição filantrópica que se preocupa com as famílias em situação de vulnerabilidade e risco social.²¹ Estas são algumas características ou espaços de vivências e relações humanas que podem caracterizar o território Bairro Turmalina.

O bairro Turmalina é citado nos estudos de Beato Filho (2006), Santos (2012), e Dias (2016). Nos estudos de Beato Filho (2006), o bairro é apresentado por vários pontos de vulnerabilidade, uma vez que aponta altos índices de violência e criminalidade, estruturas físicas nas moradias precárias, falta de espaço destinado ao lazer e falta de emprego, dentre outros aspectos.

Santos (2012), em sua dissertação de mestrado, “O território do crime em Governador Valadares: diagnóstico e perspectivas”, destaca o Turmalina como área de vulnerabilidade. O bairro é apresentado como pertencente a uma área caracterizada como uma das piores em condições urbanas na cidade. Além das condições precárias de urbanização, o autor aborda os fatores de criminalidade e tráfico de drogas presentes no bairro.

Na pesquisa de Dias (2016) intitulada, “Juventudes e territórios: constituição das experiências juvenis no programa Fica Vivo! em Governador Valadares/ MG”, a autora argumenta que o bairro Turmalina se mostra como território da vulnerabilidade. Os adolescentes e jovens que participam do programa Fica Vivo! fazem parte desse território, sendo impossibilitados de transitar pelas ruas do bairro livremente, devido às fronteiras invisíveis (SACK, 2013) colocadas pela violência e pela criminalidade. Os estudos de Dias (2016) mostram que o bairro é dividido por áreas: a parte alta e a parte baixa. Na parte alta (morro), é a área conhecida como

²⁰As crianças relatam no cotidiano escolar “minha mãe trabalha na reciclagem”

²¹Conferir em:

<http://www.ongsbrasil.com.br/default.asp?Pag=2&Destino=InstituicoesTemplate&CodigoInstituicao=48&Instituicao=Instituto-Nosso-Lar>. Acesso em: Fev. 2018

“Caixa D’água”. Na parte baixado bairro está localizada a conhecida área Militar que tem a melhor infraestrutura de bairro em relação às demais e concentra a maior parte dos equipamentos sociais (Escolas, Creche, Companhia da Polícia Militar, Unidade de Saúde da Família e Instituição de assistência social) (DIAS, 2016).

Conforme as informações do último Censo, a população do Turmalina é de, aproximadamente, 9.305 mil habitantes. A população masculina é de 4.442 habitantes, e a população feminina de, 4.856 habitantes, sendo representada por 52,26% de mulheres e 47,74% de homens, conforme indica o gráfico 1:

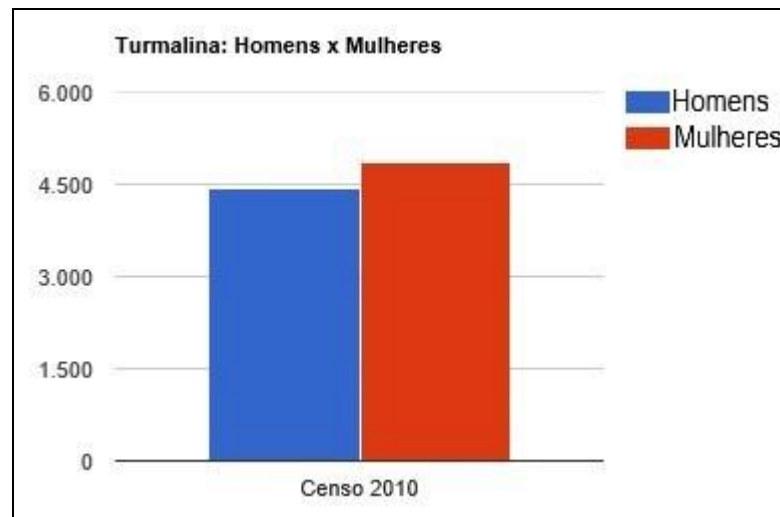


Gráfico 1: População do Bairro Turmalina: Homens x Mulheres
Fonte: <http://populacao.net.br/>. Acesso em 18/02/2018

Observando o gráfico 2 da população por faixa etária, em agrupamentos de 0 a 4 anos, 0 a 14 anos, 15 a 64 anos e 65 anos, percebemos que a faixa etária de crianças de 0 a 4 anos tem uma representatividade de 8,1% da população. As crianças de 5 anos estão incluídas no agrupamento de 0 a 14 anos. É provável que ao incluir as crianças de 5 anos no agrupamento de 0 a 4 anos, temos uma representatividade de 10 % aproximadamente da população de crianças de 0 à 5 anos, este é o público que a escola da pesquisa atende na comunidade.

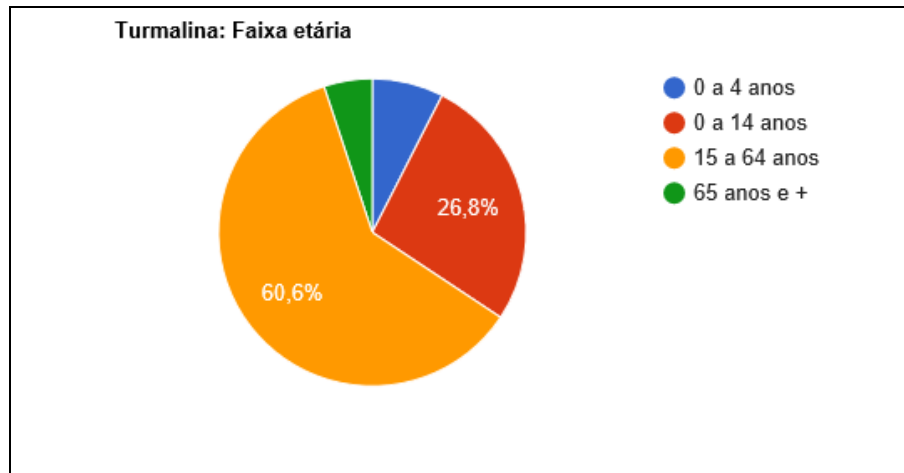


Gráfico 2: População do bairro Turmalina por faixa etária
 Fonte: <http://populacao.net.br/>. Acesso em: 18/02/2018

É neste bairro que a escola participante da pesquisa está situada atendendo crianças de 01 a 05 anos e 11 meses de idade, em um total de 390 crianças, matriculadas no ano de 2017, conforme dados fornecidos pela escola. O espaço escolar é bem estruturado, salas amplas e arejadas, espaços abertos com campo de futebol, pátios, parque e quadra. A distribuição das crianças se faz em turmas atendendo à faixa etária de 1 ano a 5 anos e 11 meses.

Neste ano de 2017, a escola está organizada com 23 turmas, sendo 2 turmas de 1 ano, 6 turmas de 2 anos, 5 turmas de 3 anos, 5 turmas de 4 anos e 5 turmas de 5 anos. Para este estudo, foram selecionadas as crianças de uma turma de 05 anos, considerando que são crianças que já frequentavam a escola nos anos anteriores, apresentando-se mais autônomas no ambiente escolar. Como critério de seleção de uma das turmas, foi escolhida a turma que tem um número equivalente de meninos e meninas. A turma de 05 anos escolhida é composta por 21 crianças, sendo 10 meninos e 11 meninas²². Os responsáveis pelas crianças assinaram o TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovando a participação das mesmas.

Na tabela a seguir, apresentamos os sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais. Dentre os selecionados, duas crianças não têm pai declarado.

²²O número de crianças nas turmas se justifica em cumprimento da resolução vigente da Secretaria Municipal de Educação que estabelece que as turmas de 05 anos, para o ano de 2017, seriam formadas com 20 crianças, podendo chegar a 10% a mais.

Outra observação feita é em relação ao Programa Bolsa Família²³: mais da metade dessa turma recebe este benefício. Em relação à localização das residências, a maioria dos sujeitos têm suas moradias na parte baixa do bairro que fica nas proximidades da escola. Os nomes dos sujeitos foram substituídos para preservar a identidade da criança, em observação aos procedimentos éticos na pesquisa.

²³O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades. Foi criado pelo Governo Federal, fazendo parte da política do Programa Fome Zero, buscando beneficiar famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza. Dentre os principais objetivos deste programa está o de promover o acesso à educação. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Cartilhas/Cartilha_PBF_2015.pdf. Acesso em: 03 Fev. 2018

Tabela 1– Sujeitos da pesquisa e suas condições familiares e sociais

NOME	DATA DE NASCIMENTO	FILIAÇÃO	ENDEREÇO	BOLSA FAMÍLIA
João Marcos	12/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Três corações, parte alta	NÃO
Ana Júlia	29/09/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Padre Paraíso, parte baixa	NÃO
Ana Maria	17/03/12	Pai e Mãe: Não declarado	R: Almenara, parte baixa	SIM
João Antônio	14/11/10	Pai e Mãe: Não declarado	R: Padre Paraíso, parte baixa	SIM
Luiz Antônio	08/02/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Padre Paraíso, parte baixa	SIM
Pedro Lucas	05/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Escumilha, parte baixa	NÃO
Ana Clara	05/10/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Curvelo	SIM
Ana Carolina	21/07/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Lagoa da Prata, parte baixa	SIM
Francisco	12/10/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Pará de Minas, parte baixa	NÃO
Ana Beatriz	01/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Varginha, parte baixa	SIM
Paulo Miguel	07/05/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Cedro, parte baixa	SIM
Miguel Paulo	22/01/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Além Paraíba, parte alta	SIM
Ana Luiza	23/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Lagoa Santa, parte baixa	SIM
Alvaro Luiz	13/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Rubi, parte baixa	NÃO
Ana Laura	01/01/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Das Rosas, parte baixa	NÃO
Ana Cristina	21/11/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Varginha, parte baixa	SIM
Rafael	09/02/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Jatobá, parte baixa	SIM
Maria Luiza	30/04/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Leopoldina, parte baixa	SIM
Maria Julia	12/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Almenara, parte baixa	SIM
Maria Cristina	13/10/11	Pai e Mãe-Declarado	R: Das Paineiras	SIM
Ruan Caio	16/03/12	Pai e Mãe-Declarado	R: Almenara, parte baixa	SIM

Fonte: Dados da pesquisa de campo. Elaboração da autora.

Ao apresentar o campo e os sujeitos da pesquisa relembro a minha trajetória na Educação Infantil, definidora da minha escolha de pesquisar com crianças. Além disso como ressalta Claval (2014), ao refletir sobre as pesquisas do campo da Geografia, a subjetividade do pesquisador encontra-se no processo de pesquisa. Portanto, os nossos vínculos territoriais também se apresentam ao escolhermos essa comunidade e essa escola, com a qual estive envolvida como profissional nos últimos 04 anos (como vice-diretora e atual gestora da escola). Se por um lado, essa inserção favoreceu leituras dessa comunidade, também, incorri nos riscos de que as minhas “pressuposições” e “crenças”, afetassem o processo de pesquisa, o que exigiu reflexões e distanciamentos necessários no processo de coleta e análise dos dados – exercício necessário na pesquisa qualitativa na qual o (a) pesquisador encontra-se imerso no campo de pesquisa.

3.2 COLETANDO OS DADOS COM AS CRIANÇAS

Os estudos da Sociologia da Infância apresentam aos pesquisadores a necessidade de mudanças nas formas de se desenvolver pesquisa com crianças. Esses estudos promovem reflexões sobre os processos metodológicos que concebem a participação das crianças nas pesquisas e ainda indicam os modos como suas falas devem ser exibidas, interpretadas e inseridas nos trabalhos acadêmicos, sempre dando voz ao sujeito que fala (DELGADO; MULLER, 2005; CORSARO, 2011).

Nessa direção, o teórico Corsaro (2011) propõe uma abordagem metodológica que reconheça as crianças como sujeitos do conhecimento sobre si mesmas. O ponto de partida do autor é a infância e a percepção da reciprocidade existente em que “as crianças afetam e são afetadas pela sociedade” (CORSARO, 2011, p.57). O teórico ainda aponta como possibilidades metodológicas para captar o máximo de informações as gravações de áudio e visuais, além de descrições cuidadosas em um caderno de pesquisa que trazem vida para as reflexões de pesquisadores (as) da infância.

Essa perspectiva reconhece a capacidade criativa e a competência da criança na produção de culturas; elas recebem as culturas adultas e as transformam, atuam na sociedade deixando suas marcas culturais. Claval, em seu livro, “Epistemologia da Geografia” (2014), argumenta sobre a necessidade de pesquisadores buscarem outras formas de apreender as relações dos homens [mulheres, jovens, idosos, crianças] no território, o que, segundo o autor, marca uma nova fase dos estudos no campo da Geografia, nas últimas décadas.

É com base nas contribuições desses autores que esta pesquisa adotará procedimentos metodológicos característicos da pesquisa qualitativa: imersão da pesquisadora no campo, realizando *observação* do cotidiano da escola, levantamento de documentos que possibilitariam compreender o cotidiano das crianças naquela escola; *observação das* crianças no parque, pátio, brinquedoteca e quadra, inserindo-me em suas brincadeiras quando elas permitiam; roda de conversa e *desenhos infantis*, como produção cultural das crianças. A coleta de dados aconteceu nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2017. As observações foram registradas em um caderno de pesquisa e foram feitas gravações em áudio das brincadeiras e das rodas de conversa, bem como das explicações que as crianças forneciam sobre os seus desenhos. As brincadeiras nos espaços aconteceram por tempo determinado de 50 minutos, e normalmente, foi possível observar que as crianças demonstravam interesse em continuar brincando após o término do tempo destinado às brincadeiras. Já as rodas de conversas tiveram a previsão de 30 minutos, porém, quem conduz são as crianças, elas determinam a hora de acabar e normalmente não atinge o tempo previsto. Para a realização dos desenhos reservamos 50 minutos que pode ser considerado, pela nossa experiência, um tempo satisfatório para este tipo de atividade na educação infantil.

Os conhecimentos adquiridos, na graduação em Pedagogia e a experiência profissional na Educação Infantil contribuíram para a escolha dos procedimentos metodológicos deste estudo por conhecermos a organização da Escola de Educação Infantil em jornada de Tempo Integral, por termos conhecimento sobre diferentes aspectos do desenvolvimento infantil (autonomia das crianças, formas de comunicação, aspectos motores, interesses, etc.), e sobre proposições pedagógicas para atuação com as crianças como as rodas de conversa. Se, por um lado, foi positivo conhecer a dinâmica da Educação Infantil (o que facilitou a inserção no

campo de pesquisa), por outro lado buscamos adentrar no campo com outro olhar sobre essa dinâmica, a criança, o brincar, que foi se constituindo a partir dos estudos sobre a Sociologia da Infância e do Território.

3.2.1 Observando o brincar e me inserindo como participante da brincadeira infantil

Nos primeiros contatos com a professora da sala, buscamos identificar e conhecer o perfil da turma e retomar a rotina vivenciada pelas crianças na escola. Foi apresentada a organização dos horários para que o estudo fosse realizado como previsto. A professora, muito atenciosa, me acolheu como parte da turma nas atividades com as crianças, nos espaços onde acontecem as brincadeiras, como no parque, brinquedoteca, quadra e pátio. Ao ser apresentada como participante dessas atividades para as crianças, elas reagiram com muita espontaneidade e uma delas fez a pergunta: “você agora vai trabalhar com a gente? ”. Indagação a qual respondi: “por alguns dias estaremos juntos, vou brincar com vocês, e também fazer rodas de conversas”. O questionamento espontâneo da criança demonstra sua capacidade ativa e crítica como participante e conhecedora das relações que se estabelecem no espaço escolar: o adulto que trabalha com crianças.

Nas pesquisas de Corsaro (2011), ele se envolve nas situações de brincadeiras com as crianças posicionando-se como um “adulto atípico” (destituído de poder), atitude que visa estabelecer uma relação de confiança com as crianças, o que lhe proporciona trânsito livre e um olhar diferenciado do universo infantil. É possível fazer uma relação com a experiência apresentada por Corsaro (2011) quando ele cita que sua imersão no campo se caracterizou como um “adulto atípico” destituído de poder, com a imersão da pesquisadora no campo de pesquisa. Ao participar das brincadeiras com as crianças em um movimento de igualdade, a pesquisadora percebeu que ali ela se destituía de poder²⁴, mesmo sendo adulta e trabalhando na escola. Para as crianças, o que lhes interessava era sua participação

²⁴Durante os dez últimos anos, a pesquisadora atuou como profissional da educação, exercendo diferentes funções, atualmente está na função de gestora nesta escola o que coincidiu com o período da pesquisa.

ativa nas práticas do brincar; naquele momento elas viam a pesquisadora como alguém que se inseria na brincadeira.

Nossa escolha em analisar os momentos em que as crianças brincam livremente (parque, pátio, brinquedoteca, quadra) se deu a partir da própria experiência docente, ao compreender que nesses ambientes as atividades são destituídas de intencionalidade pedagógica, permitindo a ação criadora da criança, onde os modos de apropriação desses espaços são resultado das interações ali presentes por meio das brincadeiras.

Nossas experiências começam com as observações no campo de pesquisa. Ao observar e acompanhar o cotidiano das crianças torna-se possível perceber a presença das brincadeiras em vários momentos vividos na Escola. As crianças brincam constantemente ao movimentarem de um espaço para outro: algumas saem da companhia do grupo escorregando pelos corredores, outras põem a mão no ombro do colega representando um “trenzinho”, outras se apropriam de algum artefato (tampinha, pedaço de giz de cera, borrachinha) dando a ele significado.

Durante o repouso, momento reservado para um pequeno descanso entre as atividades, as crianças também buscam outras interatividades; as brincadeiras não cessam. As crianças fazem cabaninhas com o lençol, puxam lençol dos colegas, escondem a mochila ou o chinelo do outro quando este se encontra dormindo.

No momento em que as crianças tomam água nos bebedouros, no momento da alimentação, sempre surge uma brincadeira, brincam com a água, com os copos, com as colheres, escondem debaixo da mesa ou atrás de uma porta. Tudo vira brincadeira, até que um adulto aproxima e diz: “não está na hora de brincar”.

Além da autonomia das crianças nas escolhas das brincadeiras e das possibilidades que elas criam para brincar, observamos os espaços que a escola tem que são explorados para as interatividades do brincar. Esses espaços estão inseridos na rotina diária e sempre contemplam alguma brincadeira, em grande parte proposta pela professora da turma. E as crianças aderem a ela, ou criam outras brincadeiras.

