



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Universidade Federal de Rio Grande
Instituto de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
CURSO DE MESTRADO



BELISSA SAADI VIEIRA



**MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS
CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DE RECREAÇÃO DO CAIC/FURG:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**Rio Grande
2012**

BELISSA SAADI VIEIRA

MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS
CRIANÇAS NOS ESPAÇOS DE RECREAÇÃO DO CAIC/FURG:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação Ambiental, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande.

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental Não Formal

Orientadora: Prof^a. Dra. Vanessa Hernandez Caporlândia
Coorientadoa: Prof^a. Dra. Ana Cristina Coll Delgado

Rio Grande
2012

V658m Vieira, Belissa Saadi.

Manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de
recreação do CAIC/FURG : contribuições para a educação ambiental /

Belissa Saadi Vieira . – 2012.

139 f. : il. : color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG,
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Orientadora: Dr^a. Vanessa Hernandez Caporlândia

Co-orientadora: Dr^a. Ana Cristina Coll Delgado

1. Crianças. 2. Educação ambiental. 3. Infâncias. 4. Manifestações
culturais 5. Manifestações ambientais. 6. Recreio. I . Caporlândia,
Vanessa Hernandez. II. Delgado, Ana Cristina Coll. III. Título.

CDU 504:373.3

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra de Lemos CRB10/1530

BELISSA SAADI VIEIRA

**“MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS CRIANÇAS NOS
ESPAÇOS DE RECREAÇÃO DO CAIC/FURG:
CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL”**

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Dr^a Vanessa Hernandez Caporlândia (orientadora)
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Profa. Dra. Ana Cristina Coll Delgado (coorientadora)
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig
Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Prof. Dr. Alfredo Guillermo Martín Gentini
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Dedico este trabalho às crianças desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me iluminado, me dado serenidade para enfrentar os obstáculos e principalmente por me dar esta Vida repleta de amigos e pessoas especiais.

Às crianças desta pesquisa, que contribuíram e revelaram-se grandes pesquisadoras.

A meu paião, Pedro, e a Bel, que, mesmo distantes, torceram por mim. Pai, obrigada pela educação que me deste, pela atenção que durante toda minha infância tiveste comigo, brincando, me escutando, me cuidando, realizando meus sonhos. Sonhos que até hoje me ajudas a realizar. Um deles estou realizando agora e acredito que também é um sonho teu que se realiza.

À minha mãe, que me educou com todo o carinho e amor que ela pôde me dar. Mas, por vontade de Deus, passou a me cuidar de uma maneira diferente. Tenho certeza que, de onde está, ela me cuidou, me iluminou, me ajudou a superar os momentos difíceis.

A meus irmãos, cunhados, sobrinhos, afilhados, meu sogro e minha sogra. Enfim, todos os familiares e amigos que acompanharam meu cansaço, compreenderam minhas ausências em encontros e momentos especiais.

Entre estas pessoas, algumas destacaram-se nesta caminhada, pois sem elas eu não teria conseguido concluir este trabalho. Então, agradeço à minha orientadora, Ana Cristina, que me apoiou durante meus altos e baixos, incentivando-me a seguir em frente. Recebeu-me sempre com muito carinho, cafés da manhã, chimarrão, almoço e até brigadeiro de comer na colher ela fazia para adoçar nossos estudos. Agradeço as “duras”, as orientações puxadas, os enormes volumes de textos para ler e as muitas correções em minhas escritas, as quais me deixavam louca, mas após cada página corrigida, percebia o quanto minhas concepções eram transformadas e meu olhar se tornava mais sensível.

Às duas pessoas que mais viveram a construção desta dissertação comigo. A eles, minhas razões de vida, meus incentivos para ir em frente e melhorar sempre, meus amigos, companheiros de horas boas e ruins, que acompanharam de perto, pertinho, minhas alegrias, tristezas, sorrisos e choros. Escutaram e aguentaram minhas queixas, estavam comigo nos dias ruins e bons nestes dois anos de dedicação. Obrigada, Daniel, por ser este homem de garra, compreensivo, amigo, marido, “orientador” e conselheiro. Obrigada, Nathaniel, por ser um filho tão querido, amável e compreensivo nos momentos em que não pude te dar atenção, te olhar, brincar, ver um filme contigo. Meus grandes amores, obrigada por fazerem parte da minha vida.

Agradeço a meu tio Claudio Gabiatti, pelas correções de redação que muito contribuíram nas escritas da dissertação.

Agradeço à CAPES pela bolsa de estudos e por valorizar a carreira dos professores do ensino básico e público, incentivando-nos a dar continuidade aos estudos, qualificando cada vez mais seus conhecimentos.

Agradeço às minhas amigas Priscila Rosa, Lilian Bastos, Bárbara Bauer, Bianca Prates, Joice Vargas, Cristina Castillo, Juliana Duarte, por compreenderem

minha ausência e não terem permitido que a distância e o tempo diminuíssem nossos laços de amizade.

Obrigada, amigas Mara Rúbia, Nelda Alonso e Luiza Bonneau, por me escutarem, me aconselharem e compartilharem comigo as angústias e dúvidas, sempre sendo presentes.

Agradeço ao grupo diretor do CAIC, que desde minha chegada na escola, recebeu-me com carinho, respeitou a pesquisa e incentivou-me durante todo o processo.

Ao pessoal do PPGEA, em especial Gilmar, Rita e Professora Elizabeth Brandão, que sempre me ajudaram nas dúvidas e situações em que pedi socorro.

RESUMO

Por compreender a Educação Infantil como lugar de culturas, saberes, diálogos, compartilhamentos, descobertas, pesquisa, histórias, memórias, vida, cidadania, entre várias outras questões diretamente relacionadas com a Educação Ambiental esta dissertação procura contribuir com os debates sócio-ecológico-ambientais. Trata-se de uma investigação etnográfica com crianças realizada nos espaços de recreação da Educação Infantil do CAIC/FURG. O foco da pesquisa é a compreensão das manifestações culturais e ambientais das crianças nos recreios. Os objetivos são analisar pelas brincadeiras, gestos, falas e atitudes, evidências da presença destas manifestações entre as crianças e compreender suas relações, sentimentos e significações nos espaços de recreação, caracterizados como ambientes e territórios. O referencial teórico que subsidia a pesquisa contou com o entrelaçamento das discussões da Educação Ambiental, Geografia da Infância e Sociologia da Infância. Os principais instrumentos de pesquisa utilizados foram registros audiovisuais, observações, diários de campo e entrevistas com pequenos grupos de crianças. No tratamento dos dados gerados pela pesquisa de campo recortei os seguintes eixos de análise: As amizades, os amores, o cuidado; os episódios de conflitos e disputas entre as crianças; a mídia e as novas tecnologias presentes nas manifestações culturais e ambientais. Foi possível perceber que as manifestações culturais das crianças são construídas pelas relações e influências do meio ambiente, pelas culturas adultas e pelas culturas de pares. Buscou-se uma articulação entre infância e Educação Ambiental, para além da preservação e da conscientização, com ênfase nas questões que dizem respeito às culturas, às relações sociais e descobertas das crianças, percebidas como atores sociais enquanto vivem e participam das transformações globais. Os conflitos e disputas apareceram nas brincadeiras, nas conversas e principalmente nas relações de amizade e amor. Com efeito, as crianças estabelecem suas regras de convivência e respeito e compartilham valores e pontos de vista quando se organizam ou se desorganizam. Enquanto protagonistas de suas culturas, elas também estabelecem acordos e fortalecem seus laços afetivos. Quanto a mídia e as novas tecnologias, observa-se que há uma inserção das culturas tecnológicas e televisivas nas culturas infantis, mas nas suas brincadeiras, as crianças ressignificam personagens de filmes, desenhos e novelas e transformam valores e saberes veiculados pela mídia. A ocupação de três espaços nos momentos de recreio revelou o quanto as crianças exploram e transformam estes ambientes e territórios, ultrapassando os lugares que lhes são destinados pelos adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças. Educação Ambiental. Infâncias. Manifestações culturais. Manifestações ambientais. Recreio.

RESUMEN

Por comprender la Educación infantil como un sitio de culturas, saberes, diálogos, compartieres, descubiertas, pesquisa, historias, memorias, vida, ciudadanía, entre diversas otras cuestiones directamente relacionadas con Educación Ambiental esta disertación busca contribuir con debates socio –ecológicos – ambientales. Trata-se de una investigación etnográfica con niños y fue realizada en los espacios de recreación de la Educación Infantil del CAIC/FURG. El foco de la investigación es la comprensión de las manifestaciones culturales y ambientales de los niños en los recreos. Los objetivos son analizar por los juegos, gestos, hablas y actitudes, evidencias de la presencia de estas manifestaciones entre los niños y comprender sus relaciones, sentimientos y significaciones en los espacios de recreación, caracterizados como ambientes y territorios. El referencial teórico que subsidia la investigación contó con el entrelazamiento de las discusiones de la Educación Ambiental, Geografía de la Infancia y Sociología de la Infancia. Los principales instrumentos de investigación utilizados fueron registros audiovisuales, observaciones, diarios de campo y encuestas con pequeños grupos de niños. En el tratamiento de los datos producidos por el trabajo de campo recorté los siguientes ejes de análisis: las amistades, los amores, el cuidado; los episodios de conflictos y disputas entre los niños; los medios de comunicación y las nuevas tecnologías presentes en las manifestaciones culturales y ambientales. Fue posible percibir que las manifestaciones culturales de los niños son construidas por las relaciones e influencias del medio ambiente, por las culturas adultas y por las culturas de pares. Se buscó una articulación entre infancia y Educación Ambiental, para más allá de la preservación y de la concienciación, con énfasis en las cuestiones que tienen relación con las culturas, las relaciones sociales y descubiertas de los niños, percibidos como actores sociales mientras viven y participan de las transformaciones globales. Los conflictos y disputas aparecieron en los juegos, en las conversaciones y principalmente en las relaciones de amistad y amor. Efectivamente, los niños establecen sus reglas de convivencia y respeto y comparten valores y puntos de vista cuando se organizan o se desorganizan. Mientras protagonistas de sus culturas, ellos también establecen acuerdos y fortalecen sus lazos afectivos. En cuanto a los medios de comunicación y a las nuevas tecnologías, se observa que hay una inserción de las culturas tecnológicas y televisivas en las culturas infantiles, pero en sus juegos, los niños redefinen personajes de películas, dibujos y culebrones y transforman valores y saberes vehiculados por los medios de comunicación. La ocupación de tres espacios en los momentos de recreo reveló lo mucho que los niños exploran y transforman estos ambientes y territorios, rebasando los lugares que les son destinados por los adultos.

PALABRAS-CLAVE: Niños. Educación Ambiental. Infancias. Manifestaciones culturales. Manifestaciones ambientales. Recreo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		<i>Página</i>
<u>Fotografias</u>		
Fotografia 1 –	Rolando pelo morrinho.....	24
Fotografia 2 –	Brincadeiras de areia perto do morrinho I.....	24
Fotografia 3 –	Brincadeiras de areia perto do morrinho II.....	24
Fotografia 4 –	Campo de futebol I.....	25
Fotografia 5 –	Campo de futebol II.....	25
Fotografia 6 –	Arena I.....	25
Fotografia 7 –	Arena II.....	25
Fotografia 8 –	Praça da frente.....	26
Fotografia 9 –	<i>Playground</i> “casinha”.....	27
Fotografia 10 –	Gira-gira.....	27
Fotografia 11 –	Praça educação infantil I.....	27
Fotografia 12 –	Praça educação infantil II.....	27
Fotografia 13 –	Praça educação infantil III.....	28
Fotografia 14 –	Brincadeiras na areia I.....	28
Fotografia 15 –	Brincadeiras na areia II.....	28
Fotografia 16 –	Fazendo um buraco para achar o tesouro.....	28

		<i>Página</i>
<u>Imagens de vídeo</u>		
Imagem de vídeo 1 –	Coitada da Flor.....	93
Imagem de vídeo 2 –	Flor enfrenta Capitão Herculano.....	94
Imagem de vídeo 3 –	Naomi, a super-heroína I.....	97
Imagem de vídeo 4 –	Naomi, a super-heroína II.....	98
Imagem de vídeo 5 –	Naomi, a super-heroína III.....	99
Imagem de vídeo 6 –	Naomi, a super-heroína IV.....	100
Imagem de vídeo 7 –	Naomi, a super-heroína V.....	100
Imagem de vídeo 8 –	Naomi, a super-heroína VI.....	101
Imagem de vídeo 9 –	Naomi, a super-heroína VII.....	102
Imagem de vídeo 10 –	Naomi, a super-heroína VIII.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abreviatura

TV – Televisão

Siglas

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
EANF – Educação Ambiental Não-Formal
ESF – Estratégia Saúde da Família
FURG – Universidade federal do Rio Grande
MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil
NEPE – Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PPGEA – Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental
SESC – Serviço Social do Comércio
SMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

	<i>Página</i>
INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS NUMA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS.....	17
1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE INVESTIGAÇÃO.....	17
1.2 O CONTEXTO DO CAIC, ESPAÇOS DE RECREAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR MENOS ADULTOCENTRADO.....	19
1.3 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA, ALGUMAS SUPOSIÇÕES E QUESTÕES NORTEADORAS.....	30
1.3.1 Objetivos.....	30
1.3.2 O recreio é um patrimônio da cultura infantil: revisando posicionamentos adulto-centrados.....	30
1.3.3 O recreio é uma microssociedade e nele as crianças reproduzem de forma interpretativa, as relações vividas com adultos e outras crianças.....	33
1.3.4 Recreio: espaço, lugar-ambiente, território.....	35
1.4 A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS: ACORDOS, NEGOCIAÇÕES E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	36
1.4.1 Acordos e negociações com as crianças.....	39
1.4.2 A observação participante.....	43
1.4.3 As entrevistas com crianças.....	46
1.4.4 Metodologias visuais: as fotografias e o vídeo.....	49
2.4.4.1 <i>As fotografias.....</i>	<i>49</i>
2.4.4.2 <i>Videografando um momento de recreação.....</i>	<i>50</i>
1.5 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS.....	51
CAPÍTULO 2 – INFÂNCIA, CRIANÇAS, RECREIOS E SEUS AMBIENTES: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA.....	52
2.1 DO JOGO DE PAPÉIS AO PAPEL SOCIAL: DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.....	54
2.2 OS ESPAÇOS DO RECREIO E CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA	64
2.3. ENTRELAÇANDO SABERES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS MANIFESTAÇÕES AMBIENTAIS E CULTURAIS NOS ESPAÇOS DE RECREIO.....	70
2.4 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS.....	77

SUMÁRIO (continuação)

	<i>Página</i>
CAPÍTULO 3 – UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS CRIANÇAS.....	81
3.1 AS AMIZADES, OS AMORES E OS CONFLITOS NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS.....	83
3.1.1 As amizades, cuidado e amores das crianças.....	85
3.1.2 Episódios de disputas e conflitos entre as crianças.....	92
3.1.2.1 <i>Episódio 1 : Coitada da Flor !</i>	94
3.1.2.2 <i>Episódio 2: Flor enfrenta Capitão Herculano</i>	95
3.1.2.3 <i>Episódio 3: Naomi, a super-heroína</i>	98
3.2 A MÍDIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS CRIANÇAS.....	107
3.2.1 Personagens de filmes de terror, novelas e outros: imaginário e culturas das crianças.....	108
3.2.2 As novas tecnologias e a infância.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E SENTIDAS NAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS NO RECREIO.....	119
REFERÊNCIAS.....	123
APÊNDICE – TERMOS DE CONSENTIMENTO.....	129
ANEXO A – DESENHOS DAS CRIANÇAS NO DIÁRIO DE CAMPO.....	131
ANEXO B – APRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS.....	132
ANEXO C – FOTOS FEITAS PELAS MENINAS.....	139

INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como problemática central a compreensão e análise das manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação da educação infantil. Desta forma, com o intuito de entender como se dão as relações entre as crianças no recreio e, o que é construído por elas nestes momentos/espacos fui vivenciando e conhecendo detalhes deste território das crianças. A partir disto, concordando com Graue e Walsh (2003, p. 13), “nosso enfoque é o que se passa ‘entre’ elas, e não ‘dentro’ delas”.

O contexto selecionado para a investigação é o Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, da Universidade Federal do Rio Grande (CAIC/FURG), localizado no campus Carreiros da FURG. Inserida neste contexto de estudo como profissional e pesquisadora, busco refletir sobre algumas inquietações concernentes as relações e culturas das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio ambiente.

A problemática de pesquisa começa a ser definida com meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG (PPGEA/FURG), na linha de pesquisa de Educação Ambiental Não-Formal (EANF), que busca discutir questões sócio-ecológico-ambientais.

Sendo assim, compreendo a Educação Infantil como lugar de culturas, saberes, diálogos, compartilhamentos, descobertas, pesquisa, histórias, memórias, vida, cidadania, entre várias outras questões diretamente relacionadas com a Educação Ambiental. A dissertação procura contribuir com os debates em torno da Educação Ambiental, com a entrada das crianças como atores capazes de dizer e manifestar seus pontos de vista, frente aos problemas contemporâneos. Para compreender as manifestações das crianças imbuídas de questões sociais, culturais e econômicas, bem como a sua constituição enquanto atores sociais foi preciso escutá-las e observá-las com sensibilidade.

Desta forma, precisei abandonar parte dos meus preconceitos, certezas pedagógicas e posturas adultocêntricas, embora ciente dos limites que enfrento como adulta pesquisadora frente a um grupo de crianças. Este foi certamente um exercício longo, pois não é simples superar as relações de poder com as crianças, numa abertura para as descobertas e compreensões das suas ações construções,

falas, atitudes e culturas, para além da velha postura que adultos ainda mantêm de tratar as questões das crianças como *coisas de criança*, num sentido de minoridade e inferioridade.

Estes ensaios de rupturas com meu adultocentrismo, posto que é impossível superá-lo totalmente, provocou-me a construir um outro olhar mais respeitoso sobre as crianças e suas culturas, percebendo-as enquanto protagonistas das suas histórias de vida, das aprendizagens, relações e construções sociais, uma vez que elas são consumidoras em potencial e participam deste mundo competitivo, influenciando e sendo influenciadas pelas transformações contemporâneas. Com isto, a pesquisa teve como objetivos analisar, pelas brincadeiras, gestos, falas e atitudes das crianças, as evidências da presença de questões ambientais e culturais e compreender suas relações, sentimentos e significações nos espaços de recreação. A investigação contou com a participação de 15 crianças, com idades de cinco anos, pertencentes a uma das turmas do nível II da Educação Infantil, do CAIC, no ano de 2010. Estas foram concebidas no trabalho como parceiras, pois contribuíram no processo desde a geração dos dados até a interpretação dos mesmos. Tiveram suas identidades reservadas, sendo nomeadas por nomes fictícios escolhidos por elas.

Com o intuito de apresentar aos leitores a organização da dissertação, passo a comentar sobre os capítulos que compõem o relatório final desta investigação com crianças.

No Capítulo 1, *Caminhos metodológicos numa investigação etnográfica com crianças*, apresento o contexto em que foi construída a pesquisa, com breves caracterizações e fotos dos espaços de recreação: Praça da Educação Infantil, Praça da frente e o Campo-Pátio. Relato ainda um pouco de minha trajetória e a história que construí com o CAIC e os sujeitos que o constituem.

O problema central também é apresentado, assim como algumas inquietações que foram surgindo ao longo de minha imersão nos recreios.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica **com crianças** e não **sobre** elas. Por isto o estudo zela pelo respeito com suas culturas, seus pontos de vista, interesses e a participação infantil (ALDERSON, 2005). Para tanto, assim como sugere a etnografia com crianças (CORSARO, 2009; DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE;

WALSH, 2003; MÜLLER; CARVALHO, 2009; SARMENTO, 2000; SOARES, 2006) aconteceram acordos e combinados com as crianças, legitimando a participação delas no processo investigativo.

Ainda, neste capítulo, discorro acerca das intervenções adulto-centradas no cuidado e no controle durante os momentos de recreação, que logo estão carregadas de questões sobre o papel social do recreio, compreendido como um território das crianças, no qual existem laços de afetividade, relações de poder, amizades, amores e conflitos. Desta forma, apresento algumas questões levantadas durante a pesquisa e que foram discutidas a partir do referencial teórico que subsidiou o estudo.

- O recreio é um patrimônio da cultura infantil: revisando posicionamentos adulto-centrados;
- O recreio é uma microssociedade e nele as crianças reproduzem de forma interpretativa, as relações vividas com adultos e outras crianças, e
- Recreio: Espaço, Lugar-Ambiente, Território.

Entre tantos momentos vividos com as crianças, os dados gerados na pesquisa foram enriquecedores. Após o período da geração de dados, aconteceram as interpretações com as crianças, justificando a escolha pela triangulação dos dados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; GRAUE; WALSH, 2003; SARMENTO, 2000 *apud* ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003), onde utilizei minhas anotações de campo, um vídeo etnográfico no recreio, as entrevistas conversadas e algumas fotos feitas por três crianças.

Igualmente, apresento as categorias encontradas nas análises, discutindo acerca das manifestações culturais e ambientais presentes nos espaços de recreação, defendendo o papel social das crianças frente à sociedade, sua participação observadora e crítica dos fatos, sendo estas manifestadas entre suas culturas e fazeres infantis.

No Capítulo 2, *Infância, crianças, recreios e seus ambientes: entrelaçamentos entre sociologia da infância, educação ambiental e geografia da infância*, apresento o tripé teórico que sustentou a pesquisa. Além disto, este conjunto de teorias reforçou o valor do estudo e, principalmente, a visibilidade da infância nos estudos ambientais, valorizando suas culturas e seu papel social.

Desta forma, a infância foi apresentada como uma categoria social, cultural e histórica e as crianças, com direito de voz e vez frente à sociedade, pois participam das decisões sociais, influenciando e sendo influenciada pelas transformações sociais, tecnológicas, ambientais. As discussões que propõem refletir sobre a infância e suas atuações sociais foram embasadas em Abramowicz; Oliveira (2010); Ariès (1981); Castro; Kosminsky (2010); Corsaro (2009); Del Priore (2004); Fernandes (2004); Heywood (2004); Oliveira (2011); Qvortrup (1999) e Sarmiento, (2005, 2007).

Entrelaçada nestas discussões, apresento e reflito sobre a significação dos espaços ocupados pelas crianças nos momentos de recreação, nos quais as relações sociais, ambientais e os vínculos afetivos com os lugares que ocupavam foram embasados nos estudos da Geografia da Infância (Lopes e Vasconcellos 2006; Lopes, 2008, 2010; Vasconcellos, 2006) e também pelas abordagens de Yi-Fu Tuan (1980 e 1983).

Brandão (2005) expõe as ressignificações de espaços, privilegiando a natureza, e propondo reflexões acerca de uma sociedade sustentável, na qual as decisões sociais sejam coletivas e significativas para as comunidades. Desta forma, dialoguei com Brandão (2005); Guattari (1990); Reigota (2009); Trein (2008), os quais me inspiram a buscar uma Educação Ambiental que valoriza as raízes culturais, o contexto sociocultural e as diferentes experiências e vivências com a natureza, como forma de descobrir, participar e interagir com o mundo, encontrando diferentes maneiras de viver e estar nesta sociedade em constantes mutações.

No Capítulo 3, *Uma análise interpretativa sobre as manifestações culturais e ambientais das crianças*, apresento as interpretações seguidas das análises dos dados gerados com as crianças. A partir da triangulação dos dados e do referencial teórico, foram reveladas algumas manifestações culturais e ambientais das crianças, que estavam presentes nas brincadeiras de recreio, nas falas, atitudes, relações com seus pares, com os adultos e com os ambientes.

Estas manifestações foram apresentadas em dois focos de análise:

- *as amizades, os amores e os conflitos nas culturas infantis;*
- *a mídia e as novas tecnologias nas manifestações culturais e ambientais das crianças.*

Na discussão destes eixos de análise, foram sendo revelados detalhes minuciosos quanto às culturas infantis. As análises foram embasadas naquilo que foi vivido, percebido e manifestado pelas crianças e pelo referencial teórico que inspirou as interpretações da pesquisa, como Brougère (2006), Corsaro (1997, 2009, 2011), Delalande (2006), Ferreira, M. (2004), Ferreira, Z. (2011), Giroux (1995), Guattari (1987, 1990), Prado (2002), Reigota (2009), Sarmiento (2003, 2004), Trevisan (2007), entre outros.