A seguir são apresentados os espaços da escola destinados ao brincar e as brincadeiras observadas.

Tabela 2 – Espaços e Brincadeiras capturadas no campo de pesquisa

ESPAÇO	BRINCADEIRA
Brinquedoteca	• Faz de Conta
Quadra	<ul style="list-style-type: none"> • Bolinha de Sabão • Bola • Boliche • Pique Pega • Pique Agacha • Pique Lobo corre atrás • Corda
Pátio	<ul style="list-style-type: none"> • Legos • Brincadeira de rodas • Chicotinho Queimado • Amarelinha • Corda
Parque	<ul style="list-style-type: none"> • Uso dos brinquedos • Modelagem na areia
Tanque de areia	• Modelagem na areia

Fonte: Dados da pesquisa de campo. Elaboração da autora.

O primeiro momento em que a pesquisadora entra no campo observando e participando das brincadeiras, se propondo a ficar atenta a vozes e gestos dos sujeitos para as anotações no caderno de pesquisa, não ocorreu como esperado, pois fazer anotações no momento de experiências com as crianças impossibilita uma atividade espontânea, tanto por parte das crianças quanto da pesquisadora. Dentro do território do brincar não cabem pausas para anotações. Mesmo assim, as anotações prosseguiram após as práticas do brincar em um ambiente reservado. Em alguns momentos, quando possível, durante as brincadeiras, foi usado o áudio gravador para colaborar na captação das informações. Buscamos captar os tipos de brincadeiras, a escolha dos pares, a opção pelas brincadeiras, o tempo que elas determinam como início e fim da brincadeira, resgatar diálogos e os artefatos utilizados, refletir sobre a aceitação da nossa participação na condição de adulta brincante. Nesse exercício, enfrentamos o dilema de estudar aquela “cultura

particular. Como analisar essa realidade sem considerar seus recortes mais importantes, sem perder o que faz a sua especificidade? ” (CLAVAL, 2002, p. 20).

3.2.2 As rodas de conversa

Como previsto no projeto de pesquisa, após nos envolvermos nas brincadeiras com as crianças, foram realizadas as rodas de conversas, conduzidas por nós, que foram áudio gravadas e transcritas na íntegra para análise de dados que serão discutidos nos próximos capítulos. A roda de conversa faz parte da rotina da Educação Infantil, o que acreditávamos que abriria um espaço rotineiro para as crianças relatarem sobre o seu brincar. Foram realizadas oito rodas de conversa, após as observações feitas nos espaços em que as crianças brincam.

As rodas foram propostas pela pesquisadora após o momento do brincar. As perguntas foram em relação às brincadeiras, com o cuidado de não induzir respostas. Constituiu-se em momentos para dar voz às crianças. O manifestar dos participantes foi espontâneo. Para conduzir a conversa, a pesquisadora, algumas vezes, iniciava com as seguintes perguntas: “Vi vocês hoje brincando no parque. De que brincavam? ” A partir desse momento, as crianças sentiam a vontade de narrar brincadeiras e a pesquisadora podia pedir detalhes de algum divertimento, questionar sobre gostos, perguntar porque algumas crianças não quiseram brincar, os temas das brincadeiras, o modo de organização das brincadeiras, os espaços que utilizavam para o brincar, os que eram deixados de lado.

O (RCNEI) Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, aponta a prática da Roda de Conversa para ampliar o universo discursivo das crianças. É possível ver que essa brincadeira está estabelecida como instrumento importante na Educação Infantil:

(..) a roda de conversa é o momento privilegiado de diálogo e intercâmbio de ideias. Por meio desse exercício cotidiano as crianças podem ampliar suas capacidades comunicativas, como a fluência para falar, perguntar, expor suas ideias, dúvidas e descobertas, ampliar seu vocabulário e aprender a valorizar o grupo como instância de troca e aprendizagem. A participação na roda permite que as crianças aprendam a olhar e ouvir os amigos, trocando experiências. Pode-se, na roda, contar fatos às crianças, descrever ações e promover uma aproximação com aspectos mais formais

da linguagem por meio de situações como ler e contar histórias, cantar ou entoar canções, declamar poesias, dizer parlendas, textos de brincadeiras infantis etc. (BRASIL, 1998, p. 138).

Segundo Ferreira (2003), Freinet foi o precursor da integração da Roda de Conversa ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. Ela é um dos instrumentos da Pedagogia, que tem como objetivo a livre expressão: “um momento privilegiado no atendimento à necessidade de exprimir sentimentos e ideias e comunicar-se com os outros” (FERREIRA, 2003, p.30). A livre expressão apresentada por Ferreira (2003) é dar voz às crianças. Esta prática traz como princípio, a valorização da maneira como cada criança expressa o mundo, seja por meio da fala ou das diversas linguagens que compõem suas relações sociais e culturais. Dessa maneira as crianças participam como sujeitos ativos.

Os sujeitos participantes das rodas de conversa se mostravam sempre muito à vontade com a atividade. É notório como as crianças, nas rodas, apresentavam uma ansiedade ao falar e todas queriam falar ao mesmo tempo. Por isso, para conduzir esse momento, eram propostos alguns combinados, como aguardar o colega terminar. Outra observação importante é a facilidade que elas têm de completar ou complementar a fala de seus pares. Nem sempre a criança que iniciava um discurso é a mesma que o concluía. Vale ressaltar que as interações se diferenciam de uma roda para outra. O comportamento dos sujeitos sofre alterações. Em alguns momentos todos queriam participar; em outros, a conversa não desenvolvia. Nem sempre as rodas duravam o tempo previsto de 30 minutos, as próprias crianças indicavam o momento de finalizar, deste modo, não fazia sentido insistir com a conversa, respeitando a voz das crianças como nos é indicado na Sociologia da Infância. A figura número 4, apresenta uma roda de conversa realizada durante a pesquisa.



Figura 3 – Crianças na roda de conversa.
Fonte: Dados da pesquisa. Fotografia tirada pela autora

3.2.3 Os desenhos

Na busca por compreender o brincar das crianças na escola e o que esse brincar nos contava dos territórios vividos, foram incorporados como instrumento de coleta de dados os desenhos infantis. Sobre a incorporação dos desenhos nas pesquisas Carvalho (2013) afirma que,

os desenhos infantis, produzidos nas interações sociais são artefatos fulcrais para compreensão da produção simbólica infantil e dos seus processos de produção, pois, assim como o produto, estes são elementos privilegiados de análise em um trabalho etnográfico com crianças. Os desenhos infantis são produções singulares e necessitam ser investigados quanto ao seu contexto, processo e condição de produção, destino e autoria (CARVALHO, 2013, p. 47).

Pires (2008), ao discutir o uso dos desenhos nas pesquisas, afirma que eles são úteis para a pesquisa antropológica, posto que, ao serem interrogadas sobre o que desenharam, as crianças se esmeram nos comentários. Nesse sentido, o

pesquisador não faz nenhuma inferência conclusiva dos desenhos, mas analisa a partir do autor (a) que expressa na sua produção a comunicabilidade com o mundo.

Durante a pesquisa de campo, as crianças foram convidadas a desenharem sobre o que elas brincavam na escola e o que elas brincavam em casa, ficando com a liberdade de desenhar o que elas mais gostavam. Após a construção dos desenhos, as crianças foram convidadas a relatar o que desenharam. Este processo foi realizado em uma sala de atividades, num pequeno grupo de cinco crianças, sendo três meninas e dois meninos. A escolha das crianças foi por livre e espontânea vontade; participaram das produções dos desenhos as crianças que demonstraram interesse.

No processo de coleta de dados, buscamos fazer pesquisas *com as crianças* e não *sobre as crianças*, posto que “para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto” (DELGADO; MULLER, 2005, p.353). Além disso, compreendemos, a partir de Claval que a Geografia

se interessa por aquelas [populações] que habitam os espaços sobre os quais se debruça, pela maneira como se inserem no meio, como o exploram e modelam. Ela se volta para as formas de organização que eles realizam. Ela busca compreender a maneira como vivem os espaços onde residem, ou aqueles que visitam ocasionalmente. O geógrafo interroga, pois, as populações que o interessam (CLAVAL, 2014 p. 68).

Corsaro (2011) considera a importância da participação das crianças nas pesquisas, reconhece a capacidade que elas têm de dar respostas verdadeiras quando são questionadas sobre suas experiências, principalmente quando as perguntas remetem a eventos que são significativos em suas vidas.

Acreditamos que a não participação das crianças nas pesquisas, não só elimina as vozes infantis, mas também pode gerar olhares não condizentes com as infâncias. Com isso, a partir da experiência da pesquisadora no campo de pesquisa, envolvida com as práticas do brincar das crianças na escola, participando das culturas infantis ali presentes, nos próximos capítulos apresentaremos a análise desse brincar. Para a análise mobilizamos as contribuições de Corsaro (2011) sobre a reprodução interpretativa, para compreender como no brincar das crianças, por meio da sua cultura de pares, elas representam as marcas territoriais, constitutivas das brincadeiras infantis.

Este capítulo apresentou como foi o processo para adentrar no campo de pesquisa. Embora eu tenha uma experiência como educadora infantil, e na escola da pesquisa, estar junto às crianças como pesquisadora exigiu outro posicionamento – distanciamento do lugar de profissional e abertura para acolher o brincar das crianças. Essa reflexão sobre o meu lugar de pesquisadora da infância foi possível, pelo amadurecimento teórico dos autores da Sociologia da Infância, que nos indicam, como apresentamos neste texto, modos de pesquisa com crianças.

Neste sentido, realizamos um estudo junto às crianças participando de suas brincadeiras, brincamos juntas. As observações e anotações ficaram para um momento após as atividades para que o processo de interação não fosse interrompido. Nos momentos das rodas de conversa as crianças ficavam à vontade para se posicionarem, e normalmente ao serem questionadas sobre suas experiências elas nos apresentam respostas espontâneas. Em relação à produção dos desenhos elas relataram o que representaram, como pesquisadora tive todo cuidado para não induzir respostas e não nomear os desenhos produzidos por elas.

Por fim, destaco que a condição de atuar nesta escola como gestora me trouxe um pouco de preocupação no início da pesquisa. Foi preciso planejamento com a coordenação pedagógica observando a rotina das crianças para que eu pudesse reorganizar meu tempo. Outra preocupação foi em relação ao comportamento das crianças, como elas agiriam por me reconhecerem como diretora da escola. Posso afirmar que ao me colocar na condição de igualdade pedindo permissão para entrar no território delas, percebi que elas me viam como uma adulta destituída de poder, em momento algum, essa relação profissional dificultou o processo de pesquisa com as crianças.

4 DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO BRINCAR NA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo, na primeira seção, pretende-se fazer uma reflexão acerca da Educação da Infância em jornada de Tempo Integral, com base nos direitos da criança. A segunda seção apresenta a proposta da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares e como o brincar das crianças faz seu comparecimento nessa proposta. A última seção discute o brincar das crianças na Escola em Tempo Integral, a partir das brincadeiras captadas no cotidiano, o que elas contaram sobre o brincar nas rodas de conversa e do nosso brincar com as mesmas. Esse brincar traz as marcas das emoções que vivenciamos no processo de pesquisa ao nos tornarmos uma pessoa adulta que brinca.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL APOIADA NOS DIREITOS DA CRIANÇA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL,1996) já sinalizava a progressão do diário escolar. Em seu Art. 34 estabelece que: “a jornada escolar no Ensino Fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL,1996).

No Brasil, de modo mais acentuado a partir de 2007, quando foi lançado o Programa Mais Educação²⁵, várias experiências passaram a ser vivenciadas no

²⁵O Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016, é uma estratégia do Ministério da Educação que tem como objetivo melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (BRASIL,2016).

Programa instituído pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. A proposta é uma maior abertura da escola para o entorno e busca trabalhar, como público prioritário, crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com defasagem idade/série, ou que vivem em regiões vulneráveis. Informações sobre o PME disponíveis em:<http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 10 de dez. 2017.

país. O MEC publicou um documento que traz um mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada, vivenciadas no Brasil²⁶ (BRASIL, 2010) e diferentes autores abrem espaço para a discussão sobre essas experiências. No livro organizado por Jaqueline Moll (2012), os autores discutem os caminhos da Educação Integral no Brasil, no contexto de implantação do Programa Mais Educação, em suas diferentes edições. Esses autores reafirmam o direito ao mais tempo de escola e argumentam sobre a necessidade de ressignificação dos tempos e espaços educativos para a formação integral da criança, adolescente e jovem na escola.

Segundo Souza e Charlot (2016), no Brasil, diversas expressões linguísticas têm aparecido nos debates sobre a Educação Integral: *Jornada ampliada*; *Escola em Tempo Integral* em único turno; *Escola Integrada* que oferece atividades socioeducativas no contraturno escolar e “*Tempo Integral* que significa mais tempo diário na escola e se confunde, por vezes, com escola em tempo integral” (SOUZA; CHARLOT, 2016, p. 1074).

Nosso estudo se mobiliza para o mais tempo na escola que assume uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos, que reconhece a criança e seus direitos em suas práticas cotidianas, que: interage, relaciona, constrói identidade individual e coletiva, que brinca, fantasia, deseja, imagina, aprende, observa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre a sociedade e produz cultura.

Para cumprir a formação integral dos sujeitos na escola, os autores enfatizam a importância de conhecer os territórios nos quais as escolas estão inseridas, percebendo a força da comunidade local ou regional, e estabelecer com esses espaços uma relação mais dialógica. Moll (2012) sinaliza que o território escolar não é definido pelo limite dos muros das escolas. A autora reconhece este lócus de aprendizagem ilimitado, que envolve a sociabilidade, pertencimento, partilha de vida, um espaço humanizado.

Nessas experiências, embora a legislação vigente trate do Ensino Fundamental, a Educação Infantil vai sendo incluída nos debates e, aos poucos,

²⁶Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil – Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2011-pdf/8198-8-1-mais-educacao-relatorio-final-maio-2011-pesq-quant-seb-pdf/file>. Acesso em: Jan. 2018

outras experiências de ampliação da jornada escolar vão sendo implantadas no Brasil (TEIA, 2012; CARVALHO, 2013). Essas experiências se esforçam em reconhecer as condições de vida das crianças, bem como a garantia de seus direitos, e apontam para que as práticas educativas respeitem as especificidades das crianças.

No livro, “Educação Integral e Integrada: Reflexões e apontamentos”, os organizadores Leite, Carvalho e Said (2013) contemplam em suas discussões a Educação Infantil. Os autores argumentam que as crianças nos desafiam a pensar uma educação integral que considere a formação humana, o exercício da cidadania e o direito de aprender. Assim, pensar na educabilidade desses sujeitos pressupõe pensar em: identidade e autonomia, protagonismo e participação e convivência familiar e comunitária.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE) cuja vigência é de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional durante esses dez anos. O PNE tem como uma de suas metas a ampliação das matrículas e ampliação da jornada escolar. No que se refere à ampliação de matrículas, a meta 1 indica: “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (PNE, 2014, p.9).

Sobre a jornada escolar, a meta 6 estabelece: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica” (PNE, 2014, p.26)²⁷. Embora a Educação Infantil faça parte da Educação Básica, nas estratégias para execução dessa meta não se apresentam proposições efetivas para a ampliação da jornada escolar.

Pensar a Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral nos leva a refletir sobre o direito à vida, corpos, tempos-espacos. Miguel Arroyo (2012) aponta que, o direito mais básico do ser humano é o direito de viver e este, muitas vezes, é negado às infâncias populares, sendo condenadas pelas relações sociais,

²⁷Na cidade de Governador Valadares todas as Escolas que atendem à Educação Infantil oferecem a educação em Tempo Integral.

econômicas e políticas a formas precárias de vida-corpo-espaço-tempo (ARROYO, 2012, p. 41).

O autor faz uma colocação provocadora ao afirmar que “o moralismo e intelectualismo pedagógico a que reduzimos as aprendizagens secundarizou a vida, os corpos, os espaços-tempos de viver, aprender, de humanizar-nos, ou desumanizar-nos” (ARROYO, 2012, p. 41). Essa questão levantada, nos direciona a alguns questionamentos: como as crianças têm vivido suas infâncias? A quais vivências elas são submetidas no espaço escolar? Elas são reconhecidas como sujeitos de vidas, corpos, tempos-espaços?

Nesse sentido, o debate gerado em torno do tempo a mais diário na escola e o aporte legal, são promissores na busca de respostas a esses questionamentos, posto que não se propõe apenas ampliar o tempo, mas a ressignificar os espaços, reorganizar com radicalidade os tempos-espaços do viver a infância, aproximando de um viver digno e justo, pelo menos na totalidade dos tempos-espaços escolares (ARROYO, 2012; MOLL, 2012).

Inspirada em Moll (2012), cabe a nós problematizar: como vivem as crianças e suas infâncias no mundo contemporâneo em meio a vivências tão incoerentes e conflitantes, de corpo, tempo e espaço? Sabemos que muitas vivem sujeitas à falta de saúde, à desproteção, ao medo, à pobreza, algumas vezes na fome, na falta de moradia digna, nas incertezas (UNICEF, 2016)²⁸e ao mesmo tempo, ao se garantir o direito à educação a essas crianças podemos possibilitar tratamentos mais dignos a elas no território escolar.

Nessas vivências cotidianas, é fundamental que as crianças estejam asseguradas ao direito de brincar, às culturas, ao universo simbólico, ao corpo, às expressões, às emoções, aos ritmos, às memórias, às interações e às identidades diversas. A escola, nessa acepção, se torna um espaço humanizado, de relações, sensibilidades, desejos, aspirações, enfim, tudo que permite a sequência do viver.

A Educação Infantil, além de ser a primeira etapa da Educação Básica é, sobretudo, um direito das crianças. Pensar na perspectiva do direito requer responsabilidades sobre práticas e concepções que demandam políticas públicas comprometidas com as crianças e suas infâncias.