No Capítulo 4, *Considerações finais: entre o vivido, o sentido e o percebido na relação com as crianças no recreio*, apresento algumas conclusões acerca do tema investigado. Resgato algumas das minhas inquietações que surgiram ao longo da pesquisa, bem como os limites e possibilidades que surgiram ou poderão emergir com a divulgação dos resultados desta investigação etnográfica com crianças.

Apresento algumas questões que merecem reflexões mais atentas, como o uso das ferramentas tecnológicas, como o vídeo, nos registros do cotidiano da Educação Infantil.

Enfim, esta dissertação encerra apenas uma etapa desta investigação com as crianças; certamente que ela deixa outras reflexões para serem discutidas e investigadas, contribuindo para os estudos da infância, em busca da visibilidade social deste grupo geracional. Nesta pesquisa, as manifestações culturais e ambientais das crianças se potencializaram, deixaram marcas e revelaram o quanto as culturas infantis contribuem nas organizações sociais, políticas e econômicas, ou seja, elas também fazem parte das discussões ambientais.

CAPÍTULO 1 – CAMINHOS METODOLÓGICOS NUMA INVESTIGAÇÃO ETNOGRÁFICA COM CRIANÇAS

1.1 INTRODUÇÃO AO TEMA DE INVESTIGAÇÃO

Esta investigação tem carácter interpretativo, onde são utilizados, como metodologia, os caminhos sugeridos pela etnografia com crianças (MÜLLER; CARVALHO, 2009; DELGADO; MÜLLER, 2005; GRAUE; WALSH, 2003; SARMENTO, 2000; SOARES, 2006). Desta maneira, julguei importante iniciar a escrita deste capítulo, com uma contextualização do estudo. A propósito, Graue e Walsh (2003), dizem que *“as coisas” que pretendemos descobrir estão situadas histórica, social e culturalmente.* (p.13).

A pesquisa tem como problemática central compreender as manifestações culturais e ambientais num grupo de 15 crianças de uma turma de Educação Infantil, nível II, do CAIC/FURG, nos espaços de recreação. Então, com o intuito de entender como se dão as relações entre as crianças no recreio e, o que é construído por elas nestes momentos/espacos fui vivenciando e conhecendo detalhes deste território das crianças. A partir disto, concordando com Graue e Walsh (2003, p. 13), “nosso enfoque é o que se passa ‘entre’ elas, e não ‘dentro’ delas”.

Ao longo deste capítulo, relato as primeiras motivações e os questionamentos que me levaram a esta busca teórica e reflexiva acerca das manifestações culturais e ambientais das crianças, sendo o recreio da Educação Infantil do CAIC, o contexto escolhido para a geração dos dados.

Narro um pouco da minha história com o CAIC e com as crianças. Desta forma, acredito que caracterizo e justifico parte deste trabalho, pois as marcas e os sentimentos que foram deixados ao longo da minha imersão neste contexto traçaram minhas escolhas, meus pensamentos e minhas concepções que, de certa maneira, estão marcadas nas entrelinhas, durante as discussões deste trabalho.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo da união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo

apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos. (GRAUE; WALSH, 2003, p.25)

Apresento também o problema central: “*Compreender as manifestações culturais e ambientais entre as crianças nos espaços de recreação*” e algumas perguntas que foram surgindo ao longo de minha imersão nos recreios, surgindo, assim, algumas hipóteses. Estas são explicitadas neste capítulo bem como os objetivos da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa etnográfica com crianças, a qual zela pelo respeito com o contexto e pelos sujeitos pertencentes a ele, a imersão do adulto pesquisador, bem como o envolvimento e a aceitação das crianças na pesquisa, foram feitos de maneira que o cotidiano delas não fosse por demais invadido por mim e que suas regras e permissões para a participação fossem respeitadas.

Para tanto, a etnografia sugere que aconteçam acordos, combinados, aceites com as crianças, permitindo que a sua participação mostre e delimite os caminhos a serem percorridos pelo adulto pesquisador. Relato, neste capítulo, como aconteceram os acordos, o que houve de novo, as surpresas, as decepções e os (re) encontros com ideias, sonhos, lembranças, minhas e das crianças.

O projeto inicial de pesquisa foi se delimitando entre as brincadeiras infantis no recreio, a presença marcante do adulto, (bolsistas e professoras) as minhas observações e reflexões sobre as intervenções adulto-centradas no cuidado e no controle naquele espaço/momento - o recreio - e principalmente as manifestações que surgiam entre as crianças. Logo, vieram as demonstrações por parte das crianças quanto à aceitabilidade da minha presença e da realização da pesquisa: seus desenhos entrelaçados com minhas anotações de campo, a captura de algumas imagens e o vídeo etnográfico¹.

Logo, exponho como aconteceram as interpretações dos dados gerados com as crianças, justificando a escolha pela triangulação dos dados, onde utilizei minhas anotações de campo, um vídeo etnográfico no recreio, as entrevistas conversadas e algumas fotos feitas por três crianças. Graue e Walsh (2003, p. 128) dizem que “observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornecem-nos uma

¹ Este vídeo etnográfico foi construído e organizado ao longo de 2010 e está disponível na página do PPGA: <http://www.educacaoambiental.furg.br/>

descrição mais complexa da parte do mundo social que está a ser interpretada”. Da mesma forma, Sarmiento (2000) *apud* Zago, Carvalho e Vilela (2003) e Bogdan; Biklen (1994) também elencam contribuições acerca da triangulação dos dados.

Igualmente, apresento as categorias construídas nas análises, discutindo acerca das manifestações culturais e ambientais presentes nos espaços de recreação, defendendo o papel social das crianças frente à sociedade, sua participação observadora e crítica dos fatos, sendo estas manifestadas entre suas culturas e fazeres infantis.

1.2 O CONTEXTO DO CAIC, ESPAÇOS DE RECREAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR MENOS ADULTOCENTRADO

Iniciar relatando sobre o contexto em que foi construída a pesquisa, a história do meu envolvimento com este meio e os sujeitos que o constituem, é começar conhecendo as culturas, as vidas e os sujeitos envolvidos numa investigação, que valoriza e busca nas culturas, nos fazeres e querereres das crianças, pistas para possíveis compreensões e conhecimentos. Da mesma forma, torna-se primordial apresentar as crianças e os espaços de recreação que constituem o contexto investigado.

O CAIC, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, fundado em 1994, é um projeto do Governo Federal, em parceria com a Prefeitura Municipal da cidade do Rio Grande. O CAIC foi construído dentro do Campus Carreiros da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Desta forma, existe um convênio entre a universidade e a prefeitura, garantindo educação e cidadania para crianças e adolescentes que moram nos bairros do entorno da escola. Com isso, o CAIC passou a ser um projeto de extensão da universidade, que se organiza em três grandes áreas de atuação: Educação, Saúde e Integração Comunitária.

A área da educação conta com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, com o qual, através de um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e a Universidade Federal do Rio Grande (FURG), é possível atender cerca de 890 estudantes, da Educação Infantil ao Ensino de Jovens e Adultos. Além disso, atende aos acadêmicos da FURG, das diferentes licenciaturas, em estágios curriculares, o que também possibilita vivências

com a escola durante sua formação inicial. Assim, acontecem diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão, sendo os universitários fundamentais para o sucesso das ações.

A área da saúde conta com um espaço físico destinado a atender a comunidade e os alunos da escola. Nele, há ambulatório de enfermagem, salas de atendimento médico, dentista e sala de vacinas; conta também, através do convênio com a prefeitura municipal, com o Estratégia Saúde da Família (ESF), o qual atende as famílias moradoras do bairro Castelo Branco II. Também recebe acadêmicos da universidade para realizar estágios e práticas.

A área da Integração Comunitária corresponde aos projetos destinados aos alunos da escola e também à comunidade. O CAIC conseguiu, desde o ano de 2010, realizar um grande sonho de proporcionar a crianças e adolescentes da escola um atendimento de turno integral. Este benefício foi possível graças ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em uma estratégia interministerial que recebeu o Programa Mais Educação. Esse programa tem a finalidade de induzir a ampliação da jornada escolar, assim como a organização curricular na perspectiva de Educação Integral. Então, o Programa Mais Educação veio somar na área da Integração Comunitária que, juntamente com os demais projetos, atende um grande número de estudantes e a comunidade.

Minha trajetória acadêmica e profissional foi sendo construída neste ambiente institucional e hoje atuo como professora de Educação Infantil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande (CAIC/FURG).

Ingressei na FURG, no ano de 2006. Envolvida com a educação e com a pedagogia, as oportunidades foram acontecendo aos poucos. Ao entrar no CAIC como bolsista, em 2008, e ter contato com as crianças desta escola, passei a (re) pensar meus conceitos de ensino, cultura, educação, infância e principalmente sobre as experiências humanas que se produzem nas instituições educativas.

Problemáticas que estão presentes no cotidiano das escolas como pobreza extrema, drogadição, abusos infantis, entre outras, de certa forma me afetavam quando escutava ou percebia entre as crianças suas experiências familiares marcadas por dificuldades. Mas, ao mesmo tempo, as crianças revelavam com seus

sorrisos e entusiasmo a potência de criação e reinvenção da infância, abrilhantando as tardes na escola.

Com isso, um sentimento de pertencimento foi sendo construído, pois os vínculos fortaleciam-se e o comprometimento com a escola e com as crianças tornou-se parte da minha formação acadêmica, pessoal, de meus desejos, sonhos e algumas utopias.

Em 2009, realizei meu estágio curricular no CAIC e, como proposta de trabalho, organizei um projeto de ensino, onde articulei a Teoria das Três Ecologias², de Félix Guattari (1990), com práticas pedagógicas na Educação Infantil. A proposta de estágio teve como título: *VIVER, SENTIR e PENSAR na Pré-Escola: uma perspectiva da Educação Ambiental*. A experiência do estágio foi única e inesquecível. Vibrei a cada encontro. Aprendi o quanto a infância pode nos ensinar a refletir sobre o mundo, a sociedade, a natureza.

Entre estudos, registros, planejamentos, prática de estágio e trabalho de conclusão de curso, que também se direcionou para a Educação Ambiental, participei da seleção do Mestrado em Educação Ambiental (PPGEA) e apresentei, como tema do projeto de pesquisa: a infância e as crianças do CAIC.

Em 2010 fui contratada como Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil do CAIC. Era uma nova experiência, com mais aprendizagens e descobertas, tornando os vínculos já existentes ainda mais fortes pelas responsabilidades e trabalho que esta função requer em nosso cotidiano.

Ao iniciar o Mestrado, já estava imersa na Educação Infantil e fui percebendo problemas, preconceitos entre outras questões que saltavam aos olhos de uma Coordenadora Pedagógica. Meu olhar de coordenadora, de certa forma, passou por mudanças quando iniciei a investigação e minhas primeiras notas de campo.

Preocupada com alguns “movimentos agressivos” das crianças e com a “agitação” do recreio, que inicialmente organizava-se em um único espaço, pensei, juntamente com os demais gestores da escola, alternativas para “melhorar” o recreio. Algumas palavras foram propositalmente destacadas, pois hoje questiono o porquê em momento algum procurei ouvir as crianças e saber delas como se sentiam naquela organização empreendida pelos adultos nos espaços de recreação.

² Esta teoria será abordada e discutida no item 2.3.

Considerarei apenas o que caracterizava o recreio do ponto de vista dos adultos: um espaço que estava desorganizado e violento. Mas, até que ponto estava assim para as crianças? Será que, aos olhos das crianças, este espaço e momento são considerados desta forma?

Dividia-me entre o olhar pedagógico, o qual evidenciava minhas preocupações de coordenadora que precisava organizar a Educação Infantil, proporcionando para as crianças e para as professoras um ambiente prazeroso e tranquilo, onde fosse possível valorizar a brincadeira, o jogo, o lúdico, as interações e as amizades como mediadores de aprendizagens mais harmônicas de convivência.

Mas por outro lado, como almejar que as crianças sejam serenas, que brinquem sem competitividade e disputas, sem expressões e movimentos bruscos, sem a pressa e a ligeireza que domina a todos nós, adultos e crianças, no mundo contemporâneo, numa sociedade competitiva, violenta e capitalista. Enfim, as experiências sociais, culturais e ambientais das crianças saltavam aos meus olhos nos espaços de recreação e produziam reflexões e angústias.

Neste percurso, eu fui ampliando estudos e leituras por conta da pesquisa de campo e também pela minha imersão nos espaços de recreação. Os estudos sobre o recreio e o brincar (DELALANDE, 2005; DELALANDE; SIMON 2010; WÜRDIG, 2007), a sociologia da infância (ALDERSON, 2005; QVORTRUP, 2005; SARMENTO, 2000, 2002; SOARES, 2006; TOMAZ, 2007; entre outros) e Educação Ambiental (BRANDÃO, 2005; GUATTARI, 1990, 1987; REIGOTA, 2009; TREIN, 2008) produziram algumas mudanças nas minhas concepções sobre culturas infantis, brincadeiras e relações sociais vividas entre as crianças. Entre um recreio e outro, juntamente com estudos e discussões, passei a transformar meu olhar controlador de adulta para um olhar focado na interpretação das ações, das falas e das situações que presenciava entre as crianças.

Percebi que este é um processo contínuo de construção teórica e prática. O trabalho da cineasta Claire Simon (1992), foi o grande motivador para minhas reflexões e transformações. Com muita propriedade e sensibilidade, ela construiu o

filme “*Récréations*”³, que apresenta as culturas, as organizações, as interações e os conflitos entre as crianças, de maneira espontânea. Entre as brincadeiras e conflitos, as próprias crianças da escola foram parceiras: eram atores deste cenário, onde o espetáculo é real e nos ensina, com muito envolvimento, a conhecer e compreender um pouco do universo infantil.

A partir de então, compreendi melhor o recreio como um espaço de construções culturais, pois este, segundo Delalande e Simon (2010), também apresenta problemas e possui rituais, acordos, disputas de poder, estereótipos, entre outras problemáticas presentes em qualquer sociedade. Por conseguinte, esta investigação poderá contribuir com os estudos de Educação Ambiental e com os Estudos da Infância, pois o grupo social da infância tem muito a nos dizer sobre sua participação nas questões ambientais, sociais e culturais presentes em nossa sociedade.

Em março de 2011, fui nomeada como professora na rede municipal. Assumi uma turma de Educação Infantil e uma de 1º Ano do Ensino Fundamental. As crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental fazem parte de uma das turmas que participaram da pesquisa desde 2010. Tal experiência representou um desafio, pois fomos parceiras no cotidiano de sala de aula, ao mesmo tempo em que discutíamos o processo de pesquisa, retomando situações do ano anterior e também concluíamos a geração de dados.

A participação das crianças, neste ano, está entrelaçada com nosso cotidiano. Em maio de 2011, quando entreguei meu projeto de qualificação no Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, eu solicitei à direção da escola que as crianças saíssem alguns minutos mais cedo. Esta situação foi negociada com as crianças e elas ficaram cientes de que eu iria entregar uma parte da nossa pesquisa sobre o recreio. O trabalho impresso foi apresentado a elas que identificaram seus desenhos e comentaram sobre a pesquisa.

³ SIMON, CLAIRE ; COPANS, RICHARD. *Récréations*. Produção de Richard Copans, direção de Claire Simon. Paris, Doriane Films, 1992. DVD, 54min, 35mm.

Olha o meu desenho aqui. (Cecília)

No recreio né, que tu ficava olhando a gente brincar. (Josiane)

Elas também participaram da interpretação dos dados e na definição dos seus nomes fictícios na pesquisa.

Passo a descrever a seguir os ambientes de recreação do CAIC incluindo minhas percepções iniciais e mudanças que foram alterando meu olhar, bem como as formas de organização e sua exploração pelas crianças quando iniciei a entrada em campo e definições da problemática de estudo.

Além das palavras, utilizo alguns dos meus registros fotográficos, feitos por mim durante as observações, para complementar a descrição física dos diferentes espaços de recreação.

Início pelo pátio da escola (imagens 1, 2, 3 e 4), denominado pelas crianças de “pátio ou campo”. Segundo as crianças, este é um ambiente muito legal para brincar e correr, brincar de pegar, esconder, de bruxa, etc. É um espaço aberto e amplo. Tem uma arena e um espaço calçado (imagem 4). Na parte debaixo desta arena há uma área toda gramada (imagem 2) e, como acesso até lá, há um morrinho (imagem 1), onde as crianças adoram descer correndo ou rolando. Há um grande campo de futebol (imagem 3), neste alguns meninos se organizavam para jogar bola.

Nos momentos em que estava no recreio como observadora, eu pude perceber que muitas histórias mirabolantes eram produzidas neste ambiente.

FOTOGRAFIA 1 – ROLANDO PELO MORRINHO



FOTOGRAFIA 2 – BRINCADEIRAS DE AREIA
PERTO DO MORRINHO IFOTOGRAFIA 3 – BRINCADEIRAS DE AREIA
PERTO DO MORRINHO II

FOTOGRAFIA 4 – CAMPO DE FUTEBOL I



FOTOGRAFIA 5 – CAMPO DE FUTEBOL II



FOTOGRAFIA 6 – ARENA I



FOTOGRAFIA 7 – ARENA II



O recreio é como um palco, com um cenário, composto pelas árvores, pelo capim ralinho, por um sol que ilumina a todos e aquece os sentimentos de alegria, de euforia, de imaginação e criação; um céu infinito de beleza que não tem mais

como ser azul e, como fundo musical, as falas, as risadas, os gritos entusiasmados das crianças, que se unem e formam uma bela melodia. Como nas palavras de Frank Conroy (1967, p. 10) *apud* Tuan (1980, p. 66): “[...] estas coisas pairavam musicalmente no ar, enchendo-me com uma sensação de bem estar”.

O campo ou pátio é um ambiente agradável para quem o frequenta. Seu cenário, sua estética, sua amplitude, a diversidade de “subespaços” para serem explorados pelas crianças torna o recreio vivo, criativo e alegre. Ele oferece maiores possibilidades para as crianças organizarem suas diferentes brincadeiras, e assim elas conseguem correr livremente e viver suas experiências sem o controle dos adultos.

Ainda no pátio da escola, do outro lado do campo, há uma praça (fotografia 8), que as crianças identificam como a “praça da frente”. Esta pracinha não era utilizada somente pelas crianças da Educação Infantil, mas também pelas crianças dos Anos Iniciais. Por isso, havia um horário organizado para cada turma, mas, algumas vezes, acontecia de chegarmos lá e a praça estar com alguma outra turma dos Anos Iniciais, determinando, assim que a Educação Infantil se dirigisse para o campo.

Esta praça era a “menina dos olhos” de todas as crianças. Elas adoravam ir para lá. Esta atração pode ser explicada porque ali elas podem brincar na casinha “Playgroud” (fotografia 9). Este *playground* é de madeira e conta com um escorregador, pneus e uma ponte. A praça é coberta por uma camada de areia grossa e está localizada entre o ginásio e a horta, e além *do playground* tem o giragira, o vai-e-vem, a gangorra, o balanço.

FOTOGRAFIA 8 – PRAÇA DA FRENTE



Os recreios, neste ambiente, acontecem de maneira mais coletiva. A maioria das crianças brinca junto, entrando e saindo da “casinha”. Elas criam cenários diferentes: ora é um grande navio e a areia é um grande mar com baleias, tubarões e outros bichos do mar; ora é uma casa onde são presos os ladrões; ou pode ser a casa das fadas; ou ainda é um lugar ocupado pelo Jack (personagem de uma série de terror), entre outros cenários possíveis.

FOTOGRAFIA 9 – PLAYGROUND “CASINHA”



FOTOGRAFIA 10 – GIRA-GIRA



Esta praça, por ser muito usada, estava frequentemente em manutenção, impossibilitando algumas vezes seu uso. Apesar de não possuir uma diversidade de brinquedos e uma boa distribuição dos mesmos, percebi que este ambiente era muito valorizado pelas crianças, pelas suas possibilidades de criação e cenários por elas imaginados.

Outro ambiente no qual acontecem os recreios é a Praça da Educação Infantil (fotografias 11, 12, 13, 14, 15 e 16). Esta praça é exclusiva para as crianças deste nível, mas infelizmente ela encontrava-se em uma situação física não muito agradável, com os brinquedos escassos e mal distribuídos. Claro que esta descrição é de um olhar adulto e crítico sobre as normas que regem os espaços da Educação Infantil; em contrapartida, o olhar infantil nem sempre revelava tal crítica, manifesta de outras maneiras pelas crianças, como veremos posteriormente.

FOTOGRAFIA 11 – PRAÇA EDUCAÇÃO INFANTIL I



FOTOGRAFIA 12 – PRAÇA EDUCAÇÃO INFANTIL II



FOTOGRAFIA 13 – PRAÇA EDUCAÇÃO INFANTIL III



FOTOGRAFIA 14 –
BRINCADEIRAS NA AREIA I



FOTOGRAFIA 15 –
BRINCADEIRAS NA AREIA II



FOTOGRAFIA 16 –
FAZENDO UM BURACO PARA ACHAR O TESOURO



Na praça da Educação Infantil acontecia uma disputa nas brincadeiras, ficando marcadas as relações de poder existentes entre as crianças durante suas brincadeiras. Faziam comidinha, bolo de aniversário com areia, brincavam nas árvores, cavavam buracos para encontrar o tesouro, brincavam de Jack (personagem do filme de terror), corriam uns atrás dos outros, dizendo: *“Vou te matar, arrancar tua cabeça.”*

Em uma das tardes de recreio, enquanto eu conversava informalmente com Príncipe Felipe, um menino da turma parceira na pesquisa, eu pude perceber algumas questões relevantes neste diálogo. Ele expressava que as crianças compreendem os espaços de recreação de maneira muito diferente dos adultos, mas que também são observadoras e críticas. Nesta conversa, ele diz: *Não gosto daquela praça de lá (Educação Infantil), porque não tem mais corda e nem casinha (Playground)*. Além disso, ele disse que sentia falta dos outros colegas (das outras turmas). Eu perguntei se não era pequeno o espaço para todas as turmas brincarem ali, e ele me disse que não.

Todos brincavam juntos. (Registros da pesquisadora: Diário de campo, 06/10/2010).

A partir disso, o Príncipe Felipe fez-me refletir e perceber que o tamanho físico dos espaços não era problema para as brincadeiras. O valor estava nas interações, nas possibilidades lúdicas que poderiam ser construídas e exploradas a cada recreio. Com isso, passei a ficar mais atenta a estas especificidades do recreio, notando certas diferenças de sentimentos e interações nestes ambientes.

1.3 A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA, ALGUMAS SUPOSIÇÕES E QUESTÕES NORTEADORAS

A partir das observações iniciais e das relações vividas com as crianças nos espaços de recreação e dos estudos teóricos organizei algumas indagações que direcionaram meu olhar para compreender como se davam as relações, interações e construções das crianças com seus pares e com os adultos, nos ambientes de recreação. Com isso, o problema central desta pesquisa teve como intuito entender como se dão as relações entre as crianças no recreio e, o que é construído por elas nestes momentos/espços de recreio, vindo então, a desvendar e compreender algumas manifestações culturais e ambientais que se destacam nas brincadeiras das 15 crianças da Educação Infantil em seus ambientes de recreação.

1.3.1 OBJETIVOS

A pesquisa teve como objetivo geral compreender as manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreio do CAIC. Para tanto, como objetivos específicos, a pesquisa contou com a busca e a compreensão de alguns aspectos:

- Analisar pelas brincadeiras, gestos, falas, atitudes evidências da presença de questões ambientais e culturais das crianças, e
- Compreender as relações, sentimentos e significações das crianças nos espaços de recreação, os quais passam a se caracterizar como ambientes e territórios, quando são considerados os envolvimento afetivos e de pertencimento para/com estes espaços.

Algumas questões, baseadas em levantamento teórico e em minhas próprias experiências e reflexões delimitaram a investigação, a problemática e suas questões norteadoras:

1.3.2 O RECREIO É UM PATRIMÔNIO DA CULTURA INFANTIL: REVISANDO POSICIONAMENTOS ADULTO-CENTRADOS

Para Delalande (2005, p. 1), “A recreação, momento de vida recortado em partes segundo os horários do sistema escolar, faz parte do patrimônio infantil porque ela é um momento de transmissão de uma cultura infantil”. Por fazer parte do patrimônio da cultura infantil, o recreio não necessita do controle dos adultos, mas talvez de um olhar sensível e atento às manifestações culturais e ambientais das crianças.