²⁸Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/SOWC2016_ResumoExecutivo.pdf. Acesso em: Dez. 2017

Nas sociedades contemporâneas, cada vez mais cedo as crianças estão sendo inseridas em instituições educativas, o que nos leva a uma reflexão sobre o tempo. Se por um lado a criança é privada de mais tempo em casa, por outro lado tem mais tempo na escola. A escola torna-se um espaço de encontro de pares e de múltiplos ambientes integrados que favorecem a interatividade dos sujeitos ali presentes. É por meio da interação intensa e cotidiana que a primeira cultura local de pares se desenvolve e floresce (CORSARO, 2011).

Atualmente, a escola de Educação Infantil passa a ser o principal local de interação das crianças, onde elas partilham com seus pares e com os adultos responsáveis pela sua educação formal a maior parte do seu tempo, como diversas experiências de ampliação da jornada escolar no Brasil têm demonstrado (BRASIL, 2010; TEIA, 2012; MOLL, 2012). O mais tempo de escola apresenta como consequência a diminuição da convivência da criança com o espaço familiar, a vizinhança, a praça, a rua, o parque que são também espaços privilegiados para as interações infantis.

A Escola de Tempo Integral direciona para alguns dilemas que exigem reflexão, sendo eles: quais os resultados da Educação Infantil em tempo integral na vida das crianças? As práticas pedagógicas são coerentes para as crianças pequenas que permanecem oito horas na escola? A infraestrutura escolar é adequada para o atendimento? Os profissionais têm capacitação específica para atender a esta demanda? As condições de trabalho são favoráveis? As escolas têm materiais pedagógicos disponíveis em quantidade e qualidade para a Educação Infantil? Esses questionamentos têm perpassado os debates sobre a ampliação da jornada escolar na infância e são questões cotidianas ouvidas em nossa experiência como educadores da infância.

Esses questionamentos precisam ser levados em consideração na educação de crianças de 0 a 5 anos e exigem respostas e direcionamentos políticos para que os espaços/tempos reservados para as crianças nas escolas de jornada ampliada ofereçam condições para elas explorarem e desenvolverem suas capacidades de expressão, possibilidades para desenvolverem sua curiosidade, criatividade. Um espaço que viabilize outros contextos sociais e culturais, que garanta a alimentação saudável, a higiene, a proteção adequada; tudo que permite uma vida digna para a criança.

É importante ressaltar que a Educação Infantil, embora seja a primeira etapa da Educação Básica, a partir das orientações pedagógicas, não é uma modalidade de educação escolar. Esta compreensão se baseia no fato de que a Educação Infantil não precisa seguir o modelo escolar tradicional que se constituiu historicamente pela transmissão da cultura escrita em conhecimentos transmitidos de modo sequencial, numa relação de professor para o aluno.

O Ministério da Educação (MEC), preocupado com as demandas e dilemas que implicam a Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral, publicou um documento, no ano de 2015, organizado por diferentes autores que discutem o tema em questão. “O principal objetivo deste documento é colocar em questão a armadura institucional que se revela no interior da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e no reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos” (ARAÚJO, 2015, p.14).

Atualmente, a garantia da Educação Infantil como espaço para o desenvolvimento das crianças, sem a escolarização regular dessas, é uma questão de reflexão e mobilização no meio acadêmico, profissional e político, contra as práticas pedagógicas que conduzem a um espaço escolarizado. Nesse sentido, Sarmiento (2015) apresenta ponderações que procuram fundamentar uma orientação da educação da infância centrada nos direitos da criança, numa visão da criança cidadã, numa perspectiva pedagógica com prioridade nas culturas infantis, na criatividade, na ludicidade e na ampliação das possibilidades de experiências do mundo.

O reconhecimento da criança como sujeito de direito exige o entendimento da criança como protagonista de sua cultura, a participação infantil na sociedade, a igualdade no acesso a uma educação de qualidade para todos. Desse modo, os direitos infantis devem ser compreendidos como promoção “do bem-estar da criança e de criação das condições políticas, econômicas, sociais e institucionais de uma infância livre da dominação social, cultural, patriarcal e paternalista” (SARMENTO, 2015, p. 80).

Portanto, uma Educação Infantil em tempo integral, centrada nos direitos da criança, deve considerar a necessidade do desenvolvimento integral no processo educativo. Nesse sentido, o sociólogo da infância, Sarmiento (2015), sinaliza algumas propostas especialmente ao desenvolvimento da criança na escola de

tempo integral, tendo como base uma pedagogia da infância focada nos direitos das crianças.

Organizar a educação da infância como um campo de possibilidades. A educação das crianças nasce das suas realidades sociais e culturais para daí se ampliar e desenvolver. Nesse sentido, é preciso recusar os modelos finalizados, os padrões e as rotinas rígidas, os standards e os esquemas pré-elaborados que não têm em linha de conta as realidades diversas e imprevisíveis dos mundos sociais e culturais da infância. Privilegia-se, alternativamente, uma intervenção institucional do/a educador/a adulto/a, atento/a aos saberes das crianças, com vista a intencionalizar o seu reconhecimento, conscientização e aprofundamento. Partir das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica: eis o princípio da ação (SARMENTO, 2015, p, 81).

A primeira orientação apontada por Sarmiento exige dar voz às crianças; esta ação requer uma escuta e olhar atento ao que elas dizem em seus territórios/tempos. É necessário desprender-se de modelos finalizados, estereotipados; das imagens prontas, produzidas por fotocópias, normalmente esses instrumentos vão impossibilitar a ação criativa das crianças e, portanto, conforme orienta as (DCNEIs), as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios estéticos, “da criatividade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 2010, p.16). Outro fator importante a ser observado e reconhecido é a diversidade social e cultural, que resulta nas várias formas de ser criança e de modos por meio dos quais as crianças vivem suas infâncias.

Nessa direção, Corsaro (2011) diz que as culturas infantis, mesmo sendo afetadas por muitas experiências que acontecem através das interações com o mundo adulto, nos campos institucionais as culturas infantis de pares são produções inovadoras e criativas que se constituem em grupos na escola. “Nesse sentido, as teias ou espirais de culturas de pares são coletivamente tecidas sobre o quadro de conhecimentos culturais e instituições aos quais as crianças se integram e que ajudam a constituir” (CORSARO, 2011, p.39). O autor nos força a pensar as escolas, especialmente aquelas que têm mais tempo diário envolvido na educação das crianças, como

um lugar de encontro de culturas. As culturas são o espaço híbrido e miscigenado de cruzamento de influências simbólicas, porque as identidades se interpenetram. A escola infantil ou o jardim de infância devem ser esse lugar onde as culturas se interceptam na ação de apropriação pelas crianças das linguagens, dos saberes e das formas em que se materializa o conhecimento do mundo. O lugar de encontro das culturas é o lugar de afirmação das culturas infantis (SARMENTO, 2015, p. 81).

A escola infantil é território onde as crianças desenvolvem suas culturas a partir de suas ações e apropriação espacial. Se retomarmos Claval, podemos afirmar que a ação humana se funda nas nossas buscas instintivas de sobrevivência, mas são contextualizadas, normatizadas e canalizadas pela cultura (CLAVAL, 2007).

Sarmiento (2015) ainda indica a necessidade de organizar a escola como uma polis. A escola infantil, nesse sentido, é o lugar de afirmação de uma identidade social. É o território de afirmação de cidadania plena da criança. O autor elenca as cidadanias a serem afirmadas neste espaço. A cidadania social que garante os direitos sociais; a cidadania cognitiva que reconhece e respeita a alteridade infantil; a cidadania institucional que permite que a criança participe de forma ativa na organização e decisões tomadas nas escolas infantis. Por fim, o autor afirma que na escola infantil assumida como polis, a participação das crianças é um influente e exprime o sentido da Educação Infantil como espaço político de afirmação dos direitos das crianças (SARMENTO, 2015).

Refletindo sobre a necessidade de um maior diálogo entre escola e cidade, enfatizado pelos autores que defendem uma ampliação da jornada escolar constituída nesse diálogo (MOLL, 2012; SARMENTO, 2015), a Escola Infantil em jornada de Tempo Integral deve assumir uma educação na cidade, aquela que não se limita à “sala de atividade”, mas que se apropria de todos os espaços existentes na escola e no seu entorno. Deve, ainda, ultrapassar os muros permitindo que as crianças aprendam na comunidade, no museu, em Centro Cultural, no jardim, nos parques municipais, nas quadras, nas praças e nas ruas. É necessário que a Educação Infantil rompa fronteiras, mobilizando a potência do espaço urbano. “Ao mesmo tempo em que aprende na cidade, a criança humaniza o espaço urbano e a urbe institui-se em cidade das crianças” (SARMENTO, 2015, p. 81.).

Sobre o espaço humanizado, Claval (2007) diz que ele é igualmente organizado para permitir aos homens viverem como lhes convêm, num contexto cultural dado.

Os espaços humanizados superpõem múltiplas lógicas: eles são em parte funcionais, em parte simbólicos. A cultura marca-os de diversas maneiras: modela-os através das tecnologias empregadas para explorar as terras ou construir os equipamentos e as habitações, molda-os através das preferências e os valores que dão as sociedades suas capacidades de

estruturar os espaços mais ou menos extensos e explicam o lugar atribuído às diversas facetas da vida social, ajuda enfim a concebê-los através das representações que dão um sentido ao grupo, ao meio em que vive e ao destino de cada um (CALAVAL, 2007, p.296).

Dentro dessa lógica apresentada pelo geógrafo como funcionais e simbólicas, compreendemos que os espaços projetados pelos adultos, destinados às crianças, têm uma ancoragem funcional como as arquiteturas das escolas, dos parques, das salas de aula, das salas de vídeo, da sala de literatura. Estão dentro da lógica funcional pela distribuição das áreas, muitas vezes com pouco espaço aberto; no parque infantil quase sempre o piso é revestido de cimento, os brinquedos são colocados de modo ordenado pelos adultos, a disposição de cadeiras e carteiras, como é possível constatar em muitas escolas. A arquiteta Beatriz Goulart, que se dedica aos projetos arquitetônicos das escolas, acredita que a arquitetura escolar deve sempre dialogar com o território, observando o clima local, o entorno da escola e o contexto cultural. A arquiteta afirma que “o ambiente muda toda a qualidade daquilo que você está fazendo. É preciso ventilação natural, acústica adequada, mobiliário e iluminação”²⁹

No encontro com o tema, “O brincar no território urbano”, mediado por Renata Meirelles, coordenadora do programa “Território do Brincar”, Goulart menciona sobre a urgência de considerar a infância nos planejamentos das cidades, sendo necessário romper com as lógicas funcionalistas da arquitetura que interferem na cidade. Afirmou que “é importante entender o que a criança quer, mas é igualmente fundamental entender como ela já ocupa ou não os espaços”.³⁰

Como lógica simbólica, podemos evocar os modos como as crianças vivenciam suas experiências, suas preferências e valores no território. Como elas constituem suas culturas cotidianamente. A lógica simbólica vai ao encontro dos direitos das crianças, que asseguram uma vida digna e feliz, que correspondem aos desejos, necessidades e aspirações das crianças.

É importante ressaltar que, ao compreender a criança a partir de seus direitos, percebemos que a cada dia elas têm menos tempo para serem crianças. É fato que as sociedades contemporâneas têm dedicado áreas específicas para as

²⁹Sítio - <http://educacaointegral.org.br/reportagens/como-arquitetura-escolar-pode-dialogar-com-educacao-integral/>. Acesso em: 12 dez. 2017

³⁰Sítio - <http://territoriobrincar.com.br/biblioteca-cat/dialogos-do-brincar/dialogos-do-brincar-13-o-brincar-no-territorio-urbano-com-beatriz-goulart/>. Acesso em: 12 dez. 2017

crianças, como: parques públicos, áreas de lazer, áreas de brinquedos em restaurantes, shoppings, instituições educativas e tantas outras. Arquitetos como Sandro Samy³¹, têm realizado projetos de parques e áreas intencionalmente destinadas ao brincar das crianças, buscando atender aos anseios das infâncias contemporâneas.

A escola infantil é o território no qual as crianças vivem cotidianamente, permeadas pelas relações e pelos marcadores sociais que compõem as suas vidas – condições sociais, identitárias, étnicas, de gênero, religiosas, territoriais – e também do exercício dos direitos. Mas, essa escola

não pode sozinha realizar a plenitude desses direitos; necessita de se inserir no esforço comum que constrói o espaço público como lugar do bem-estar coletivo. Nesse sentido, os estabelecimentos educativos incluem-se no âmbito das políticas sociais, não apenas como destinatários das medidas do Estado ou do Município, mas como participantes ativos na construção do bem-estar social. Constituem-se, à sua medida, como um elo de política social. É daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada (SARMENTO, 2015, p. 80).

Sarmiento (2015) propõe que a educação da infância em tempo integral se assente nos direitos da criança, que defenda uma concepção de direitos infantis como o conjunto de deveres sociais e de “garantias dadas às crianças para satisfazer as suas necessidades de bem-estar e desenvolvimento integral, como cidadãos de pleno direito, seres competentes, ativos, atores sociais e sujeitos de cultura” (SARMENTO, 2015, p.83). É salutar a garantia dos direitos das crianças para que se concretize uma Educação Infantil de qualidade, inclusiva e cidadã.

Portanto, conceber a educação da infância em tempo integral tendo como princípio os direitos da criança significa rejeitar as práticas pré-escolarizantes como o tempo estimado para as atividades das crianças nas atividades dirigidas durante todo o tempo, em sistemas de avaliação, nas preocupações com a alfabetização aos 05 anos, como temos acompanhado em nossa experiência profissional e como autores têm problematizado³² (CARVALHO, 2013; SARMENTO, 2015). Esse aparato da forma escolar visa aproximar cada vez mais a Educação Infantil do

³¹Graduado em 1975 como arquiteto, desenvolve projeto para espaços comerciais, residenciais, escolares, culturais e de lazer públicos e privados. Desde 1993 planeja espaço com criança, sejam estes na escala urbana, escolares, públicos, de recreação ou culturais. Realiza pesquisa sobre a criança e cidade. Cria e desenvolve brinquedo para parques infantis. Disponível em: <http://veccilansky.com.br/filter/samy-lansky>. Acesso em: Jan. 2018.

³²Conferir- <http://educacaointegral.org.br/reportagens/para-educadora-escolarizar-educacao-infantil-e-retrocesso/>. Acesso em 15 jan. 2108

Ensino Fundamental, convertendo-a em uma preparação para a entrada da criança nessa etapa da educação básica. Essas práticas limitam o tempo para brincar, para a invenção, para a interação e para as construções próprias das crianças.

Nesse sentido, reconhecemos a vivência das crianças no ambiente escolar como território de interação, vivo e de relações, portanto, intenso e dinâmico, potencializado pelas crianças e suas culturas.

4.2 ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM GOVERNADOR VALADARES: UM OLHAR PARA O BRINCAR DAS CRIANÇAS



Figura 4 – Desenho da frente da Escola participante da pesquisa.
Fonte: Desenho elaborado pela pesquisadora.

A figura número 5, apresenta a fachada da escola participante da pesquisa, ficam explícitos os muros, as fronteiras que demarcam o território escolar que atende crianças em jornada de Tempo Integral. Na cidade de Governador Valadares, a Secretaria Municipal de Educação (SMED), depois de algumas reflexões, debates e

estudos, buscou recursos, a fim de ampliar a sua jornada diária escolar. Essa intenção se reafirmou ao reconhecer a realidade social da criança e do adolescente no mundo contemporâneo, no que se refere às fragilidades que permeiam seu desenvolvimento, bem como às garantias de direitos, muitas vezes violados. “A proposta da SMED é uma Escola de Tempo Integral que atenda às necessidades sociais e educativas demandadas pelas crianças, adolescentes e jovens da cidade” (GOVERNADOR VALADARES, SMED, 2009a, p.13).

Assim, no ano de 2010, a Rede Municipal de Ensino implantou a Escola de Tempo Integral (ETI) nas unidades escolares da cidade e do campo, ampliando a jornada diária para oito horas no Ensino Fundamental e 10 horas nas Creches Conveniadas e Centros Municipais de Educação Infantil. No ano de 2015, surge uma modificação no funcionamento nas Instituições de Educação Infantil, que passam a atender oito horas diárias, conforme diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, desta cidade.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino atende à Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral organizando-se com: 15 Creches Conveniadas, 14 Escolas no Campo e 36 Centros Municipais de Educação Infantil.³³ Além dessas instituições, a Rede conta com Escolas Municipais urbanas que, além da Educação Infantil, atendem ao Ensino Fundamental. Com o funcionamento dessas Instituições, a cidade de Governador Valadares, neste ano de 2017, matriculou 11.022 crianças,³⁴ na Educação Infantil.

As escolas de Educação Infantil que são construídas com os recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil devem seguir padrão arquitetônico definido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). “O projeto leva em conta as necessidades de desenvolvimento físico, psicossocial, intelectual e social dos estudantes na faixa de até cinco anos, em combinação com a diversidade do país nos aspectos ambientais, geográficos e climáticos” (MEC, 2013).³⁵

³³O uso dos convênios em creches é uma política municipal para ajudar a suprir a demanda de vagas para crianças de 0 a 3 anos. Os Centros Municipais de Educação Infantil são as unidades próprias do município.

³⁴Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), através do setor de Cadastro Escolar.

³⁵Para construir a escola, a prefeitura precisa dispor de terreno com dimensões mínimas de 40 por 70 metros para área construída de 1.323,58 metros quadrados. O espaço tem capacidade para 240 crianças em dois turnos ou 120 em turno integral. O prédio, térreo, tem cinco blocos, distribuídos

O grupo TEIA (Territórios, Educação Integral e Cidadania), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) desenvolveu um relatório com o objetivo de apresentar os principais resultados da pesquisa de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI), da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Essa pesquisa iniciou em dezembro de 2009, quando a Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares (SMED-GV) observou a realidade educacional no município, e se mobilizou tendo como objetivos a promoção de mudanças de forma a construir uma escola que atendesse, com qualidade a seu público.

O relatório dessa pesquisa (UFMG, 2012) indica que a dificuldade mais expressiva que emerge dos diferentes dados coletados é a que se refere ao espaço físico e à infraestrutura das escolas/instituições. Observa-se um consenso nas informações obtidas dos sujeitos ouvidos (estudantes, famílias, professores, gestores), que disseram que o principal problema enfrentado envolve diversos aspectos: “a falta de espaço físico adequado, inclusive salas de aula para a realização das atividades pedagógicas; os problemas resultantes da utilização de anexos”³⁶ (TEIA, 2012, p.141). Os relatórios indicam que as escolas da Rede Municipal, com exceção de algumas de Educação Infantil, foram construídas para atender estudantes em meio período; com a implantação do Tempo Integral, refeitórios, quadras, salas de vídeo, salas de aula, tiveram que ser adaptadas para o atendimento integral, ou seja, o dobro de estudantes ou crianças.

Os dados coletados pelo grupo (TEIA) apresentaram vários posicionamentos de mães e pais das crianças da Educação Infantil, e o que nos chama a atenção é o consenso nas falas referentes à recreação das crianças. “A escola precisa de mais espaço. Mais espaço! Está muito apertado, não tem espaço para eles brincar, não tem jeito... Por isso eles ficam tão agitados” (UFMG, 2012, p.107).

entre as funções administrativa, de serviços e multiuso e blocos pedagógicos, um pátio coberto e área externa para playground, torre de água e estacionamento.

No bloco administrativo ficam a secretaria da escola, sala dos professores, diretoria, almoxarifado e sanitários masculino e feminino para adultos. No bloco de serviços, rouparia, lavanderia, copa para funcionários, depósito de material de limpeza, vestiários masculino e feminino, despensa, cozinha, bufê e lactário. O bloco da creche, para crianças até três anos de idade, tem fraldário, sanitário e áreas de atividades, repouso, alimentação e solário. Já o bloco da pré-escola, para crianças de quatro e cinco anos, tem espaço de atividades, repouso e solário.

³⁶Os anexos são considerados uma extensão das escolas, para atender ao número de alunos/crianças em tempo integral, cujos espaços escolares não as comportavam (nas unidades próprias do município); normalmente os anexos são dependências alugadas. Esses foram necessários quando do momento da implantação da Escola em Tempo Integral, conforme consta do relatório do grupo TEIA (UFMG, 2012).

Atuando como professora na rede municipal pudemos acompanhar mudanças no que se refere aos espaços físicos nos últimos cinco anos. Durante este tempo, após a pesquisa do (TEIA), houve novas construções de Escolas de Educação Infantil, observando a demanda de crianças nos bairros, podendo com isso reorganizar a quantidade de crianças nas escolas, de modo que, não excedesse à quantidade prevista por lei em cada turma, evitando a superlotação. Mesmo com essas conquistas, percebemos necessidades de outras transformações, pois garantir à criança o direito à vida, ao brincar, ao cuidar e educar, exige mudanças constantes.

Para o atendimento das crianças com qualidade, em tempo integral, é preciso uma rede física adequada com refeitório, salas referências, brinquedoteca, sala de vídeo, parque, pátio, banheiros. A Escola Professor Daniel Alves Ajudarte, além desses espaços apresentados tem quadra e campo, que são espaços amplos e abertos para as brincadeiras das crianças, representados na figura de número 6.

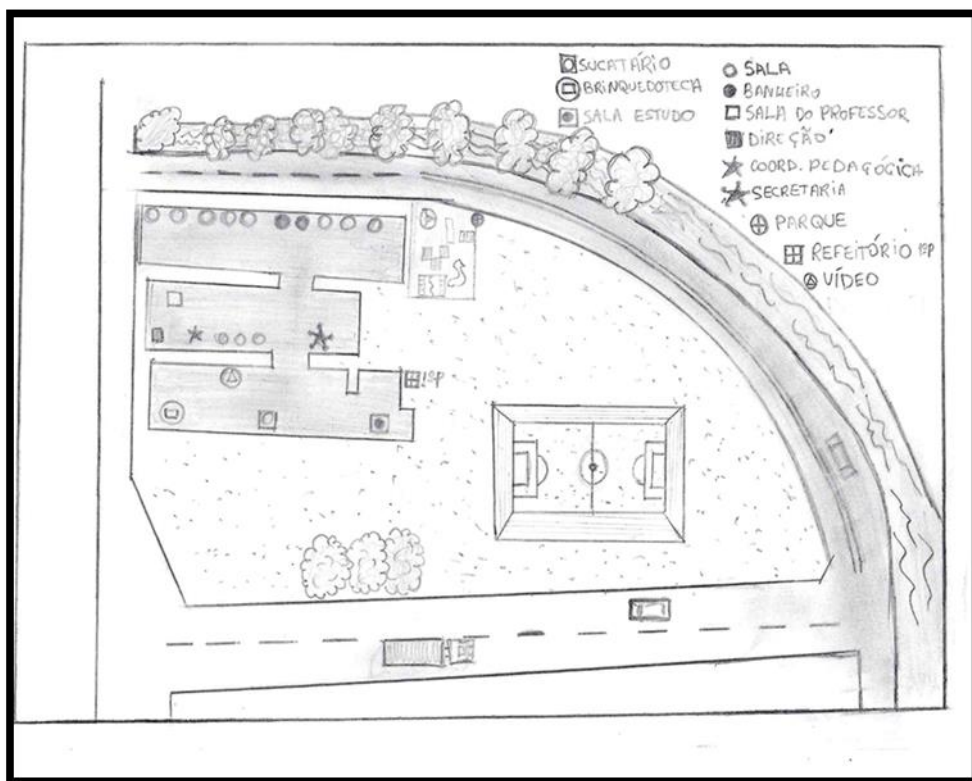


Figura 5 – Croqui da Escola participante da pesquisa.
Fonte: Desenho elaborado pela pesquisadora.

É fato que, para atingir o nível de qualidade satisfatório para a educação dos pequenos, precisamos estar atentos à rede física; as condições climáticas devem ser favoráveis garantindo o bem-estar; o momento do repouso das crianças deve ser repensado, pois atualmente, esse ocorre dentro das “salas de atividades” onde o mobiliário da sala compromete o espaço para a organização dos colchonetes. São necessários mais banheiros para atender a este público, incluindo fraldários. Observando a quantidade de crianças no ambiente escolar, percebemos a necessidade da ampliação do parque, para que assim as crianças possam viver suas experiências nesse espaço mais vezes durante a semana. Considerando a condição climática da cidade, acreditamos que o plantio de árvores na escola contribuiria para ter mais espaços abertos para as crianças circularem livremente.

Para o atendimento integral e de qualidade, não são suficientes as transformações somente de estruturas físicas; práticas pedagógicas que vão ao encontro dos anseios das crianças são importantes. Práticas que também compreendam o *lugar* que as crianças ocupam e como elas ocupam este *lugar*.

As propostas pedagógicas das Escolas têm como base as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Entre as práticas vivenciadas no espaço infantil, o cuidado não se desvincula do educar. É direito da criança a alimentação saudável; na rotina escolar este momento é reservado. A alimentação é balanceada pelas nutricionistas que elaboram um cardápio com a distribuição de nutrientes, de acordo com a faixa etária dos educandos. Essa alimentação é custeada por um repasse do Governo Federal aos municípios, via Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.³⁷

Outro aspecto importante a ser mencionado é a jornada de trabalho dos professores, que além do efetivo trabalho com as crianças, é garantida a formação continuada para os educadores. Como previsto na lei 129 de 2009, Art. 39b³⁸, a jornada de trabalho dos professores da Escola de Tempo Integral se estrutura da seguinte maneira: vinte e cinco horas semanais de efetivo trabalho com as crianças/alunos. Seis horas semanais a serem cumpridas na instituição onde atua

³⁷Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994 e dá outras providências.

³⁸Lei complementar número 129, de 09 de novembro de 2009. Acrescenta os artigos 39-A, 39-B e 39-C e altera os anexos primeiro e segundo, da lei complementar nº 35, de 03 de abril de 2002.

ou na SMED, dedicadas ao estudo individual ou coletivos (criação, reflexão sobre a prática pedagógica, aprimoramento profissional, atividade de enriquecimento cultural, etc.). Quatro horas semanais dedicadas a pequenos intervalos, na escola, para descanso, entre atividades com os alunos/crianças. Três horas semanais a serem cumpridas na instituição dedicadas a análises e discussão com seus pares sobre o desenvolvimento dos alunos/crianças, suas produções e registros dos seus desenvolvimentos, ao planejamento e replanejamento e ao preenchimento de relatórios e diários de classe. Duas horas semanais para outras atividades extra classe, a serem cumpridas pelo professor onde melhor atender a conveniência pedagógica.

Na escola campo de pesquisa, foi possível observar o cumprimento dessa lei. Os professores têm um ambiente e horário reservados para a formação continuada; os estudos são coordenados pela pedagoga da escola; os temas de estudo emergem das inquietações com as diferentes realidades vividas pela escola, como a preocupação da relação família e escola, o que favorece a construção de uma proposta pedagógica atenta às crianças naquela escola, naquele bairro.

O horário de atendimento às crianças é de 7 horas às 15 horas. Essa jornada é distribuída em atividades em salas de aula, denominadas salas referência. Cada turma tem uma sala como referência, é nesta mesma sala que as crianças chegam todos os dias e realizam a roda de conversa para depois transitarem em outros espaços. A maior parte do tempo de cada turma fica concentrado na sala referência, pois, é nela que a turma (faz seu repouso, faz a roda de conversa, faz atividades dirigidas pela professora, aguarda seus responsáveis para o momento de ir embora); nos outros espaços como parque, brinquedoteca, pátio, campo, quadra e corredores, as crianças vivenciam diversas experiências (como brincadeiras, interações com colegas, expressões artísticas, movimentos, músicas, contato com a natureza).

Na distribuição de turmas por faixa etária, ao se tratar das crianças de 4 e 5 anos, nos referimos à pré-escola³⁹. Nessa fase, a brincadeira é privilegiada, mas, na maioria das vezes, ela acontece com intencionalidade pedagógica. Essa prática requer reflexão ao compreender que a brincadeira é um direito da criança e faz parte

³⁹A Escola de Educação Infantil se organiza por faixas etárias. Crianças de 0 a 3 anos e 11 meses de idade frequentam a creche. As crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade frequentam a pré-escola. Tanto na creche como na pré-escola o cuidar e o educar são indissociáveis, privilegiando também o brincar. Porém, na Pré-escola as práticas de educar ganham mais força.

da cultura infantil. Portanto, as crianças de 4 e 5 anos não podem ter seus direitos violados ou fragmentados.

Se tratando de uma educação em jornada de tempo integral, compreendemos que as escolas devem se transformar em espaços de formação integral. Para que isso ocorra é necessário oportunizar às crianças experiências, aprendizagens significativas que respeitem seus direitos. A escola precisa expandir seu território educativo indo ao encontro de outros saberes que extravasam os limites dos seus muros e alcançam diversas possibilidades de interações com o entorno, oferecendo condições para o crescimento pessoal, pedagógico, cultural e social dos alunos/crianças e educadores (MOLL, 2012 e SARMENTO, 2015).

As crianças através do brincar têm a capacidade de transformar os espaços públicos em espaços educativos. Ao oferecer as crianças diversas possibilidades de interações elas produzem culturas, constituem territórios e territorialidades. Este processo é em decorrência dos eixos que estruturam as culturas da infância, a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real e a reiteração.

4.2.1 O brincar das crianças na escola de educação infantil em jornada de tempo integral



Figura 6 – Crianças brincando no parque
Fonte: Fotografias tiradas pela autora

A Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares, em 2009, adotou como referência para elaboração da proposta curricular a noção de Eixos Temáticos. A SMED optou pela construção de um currículo multidisciplinar que contemplasse os objetivos educacionais da escola de tempo integral da Rede Municipal, desta cidade. A partir de estudos realizados, a Secretaria chegou à conclusão que, “os Eixos Temáticos superam os conteúdos preestabelecidos e fechados. Rompem com o isolamento de cada disciplina, indicando um caminho curricular que vai ao encontro da educação integral, pois envolve várias dimensões do saber e da vida cotidiana dos alunos, de suas comunidades e de espaços e dilemas sociais amplos” (GOVERNADOR VALADARES, 2009a, p. 08).

As propostas de matrizes curriculares foram elaboradas a partir da análise dos dados sobre a realidade do município de Governador Valadares. Tiveram como princípio respeitar as fases do desenvolvimento humano. “Apontam a necessidade de criar caminhos para um desenvolvimento sustentável e melhoria da qualidade de vida de forma igualitária para todos os cidadãos valadarenses” (GOVERNADOR VALADARES, 2009a, p.29).

A partir de estudos e discussões, foram elaborados quatro cadernos: um caderno introdutório da proposta (2009) e 03 cadernos de Diretrizes Curriculares estruturadas pelos Eixos Temáticos (Identidade e Diversidade – Comunicação e Múltiplas Linguagens – Sustentabilidade e Protagonismo). Em todos os cadernos, ao fazer referência à Educação Infantil, a atividade do brincar se faz presente como atividade de base para o desenvolvimento humano. Detalhadamente, é possível perceber as intencionalidades pedagógicas em cada proposta apresentada. O caderno do eixo “Identidade e Diversidade” diz:

Nesse sentido, por meio do brincar, a criança vai conhecer, aprender e se constituir como um ser pertencente ao grupo, contribuindo para a construção de sua identidade, que compreende todas as experiências por meio das quais tomamos consciência de nós mesmos como pessoas distintas de todas as outras (GOVERNADOR VALADARES, 2009b, p.13).

Nesse eixo, o brincar é visto como meio da criança conhecer a si mesma colaborando na construção de sua identidade e ao mesmo tempo reconhecer-se como um ser pertencente a um grupo social diverso.

No Eixo “Comunicação e Múltiplas Linguagens”, o brincar é apontado como uma linguagem infantil que tem uma importância relevante para o desenvolvimento humano. Para cada habilidade a ser desenvolvida são sugeridas atividades de brincadeiras que oportunizam o desenvolvimento.

A linguagem do Brincar tem importância relevante nos processos de desenvolvimento humano. As brincadeiras de infância são reflexos dos desafios da vida adulta. Para se ter uma ideia, está comprovado que brincar desenvolve: a coordenação motora, através dos jogos, piques, corrida de sacos, colagens, etc.:/ comunicação, por meio dos combinados na rodinha, brincadeiras de roda, seção de teatro, contação de histórias, músicas, parlendas, etc.:/ a integração com o grupo, a socialização, reconhecimento de habilidades e dificuldades, brincando de boneca, casinha, oficina mecânica, etc.:/ a desinibição, por meio de dramatizações, teatro, faz de conta, etc.:/ o raciocínio e a criatividade, transformando grampos em avião, caixa de sabão em pó em carrinho, robô, etc.:/ a elasticidade corporal, motricidade por meio da dança, pular cordas, corrida de obstáculos, etc. (GOVERNADOR VALADARES, 2009c, p.12).

No caderno quatro, titulado “Eixo Sustentabilidade e Protagonismo”, o brincar é mencionado como uma das primeiras ações da criança, que nos remete ao protagonismo infantil. Este eixo reconhece a criança como um ser ativo e competente, capaz de transformar o ambiente.

As primeiras ações das crianças como o brincar, o relacionar com pessoas, o interagir com objetos e levantar hipóteses, nos remete ao protagonismo infantil. Essas ações mostram seu desenvolvimento enquanto sujeito, aquele que se apropria de escolhas e se posiciona. A criança é uma pessoa capaz, tem habilidades próprias da idade e por essa capacidade, participa, influi e interage no ambiente (GOVERNADOR VALADARES, 2009c, p.12).

A seguir, apresentamos uma tabela com as Propostas de Matrizes Curriculares por Eixo Temático. Os cadernos orientam, cabe aos profissionais de cada Escola Municipal articular os conteúdos dos diferentes eixos, para que desenvolvam temáticas que permitam à criança a construção de suas ações e percepções, agindo conscientemente sobre a própria realidade.

Tabela 3 – Proposta de Tabela Curricular – Educação Infantil e Ciclo da Infância

Eixos Estruturantes	Componentes Curriculares	Diretrizes
Comunicação e Múltiplas Linguagens	<ul style="list-style-type: none"> • O Brincar • Desenvolvimento da linguagem • Exploração dos objetos • Desenho, imitação; gesto, dança, música, oralidade, literatura • Jogos simbólicos • Construção da leitura e escrita • Práticas sociais de leitura e escrita • Construção do número e função social da matemática. • Arte (música, dramatização, imitação, cantigas de roda, teatro, dança, artes visuais). 	<ul style="list-style-type: none"> • A carga horária da Educação Infantil nos Centros Municipais de Educação Infantil e Instituições de Educação Infantil conveniadas será de 10 horas diárias para a criança. • A carga horária do Ciclo da Infância e da Educação Infantil (Pré-escola, oferecida em escolas municipais) será de 8 horas diárias para a criança. • Intervalos: Na Educação Infantil, os intervalos serão definidos em cada Instituição, ouvida a Equipe Pedagógica da SMED. No Ciclo da Infância: <ul style="list-style-type: none"> - Refeição – 60 min. - Recreio – 20 min. • Informática Educacional – os conteúdos de Informática deverão ser trabalhados a partir do Ciclo da Infância e integrados aos Componentes Curriculares de cada Eixo Estruturante. • Educação Física e Arte – deverão ser trabalhadas a partir do Ciclo da Infância, pelo professor específico e pelo professor regente.
Identidade e Diversidade	<ul style="list-style-type: none"> • O Brincar • Movimento • Interação social • Jogos • Relações corporais • Relações grupais • Formação moral. 	
Sustentabilidade e Protagonismo	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do meio • Noções de ecossistema e as relações do homem com a natureza. 	

Fonte: Caderno introdutório da ETI (GOVERNADOR VALADARES/ SMES, 2009^a).

A Proposta Curricular da ETI, de Governador Valadares foi elaborada no ano de 2009. É importante ressaltar que, no ano de 2015, ocorreu uma mudança no que diz respeito ao tempo de permanência das crianças nas unidades infantis. Tanto os Centros Municipais, como as Instituições de Educação Infantil conveniadas e pré-escolas, passaram a atender oito horas diárias para a criança.

Quando nos referimos a uma Escola de Tempo Integral, com uma jornada de oito horas diárias, é imprescindível que as brincadeiras sejam privilegiadas no interior da escola e nos espaços que a circundam, pois, o tempo de permanência na instituição representa boa parte da vida das crianças, vivida nesse território/tempo entrecruzado de limites.