Iniciando minhas observações e imersão nos ambientes de recreação da Educação Infantil, do nível II, notava frequentemente que ele perdia certas potencialidades, quando visto e interpretado pelo olhar de alguns adultos, pois estes permaneciam entre as crianças somente com o objetivo de regulação, controle, e fiscalização de conflitos e brigas. Sem compreender e, muitas vezes, por desconhecer as culturas ali presentes, o adulto que “cuida” o recreio priva as crianças de muitas construções que acontecem de forma simultânea e invisível aos seus olhos.

O agente “cuidador” faz seu trabalho, tentando evitar maiores problemas e desconsidera toda e qualquer interação e construção das crianças. Contudo, esta presença adulta era muito marcante, mas deve ser (re)pensada. Delgado e Müller (2005, p.170) argumentam que:

é imprescindível refletir e analisar sobre nossas visões enquanto adultos ao falarmos e escrevermos sobre infâncias e crianças, sendo este um exercício constante de enfrentamento com nossas posições “adultocêntricas”.

Este é um movimento primordial para repensar as ações de organizar e esquematizar um espaço que o adulto não frequenta, não olha, não sente e não escuta.

Soares (2006, p. 32) discute esta relação adulto-criança nos processos investigativos:

A questão do poder, a disparidade de poder entre adultos e crianças é, para os investigadores sociais da infância, um dos maiores desafios éticos na investigação. Considerar as questões epistemológicas e metodológicas que ajudam a explicar a alteridade das crianças, permite informar as estratégias e dinâmicas desenvolvidas para esse efeito, assumindo-se esta como uma das etapas indispensáveis num processo de investigação, concordando com Morrow e Richards (1996, p. 98), quando se referem à necessidade de “... aliviar o poder entre crianças participantes e investigadores adultos, no sentido de permitir que as crianças possam participar à sua medida”.

Com isso, passei a refletir e avaliar minha postura e atitudes enquanto adulta pesquisadora, amiga e parceira das crianças. Enfrentei um processo de (re) educação, para saber conviver neste ambiente, respeitando as culturas que ali estavam sendo criadas e fortalecidas. Aos poucos fui percebendo que os meus julgamentos morais sobre os recreios como bons, tranquilos, agitados me distanciavam das culturas infantis ali produzidas e das inúmeras possibilidades e cenários produzidos pelas crianças e que configuravam estes ambientes de outras formas, que muitas vezes não cabem nas projeções e expectativas dos adultos sobre os recreios.

Neste sentido meu olhar adulto, que tendia a cuidar, controlar e “pedagogizar” o recreio, foi aos poucos se transformando no exercício de compreensão das atitudes, falas, movimentos e expressões das crianças; da mesma maneira que fui trabalhando meu senso crítico e analítico frente às soluções à que eram encaminhados certos conflitos por parte dos adultos. Geralmente estas soluções estavam distantes de uma compreensão mais positiva acerca do que são conflitos, pois entre as crianças um problema ou obstáculo é algo que pode produzir um conflito. Mas suas formas de resolvê-los, certamente não são compatíveis as dos adultos, que geralmente os percebem como algo negativo e que deve ser apagado. Gradativamente fui me aproximando das crianças na tentativa de compreender suas manifestações culturais e ambientais e estas passaram a aceitar minha presença e assim foram partilhando comigo seus segredos, brincadeiras e histórias.

Assim, eu passei a compreender o recreio como parte das culturas da infância e das relações que as crianças estabelecem com seus pares. Dificilmente os adultos compreendem o que se passa entre as crianças, pois seus olhares não estão focados na agência⁴ das crianças e na sua capacidade de resolver conflitos de formas diferentes.

Esta busca por compreender e transformar meu olhar adultocêntrico em um olhar mais sensível, interpretativo e compreensivo proporcionou a criação de algumas estratégias metodológicas.

⁴ Reconhecimento das crianças como sujeitos de direitos, como atores sociais, como co-participantes de seus processos de socialização e aprendizagem, bem como coconstrutores da sociedade em que fazem parte.

Inspirada pela cineasta Claire Simon, que organizou um filme mostrando as relações e construções de algumas crianças durante o recreio em uma escola da França, ousei construir, em 2010, um material audiovisual, que registrava o recreio das crianças da turma do nível II A, em um momento de brincadeira livre no pátio da escola. Este vídeo foi apresentado e discutido com as professoras da Educação Infantil no ano de 2011, durante uma formação continuada. Também foi assistido e debatido com as crianças participantes da pesquisa, constituindo um dos instrumentos metodológicos da investigação.

Acredito que a produção do vídeo possibilitou algumas mudanças nos olhares das professoras que participaram do debate e espero que as intervenções, as críticas e análises sobre o recreio sejam mais cautelosas e sensíveis com relação às crianças e suas brincadeiras e as suas formas de resolver conflitos com seus pares. O vídeo também possibilitou que as crianças se vissem brincando, que percebessem suas interações com seus pares e com o ambiente, como veremos mais adiante.

1.3.3 O RECREIO É UMA MICROSSOCIEDADE E NELE AS CRIANÇAS REPRODUZEM DE FORMA INTERPRETATIVA, AS RELAÇÕES VIVIDAS COM ADULTOS E OUTRAS CRIANÇAS

Vivendo o recreio mais de perto e com um olhar focado nas interações, construções e culturas infantis ali presentes, comecei a refletir e perceber que certas situações ocorridas entre as crianças são reproduções interpretativas de nossa sociedade, ou seja, uma abordagem de socialização apresentada por Corsaro (2009, p. 31)

O termo “interpretativa” captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

As especificidades das brincadeiras, das falas das crianças e do contato com seus pares fizeram-me perceber que a organização dos grupos infantis no recreio, seja para brincar, para excluir, ou para resolver conflitos, assim como as amizades, amores e desafetos constituem uma identidade entre as crianças.

O grupo social da infância não está sujeito as regras e imposições da sociedade adulta de forma passiva. Ao contrário, as crianças se organizam em culturas, constituem saberes e diferentes formas de expressar e reivindicar seus desejos ou receios.

Qvortrup (2005) *apud* James; Christensen (2005, p. 84) problematiza a caracterização da infância como grupo social, classe ou grupo geracional, uma vez que estas definições englobam todos os diferentes grupos populacionais em uma mesma análise, seguindo macroparâmetros, sem levar em conta as especificidades de cada nível, defendendo assim uma comparação intergeracional. O autor aborda uma questão importante a ser pensada: sobre a infância assumir o estatuto de uma categoria, os estudos geracionais colocam-na como uma categoria dominada, seja pelo sistema capitalista ou pelo adultocentrismo.

É preciso respeitar a pluralidade da infância, que se constrói seguindo o ritmo das transformações sociais. Como argumenta Sarmiento (2002, p. 1):

[...] contrariamente à proclamada “morte da infância”, o que a contemporaneidade tem aportado é a pluralização dos modos de ser criança, a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional e o investimento das crianças com novos papéis e estatutos sociais.

Mas, na contramão destas reflexões levantadas pelos autores, percebo que a sociedade ainda não reconhece integralmente a infância como parte das construções sociais, culturais e ambientais, subestimando as capacidades das crianças, que ainda estão à margem das decisões e das políticas destinadas a elas próprias. Enquanto categoria, a infância ocupa lugares “societais” e as crianças influenciam e são influenciadas pelo meio, visto que seus territórios possuem especificidades e culturas próprias.

1.3.4 RECREIO: ESPAÇO, LUGAR-AMBIENTE, TERRITÓRIO

Compreender como se dão as relações entre as crianças no recreio e, o que é construído por elas nestes momentos/ espaços de recreação, e as manifestações culturais e ambientais que se potencializam nestes ambientes exigiu a busca por teorias que vão além dos estudos da infância. Busquei, em outras fontes, conceitos que me dessem segurança ao falar do recreio como um *espaço* das crianças, percebendo-o mais do que uma estrutura física, mas como *um lugar, um território*.

Mas, sendo primeiramente apoiada pelos estudos de Barbosa (2000) e Barbosa; Horn (2008), para compreender os espaços das crianças ou para as crianças, encontrei, nas entrelinhas o pensamento de Zabalza; Fornero (1998), que distinguem, de maneira muito interessante, o espaço e o ambiente, deixando clara a ligação entre os dois.

(...) afirmam que o termo espaço refere-se aos locais onde as atividades são realizadas e caracterizam-se pelos objetos, pelos móveis, pelos materiais didáticos e pela decoração. O ambiente, por sua vez, diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais dos envolvidos no processo – adultos e crianças (BARBOSA; HORN, 2008, p.48).

É importante esclarecer que o termo *ambiente* citado pelas autoras alude ao termo *lugar* explorado ao longo deste trabalho, segundo Tuan (1980, 1983). Ou seja, os dois ganham uma mesma interpretação, pois são levados em conta os afetos, as relações existentes.

As palavras “espaço, lugar-ambiente, território” são usadas como referência ao recreio. Busquei dialogar com a geografia e nos trabalhos de alguns autores que discutem a infância e seus lugares, territórios e espaços (LOPES 2008, 2010; LOPES; VASCONCELLOS, 2006; TUAN, 1980, 1983; VASCONCELLOS, 2006; entre outros) e trazer à tona tal discussão com a Educação Ambiental, entrelaçando as questões de pertencimento, atitudes, sensibilidade, relações e construções, contando com Guattari (1990); Brandão (2005), auxiliando neste debate. Tal discussão é abordada no terceiro capítulo “*Conversas sobre infância, recreio e seus ambientes: em busca de entrelaçamentos entre a Sociologia da Infância, a Educação Ambiental e a Geografia da Infância*”.

1.4 A ETNOGRAFIA COM CRIANÇAS: ACORDOS, NEGOCIAÇÕES E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa não fala sobre as crianças, muito menos de suas habilidades e deficiências, mas, sim, reflete com elas a respeito de seus ambientes de recreação, nos quais se potencializa sua participação na sociedade, através da reprodução interpretativa.

Deste modo, procurei realizar uma pesquisa onde os estudos e os dados gerados para tal investigação não acontecessem isoladamente, ou seja, busquei construir um trabalho em que os pontos de vista das crianças e suas culturas de pares fossem indispensáveis para que a pesquisa acontecesse de maneira significativa. De acordo com Corsaro (2009), o sentido da palavra “pares” não é o de duplas, e sim de parceiros, de iguais. Desta forma, ele diz que em seus estudos verificou que a produção das culturas de pares, pelas crianças, não acontecia pela imitação do mundo adulto, mas, sim, pela apreensão criativa das informações transmitidas pelos adultos. Sendo então as culturas de pares um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses produzidos e compartilhados entre as crianças.

Pesquisar o recreio exigiu encontrar maneiras sensíveis para interpretar e compreender o universo infantil, tendo as crianças como atores sociais e buscando maneiras de tê-las como participantes da pesquisa. Então, a etnografia foi o caminho que possibilitou este estudo interpretativo com as crianças.

Por ser uma pesquisa no campo da Educação Ambiental, este trabalho caracteriza-se como uma metodologia de pesquisa que preza pela participação ativa dos envolvidos, respeitando as culturas e as identidades: a etnografia. Com isso, minhas concepções e práticas, nesta pesquisa etnográfica, foram influenciadas principalmente pelo sociólogo Willian Corsaro (2009), o qual demonstra maior interesse com pesquisas na sociologia da infância, abrangendo as culturas de pares, as relações entre adultos e crianças, e entre crianças, os métodos etnográficos e os processos de socialização. Do mesmo modo, busquei apoio em Graue e Walsh (2003), Bogdan e Biklen (1994), entre outros, os quais apresentam uma discussão acerca da teoria, método e ética numa etnografia com crianças.

Os referenciais teórico-metodológicos da etnografia valorizam as culturas e a participação dos sujeitos como atores sociais, e por este enfoque a etnografia encontra-se com as metodologias da Educação Ambiental, pois segundo as palavras de Reigota (2009, p.67),

a educação ambiental que visa a participação do cidadão ou cidadã na solução dos problemas está mais próxima de metodologias que permitam questionar dados e ideias sobre um tema específico, propor soluções e apresentá-las publicamente.

Graue & Walsh (2003, p.29) apresentam contribuições, quando citam Corsaro (1985) e seus argumentos de que as crianças são capazes de construir, inventar e (re)significar os contextos criados pelos adultos, sendo que os subcontextos criados por elas são muitas vezes invisíveis pelos adultos. Por isso,

Fazer investigação com crianças pequenas é tão complexo, gratificante e turbulento como viver e trabalhar com elas. Requer uma perspicácia especial para detectar as suas necessidades, mais do que as necessidades do projecto de investigação.