Ao observar os componentes curriculares indicados na proposta da ETI, percebemos a presença do brincar como componente curricular dos eixos temáticos, embora no eixo Sustentabilidade e Protagonismo o brincar não compareça. Essa proposta requer uma reflexão, uma vez que as (DCNEIs) apontam o brincar como eixo estruturante das demais atividades na infância; não podemos concebê-lo como “uma atividade a mais”, e sim uma ação de base. E como aceitar um eixo nomeado “Protagonismo” se o brincar das crianças não comparece? Embora identifiquemos a ausência do brincar em um dos eixos apresentados na proposta, observamos que em todas as idades na Educação Infantil (0 a 5 anos) o brincar é contemplado; o documento cita (o brincar sensório motor, o brincar função simbólica, jogos e brincadeiras, jogos com regras, jogos cooperativos) porém, é um brincar nos limites da escola, que de certa forma é cerceado pelo tempo e pela ação do adulto.

No livro, “Territorialidades Humanas”, organizado por Leila Christina Dias e Maristela Ferrari (2013), Robert Sack aborda o conceito de territorialidade e apresenta alguns exemplos sobre o seu uso em três contextos. Primeiro ele refere-se aos índios Chippewa e o contato desses com os europeus, que ilustra as diferenças de territorialidades entre as sociedades modernas e pré-modernas. O segundo exemplo diz respeito à territorialidade no lar moderno e o terceiro à territorialidade existente no local de trabalho. Em todas essas situações o conceito de territorialidade é exercido em contexto de pequena escala.

Nossas análises, neste capítulo, são inspiradas na reflexão do autor em relação às territorialidades no lar Sack (2013, p. 72, 73). O autor oferece como exemplo o pai de duas crianças que está em casa fazendo suas atividades domésticas e enquanto aspira o pó sabe que seus filhos estão na cozinha lavando

louças. O fato é que seus ajudantes estão perto de derrubar as louças na cozinha (em termos geográficos essas atividades são espaciais, pois estão acontecendo num dado espaço). Nesse caso, o pai tem duas escolhas estratégicas: ou ele conversa com os filhos agradecendo a ajuda e explica que pode trazer transtorno se continuarem; ou ele pode remover as louças do alcance das crianças. Cabe ao pai controlar as ações espaciais dos seus filhos e o acesso deles à área da cozinha; neste sentido o pai declara controle sobre uma área. (SACK, 2013).

Ao observar o brincar no cotidiano dessa escola, constatam-se fronteiras visíveis e invisíveis (SACK, 2013) que cerceiam o brincar neste território/tempo, mas as crianças escapam dessas fronteiras, a partir de ações criativas e de suas competências, constituindo suas territorialidades pelo brincar. São essas fronteiras e o modo como elas cerceiam as brincadeiras, ou como delas escapam as crianças que será objeto de análise a seguir. Desse modo, dividimos as análises em três subseções: “*Já acabou a brincadeira*”, “*Tem que pegar a chave no parque*” e por fim, “*Ôoo tia depois você vem!*”.

4.2.2 “*Já acabou a brincadeira?*”



Figura 7 – Crianças brincando no parque.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A pergunta que intitula este item 4.2.2 foi feita por uma criança de 5 anos de modo indignado por que o tempo para brincar no parque acabou. Importante ressaltar que ela teve apoio de seus pares e as demais crianças concordaram que queriam continuar brincando. A fala da criança nos mostra que o brincar na escola é limitado pelo tempo (nesse caso de 50 minutos) o que impossibilita, muitas vezes às crianças agirem, de acordo com seus desejos e necessidades.

Fica explícito que, mesmo diante da participação ativa das crianças, elas se deparam com alguns limites que são considerados como fronteiras; o ato de interromper a brincadeira porque o tempo acabou é compreendido como uma fronteira territorial invisível. Para Sack, a territorialidade é definida como “a tentativa, realizada por um indivíduo ou grupo de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica. Essa área será chamada de território” (SACK, 2013, p.76).

O teórico apresenta a existência de limites para controlar determinada área. Quando nos referimos aos termos limites, fronteiras ou fronteiras territoriais, é necessária uma amplitude nas reflexões, o que nos remete às noções de território e de territorialidade. Assim, Sack apresenta a ideia de demarcações invisíveis, mas que tem a força de estabelecer limites.

A territorialidade deve conter uma forma de comunicação, que pode envolver um marco ou um sinal, como geralmente é encontrado em um limite ou fronteira. Ou uma pessoa pode criar um limite através de um gesto, como apontar. Um limite territorial pode ser a única forma simbólica que combina uma declaração sobre a direção no espaço e uma declaração sobre a posse ou exclusão (SACK, 2013, p. 80).

“*Hoje eu não gostei da escola*”. Esta fala é de uma criança no final da tarde que captei no campo de pesquisa, quando sua mãe foi buscá-la na escola. Ao ser questionada pela sua fala, a criança respondeu: “*por que hoje não teve parque*”. Nas duas colocações das crianças, percebemos as fronteiras invisíveis existentes nos espaços escolares. A criança não foi ao parque porque, nesse dia, dentro da rotina vivenciada diariamente, não contemplava o parque para sua turma.

O cotidiano escolar é organizado em uma rotina que delimita tempo e espaço para realização das brincadeiras e outras interatividades. A rotina nessa situação foi uma fronteira impedindo que o desejo da criança fosse respeitado. Mesmo com esse limite, a criança consegue manifestar para os adultos, através de suas falas, as suas vontades, suas escolhas. Apresentamos abaixo a rotina vivenciada pelas crianças

desta pesquisa. Os destaques, são os ambientes compreendidos pela escola como “espaços para brincadeiras”.

Tabela 4 – Rotina da Turma de 5 Anos – Escola Municipal Professor Daniel Alves Ajudarte

HORÁRIO	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
07:00 às 07:20	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida	Acolhida
07:20 às 08:10	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
08:10 às 08:30	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
08:30 às 09:20	Campo	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
09:20 às 10:10	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
10:10 às 10:50	Atividade	Quadra	Atividade	Atividade	Brinquedoteca/ Terraço
10:50 às 11:20	Pátio	Atividade	Parque	Sala de Dança	Vídeo
11:20 às 11:50	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
11:50 às 13:00	Escovação/ repouso	Escovação/ repouso	Escovação/ repouso	Escovação/ repouso	Escovação/ repouso
13:00 às 13:20	Organização da Sala	Organização da Sala	Organização da Sala	Organização da Sala	Organização da Sala
13:20 às 14:00	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
14:00 às 14:20	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche	Lanche
14:20 às 14:50	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade	Atividade
14:50 às 15:00	Preparo p/ a saída	Preparo p/ a saída	Preparo p/ a saída	Preparo p/ a saída	Preparo p/ a saída

Fonte: Escola Municipal Professor Daniel Alves Ajudarte – escola da pesquisa.

Observamos que o parque, nessa rotina, é contemplado uma vez por semana; os outros espaços que as crianças brincam livremente também aparecem somente uma vez. Desde o momento em que as crianças chegam à escola, elas seguem a rotina da sala, tendo oportunidade de transitar por vários espaços. Diariamente ouvimos dos professores e de gestores, de um modo geral, dizendo que as crianças “movimentam livremente” na escola, porém, essa não é uma realidade vivida. As crianças são guiadas pelos seus professores (as) que as conduzem aos espaços propostos pela rotina.

A organização em fila pode ser compreendida como uma prática disciplinar, ou controle das crianças ao circular no ambiente escolar. Mas, se aceitarmos como

disciplinar, como conseguir a disciplina sem a fila? Nesse sentido, compreendemos a fila como uma estratégia para controlar as crianças. É preciso pensar se a fila educa ou deseduca, pois, devemos ensinar as crianças a andar com tranquilidade, segurança, respeitando o próximo. Esses aprendizados só são possíveis através da vivência diária; é preciso permitir que as crianças circulem com autonomia no ambiente escolar; assim, podem explorá-lo e se sentirem mais pertencentes a esse território.

Identificamos como limites territoriais o tempo, a rotina e as práticas de filas. As três situações estabelecem limites; são fronteiras existentes com as quais nos acostumamos o que favorece a invisibilidade que assumem aos nossos olhos, mas são usadas para controlar pessoas, neste caso, as crianças. Segundo Souza (2017), “confinadas em módulos de 50 minutos na proposta da ETI, o tempo é claramente insuficiente para o Esporte, a Dança e a Música”. Relacionando essa fala com a Educação Infantil, afirmamos que as crianças estão confinadas em uma rotina com tempo determinado para as suas interações e brincadeiras. Souza afirma que, “confina-se o corpo às lógicas da razão (também questionáveis), que impera na organização do currículo”. (p.431). Aqui ignora-se também que o tempo da criança é recursivo – é um tempo não controlado pelo relógio escolar – ela é capaz de brincar de novo... de novo... de novo... ou se perder no brincar que não pode, pois, ser controlado pelos 50 minutos de relógio.

O brincar é imprevisível, o brincar é inerente à criança, o brincar é do corpo, o brincar é da imaginação. No campo de pesquisa, foi possível captar os escapes infantis. Normalmente, ao perceber uma criança se desviando da fila, constatamos que ela “foge” para brincar, como correr para escorregar no corredor ou nas rampas, ou até mesmo ir em direção ao bebedouro ou ao banheiro; não sabemos se é a necessidade do momento ou se é fuga justificada.

Verificamos que essa rotina contempla “espaços” que nos remetem às práticas de cuidado e também educativas. As práticas de cuidado são compreendidas como o momento da higienização (escovação) e banho, quando necessário, momento para alimentação e momento do repouso. É importante ressaltar que educar e cuidar são indissociáveis; *quando se cuida educa e quando se educa cuida*. As práticas do brincar normalmente são planejadas pelas professoras nos espaços do parque, quadra, pátio e brinquedoteca. A rotina tem um tempo previsto para cada ambiente, significa que a criança tem 50 minutos para

viver suas experiências em cada espaço. Na maioria das vezes as brincadeiras são interrompidas porque o tempo que o adulto estabelece nem sempre é o mesmo tempo da criança.

Na Escola Professor Daniel Alves Ajudarte, no momento do parque e da brinquedoteca, quase sempre as brincadeiras são escolhidas pelas crianças e seus pares. Na brinquedoteca, o mundo de faz de contas se confunde com o real; no parque, além das crianças usarem os brinquedos, elas entram no mundo da imaginação ao escolherem o tanque de areia. Já na quadra e no pátio, sempre acontecem brincadeiras dirigidas ou sugeridas pelas professoras. Observamos neste espaço, o uso de cordas, bolas, legos, figuras geométricas, bolinha de sabão, até mesmo os piques algumas vezes são propostos pelas professoras.

O brincar das crianças é coibido pelo tempo; no auge das brincadeiras, entra o adulto em cena, normalmente o professor (a) e diz: “acabou o tempo”. Contudo, as crianças brincam, elas ultrapassam os limites estabelecidos através das suas ações criativas e por reconhecerem como pertencentes desse território. Elas criam oportunidades para se reinventar diariamente nos seus espaços/tempos.

A experiência no campo de pesquisa nos possibilitou perceber que, quer seja nas práticas das filas, ou no tempo esgotado, ou nos momentos de atividades dirigidas pelas professoras, ou no portão do parque trancado, as crianças buscam estratégias para *pular essas fronteiras*. Nessa tentativa, elas sempre se inclinam para as brincadeiras e interatividades. Na perspectiva do território as crianças forjam aberturas que lhes permitem constituírem, por meio do brincar, a escola como “seu território”, controlando elas, mesmas a entrada de outros sujeitos, estabelecendo ali territorialidades.

4.2.3 “Tem que pegar a chave do parque”

Ir ao parque é motivo de muita alegria para as crianças, elas correm em direção ao portão ansiosas para que ele seja aberto. Em um dos momentos que estivemos lá, ao aproximar do portão, uma criança disse: “tem que pegar a chave do parque”. O parque que é compreendido como “infantil” não é de livre acesso para as

crianças. O portão fica trancado com o cadeado, diariamente, estabelecendo um limite, uma fronteira visível.

As fronteiras visíveis no Território Infantil podem ser percebidas pela composição da arquitetura escolar. Essas fronteiras ou limites são demarcações espaciais que controlam o acesso das pessoas em determinados espaços. Na escola onde este estudo foi realizado, identificamos como fronteiras visíveis:

- Portão Central: fica uma profissional responsável para impedir a saída das crianças desacompanhadas e fazer a necessária identificação das pessoas que têm acesso à escola fora do horário de entrada e saída das crianças.
- Portão do Parque: fica trancado e só é aberto pelas professoras na hora das atividades com as turmas.
- Salas/Paredes/Porta: é a rotina que estabelece o momento que podem adentrar as salas, ou sair delas. Nesse caso, as crianças são sempre acompanhadas por um adulto.
- Grades, muros altos e cadeados, impedem o acesso ao parque e em outros ambientes da escola.
- Câmeras: limitam o trânsito livre das pessoas, porque elas intimidam.

Para a arquiteta, Doris Kowaltowski e autora do livro, “Arquitetura Escolar: O projeto do ambiente de ensino”, o projeto arquitetônico precisa dialogar com o projeto pedagógico da escola. Em entrevista para o portal aprendiz, a arquiteta ressaltou que cada aprendizado exige um ambiente apropriado. Nesse sentido, as salas de atividades e demais ambientes da escola deveriam oferecer uma flexibilidade para que fosse possível fazer alterações espaciais, de acordo com as atividades propostas.

Ainda em entrevista ao Portal Aprendiz, a arquiteta foi questionada sobre a preocupação dos arquitetos com as pessoas e se essa preocupação pode ser compreendida por humanização dos espaços. Doris Kowaltowski respondeu que a humanização consiste em projetar para as pessoas e não para a forma, não se limita à funcionalidade. Para a arquiteta, a humanização é projetar para as percepções e

diversidades das pessoas e para que o ambiente seja apreciado e, por que não, amado. (KOWALTOWSKI, 2011)⁴⁰

Como pensar em espaços humanizados uma vez que seu projeto arquitetônico representa fronteiras visíveis que impedem, muitas vezes, a geograficidade humana?! É preciso repensar um projeto que permita a humanização dos espaços. “O espaço humanizado não pode ser interpretado segundo critérios puramente funcionais: ele é *heterotópico*, porque é feito de elementos que não têm o mesmo peso, não respondem a mesma ontologia e não são sintetizáveis” (CLAVAL, 2007, p. 295, grifo nosso). O espaço humanizado, transformado em território, funda a identidade de um grupo, exprime sonhos, aspirações, dando sentido aos lugares.

Percebemos a existência de algumas fronteiras nesse espaço educacional. Essa identificação foi possível, a partir das observações e conversas com adultos e crianças. As fronteiras existentes impedem o acesso das crianças em alguns ambientes, interrompem suas brincadeiras e fragmentam suas interatividades.

Mesmo diante de fronteiras visíveis ou invisíveis, quando as crianças têm oportunidade, elas ultrapassam os limites e apropriam-se do ambiente escolar com suas brincadeiras. Este processo acontece porque as crianças se reconhecem como pertencentes deste território. Através de suas experiências, desenvolvem suas identidades individuais e coletivas, na cultura de pares. Elas contribuem, assim, para o que podemos denominar, inspiradas em Claval (2007), paisagens da infância, deixando impressões de suas ações praticadas no território, imprimindo nele suas marcas culturais.

4.2.4 “Óoo tia depois você vem!”

Após a tentativa da pesquisadora de organizar uma roda de conversa no parque, uma criança diz: “Óoo tia depois você vem! ”. Para as crianças, esse espaço é especificamente para brincar. A proposta da pesquisadora de fazer a roda no parque não foi aceita. Antes da criança pedir para a pesquisadora voltar em outro horário, as demais estavam dando alguns sinais que, o que lhes interessavam,

⁴⁰Disponível em:<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2011/10/06/arquitetura-da-escola-deve-dialogar-com-o-projeto-pedagogico-afirma-arquiteta/>. Acesso em: 15 Dez. 2017

naquele momento, eram as brincadeiras. A partir dessa fala e das observações realizadas, constatamos que as crianças se reconhecem como pertencentes daquele território, constituindo suas territorialidades ao brincar.

O território, compreendido pela geografia cultural, está ligado pelos modos como determinado grupo se apropria do espaço para suas vivências.

Territorialidade deve conter uma forma de comunicação, que pode envolver um marco ou sinal, como geralmente é encontrado em um limite ou fronteira. Ou uma pessoa pode criar um limite através de um gesto, como apontar. Um limite territorial pode ser a única forma simbólica que combina uma declaração sobre a direção no espaço e uma declaração sobre a posse ou exclusão (SACK, 2013 p.80).

Sendo assim, a territorialidade se apresenta como um tipo de delimitação espacial, que pode ser pela comunicação que sinaliza o controle das espacialidades humanas.

Nessa análise, é importante destacar que os momentos das rodas eram sempre após as brincadeiras, em espaço reservado. Nesse dia, resolvemos realizar a roda no parque mesmo e não tivemos o retorno que esperávamos (nós adultos), pois, para as crianças o brincar estava sendo muito mais significativo. Durante o curto tempo que buscamos prosseguir com a conversa, observamos crianças brincando de empurrar a areia com o pé, crianças fazendo buracos com a mão, crianças catando pedrinhas na areia e jogando em outra direção, e assim eles interagem nesse território/tempo, entre uma manifestação da pesquisadora e a fala de alguma criança. Vendo essa reação dos sujeitos, respeitosamente, decidimos interromper a conversa e permitir a eles mais um pouquinho desse brincar.

Percebemos que as crianças vão traçando estratégias para constituição de suas culturas e territorialidades. Dentro dessa lógica organizacional, nas relações sociais, as crianças se deparam com limites, cotidianamente. Contudo, a criança brinca, é um ser ativo, vai construindo possibilidades para suas espacialidades. Vivenciam suas infâncias, como nos diz Lopes e Vasconcellos (2006) “não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo”. Elas são criativas, elas brincam, com o copo no bebedouro, com a água do chuveiro, com a colher no refeitório, com as pedrinhas encontradas pelo chão, com um pedaço de papel, com uma tampinha perdida, com a tampa de uma caneta, enfim, um artefato torna-se significativo para a criança e ela brinca constantemente.

“Óoo tia depois você vem! ”. Ao se dirigir a nós com essa frase, a criança determina um limite para a pesquisadora naquele espaço praticado por elas; exerce seu poder de decisão e dominação no território que elas já se reconhecem como pertencentes, pois dão a ele identidade, a partir da apropriação e valorização simbólica que existe no grupo naquele espaço vivido.

Há um sentimento de pertencimento que liga a identidade. A identidade aparece como uma construção cultural e coletiva que se constitui por um “certo número de elementos que caracterizam, ao mesmo tempo, o indivíduo e o grupo: artefatos, costumes, gênero de vida, meio, mas também sistemas de relações institucionalizadas, concepção de natureza, do indivíduo e do grupo” (CLAVAL, 1999, p.15).

Pode-se dizer assim, que toda identidade é uma construção social ligada à experiência de um grupo que traz uma identificação simbólica do mesmo. Portanto, na escola infantil, as brincadeiras, os artefatos, os brinquedos, os costumes, as rotinas, identificam o território como “infantil”, no qual os adultos pouco entram, e até mesmo buscam cercear as entradas nesse território reservado para viver as infâncias.

Compreendemos que o território tem um papel central na vida do ser humano. O território da vida cotidiana confere um sentido de pertencimento a um determinado grupo e tem um papel preponderante na construção das identidades. O conhecimento do grupo de crianças e do sentimento de identidade e pertença fazem a separação delas com os demais grupos sociais.

A partir das observações no campo de pesquisa, evidenciamos que o brincar na escola atravessa limites; a própria configuração escolar nos direciona para isso. A organização por faixa etária, o tempo determinado para cada atividade em cada espaço, as demarcações nos espaços físicos como salas, as paredes, portas, portões e etc., mas as crianças, muitas vezes escapam.

4.2.5 “Dona Maria ficou de catapora 24 horas e ...”



Figura 8 – Crianças brincando de roda.
Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Em uma manhã de quinta-feira, estávamos no pátio com as crianças brincando com legos. Por um momento, propomos para as crianças uma conversa. Durante a negociação de interromper a brincadeira e fazer uma roda, percebemos um agrupamento de meninas que cantavam uma música “*Dona Maria Ficou de Catapora 24 horas e ...*”. Essa música é uma espécie de “brincadeira cantada”, elas batiam nas mãos uma das outras. Aproximamos e perguntamos quem ensinou a brincadeira; não tivemos resposta na hora, elas continuaram a cantar.

Constatamos nessa ação, mais uma vez, a capacidade que as crianças têm de se apropriarem dos territórios na produção de suas culturas, sentindo-se territorializadas no ambiente escolar. Mesmo em meio a práticas estabelecidas pelos adultos, as crianças criam possibilidades para praticar o que mais lhes interessa. Além de percebermos as territorialidades das crianças, observamos uma prática de brincadeira que vem sendo transmitida de uma geração a outra, que são as brincadeiras de rodas.

As brincadeiras são, pois, herança transmitida de outras gerações e, em outros momentos, como construção da criança, a partir da realidade social e cultural

vivenciada. As práticas do brincar podem ser transmitidas e repetidas de uma geração a outra. No campo da pesquisa, observamos que as crianças brincam de brincadeiras já vividas em outras épocas, como exemplo: as brincadeiras de roda, “chicotinho queimado”, “corre cotia de noite e de dia”, “amarelinha”, “seu lobo está”, entre outras.

Mesmo com a televisão, internet, com vídeos games, tablets e tantos outros meios tecnológicos, observamos que as crianças brincam do que foi transmitido entre as gerações. Meirelles (2015), após um percurso em várias regiões do Brasil, afirmou que as crianças continuam brincando. Em nossa observação no espaço escolar, mesmo diante de algumas fronteiras, também afirmamos que as crianças brincam.

Em um momento, durante a coleta de dados, organizamos uma roda em sala com computadores de mesa, notebooks e o celular na mão para gravação das conversas. Nesse dia, percebemos que as crianças não voltaram sua atenção para estes aparelhos tão usados na contemporaneidade. A única fala que fez referência ao celular, relacionava-se ao momento que estávamos vivendo. Uma criança perguntou: “*você já está gravando a conversa?*” Com isso, verificamos que o brincar interessa a criança; até a conversa que seria sobre suas brincadeiras despertou mais interesse do que os outros atrativos da sala.

Nesse episódio que apresentamos, percebemos a abordagem apontada por Sarmiento das relações intrageracionais e intergeracionais, na relação com a geração adulta, e nas relações entre crianças. As infâncias contemporâneas são constantemente configuradas pelas práticas sociais existentes nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos.

Por outras palavras, a “geração” é um constructo sociológico que procura dar conta das interações dinâmicas entre, no plano sincrónico, a geração-grupo de idade, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos atores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a geração-grupo de um tempo histórico definido, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papéis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (Sarmiento, 2005, p.376).

Sarmiento aponta uma definição para o termo geração como construção sociológica que busca dar conta das interações em dois planos, sincrónico e diacrónico. Na brincadeira de roda proposta pelas crianças, percebemos uma interação sincrónica de um grupo de idade específico, neste caso, infantil. Do

mesmo modo, compreendemos que esta atividade cultural já foi interação de grupo geracional de um tempo histórico diferente do atual. Nesse sentido, podemos afirmar que as brincadeiras, como expressão cultural, podem ser transmitidas de geração em geração, mesmo com as mudanças ocorridas com o tempo. As crianças reproduzem essas práticas do brincar, como também, as modificam.

A transformação dessas brincadeiras acontece no território escolar com o passar do tempo. Na nossa época, brincávamos de “amarelinha” riscando com um giz no chão, hoje a regra da brincadeira é a mesma, porém, a amarelinha está pintada no chão da escola. Brincávamos de “gata cega” amarrando uma blusa ou uma fralda no olho, hoje a viseira está pronta. A batata quente que passava de mão em mão era ao som de um coral que dizia “batata quente...quente...quente”, hoje é ao som de uma música na caixa de som. Para brincar de “chicotinho queimado”, colocávamos um chinelo atrás da pessoa, hoje coloca-se algum brinquedo. Brincávamos de passar anel e naquela época, usávamos uma pedrinha representando o anel; hoje em uma turma de crianças sempre tem alguém que pode emprestar um anel. As brincadeiras estão aí, transformadas com o passar do tempo, mas o que mais importa é que as crianças continuam brincando. Sarmiento (2005) ainda diz:

estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações. Não são, portanto, redutíveis aos produtos da indústria para a infância e aos seus valores e processos, ou aos elementos integrantes das culturas escolares. São ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de administração simbólica da infância (SARMENTO, 2005, p.371).

Sobre os processos culturais, Claval (2008) afirma que “a cultura é transferida de um indivíduo a outro, de uma geração a outra. Através da interiorização das práticas, dos conhecimentos e dos valores que ele recebe, o indivíduo torna-se uma pessoa, com uma identidade pessoal e social” (CLAVAL, 2008, p.26). Desse modo, compreendemos que as crianças reproduzem e produzem culturas, e por meio delas constroem suas identidades pessoais e coletivas.

Claval (2007) diz que a cultura é uma criação coletiva e renovada dos homens. Ela vai moldando os indivíduos e define os contextos da vida social que são, ao mesmo tempo, os meios de organizar e de dominar o espaço. Ela forma o

indivíduo, a sociedade e o território onde os grupos se desenvolvem. As identidades coletivas que daí resultam, limitam-se as marcas exteriores.

Nessa direção, afirmamos que os espaços praticados são configurados através da cultura. Assim acontece com as crianças nas práticas do brincar. Elas são autônomas nas escolhas de suas brincadeiras; é um processo de mão dupla. Ao observar práticas do brincar num espaço amplo e aberto, percebemos que a princípio elas seguem o que é proposto pelos seus pares e adultos e ao mesmo tempo, sugerem novas brincadeiras ditando regras e combinados, transformando aquele espaço em território do brincar.

Pode assim dizer, que as crianças por meio de suas culturas são sujeitos criativos, ativos e autônomos. Tem a capacidade de “formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia (Sarmiento, 2005, p.373).

Atualmente, ao refletir sobre crianças e brincadeiras, surge sempre a indagação: como as crianças contemporâneas brincam num mundo altamente tecnológico? A partir da nossa experiência no campo e das leituras realizadas de Meirelles (2015), Sarmiento (2005), Corsaro (2011), é possível responder essa pergunta afirmando que as crianças contemporâneas brincam sim, porque elas possuem uma cultura própria, que se constitui em suas interatividades que perpassa pelo brincar; são ações significativas produzidas por elas mesmas.

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sobre a Educação Infantil em jornada de Tempo Integral, com base nos direitos da criança. Apresentamos a proposta da Escola em Tempo Integral de Governador Valadares e como acontece o brincar das crianças no cotidiano escolar.

Em nossas análises destacamos que as crianças contemporâneas brincam continuamente e nas práticas deste brincar identificamos algumas fronteiras que podem ser visíveis e invisíveis. Reconhecendo a criança pelo viés da Sociologia da Infância, e dos aportes de Paul Claval, afirmamos que elas têm uma participação ativa no meio onde estão inseridas e que diariamente buscam estratégias para ultrapassar esses limites estabelecidos no território escolar. Isto acontece, porque elas se reconhecem como pertencentes deste território e o constituem como seu. Através das práticas do brincar elas constituem identidades individuais, coletivas e

territorialidades, apropriando e configurando os espaços, dominando certas áreas e pessoas, mostrando os significados que elas atribuem ao brincar nesse espaço.

5 TERRITÓRIOS DO FAZ DE CONTA

Neste capítulo, as análises se baseiam no que as crianças dizem sobre seus desenhos e nos registros feitos no diário de pesquisa, observando o brincar das crianças. Escolhemos os desenhos como uma linguagem da criança Derdyk (1990) Brasil (1998); Moreira; (2002)⁴¹ que em sua produção representaram as práticas do brincar no cotidiano escolar e fora da escola⁴². O exercício de compreender o brincar da criança, sua ação criadora, sua imaginação, nos levou a captar um pouco as experiências vividas e os processos culturais no território.

5.1 CAPTURANDO OS TERRITÓRIOS DO FAZ DE CONTA

Ao perguntarmos para a turma, após uma das rodas de conversa, quem gostaria de desenhar sobre as brincadeiras que apreciam brincar na escola ou em casa, 09 crianças (04 meninos e 05 meninas)⁴³ se dispuseram a realizar os desenhos.

Ana Júlia mora com seus pais e uma irmã mais velha que estuda em outra escola. Sua residência fica na parte baixa do bairro, nas proximidades da escola. Desde seus três anos frequenta o ambiente escolar, sendo bem assídua. Sua mãe trabalha com faxinas e seu pai é autônomo, faz pequenos reparos.

Ana Clara é muito participativa. Em todos os momentos que estivemos envolvidas nas brincadeiras, fazia o convite para brincar com ela. Ana Clara tem dois irmãos e mora com a mãe na companhia do padrasto. Sua mãe trabalha na

⁴¹De acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) o desenho é uma forma de linguagem que indica signos históricos e sociais que possibilita as pessoas de significar o seu mundo.

⁴²Portes (2011), em sua dissertação em meio a manifestações da arte indígena empreendeu seus estudos aos desenhos. Suas análise teve como referência Barbosa (1998) que compreende que através das imagens, o pesquisador pode subsidiar a própria história com mais dados a serem lidos. Somente a fonte literária não dá uma ideia completa dos fatos, uma vez que a arte com uma "linguagem presentacional dos sentidos" é transmissora de significados. (PORTES, 2011, p. 63).

⁴³O nome das crianças está na ordem de comparecimento dos desenhos e foram substituídos para preservar a identidades dos sujeitos.

ASCANAVI. Sua residência fica na parte baixa do bairro. A criança está na escola desde 2016.

Ana Maria mora com sua mãe, o padrasto e os dois irmãos (filhos do padrasto); sua residência fica na parte baixa do bairro. Está matriculada e frequente na escola, desde 2016.

Ana Laura mora na parte baixa do bairro. Em sua residência mora sua mãe, o padrasto e a avó (materna). Frequenta a escola desde 2016.

Ana Luiza reside na parte baixa do bairro na companhia de sua mãe, seu pai e o irmão mais velho. Sua mãe faz doces por encomenda e seu pai trabalha no comércio. Ana Luiza frequenta a escola desde 3 anos de idade.

João Antônio está na escola desde 2016, sua residência fica na parte alta do Turmalina. Mora com seus pais, sua mãe trabalha na ASCANAVI (reciclagem) e seu pai é serralheiro.

Luiz Antônio está na escola desde 2015, mora na parte alta do bairro, perto da caixa d'água, na companhia de sua mãe, seu pai e seu irmão. Sua mãe trabalha com faxina e seu pai é motorista. A criança na produção do desenho relata a prisão do pai, mas atualmente o pai está morando com a família.

João Vitor mora com sua mãe, uma tia e duas irmãs mais novas que também estudam na escola. A criança relata que seu pai está preso porque assassinou seu avô. Segundo informações da professora, a mãe da criança confirmou o episódio. A mãe da criança informou para a escola que João Vitor faz uso de remédio controlado por apresentar "ansiedade infantil". Durante o tempo da pesquisa, observamos que a criança, em alguns dias, se apresenta muito tranquila, em outros, demonstra muita inquietação. Na produção do desenho João Vitor não representou o fato ocorrido com seu pai, mas relata para seus colegas diariamente no momento de suas interações.

Francisco chegou à escola no ano de 2017, mora com seus pais e não tem irmãos; sua residência fica na parte baixa do bairro. Sua mãe é vendedora e seu pai é pedreiro.

Essas são as crianças (sujeitos) que participaram da produção dos desenhos. Para realização desse momento com as crianças, disponibilizamos lápis de cor e giz de cera; o grupo, em comum acordo, optou por desenhos com o giz de cera. Após este momento coletivo de construção, ouvimos individualmente cada criança falando

sobre seus desenhos em uma sala reservada, a explicação foi gravada em áudio, recurso que elas já relacionavam à nossa presença.

Como parte da cultura infantil, os desenhos produzidos trouxeram o mundo das fantasias das crianças, nos quais representavam a mãe que sai para trabalhar, a polícia, o médico, o bebê que cuidam, o ladrão.... Além dos relatos que nos mostram as brincadeiras, como (corda, amarelinha, bola, pipa) e neste fazer de conta, ou 'brincando de mentirinha', como às vezes dizem, observamos traços da realidade vivida em outros territórios.

Na análise desse material empírico, é possível perceber as culturas e territorialidades infantis que se constituem no território do brincar, especificamente no território do "faz de conta". Na maioria dos desenhos, constatamos o que Corsaro (2011) chama de brincar sócio dramático, que seriam as brincadeiras de faz de conta que estão relacionadas com experiências de vida como, por exemplo, rotinas familiares, ocupacionais e em nosso estudo, na vulnerabilidade do território.

Nesses termos, buscamos compreender a realidade dos sujeitos, suas experiências e os modos como configuram o território por meio de suas relações e o representam nos desenhos, indicando-nos, pois, marcas do vivido (CLAVAL, 2007, 2008, 2015).

As brincadeiras acontecem nesse espaço como expressão cultural que se constitui no território do brincar permeado de culturas, identidades individuais e coletivas, memórias e relações sociais, posto que falar

de territórios é falar da significação do espaço para cada indivíduo e da maneira de construir objetos sociais a partir das experiências pessoais. Daí a atenção dada ao corpo como fonte de todas as experiências espaciais dos indivíduos. Daí o interesse dado ao papel da imaginação - da imaginação geográfica - na construção das categorias sociais e territoriais (CLAVAL, 2002, p.23).

Cabe a cada um desenvolver conhecimentos múltiplos para orientar-se, inserir-se no tecido social. As crianças interpretam e simbolizam o mundo de modos diferenciados, "que são constitutivos das 'culturas da infância', as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de ação" (SARMENTO, 2005, p.371, grifo do autor).

Claval (2008) afirma que as representações estão interligadas à imaginação e, para o geógrafo, as narrativas e as imagens nem sempre descrevem o mundo que existe. As pessoas falam de mundos criados pela mente, por exemplo, de um

universo de fadas, posto que elas “têm a capacidade de construir, para além do que os seus sentidos lhes revelam, lugares que sejam mais de acordo com suas inclinações íntimas, seus sonhos e suas aspirações” (CLAVAL, 2008, p.17).

A representação e imaginação que nos é apresentada pelo geógrafo são muito presentes no cotidiano das crianças. Além das representações sócio dramáticas que contém traços reais, as crianças têm representações baseadas em narrativas de ficção (contos de fadas). O mundo real é um espaço onde o invisível se faz presente na parte visível. O espaço infantil é tomado pela imaginação. Elas nos contam coisas que nunca viram, e que talvez não existam, situações que vão além do real, mas também nos contam do real.

A capacidade da criança de imaginar coisas está relacionada à cultura simbólica da infância que parte de várias representações, símbolos, preocupações e valores infantis. “As três fontes primárias da cultura simbólica da infância são: a mídia dirigida à infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fadas) e os valores míticos e lendas (Papai Noel, a Fada do Dente e outros)” (CORSARO, 2011, p.134).

As informações advindas das três fontes da cultura simbólica apontadas por Corsaro (2011) são mediadas normalmente pelos adultos nas rotinas cotidianas. No entanto, as crianças se apropriam, usufruem e transformam a cultura simbólica na produção de suas culturas de pares, trazendo para o mundo real personagens de desenhos animados, filmes, contos de fadas e super-heróis. Essas ações interpretativas na infância são exercidas nas atividades praticadas diariamente no mundo vivido pelas crianças.

Observamos que os adultos assumem a maior parte das decisões pelas crianças. Eles pensam, projetam, escolhem um contexto para as crianças e suas infâncias. Porém, os pequenos são capazes de inventar e reinventar seus próprios mundos em contextos criados pelos adultos. Esse processo decorre, como já argumentamos, das culturas da infância que nem sempre são compreendidas pelos adultos.

A leitura analítica dos 09 desenhos nos levou a compreender que há diferenças de gênero - desenhos de meninas e meninos nos contam diferentes modos de produção dos territórios e das territorialidades. Assim, a análise se divide em duas subseções: Território do faz de conta no brincar de meninas; e Território do faz de conta no brincar de meninos.

Segundo Simão (2013), no Brasil são poucos os estudos sobre gênero na Educação Infantil. A partir dos estudos no campo das Ciências Sociais, gênero é concebido como uma categoria de análise que passou a ser compreendida como socialmente construída e fruto das relações sociais. “Mantenho uma diferenciação em que sexo é compreendido como um atributo biológico e gênero implica uma construção social, histórica e cultural para as relações sociais do masculino e feminino” (SIMÃO, 2013, p.179).