Bogdan; Biklen (1994, p. 47) chamam a atenção para a riqueza dos dados coletados em uma pesquisa qualitativa, sendo estes descritivos, uma vez que contêm detalhes dos fatos, das ações e das falas, presentes nas fotos, filmagens ou registros escritos. Desta forma, “ao recolher dados descritivos, os investigadores qualitativos abordam o mundo de forma minuciosa” (p. 49). Marcos Reigota (2009, p. 69) traz contribuições da Educação Ambiental, a partir de uma metodologia, que acontece de forma transversal e espontânea, possibilitando o respeito às culturas, às histórias, às memórias, aos desejos, aos medos e às inquietações de todos os envolvidos na pesquisa.

Neste caminho investigativo, que entrelaçou os estudos ambientais com os estudos sócio-antropológicos da infância, as crianças foram percebidas como (co)produtoras de conhecimentos, assim como Alderson (2005, p. 421) sugere, ao discutir os direitos de participação das crianças em assuntos de seus interesses:

[...] a nova dimensão dos direitos de participação das crianças, inscrita na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), envolve versões moderadas dos direitos de autonomia dos adultos. Elas dizem respeito a crianças que tomam parte em atividades e decisões que as afetam. Os direitos de participação incluem mais particularmente três dos 54 artigos da Convenção. Os Estados deveriam garantir: à criança que for

capaz de formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados à criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança; [...] o direito à liberdade de expressão. Esse direito incluirá a liberdade de procurar, receber e divulgar informações e idéias de todo tipo [...] por meio das artes ou por qualquer outro meio escolhido pela criança [...] ; [...] o direito da criança ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade, bem como à livre participação na vida cultural e artística.

Para compreender e potencializar melhor a participação das crianças nesta pesquisa, busquei em Soares (2006, p. 35) uma discussão sobre três possíveis patamares de participação das crianças na investigação:

- O patamar da **mobilização**, identifica um processo iniciado pelo adulto, em que a criança é convidada a participar, sendo encarada como parceira, com possibilidade de escolhas relativamente aos *timings*, à organização do processo e ainda com uma possibilidade, ainda que reduzida, de escolha dos temas que atravessam a investigação em causa.
- O patamar da **parceria**, identifica um processo em que a implicação da criança na investigação se faz desde logo no design da investigação, processo desenvolvido entre crianças e adultos, sendo a tomada de decisão relativamente a todos os outros aspectos que caracterizam o processo em causa definidos em conjunto.
- O patamar do **protagonismo**, identifica um processo dependente em exclusivo da acção da criança, quer seja na definição dos objectivos e design da mesma, no *timing* e recursos, encarando-se o adulto como consultor disponível e presente. (grifos meus)

De acordo com os patamares destacados por Soares (2006), a participação das crianças nesta pesquisa aconteceu entre o patamar da mobilização e o da parceria, pois o tema central da pesquisa surgiu a partir das minhas indagações, experiências e história com e no contexto do CAIC, e logo as crianças foram convidadas a participar desta investigação. A proposta foi apresentada e o convite feito, respeitando as vontades das crianças. Elas participaram efetivamente na geração de dados, tinham acesso aos instrumentos (diários de campo, máquina fotográfica), as decisões práticas eram feitas no coletivo e as interpretações dos dados também foram realizadas através de seus pontos de vista. Com isso, acredito que sua participação também se identifique com o patamar da parceria.

Segundo a autora, a metodologia participativa carrega consigo dois grandes desafios aos pesquisadores:

[...] é por um lado, um desafio à imaginação metodológica, à sua criatividade, para a definição de ferramentas metodológicas polifônicas e cromáticas; por outro lado, é também um desafio à redefinição da sua identidade enquanto investigadores, que têm de se descentrar do tradicional papel de gestor de todo o processo, para encarnar o papel de parceiro que fará a gestão da sua intervenção com a consideração da voz e acção dos outros intervenientes – as crianças. (SOARES, 2006, p.30)

Tais desafios estiveram presentes durante todos os processos desta pesquisa e posso dizer que foram essenciais para o amadurecimento das questões, das metodologias aplicadas e construídas com as crianças. Esta investigação interpretativa exigiu uma sensibilidade no escutar, no falar, escrever, ler, compreender o que acontecia, o que eu vivia e percebia nos recreios.

Um dos primeiros desafios com que me deparei foi o adultocentrismo. O cuidado, a atenção, a relação adulto-centrada que eu tinha transformou-se aos poucos em uma (co) participação no recreio. Uso o termo (co) participação, pois esta deu-se gradativamente, de acordo com os convites feitos pelas crianças, chamando-me para brincar e fazer parte de suas histórias.

Para chegar em uma pesquisa que teve as crianças como (co) produtoras de conhecimentos, participando da geração de dados e contribuindo com seus saberes e culturas enquanto crianças, foi preciso construir vínculos de comprometimento, respeito, envolvimento, responsabilidade para com a pesquisa e o tema a ser estudado. Para tanto, aconteceram momentos de roda de conversas com as crianças sobre a pesquisa, da mesma maneira como acordos e negociações para que a pesquisa acontecesse e contasse com sua participação e contribuição.

1.4.1 ACORDOS E NEGOCIAÇÕES COM AS CRIANÇAS

Construir uma pesquisa com crianças é um grande desafio Graue e Walsh (2003, p. 78) dizem que as crianças “devem ser tratadas como crianças, mas de uma forma que normalmente os adultos não tratam as crianças. E é nisso que reside o desafio”.

A pesquisa etnográfica com crianças propõe estudar, conhecer e viver uma cultura da qual o pesquisador adulto não faz parte e, para isso, é preciso entrar no

ambiente desconhecido, com rituais, regras, desejos e fazeres diferentes daqueles que a sua cultura, enquanto adulto, não possibilita e permite viver cotidianamente. Mas, rompendo com as privações e impossibilidades deste mundo sério, cheio de tarefas e compromissos que impõem um *status* de controle e autoridade adulta, o etnógrafo que busca pesquisar a infância vai descobrindo, ao longo do processo investigativo, caminhos e maneiras para (re)viver a infância, buscar ser um *adulto brincador* (WÜRDIG, 2007, p. 17). Para adentrar neste universo infantil sem desrespeitar suas culturas, fui fazendo negociações com as crianças durante a pesquisa. Elas aconteceram quando dei início a minha imersão, abril de 2010, nos espaços destinados ao recreio, sendo que acompanhei o cronograma da escola, onde existia um revezamento das turmas nos espaços de recreio: Praça da Educação Infantil, Praça da Frente, Campo.

Anterior a este momento, convivi durante quatro recreios com todas as crianças da Educação Infantil, quando os recreios se organizavam somente na Praça da Educação Infantil. Neste período, de março a abril de 2010, iniciei um estudo piloto, com as seis turmas juntas: duas turmas de nível I e quatro turmas de nível II, no qual delimiti as turmas participantes da pesquisa, devido ao revezamento das crianças nos espaços de recreação.

Primeiramente, escolhi duas turmas do nível II, crianças entre 5 e 6 anos de idade. A escolha foi feita levando em conta o envolvimento e as aproximações destas crianças durante o estudo piloto. Então, a pesquisa teve seu início com a participação de 16 crianças do nível II A e 16 crianças do nível IIB.

Em um segundo momento, conversei com as crianças, uma turma por vez, e expliquei sobre a pesquisa, e perguntei se as crianças sabiam o que era pesquisar. Após algumas respostas inteligentes, como: *é ouvir, escutar, olhar* (Diário de Campo, 07/06/2010) continuei a conversa e convidei as crianças a participarem, explicando que iriam pesquisar comigo o recreio delas, para descobrir o que acontece, do que brincam, como brincam... Todas as crianças foram muito receptivas e mostraram interesse, aceitando a pesquisa e a minha presença nos recreios.

O consentimento dos responsáveis foi apresentado através de um documento explicando a pesquisa. O mesmo foi feito para a direção da escola e às

professoras das turmas participantes (APÊNDICE A). Mas, acompanhando e respeitando todo o movimento da escola, alguns problemas surgiram.

No ano de 2011, as crianças pesquisadoras passaram a viver um outro momento de suas vidas: 1º ano do Ensino Fundamental. Neste novo momento escolar, as turmas foram reorganizadas. Com isto, a turma II B foi distribuída entre as diferentes turmas do 1º ano. Esta situação tornou, por momentos, a pesquisa um tanto frágil, pois tive que pensar em alternativas que não afetassem o cotidiano da escola, das crianças e das professoras. A decisão a ser tomada em 2011 daria um novo panorama quanto às crianças pesquisadoras. Com estes percalços a pesquisa passou a contar no momento das interpretações dos dados gerados com as 15 crianças da turma 1º ano B, contando com dois novos meninos que aceitaram participar em 2011. Além disso, duas meninas saíram da pesquisa, pois mudaram de escola e de cidade.

Então, a pesquisa contou com a participação de 8 meninos - **Capitão Herculano, Jesuíno, Zóio Furado, Bel, Príncipe Felipe, Rei Augusto, Cris, Eminem**; e 7 meninas - **Açucena, Cecília, Josiane, Dora, Alice, Flor, Naomi**. Os nomes foram escolhidos pelas crianças e cada uma teve uma justificativa para suas escolhas. Os mais destacados foram os nomes dos personagens da novela da Rede Globo, *Cordel Encantado* (Capitão Herculano, Jesuíno, Zóio Furado, Bel, Príncipe Felipe, Rei Augusto, Açucena, Dora) que inspirou roteiros e cenários para as brincadeiras em alguns recreios no ano de 2011. Os demais nomes foram por motivo de gosto (Alice); de outras novelas (Naomi, Cecília); atividades da sala de aula (Flor); esta última menina, em uma apresentação teatral da História do Pequeno Príncipe, era a Rosa; nome da mãe (Josiane); nome do colega da turma (Cris); menino que adora cantar e batucar, escolheu o nome de um *músico* (Eminem).

Perguntei ao grupo quais seriam os nomes das duas meninas que saíram da pesquisa, afinal elas são apontadas pelas crianças várias vezes durante as interpretações do vídeo e nas conversas.

O grupo deu várias idéias para o nome das meninas. Então foi feita uma votação e os nomes escolhidos foram **Liziane e Gabriela**. Também ganhei um codinome, mas as opiniões das crianças eram diferentes. Então, através de votação,

recebi o nome fictício de **Barbie**. Apenas quatro meninos não concordaram, pois queriam me dar o nome de Doralice, mas as outras crianças não queriam pois já tinha a Dora. *Doralice não, já tem a Dora que é a mesma coisa.* (Josiane). Com isso os meninos ficaram brabos com as meninas, com os meninos que votaram em Barbie e comigo. Busquei argumentos apoiando-me na votação.

Entre os acordos e combinados da pesquisa, o que mais marcou a participação das crianças, foi a organização de grupos de três crianças para assistirem o vídeo do recreio, produzido por mim em 2010. As escolhas foram difíceis para algumas crianças. Envolveu muitos sentimentos, entre os quais os amores, as amizades e os conflitos existentes entre elas. Por exemplo: quando Bel diz várias vezes:

Eu vou com a Josiane! Eu vou com a Josiane!

Calada, mas fazendo-se entender por seus olhares, Josiane diz não às palavras de Bel. Baixinho ela conversa com ele. Foi possível somente acompanhar as expressões, até que, no meio da discussão Josiane diz:

Eu vou com o Capitão Herculano e o Bel com a Cecília.

Convencido, mas não satisfeito, Bel diz, quando eu perguntei se ele queria ir com a Cecília:

“Ela me obrigou.”

E Cecília, concordou tranquilamente com a organização.

Esta conversa foi além da organização para as interpretações. Possibilitou momentos de acordos entre as crianças enquanto participantes da pesquisa, mas também como sujeitos de um grupo repleto de sentimentos e diferentes interesses.

Percebo igualmente, uma oportunidade para o exercício da cidadania das crianças, com ação legitimada no cotidiano infantil. Como enfatiza Catarina Tomaz (2007, p. 29):

Apesar de no campo dos princípios se verificar uma intenção de dotar as crianças com competências indispensáveis ao exercício da cidadania, com a possibilidade de terem voz e se fazerem ouvir na sociedade, o exercício da cidadania pelas crianças continua em muitos contextos a fazer-se por decreto, ou seja, com grande visibilidade nos discursos teóricos e mesmo nas propostas de intervenção das instituições que actuam no sentido de divulgar e promover os direitos da criança, mas com escassa visibilidade no cotidiano das crianças. Considerar a criança como um sujeito de direitos implica considerar a própria acção humana.