Segundo Souza e Fonseca (2010), a incorporação desse conceito nas pesquisas em educação, tem início mais efetivo, a partir da década de 1990.

Sob a denominação ‘Estudos de Gênero’, ou ‘Relações de Gênero’, designa-se um campo de estudos relativos às relações entre mulheres e homens, nos quais o conceito de gênero tem sido utilizado por diferentes grupos de pesquisa, em uma variedade de tramas teóricas (SOUZA e FONSECA, 2010, p. 18).

Com base nessas reflexões, assumimos, neste estudo, gênero como uma categoria de análise, compreendendo que ele é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1990, P. 14).

Durante a condução da pesquisa, buscamos observar as brincadeiras e também propor os desenhos para as crianças dos dois sexos, sempre em grupo. Não havia suposições de diferenças entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos. Por meio das análises, apuramos algumas diferenças comportamentais, que possivelmente estão ligadas às relações sociais e culturais que as crianças vivenciam.

As crianças apropriam-se de brinquedos em suas brincadeiras rotineiras que são artefatos que, na maioria das vezes, são fabricados e direcionados a um público específico, indicando o que é de meninas ou de meninos. Desse modo, as crianças vão reconhecendo e definindo gênero nelas mesmas e nos outros, por meios dos brinquedos, objetos, roupas (dentre outros artefatos) da linguagem, das cores, dos gestos.

5.1.1 Território do faz de conta no brincar das meninas



Figura 9 – Desenho “A escola e minha casa”
Fonte: Criança Ana Júlia de 5 anos

Ana Júlia: “Eu desenhei minha casa e a escola. Na escola eu brinco de corda e no parque e na minha casa eu brinco de casinha”.



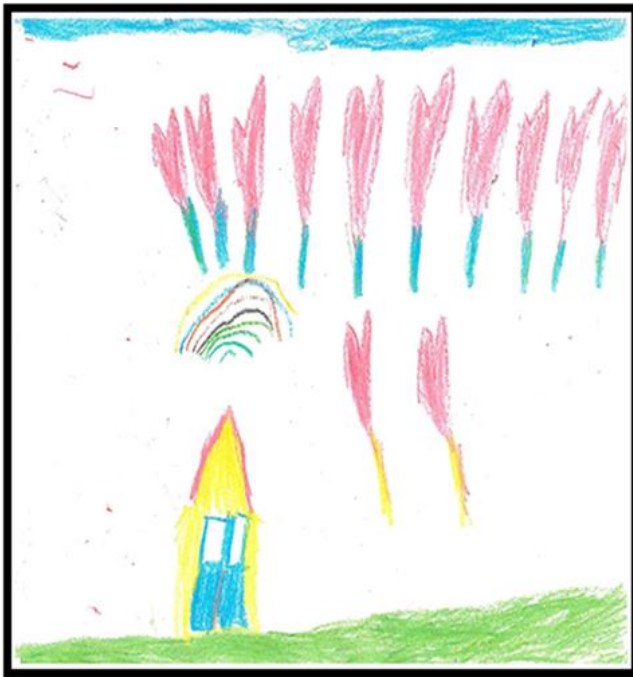
Figura 10 – Desenho “Brincando de casinha”
Fonte: Criança Ana Clara de 5 anos

Ana Clara: “Eu desenhei brincando de casinha, de mamãe e filhinha aí... eu coloquei um monte de florzinha para ficar bonita minha casa”.

Pesquisadora: “Você estava brincando de casinha onde?”

Ana Clara: “Aqui na escola uai!”

Nos dois desenhos apresentados acima, as crianças relataram que estavam brincando de casinha. Ana Júlia, de 5 anos, se preocupou em desenhar a escola e sua casa, apresentando as brincadeiras que ela gosta de brincar na escola e a brincadeira que normalmente brinca em casa. “Na minha casa eu brinco de casinha e na escola eu brinco de corda e no parque”. Ana Clara desenhou brincando de casinha de mamãe e filhinha”. Ana Júlia e Ana Clara conversavam entre si no momento da produção. Por um momento percebemos que uma sugeria cores no desenho da outra e verbalizava o que estava desenhando. Muito próximo dessas duas crianças estava Ana Maria que me parecia muito criativa; ela me chamou atenção pelo seu capricho e silêncio.



Ana Maria: “Eu fiz minha casinha e um o arco-íris. Eu estava brincando de casinha. Eu era a mamãe, aí eu saí para trabalhar”.

Figura 11 – Desenho “Brincando de casinha com Arco-Íris”
Fonte: Criança Ana Maria de 5 anos



Ana Laura: “Eu estava na minha casa, este é meu cachorro. Aí... eu saí para trabalhar no Instituto”.

Figura 12 – Desenho “Brincando de trabalhar no Instituto”
Fonte: Criança Ana Laura de 5 anos

Ana Clara, muito atenta, olhou o desenho de Ana Maria e perguntou enfática: “você está fazendo coração de namorado?” Ana Maria respondeu: “não...é só para ficar bonito”. Ana Maria desenhou a casinha com muito capricho, desenhou o arco-íris e corações, mas a ênfase na sua fala foi: “eu era a mamãe, aí eu saí para trabalhar”.

Antes de nos aproximarmos de Ana Laura para perguntar sobre seu desenho, ela se manifestou dizendo: “eu estava na minha casa, este é meu cachorro. Aí, eu saí para trabalhar no Instituto”. O Instituto Nosso Lar, como já relatado, é uma instituição que dá assistência às famílias do bairro Turmalina, em situação de vulnerabilidade e risco social. É uma instituição conhecida pelos moradores, pelo trabalho prestado à comunidade. Com isso, as crianças também a reconhecem.

Em todos os desenhos, percebemos que as representações das crianças têm um traço da realidade. Elas sempre representam agentes sociais, como o local de trabalho dos pais, práticas familiares ou da comunidade local, entre outras. Ao relatarmos sobre suas brincadeiras de “casinha”, percebemos as atividades exercidas pelos adultos que a criança, do seu modo, representa de diferentes maneiras. O brincar sócio dramático é parte da reprodução interpretativa na vida das crianças,

sendo possível perceber marcas dos seus territórios de vida, como o do território da casa e do território do trabalho. Elas internalizam as informações do mundo e as reproduzem, interpretando como lhes convém, imprimindo suas marcas territoriais.

Embora os desenhos de “brincar de casinha” tenham sido feitos só por meninas, a questão de gênero nessa brincadeira no cotidiano escolar tem a participação de ambos os sexos, meninos e meninas. Meninos e meninas compartilham o mundo de faz de conta da “casinha”. As crianças geralmente brincam sobre diferenças de papéis tradicionalmente masculinos ou femininos, em grupos mistos ou do mesmo sexo durante as fantasias, onde normalmente representam as relações adultas, como: *“eu sou a mãe e você é o pai”*; *“eu sou a professora e você é o médico”*.

No campo de pesquisa, durante os momentos em que estivemos na brinquedoteca, as meninas sempre brincavam de casinha; muito cuidadosas organizavam o espaço, separando a cozinha e o quarto. Sempre tem uma cozinha onde a “mamãe” faz a comida, como também tem um quarto onde a “mamãe” coloca o bebê para dormir. Nessa brincadeira, os meninos também participam, na maioria das vezes, assumindo o papel de pai, ou filho, mas não dividindo tarefas domésticas, por exemplo. Os meninos, além de participarem das “casinhas”, procuram outras brincadeiras (brincam com carrinhos, soldadinho, bonecos super-herói e apropriam-se de algum artefato representando armas).

Em uma manhã de quinta-feira, ao chegar na brinquedoteca aproximamo-nos das meninas e perguntamos: posso brincar também? Alice respondeu: “pode, entra aqui na minha casinha, tia”. Nós aguardávamos por este convite, pois a brinquedoteca estava toda envolvida no mundo de faz de conta. Naquele momento, não era a brinquedoteca, mas sim a “casinha das meninas”; não poderíamos ficar ali sem a aceitação delas, como argumentamos no capítulo 02. Sermos aceitas na brincadeira é uma condição da pesquisadora da Sociologia da Infância.

O mundo imaginário das crianças se confunde com o real. Desse modo, para adentrarmos em suas casinhas, precisamos ser convidados e agir respeitosamente, como se estivéssemos entrando na casa de um adulto. As casinhas têm vida das crianças, têm segredos, intimidades, alegrias, tristezas, fantasias, territórios/tempos que guardam mundos, dentro de mundos.

O processo de imaginação que ocorre com as crianças é o modo como elas representam o mundo, “as representações, passa-se a conjuntos de ideais que

organizam o mundo, a conceitos abstratos, a teorias, que estão, pois na base do saber” (Claval, 2007, p. 81). O autor ainda diz que cada cultura se caracteriza por um sistema de representações e que isto não ocorre sem a influência sobre a afetividade e sobre a atividade. Nesse sentido, a representação exercida pelas crianças é uma ação interligada à cultura infantil, que se baseia na afetividade e ação.

Nessa análise, mais uma vez verificamos que as crianças, na escola, configuram-na a partir de suas brincadeiras; elas constituem o território do brincar, o território do faz de conta. Através de suas interatividades constroem uma identidade coletiva do mundo infantil, com isso, além do que os adultos projetam para elas formulando uma paisagem das infâncias, elas também são colaboradoras ativas, com suas práticas, ideias, memórias, costumes, representações, desejos e experiências diversas.

Neste sentido, o habitar das crianças na escola é uma vivência social com características próprias da infância, um grupo etário específico. As experiências espaciais que ali acontecem, nascem das experiências que as pessoas têm dos lugares e das emoções que estas suscitam. Nas palavras do geógrafo, “experiências fortes o suficiente para que todos ali se sintam no mesmo patamar” (CLAVAL, 2015, p. 42).



Ana Luiza: “Eu desenhei brincando no parque aqui na escola. Desenhei as florzinhas do parque”.

Figura 13 - Desenho “Brincando no Parque”
Fonte: Criança Ana Luiza de 5 anos

Ana Luiza desenhou o parque, ambiente tão desejado pelas crianças na escola. No parque, o que conta é a ação das crianças. Normalmente as atividades não são dirigidas pelos (as) professores (as), mas sim, pelas próprias crianças que se apropriam desse território por meio de suas vivências e culturas. Além dos brinquedos que compõem o parque, as crianças gostam muito de brincar de “faz de conta” no tanque de areia, fazendo modelagem com forminhas.

Nesse território do faz de conta, retornamos ao nosso diário de pesquisa que traz uma brincadeira vivenciada na escola em uma manhã de quinta-feira.

Meninas e meninos estavam brincando no parque no (escorregador, balanço, casinha e no tanque de areia). Havia um grupo no tanque de areia que cantava: “*Parabéns pra você*”. Ali tinha uma festa, tinha também um bolo, um bolinho de areia enfeitado com graminhas do parque e um palito que representava a vela. Neste dia, o mundo de faz de conta não terminará na festa. No parque, havia também os “bombeiros”, os meninos corriam fazendo o barulho da sirene e diziam: “vamos apagar fogo”.

Vemos, pois, no brincar das meninas (e dos meninos), uma supremacia do cuidado no brincar como próprio do feminino, marcado pelas práticas do cuidado que desde cedo as mulheres, em grande parte da nossa sociedade ocidental, brasileira, aprendem ao longo de suas vidas, e ensinam a outras mulheres (SOUZA

e FONSECA, 2010) e aqui ecoam no brincar dessas meninas. Se no brincar delas ecoam essas práticas, no brincar dos meninos ecoam o que as pesquisadoras denominam de uma racionalidade que produz o masculino como mais atirado, mais afeito aos negócios, mais fortes, mais racionais.

Nesta análise, constatamos mais uma vez as representações familiares e ocupacionais. O brincar das crianças podem ser analisados como uma expressão da cultura infantil, evidenciando aspectos identitários e culturais. Sua análise permite que traços culturais da sociedade sejam evidenciados, tanto porque o mundo infantil constitui-se nas relações intergeracionais, quanto pelo fato de o brinquedo metamorfosear as marcas do real que atravessam o imaginário da criança.

5.1.2 Território do faz de contar no brincar dos meninos



João Antônio: “Eu estava brincando de polícia e ladrão. Eu brinquei também de amarelinha”.

Pesquisadora: “Como é brincar de polícia e ladrão?”

João Antônio: “O policial corre para pegar o ladrão porque ele rouba dinheiro”.

Figura 14 – Desenho “Amarelinha e Polícia e Ladrão”
Fonte: Criança de 5 anos João Antônio

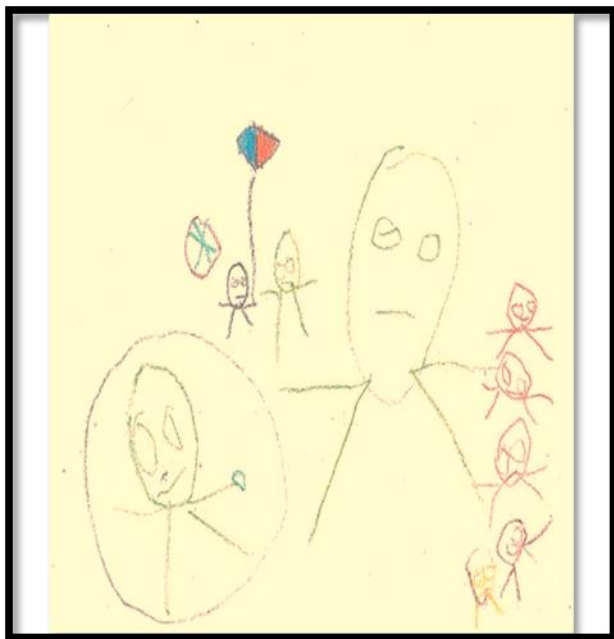


Figura 15 – Desenho “Soltando Pipa”
Fonte: Criança de 5 anos Luiz Antônio

Luiz Antônio: “Aqui sou eu brincando de soltar pipa e aqui (o círculo que aparece o desenho) é a cadeia onde meu pai está preso. Este é o policial que prendeu meu pai e essas outras pessoas viram”.



Figura 16 – Desenho “Brincando no pátio da Escola”
Fonte: Criança de 5 anos João Vitor

João Vitor: “Eu desenhei eu brincando lá em baixo.” (Pátio)



Francisco: “Eu desenhei o Dragon Ball”.

Figura 17 – Desenho “Dragon Ball”
Fonte: Criança de 5 anos Francisco

Podemos afirmar que a ação das brincadeiras desenhadas pelas crianças remete às experiências territoriais por elas vivenciadas, portadoras de significados. As brincadeiras são portadoras de valores que, geralmente, dizem respeito à cultura em que as crianças nasceram ou foram criadas. As pessoas identificam-se com os lugares onde moram ou onde cresceram. O espaço não é neutro, ele é resultado da ação humana que muda a realidade natural.

No desenrolar da brincadeira, a criança mistura o tempo todo vivências que são imaginárias com decisões e circunstâncias que são concretas. Essa transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos ajuda a criança a interpretar e a compreender o mundo, e ainda a construir pensamentos concretos. Fazer de conta é também um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem diante das diferentes situações (SARDENBERG, 2017, p. 21).

Segundo Claval, “as crianças assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que há em sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares. A paisagem torna-se, assim, uma das matizes da cultural” (CLAVAL, 1999, p.15).

João Antônio, de 5 anos, diz que gosta de brincar de polícia e ladrão. Explica dizendo que os policiais correm para pegar o ladrão porque eles roubam dinheiro. Em seu desenho, ele mostra uma amarelinha e acrescenta que também gosta de brincar de amarelinha na escola. Percebemos aqui dois tipos de brincadeira. A

amarelinha, que é uma brincadeira transmitida de uma geração a outra, que também faz parte do repertório de brincadeiras da escola e a brincadeira “Polícia e Ladrão” que, além de ser uma representação de outras territorialidades, é também um tipo de pique vivenciado pelas crianças.

Luiz Antônio relata que está soltando pipa e que o círculo que a aparece em seu desenho é a cadeia onde seu pai está preso; a criança disse que as pessoas que estão no desenho, são as pessoas viram os policiais prendendo seu pai.

Nas duas falas das crianças percebemos marcas do território do crime⁴⁴, que são representadas no território infantil. Durante a participação nas brincadeiras e nas rodas realizadas na coleta de dados, ouvimos outras crianças relatando e brincando de “faz de conta”, trazendo para o território do brincar experiências vividas pelo confronto com experiências ligadas à criminalidade.

João Vitor que desenhou “brincando no pátio”, em um momento na brinquedoteca ele corre em direção ao colega com um objeto na mão e fala: “pou...pou...vou te matar”, no mesmo instante a outra criança cai no chão. Ainda neste exercício de faz de conta, nos deparamos com uma criança com o telefone no ouvido falando “temos que ligar para polícia, meu avô meu pai matou minha avó”; em sequência outra criança diz: “liga para o hospital, ela precisa ir para o hospital”.

O desenho de Francisco traz o Dragon Ball, personagem apresentado pela mídia atualmente. Um personagem que tem participado do mundo das crianças, inclusive no território escolar é o Dragon Ball. Este personagem do sexo masculino tem “superpoderes”; as crianças, às vezes, trazem o boneco de suas casas, como também imaginam a presença dele. Diariamente escutamos nas brincadeiras dos meninos “eu sou o Dragon Ball”. Presenciamos algumas vezes meninos no mundo imaginário incorporando super-herói, baseados na cultura simbólica produzida pela mídia. Eles sempre usam a expressão “eu tenho uma força”. Por meio desses episódios, poderemos refletir sobre como os meninos, diferentemente das meninas, mostram no seu brincar que têm “o poder”, a força”, que podem, portanto, “dominar”, que são heróis. Nessas brincadeiras, percebemos um distanciamento das meninas; elas não participam desse universo.

⁴⁴Santos (2015), em sua pesquisa: “O território do crime em Governador Valadares diz “Observa-se uma dinâmica de atuação dos sujeitos marcadas pelo poder exercido pela força, conforme citado por Rafestin (1993), e pelo controle social exercido por intermédio da territorialidade que limita e exclui (SACK, 1986). Tal relação transforma os sujeitos em marginalizado, pois, o poder público não os alcança, e, assim, não promove a melhoria desses territórios, abrindo espaço para que o poder paralelo e criminoso nele se instale, criando territórios do crime (SANTOS, 2012, p. 89 e 90).

Souza e Fonseca (2010) apresentam reportagens da mídia que mostram “as meninas rosas” e os “meninos azuis”. (Segundo as autoras, a produção discursiva que acompanha meninas e meninos desde o nascimento, e podemos aqui, evocar os heróis e as princesas com as quais meninas e meninos se defrontam pela tv, pela internet, nas lojas de fantasias infantis). “Assim, expectativas de gênero não são simplesmente inculcadas nas crianças pelos adultos, mas são socialmente construídas pelas crianças nas interações com adultos e entre si” (CORSARO, 2009, p. 35).

Observamos que, nas brincadeiras de faz de conta dos meninos, as meninas se distanciam; em nenhum momento nos deparamos com meninas brincando de polícia e ladrão, meninas com objetos representando arma de fogo, até mesmo ser ‘bombeiro’ fica para os meninos.

Como já mencionado na metodologia, a escola campo de pesquisa está situada em um bairro com alto índice de vulnerabilidade social⁴⁵. Dias (2016) aborda em sua pesquisa no bairro Turmalina o território da vulnerabilidade, por compreender que “a vulnerabilidade envolve a exposição a violência e ao risco, bem como a doença, a privação material, a falta da infraestrutura, a pobreza, a exclusão, a omissão do estado, a falta de acesso a cidadania, a educação[...]” (DIAS, 2016, p.32).

Vivendo nesse território diariamente, as crianças representam por meio de suas brincadeiras e desenhos situações vivenciadas na comunidade local. Nesse cenário, as crianças são afetadas pelas condições de pobreza, desigualdade social e violência. As interações não acontecem no vazio, as crianças vivem suas infâncias em um território de vulnerabilidade e por outro lado, vivem no território escolar suas infâncias.

Atualmente, com alto índice de crianças que estão vulneráveis, intensificam-se movimentos sociais em defesa dos direitos da criança e do adolescente no cenário brasileiro. A Educação Infantil em jornada de tempo integral se volta para a garantia dos direitos da criança.

No Brasil, muitas ações, projetos ou programas de atendimento no contraturno escolar surgiram por iniciativa da sociedade civil, na busca pela garantia dos direitos das crianças em condição de vulnerabilidade social ou

⁴⁵Vulnerabilidade “a presença de fatores que impeçam as pessoas de ocupar espaços de decisão e voz, e com a ausência da garantia dos direitos básicos” (BRASIL/MEC, 2013, p.5).

privação de direitos. A infância é o ciclo da vida mais afetado pelas condições de pobreza e desigualdade social. É nesse sentido que emerge o desafio de compreendermos uma política pública de Educação Integral voltada para as crianças das classes populares (DERSENBERG, 2017, p. 28).

Mesmo diante de uma realidade conflituosa, as crianças continuam brincando. Elas são imaginativas e se reinventam a todo o momento, cotidianamente. Através de suas brincadeiras, elas revelam experiências vivenciadas em outros contextos sociais, se apropriam do que viram ou ouviram e reproduzem em outras situações. Para a criança, através da experiência simbólica, o mundo ganha significado.

As análises deste capítulo se basearam no que as crianças disseram sobre seus desenhos e nos registros feitos no diário de pesquisa, observando o brincar das crianças. As crianças representaram por meio dos desenhos e de suas brincadeiras, experiências vivenciadas na comunidade. Nesse cenário, elas são afetadas pela vulnerabilidade social, pelas condições de pobreza e violência, esta realidade nos leva a refletir como as crianças têm vividos suas infâncias, uma infância conflituosa e muitas vezes roubada.

Diariamente nas brincadeiras as crianças representam territorialidades relacionadas ao território do crime, território da casa e do trabalho. Elas brincam de “casinha” sempre se ocupando com os afazeres de casa, brincam representando uma agente social no trabalho como “eu sou o médico - eu sou a polícia”, também imaginam e representam em suas brincadeiras situações que evocam a criminalidade e a violência, como, em dois dos desenhos apresentados por meninos. É importante observar que as diferenças de gênero, embora não aprofundadas de modo adequado neste estudo, se apresentam no brincar das crianças naquele território. Neste sentido, por meio das brincadeiras as crianças vão imprimindo suas marcas territoriais e culturais. No brincar de “faz de conta” elas reproduzem e representam a cultura e territorialidades adulta, e nesta dinâmica constituem suas próprias territorialidades e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício interdisciplinar entre os estudos da Geografia Cultural e da Educação, na perspectiva da Sociologia da Infância, nos permitiu compreender as configurações do brincar em uma escola de Educação Infantil em jornada de Tempo Integral. Com essa compreensão, foi possível identificar marcas territoriais nesse brincar pautadas nas delimitações espaciais na escola – visíveis e invisíveis, decorrentes da lógica escolar, dos escapes feitos pelas crianças para o brincar e das diferenças de gênero, demarcando nos territórios de faz de conta, territorialidades que remetem às relações familiares e às vulnerabilidades constitutivas daquele território onde elas vivem.

Fazer pesquisa *com criança* vai muito além de fazer pesquisa *sobre criança*. Mesmo tendo vivido dez anos de experiência profissional em escola de Tempo Integral como educadora, não há como comparar estar junto às crianças como pesquisadora que se propôs a brincar com elas, conversar, ouvir, desenhar, fazer parte dos seus mundos e segredos, ver o visível e sentir o invisível.

Apresentamos as considerações que conseguimos levantar no decorrer desta pesquisa e os resultados das análises dos dados coletados. Registramos aqui, parte dos momentos vividos no território do brincar; a outra parte, quando da entrada nesse território como pesquisadora, fica resguardada nos territórios da memória, nos sentimentos, nas emoções vividas, na luz do dia, no calor do sol, no abraço apertado, no riso das crianças e nas doces palavras “*tia, você veio brincar com a gente*”.

O mundo vivido pelas crianças se desenvolve no território onde elas relacionam-se entre si e com os adultos, onde se tem múltiplas relações, quer seja com os brinquedos, com os limites espaciais, com os objetos ou com algum outro artefato. As crianças, cotidianamente, nesse universo entrelaçado de culturas, constroem identidades individuais e coletivas e constituem seus territórios e territorialidades. Relembrando que “a territorialidade é sempre construída socialmente. Ela assume um ato de vontade e envolve múltiplos níveis de razões e significados” (SACK, 2013, p.87).

Nossas análises constataram que as crianças na escola em jornada de Tempo Integral ficam boa parte de suas vidas nesse ambiente educacional e, se por um lado esse tempo conduz aos dilemas da escolarização pela própria organização escolar, por outro, compreendemos que nesse território escolar há preocupações com a garantia dos direitos das crianças, especialmente as que vivem na vulnerabilidade social. A escola em Tempo Integral, nesse sentido, assume contornos para além do cuidar/educar proposto para a educação das infâncias. Essa escola têm o desafio de cuidar/educar/proteger – é uma escola que emerge, também, como protetora (FALEIROS e FALEIROS, 2008).

Identificamos alguns limites no brincar das crianças que identificamos como fronteiras estabelecidas pelos adultos que impedem a ação espontânea da criança. Existem as fronteiras visíveis, que são as demarcações físicas (portão, cadeado, porta, parede), e também as invisíveis, como o (tempo, a fila, a rotina). Contudo, as crianças brincam, pois se reconhecem como pertencentes desse território, elas criam estratégias para escapar desses limites, influenciando pessoas nas suas ações e interações. Em seus escapes elas brincam continuamente.

As crianças produzem suas próprias culturas, que se estruturam na ludicidade, nas interatividades, na fantasia do real e na reiteração. O brincar de “faz de conta” faz parte da cultura infantil; podemos constatar que nessas brincadeiras, as crianças fazem uma demarcação pelas relações de gêneros, que difere as brincadeiras de meninas e de meninos. Os meninos se envolvem em algumas brincadeiras das meninas, mas as meninas dificilmente participam do faz de conta dos meninos. Nesse mundo imaginário, as crianças trazem para o mundo real outros territórios de vida.

Para falar do brincar das crianças na escola em jornada de Tempo Integral é preciso reconhecer o que as cidades, os bairros, os entornos da escola têm que podem ser transformados em territórios educativos. Assim, a escola deve ultrapassar seus muros, dialogando com outras esferas sociais que podem oferecer espaços de saberes diferenciados, de culturas, de aprendizagens, de interação, de ludicidade, que contribuem para que as crianças tenham uma formação integral.

Num mundo em constante movimento, social, econômico, político e cultural, exige-se um esforço reflexivo constante, ao olhar para as crianças contemporâneas no dinamismo em que vivem suas infâncias.

Ao finalizar este trabalho que teve como objeto de estudo as territorialidades no brincar de crianças na faixa etária de 5 anos na escola de Tempo Integral localizada em uma comunidade com alto grau de vulnerabilidade social, voltamos nosso olhar para as crianças, um ser ativo, protagonista de sua história de vida. Por meio do brincar elas nos contam seus anseios, inclinações, aspirações, nos apresentam traços culturais e territoriais da comunidade local. Mesmo inseridas em um território vulnerável, quer seja pela saúde, moradia, criminalidade e outras situações sociais naquela comunidade, as crianças continuam sendo crianças e crianças de direitos, que brincam continuamente.

Refletir sobre a Educação Infantil com uma jornada de Tempo Integral é imprescindível que o território de vida dessas crianças seja lembrado, este território vivido muitas vezes perpassa pela vulnerabilidade social e são representados nas brincadeiras no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. Novo ator no campo social. **Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, edição especial, p. 56-69, 2013.

ARAÚJO, V. C. de. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Vitória: EDUFES, 2015.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, M. G. O Direito a Tempos-Espaços de um Justo e Digno Viver. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL. MEC. **Educação integral/ educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil: estudo quantitativo**. Brasília: MEC, 2010. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. MEC. **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. v. 1,2 e 3. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. MEC. **Rede de saberes mais educação: Pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral**. Brasília: MEC, 2009. (Série Mais Educação). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>> Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008. (Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 3 de 09 de Julho de 2008. (Trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo). Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Ministério do desenvolvimento social e combate à fome**. Programa Bolsa Família: gestão e responsabilidades compartilhadas. Brasília: Secretaria Nacional de Renda de Cidadania, 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Casa Civil**. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 15 fev. 2018.

BARBOSA, A. M. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BEATO FILHO, C. C. (Org.). Diagnóstico Qualitativo das Condições Sócio Econômicas e Padrões de Criminalidade nos bairros Turmalina e Carapina. **Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (CRISP)**/ UFMG, Mai.2006.

BORBA, A. M.; LOPES, J. J. M. Nova forma de compreender a infância. **Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, edição especial, p.28-41, 2013.

CARVALHO, L. D. **Educação (em tempo) Integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. Tese apresentada ao Programa de Pós-

Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, Belo Horizonte, 2013.

CLAVAL, P. Geografia Cultural: O Estado da Arte. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org). **Manifestações da Cultura no Espaço**. Rio de Janeiro: UERJ, 1999a. p.59-97.

CLAVAL, P. O território na transição da pós modernidade. **Revista GEOgraphia**. Niterói: UFF/EGG, ano 1, n. 2, 1999, p 7-26.

CLAVAL, P. A volta cultural na geografia. Mercator. **Revista de Geografia** da UFC. Ano 1, n 1, 2002.

CLAVAL, P. **A Geografia Cultural**. 3. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2007. p. 453.

CLAVAL, P. Geografia Cultural: Um balanço. **Revista Geografia**. Londrina, v. 20, n. 3, p. 005-024, set/dez. 2011.

CLAVAL, P. **Epistemologia da Geografia**. 2ª ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

CLAVAL, P. **Terra dos Homens: a geografia**. São Paulo: Contexto, 2015.

Corsaro, W. A. (2009). Reprodução interpretativa e Cultura de pares. In: Muller, F.; Carvalho, A. M. A (Orgs). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-50.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELALANDE, J. Socioantropologia da Infância. In: ZANTEN, A. V. **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 471-476.

DELGADO, A. C.; MÜLLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.** Campinas, Vol. 26, n 91, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>. Acesso em Dez.2017.

DERDYK, E. **O desenho da figura humana**. São Paulo: Scipione, 1990.

DIAS, A. L. **JUVENTUDES E TERRITÓRIOS**: constituição das experiências juvenis no programa Fica Vivo! Governador Valadares: UNIVALE, 2016, p. 144. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada do Território).

FALEIROS, V. P.; FALEIROS, E. S. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: MEC, 2. ed. 2008.

FERREIRA, Maria Manuela. "A Gente Aqui o que Gosta Mais é de Brincar com os outros Meninos" - As Crianças como Atores Sociais e a (Re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim da Infância. Porto. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de doutoramento (polic). 2002

FERREIRA, E. L. **Corpo-movimento-deficiência**: as formas dos discursos da/na dança em cadeira de rodas e seus processos de significação. 2003. 243f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP: [s.n], 2003.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 1. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 2. Governador Valadares, 2009.

GOVERNADOR VALADARES. Secretaria Municipal de Educação. **Escola em Tempo Integral**. Caderno 3. Governador Valadares, 2009.

HAESBAERT, R. **O mito da Desterritorialização**: do "fim dos territórios" à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade**: um debate. Geografia. Ano IX. N. 17, 2007.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. O território em tempos de globalização. **Etc, espaço, tempo e crítica**. N. 2, v. 1, 2007.

KISHIMOTO, TizukaMorchida. **Jogos Infantis**: O jogo, a criança e a educação. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na educação infantil**. FE-USP. São Paulo. 2010.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. 1. ed. São Paulo, SP: Oficina de Textos, 2011.

KUHN, Thomas. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEITE, L. H. A; CARVALHO, L. D.; SAID, C. C. **Educação Integral e Integrada**: reflexões e apontamentos. TEIA – Faculdade de Educação – UFMG. Belo Horizonte, p. 28, 2013.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.103-127, Jan/Jun 2006.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. O futuro da infância é o presente. **Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, edição especial, p. 42-55, 2013.

MACEDO, Lino; PETTY, A.L.S.; PASSOS, N.C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MALUF, A. C. M. **Brincar**: prazer e aprendizado. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MEIRELLES, R. (Org.) **Território do Brincar**: dialogo com escolas. São Paulo: Instituto Alana, 2015.

MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho**: a educação do educador. São Paulo: Loyola, p.127, 2002.

NASCIMENTO, M. L. B. P. A Infância como fenômeno social. **Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, p. 70-83, 2013

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel;

SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Bezerra, p. 33-73, 1997.

PORTES, E. M. L. **DESENHOS DE UM TERRITÓRIO**: Arte e Territorialidade na Sociedade Athorã/Krenak. Governador Valadares: UNIVALE, p. 163, 2011. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada de Território).

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2007.

PIRES, F. F. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia** (USP), 2008.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. 2, maio/ago, p. 631-643, 2010.

QVORTRUP, J. **Macro-análise da infância**. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (Orgs.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REGO, Teresa Cristina. Protagonismo Infantil. **Cultura e Sociologia da Infância**. São Paulo, p.05. 2013.

ROSSETO, E. R. A. Crianças sem terrinha em movimento: brincando, cantando na luta pela Reforma. In: SILVA, I. O.; SILVA, A. P. S. da; MARTINS, A. A. (Org.). **Infâncias do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. 248 páginas. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SACK, R. Significado de territorialidade. In: DIAS, L. C.; FERRARI, M. (Orgs.) **Territorialidades humanas e redes sociais**. 2ª ed. rev. Florianópolis: Insular, p.19-113, 2013.

SARDENBERG, A. (Coord.). **Educação integral nas infâncias**: Pressupostos e práticas para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças de 0 a 12 anos. Centro de Referências em Educação Integral. 2017.

SARMENTO, M. J. **Lógicas de acção nas escolas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 2000

SARMENTO, M.J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. (Org.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.p. 9-34.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade**: interrogações a partir da sociologia da infância. Educ. Soc., Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso 25 abr. 2017.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da infância. In: ARAÚJO, V. C. de. (Org.). **Educação Infantil em jornada de tempo integral**. Vitória: EDUFES, 2015.

SAQUET, M. A. **Abordagens e concepções de território**. 3 ed, São Paulo: Outras Expressões, p. 13-35, 2013.

SAQUET, M. A. Reflexões sobre o conceito de território e suas relações com os estudos de cultura e identidade. In: HEIDRICH, A.; COSTA, B. P. da; PIRES, C. L. Z. (orgs.). **Maneiras de ler Geografia e Cultura**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar Cultura, p. 37-51, 2013.

SANTOS, W. F. **O território do crime em Governador Valadares**: diagnósticos e perspectivas. Governador Valadares: UNIVALE, 2012. 96p. (Dissertação, Mestrado em Gestão Integrada de Território).

SERPA, A., (org). **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 426 p. ISBN 978-85-232-0538-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SIMÃO, M. B. Relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche. In: **Caderno de pesquisa Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: Carlos Chagas, v. 43, n. 148. 2013.

SILVA, I. De O. e; SILVA, A. P. S. Da; MARTINS, a. A. (Orgs.). **Infâncias do campo**. Atntica, 2013.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. **Relações de Gênero, Educação Matemática e discurso**: enunciados sobre mulheres, homens e matemática. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SOUZA, M. C. R. F. **Aprendizagens e tempo integral: entre a efetividade e o desejo**. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. 2017, vol.25, n.95, pp.414-439. Epub, 2017.

SOUZA, M. C. R. F.; CHARLOT, B. Relação Com O Saber Na Escola Em Tempo Integral. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, out./dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236598431071>. Acesso em: 6 mar. 2018.

SCOTT, J. W. Gênero: Uma Categoria Útil para a Análise Histórica. Traduzido pela SOS: **Corpo e Cidadania**. Recife, 1990

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS – UFMG. Faculdade de Educação. Grupo TEIA – Territórios, Educação Integral e Cidadania. Relatório do Projeto de Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral. (ETI) da Secretaria Municipal do Governador Valadares – MG. Belo Horizonte, 2012, p. 128.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**.

Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/>> Acesso em: 13 dez. 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ed

RidendoCastigat Mores.2001. Disponível

em:<<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>>. Acesso em: 02 dez. 2017.

WINNICOT, D. W. **O brincar & a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.