Com o intuito de esclarecer meu papel no recreio e a participação das crianças, procurei deixar claro que as intervenções e os pedidos de ajuda nos conflitos e brigas deveriam ser direcionados para os outros adultos presentes no recreio. Da mesma forma, busquei dialogar sobre a pesquisa, de maneira que o estudo tivesse significado para as crianças, construindo um sentimento de pertencimento com a geração e interpretação de dados.

A pesquisa etnográfica com crianças exige criatividade. Assim, busquei, em diversos trabalhos investigativos com crianças, ideias que pudessem inspirar meus caminhos e, nesta busca, Würdig (2007) expõe uma significativa apresentação das crianças pesquisadoras: elas se apresentam, constroem desenhos e escritas sobre elas. O autor expõe o quanto é importante caracterizá-las, expor seus desejos, gostos e vontades.

Então, fiz a proposta para as crianças de construírem sua apresentação, contando quem são, como são, do que gostam ou não gostam. Perguntei como queriam fazer esta apresentação. Treze crianças fizeram sua apresentação com desenhos, pois duas não estavam presentes no dia combinado.

Durante a construção das apresentações⁵, os meninos conversavam sobre as cenas da novela e construíam histórias com os personagens da novela *Cordel Encantado*.

1.4.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Seguindo os caminhos da etnografia, adentrei nos espaços a serem investigados. Desta forma, procurei viver e participar do recreio (quando convidada pelas crianças) e, ao mesmo tempo, captar e entender os detalhes presentes nas interações das crianças durante suas brincadeiras, conversas, brigas e acordos. Corsaro (2009, p. 85) aponta que a maioria dos etnógrafos defende a observação participante, sendo esta sustentável e comprometida. Ele também argumenta que a pesquisa com crianças requer que o pesquisador não apenas observe repetidamente, mas também participe como um membro do grupo.

⁵ Em anexo ver os desenhos das crianças com suas apresentações.

Comecei minha imersão nos recreios, a fim de iniciar o projeto piloto da pesquisa. Este início foi marcante. Foram tardes entre as crianças, onde muito aprendi, superei e transformei alguns olhares adulto-centrados. Estes primeiros contatos ocorreram entre os dias 18 e 26 de março de 2010, na Praça da Educação Infantil, durante 30 minutos de observação a cada dia.

Durante o projeto piloto, comecei a conhecer a dinâmica das crianças, suas brincadeiras preferidas e as interações com seus pares e com os adultos presentes. Ao final do mês de março, o recreio da Educação Infantil passou a ganhar novos cenários. Apesar do pouco tempo, mas acompanhando o ritmo e o cotidiano da escola, consegui demarcar as turmas que iriam ser participantes na pesquisa. Esta escolha deu-se de acordo com a organização da escola quanto ao recreio.

A escola organizou os recreios da Educação Infantil em três diferentes espaços: Praça da Educação Infantil, Praça da Frente, Campo-Pátio. As seis turmas foram divididas em duplas, para que os diferentes espaços fossem ocupados igualmente, possibilitando que todas as crianças vivessem o recreio nos diferentes ambientes.

Minha entrada no terreno a ser investigado - o recreio - após o estudo piloto, aconteceu no período de seis meses, de abril a outubro de 2010. Acompanhei as crianças nos diferentes espaços em que acontecia o recreio, o qual tinha duração em média de 30 minutos por tarde. Foram 19 observações no recreio: seis na Praça da Educação Infantil, cinco na Praça da Frente, quatro no Campo-Pátio, com isso totalizando um total de 10 horas de observações. Além das observações no recreio, fui convidada a participar de alguns momentos, como brincadeiras livres e atividades em lugares diferentes destes, como o aniversário da escola, brincadeira livre no pátio da sala de aula, e atividades com as crianças promovidas pelo Movimento Interfóruns de Educação Infantil no Brasil (MIEIB), Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE) e Serviço Social do Comércio (SESC) que aconteceram na Escola Juvenal Muller.

Desde o início de minha entrada no recreio, já no projeto piloto, as crianças da turma nível II A interagiam comigo, indagando o que eu estava fazendo e me pedindo ajuda nos brinquedos ou em alguma situação de conflito entre elas. É importante deixar claro que a minha relação e envolvimento com esta turma já vinha

desde 2009, ainda como bolsista no CAIC. Junto com esta turma, faziam o recreio as crianças da turma do nível II B. Envolvidas e curiosas com a minha presença e com as conversas ao meu redor, elas se aproximavam e da mesma forma me solicitavam ajuda ou me chamavam para algumas brincadeiras. Então, os vínculos foram se estreitando com estas turmas e elas foram participantes da pesquisa.

A geração de dados foi se construindo com as crianças durante brincadeiras, conversas, conflitos, construções com seus pares, com os adultos e com os ambientes em que viviam o recreio. A participação na pesquisa foi mútua, ou seja, eu participava de algumas brincadeiras e as crianças participavam de acordo com seus interesses na pesquisa.

Delgado e Marchi (2006/2007, p. 93) discutem esta questão, quando abordam que a etnografia é a metodologia mais apropriada aos estudos sociológicos e antropológicos da infância, os quais visam compreender as realidades sociais existentes no universo infantil e que têm como proposta imprescindível “dar voz” às crianças. Desta forma, os pontos de vista das crianças e a participação na produção dos dados sociológicos sobre suas maneiras de ser, sentir, agir e pensar contribuem no entendimento das manifestações, construções e culturas infantis:

Seria ingenuidade afirmar, no entanto, que essa metodologia consegue superar totalmente as barreiras das relações de poder que se evidenciam, muito concretamente, também na pesquisa com crianças. A posição dos pesquisadores que recorrem à etnografia como método se caracteriza, no entanto, por uma postura muito menos adultocentrada e que, portanto, permite vislumbrar o que está para além do discurso adulto “sobre o outro”, isto é, a “criança”.

As crianças mostraram-me que o recreio vai além do brincar, que nele aconteciam inúmeras situações. O recreio, na Educação Infantil, não significa somente brincar, pois as crianças brincavam muito na sala de aula. Então, comecei a perceber a organização delas no momento do recreio. As brincadeiras, seus cenários e roteiros eram elaborados coletivamente, unindo o imaginário e a criatividade de todos.

Alguns conflitos perpassavam as histórias, mas quando estas eram compreendidas pelas crianças como parte de seus acordos, nas brincadeiras, elas não solicitavam ajuda do adulto, discutiam e se acertavam com seus jeitos de

criança, com suas culturas e interesses. Mas, quando alguma situação ultrapassava estes interesses, logo procuravam auxílio adulto.

Era nestes momentos que o adulto-centrismo se apresentava marcante nas concepções das crianças em relação à presença adulta no recreio. Desta forma, verifiquei que este olhar adulto-cêntrico não era somente por parte do adulto, mas também das crianças. Elas percebiam os adultos no recreio como sujeitos que estavam ali para controlar seus fazeres, julgando-os certos e errados. E foi este olhar que busquei desconstruir em relação a minha presença.

Ao chegar no recreio, procurava não chamar a atenção das crianças. Ficava sentada em algum canto, em lugares onde minha visão fosse periférica e minha presença quase que invisível, mas nunca tive sucesso com esta estratégia. As crianças logo me avistavam e vinham correndo me dar oi, ou oferecer beijos e abraços.

Procurei observar e anotar no Diário de Campo minhas percepções, os acontecimentos e conversações entre as crianças ou entre eu e as crianças. Entre as brincadeiras, o corre-corre, as histórias de faz de conta com seus cenários, roteiros e personagens, as crianças paravam ao meu redor para deixar suas marcas no diário de campo. Os desenhos eram construídos quase sempre pelas mesmas meninas: Cecília, Dora, Josiane, Alice, Açucena e Liziane (ANEXO B).

Como não tive a intenção de utilizar como instrumentos metodológicos os desenhos das crianças e apenas um grupo manifestava interesse em deixar suas impressões nos diários de campo, estes não serão analisados, mas contam como registros das crianças, o que também denota sua participação ativa na pesquisa e tentativas de apropriação e empoderamento dos instrumentos que eu, enquanto adulta utilizei.

1.4.3 AS ENTREVISTAS COM CRIANÇAS

Conversar com as crianças é, naturalmente, um momento revelador, no qual se descobrem detalhes de suas vidas, do cotidiano na escola, em casa, nas brincadeiras. É conhecer, estudar e entender as crianças e suas culturas a partir delas mesmas, deixando um pouco de lado as interpretações adultas, que também

são essenciais, mas que devem dar espaço para as vozes daqueles que se quer conhecer. “É fundamental, nesse tipo de entrevista, fazer com que as crianças falem do que sabem e sobre brincadeiras – as crianças sabem muito mais do que os adultos imaginam” (WÜRDIG, 2007, p. 42).

Contudo, é necessário potencializar tais conversas, fazendo com que elas sejam significativas para a investigação, para a pesquisadora e crianças. Graue e Walsh (2003, p. 139) dizem que

as crianças sabem muito mais do que elas próprias sabem que sabem e ainda, sabem muito mais sobre o que sabem do que o investigador. Então, fazer as crianças falarem do que sabem é o propósito das entrevistas.

Mayall (2009) aborda a relevância de dar voz às crianças como um dos indicadores dos estudos da sociologia da infância, principalmente quando se diz respeito a si mesma, ou seja, deixar que elas falem sobre a infância e o ser criança, deixando um pouco de lado os argumentos adultocêntricos.

Desta forma, procurei entrevistar as crianças da pesquisa, de uma maneira que elas me falassem o que sabiam sobre o recreio, o que pensavam, sem serem expostas a tantas perguntas. Então, utilizando o vídeo etnográfico construído no recreio delas no ano de 2010 e as fotografias produzidas por algumas crianças neste mesmo ano, organizei a entrevista semi-estruturada. Negociamos o processo (GRAUE; WALSH, 2003) e elas assistiram o vídeo e comentaram sobre suas impressões, incluindo seus olhares e percepções sobre os lugares, brincadeiras, crianças e tudo que lhes chamasse a atenção nas cenas do vídeo.

Considerando que o grupo, neste momento da pesquisa, é composto por 15 crianças e que a interpretação das cenas, bem como as falas deveriam ser registradas por mim, simultaneamente, foi necessário organizar em grupos pequenos. “As crianças ficam mais descontraídas quando estão com um amigo em vez de a sós com o adulto. Ajudam-se uns aos outros nas respostas. Também se vigiam umas às outras e vigiam a mentira” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 141). Expliquei para as crianças que eu iria anotar as falas delas e por isso teríamos que ver o vídeo em pequenos grupos e para isso elas teriam que se organizar. Após alguns conflitos nas escolhas, a organização foi feita e ficaram organizados em trios.

Estas entrevistas conversadas aconteceram no mês de agosto de 2011. Durante este período enfrentamos um inverno rigoroso, com vários dias de frio e chuva, ocasionando a ausência de muitas crianças na escola. Desta forma, precisei reorganizar alguns grupos, a fim de sistematizar o trabalho de geração e interpretação dos dados.

No período de 12 a 22 de agosto, nos organizamos em grupos de três crianças para as conversas, enquanto o restante da turma permanecia em sala com as estagiárias de Pedagogia.

Algumas conversas aconteceram na sala de recursos, outras na sala do nível I da Educação Infantil, mas todas com um ambiente bem aconchegante, contando com almofadas e tapete.

As crianças, ao saírem da sala de aula, ficavam curiosas e ansiosas para saber onde íamos. Chegando na sala, que eu já havia preparado anteriormente, eram inúmeras as perguntas: *De quem é essa sala? Tu dá aula aqui? Cadê os alunos?* As crianças sentavam ou deitavam no tapete ou colchonetes, usando as almofadas. Algumas deitavam e diziam que iam dormir *só um pouquinho*.

Durante o vídeo, as crianças citavam os nomes dos colegas, comentavam algumas ações, mostravam-se surpresas e críticas frente as brincadeiras e atitudes. Enquanto elas comentavam, eu anotava e o gravador servia de apoio, pois “aqui o truque é estar atento e descobrir maneiras de registrar o que vai sendo dito durante essas breves interações”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 143)

Este processo aconteceu durante as manhãs, no período de aula, com duração em média de trinta minutos cada, totalizando duas horas e meia de trabalho.

Além desta conversa utilizando o vídeo como artefato mediador, aconteceu também uma conversa bastante significativa com as meninas – Cecília e Naomi – que fotografaram, em 2010 alguns momentos do recreio (ANEXO C). Como sugere Achutti (1997, p. 65), “a fotografia, que pode ajudar como motivadora numa situação de entrevista quando mostrada ao entrevistado, ajuda também a documentar, talvez em menos tempo, detalhes de rituais ou da cultura material”.

Distribuí as fotos sobre a mesa e pedi que olhassem, e logo começaram a falar sobre o que percebiam. Algumas perguntas foram propostas: que lugar é este,

quem são as pessoas, o que elas fazem, o que tem nas fotos. Sem eu perguntar, as meninas logo começaram a mostrar as fotos que tinham feito, mas percebi que se confundiam, sem certeza de quais realmente tinham feito.

As meninas envolveram-se nas interpretações das fotos, mas não foi tão significativo como as conversas sobre o vídeo. Elas fixaram-se em quantificar as fotos feitas e não comentaram muito sobre as imagens. Acredito que o significado das fotos produzidas por elas tenham perdido um pouco de especificidade pelo grande espaço de tempo entre a ação e as interpretações, pois as fotos foram feitas por elas em 2010 durante minha imersão no recreio e a interpretação dos dados ocorreu em 2011.

1.4.4 METODOLOGIAS VISUAIS: AS FOTOGRAFIAS E O VÍDEO

1.4.4.1 As fotografias

Desde os primeiros momentos em que a câmera fotográfica esteve presente no recreio, as crianças solicitavam que eu emprestasse para que pudessem ver, conhecer ou manusear. As fotografias não foram o principal instrumento metodológico, mas eu produzi algumas fotografias do recreio, dos espaços físicos, assim como algumas crianças solicitaram a câmera para fazer seus registros. Neste sentido, Graue e Walsh (2003, p. 148) dizem que a “maioria dos artigos sobre interpretação qualitativa não perdem tempo com os instrumentos. Sublinham que o investigador é o instrumento principal”. Mas, ao longo dos recreios, os registros fotográficos feitos pelas crianças foram se somando e ganhando certo significado na pesquisa.

As crianças simplesmente pediam a máquina fotográfica e saíam pelo recreio registrando e depois pediam para ver suas fotos. Como era uma câmera digital elas podiam ver os resultados imediatamente.

Desta forma, através da fotografia, algumas crianças “falaram” o que sabiam e pensavam sobre o recreio. Afinal, como diz Achutti (1997, p. 28):

Se vivemos em um mundo visual, no qual somos bombardeados por ícones novos a cada dia, se as diferentes culturas impõem umas às outras verdadeiras “guerras” visuais, e se as guerras verdadeiras passam a ter o visual de meras brincadeiras – como “olhar” somente para as palavras?

Seguindo o pensamento de Achutti (1997), as imagens falam muito, expressam detalhes que as palavras não conseguem interpretar pela linguagem escrita.

1.4.4.2 Videografando um momento de recreação

Durante as observações intuí o quanto seria rico e significativo construir um vídeo do recreio, com as crianças participantes da pesquisa, a fim de registrar as brincadeiras, as construções e as manifestações infantis. A necessidade de construir um vídeo tem inspiração no já citado documentário de Claire Simon (1994), *“Recréations”*. Neste sentido, inspirada pelo documentário e pelas observações e experiências vividas nos recreios da Educação Infantil no CAIC, em setembro de 2010 ousei começar a capturar imagens para a organização de um vídeo.

Comecei então a dividir o registro escrito com os registros capturados pelas lentes da filmadora. Seguindo as orientações de Achutti (1997, p. 38):

Proponho que se busque a importância da linguagem fotográfica no espectro do trabalho antropológico, no que essa linguagem tem a somar, a narrar, de uma forma especial, um dado especial: a cultura.

As crianças sabiam que eu estava filmando, mas por horas a filmadora era totalmente ignorada. Elas falavam comigo, chamavam-me para brincar, inseriam-me nas brincadeiras sem a preocupação da filmagem ou do manuseio da câmera. Por horas, eu filmava de um único lugar; em outros momentos eu tentava adentrar nos grupos, em busca de maiores detalhes presentes nas conversas, gestos ou falas.

Enfim, foram três recreios filmados, durante um período de 20 minutos cada, sendo que somente uma filmagem de um recreio estava na íntegra, sem interrupções, sendo possível acompanhar no vídeo as organizações e as brincadeiras das crianças.

Portanto, após assistir e analisar os três registros percebi que em apenas um deles era possível acompanhar os movimentos das crianças com maiores detalhes. Sendo este o selecionado para ser editado e organizado. Para esta etapa utilizei o programa Adobe Premiere Pró e a conclusão desta produção audio visual, com as devidas edições, se deu em maio de 2011.

Após esta fase, transcrevi o vídeo de forma que não se perdessem os detalhes que as imagens mostram.

1.5 ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DOS DADOS

A fim de compreender as manifestações culturais e ambientais entre as crianças nos espaços de recreação, inseri-me nos ambientes de recreio, observei, conversei, brinquei e tive as crianças ao meu lado, contribuindo para a geração de dados, para as interpretações e descobertas de suas próprias manifestações.

Registrei estas manifestações através das escritas nos Diários de Campo, da construção do vídeo e das entrevistas conversadas. “[...] Uma vez entendido que, por exemplo, as entrevistas podem realizar-se sem se fazerem perguntas”. (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120), utilizei o vídeo e algumas fotografias feitas por algumas meninas como artefatos nas conversas, a fim de buscar uma descrição mais detalhada das manifestações investigadas a partir das vozes das próprias crianças. A propósito, Graue e Walsh (2003, p. 127) dizem que “um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possíveis”.

Assim, através da triangulação dos dados (GRAUE; WALSH, 2003; SARMENTO, 2000), analisei detalhes das brincadeiras, das falas, e expressões das crianças com seus pares e os adultos.

A investigação é, e deve ser, um processo criativo, e a geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, têm de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas (GRAUE; WALSH, 2003, p. 120).

Enfim, com a geração dos dados concluída ensaiei uma leitura interpretativa em busca de respostas, descobertas e minúcias das manifestações culturais e

ambientais das crianças e as principais dimensões de análise que serão exploradas posteriormente: as amizades, os amores e os conflitos nas culturas infantis; a mídia e as novas tecnologias nas manifestações culturais e ambientais das crianças.

No próximo capítulo, apresento o tripé teórico que articula a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância e a Educação Ambiental. Neste busquei dialogar com os conceitos e apresentar seus entrelaçamentos na discussão ambiental que a pesquisa propõe.

CAPÍTULO 2 – INFÂNCIA, CRIANÇAS, RECREIOS E SEUS AMBIENTES: ENTRELÇAAMENTOS ENTRE SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Neste capítulo, apresento o tripé teórico – Sociologia da Infância, Geografia da Infância e Educação Ambiental - o qual sustenta esta pesquisa, reforça o valor do estudo e, principalmente, a visibilidade da infância nos estudos ambientais, culturais e sociais.

Nesta busca por uma literatura que me apoiasse nas questões levantadas ao longo da pesquisa, encontrei, nos estudos da Infância⁶ (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010; ARIÈS, 1981; CASTRO; KOSMINSKY, 2010; CORSARO, 2009; DEL PRIORE, 2004; FERNANDES, 2004; HEYWOOD, 2004; OLIVEIRA, 2011; QVORTRUP, 1999; SARMENTO, 2005, 2007), caminhos para que os conceitos abordados se cruzassem e ganhassem sentido, a fim de sustentar as discussões apresentadas, pois compreendo as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e deveres. Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 361),

a sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles. Porém, mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito

⁶ Como alguns autores citados não pertencem ao campo da Sociologia da infância considero mais pertinente o uso do termo estudos da infância.

próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. A infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social.

Desta forma, a infância é apresentada como uma categoria geracional, portadora de voz e vez frente à sociedade, atuante, participante nas decisões sociais, influenciando e sendo influenciada pelas transformações da sociedade, da cultura, do ambiente.

Acompanhando e contribuindo nesta linha de estudo, apresento a Geografia da Infância (LOPES, 2008, 2010; LOPES; VASCONCELLOS, 2006; VASCONCELLOS, 2006) e também as abordagens de Yi-Fu Tuan (1980, 1983) com argumentos coerentes que sustentaram meus pressupostos acerca das significações e percepções dos espaços do recreio, os quais reconfiguravam-se de acordo com os interesses infantis e adultos, nas relações construídas, nos sentimentos, nos poderes, nas interações, logo, tornando-se em lugares, ambientes e territórios.

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. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110)

Com tais estudos, a discussão ambiental que busco ganha significados, sentidos e a visibilidade das culturas da infância nesta articulação com a Educação Ambiental, por sua vez, apresenta uma diversidade teórica, em suas múltiplas abordagens.

Com isto, apresento autores que trazem concepções, metodologias e reflexões acerca do meio ambiente, os quais se aproximam das percepções e concepções que construí ao longo da pesquisa, nesta caminhada inicial, enquanto educadora ambiental.

Portanto, entre leituras, escritas, vivências nos ambientes investigados, interagindo com os sujeitos, cheiros, barulhos, sensações que o constituem, fui elencando os autores que partilhavam comigo tais percepções, ideias e concepções de Educação Ambiental. Desta forma, dialoguei com Brandão (2005); Guattari

(1990); Reigota (2009); Trein (2008), e com dissertações do PPGEA: Ança (2009); Domingos (2009); Jardim (2010), que foram consultadas ao longo das leituras.

Brandão (2005, p. 34), com suas sábias e sensíveis palavras, expõe as históricas ressignificações de espaços, privilegiando a natureza:

[...] desde os primeiros tempos da história humana, vivemos e nos transformamos ao socializarmos a natureza. Isto é, ao transformarmos sem cessar *espaços* em *lugares*. E vivemos cada momento de nossas vidas dentro, na *natureza*, no interior de *ambientes naturais*. (grifos meus)

Para explorar e discutir mais detalhes dos eixos deste tripé teórico, organizei uma escrita detalhada de cada um deles. Penso ser importante relatar que cada uma das bases teve suas especificidades na pesquisa, mas estiveram sempre entrelaçadas e presentes na investigação. Então, como último item deste capítulo, apresento uma escrita com os entrelaçamentos teóricos realizados no estudo.

2.1 DO JOGO DE PAPÉIS AO PAPEL SOCIAL: DIÁLOGOS COM A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA

Propor uma visibilidade da infância e das crianças enquanto atores sociais frente às discussões ambientais é um dos propósitos desta investigação. Por isto, dialogar com a sociologia da infância e abordar algumas questões sociais, focando na infância, em suas construções e manifestações é

[...] entender o que significa falar da criança e da infância a partir da base estabelecida por este campo, que consagra à criança o papel de sujeito e protagonista da história, e dos processos de socialização. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 39)

Compreender e perceber a criança e a infância para além de seus mundos imaginários e o jogo de papéis - mas nunca desconsiderando-os como a base da construção dos conceitos e conhecimentos de mundo - tornou este estudo ainda mais significativo, pois conhecer a história da infância e os caminhos por ela percorridos até os dias atuais potencializa a visibilidade da infância e das crianças enquanto atores sociais. Oliveira (2011, p. 32) fala sobre o objetivo dos estudos sobre a forma de participação e coordenação dos papéis em uma interação, sendo a

intenção “apreender como o sujeito se apropria de modos culturais de significar o mundo e os recria, nesse processo, desenvolvendo sua forma de agir, sentir e pensar”

Para tanto, busquei elencar alguns elementos importantes para que a compreensão desta discussão fosse ao encontro do tema desta pesquisa, uma vez que discuto as manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação da Educação Infantil. Investigar as construções e interações infantis, bem como o processo de visibilidade social da infância não é um assunto inédito, nem mesmo escasso. O tema vem ganhando espaço e visibilidade em teses, dissertações e nas diversas pesquisas que se propõem investigar e discutir tais questões.

Entre tais produções dialoguei com algumas, que discutem a infância em diferentes países e momentos, Ariès (1981); Qvortrup (1999); Sarmiento (2007) e também os estudos que detalham a nossa história, a história da infância no Brasil: Castro e Kosminsky (2010) e Del Priore (2004). Após esta busca histórica, discorro sobre, a criança enquanto ator social, ressignificando e construindo culturas.

Neste caminho, encontro-me com Florestan Fernandes (2004), o qual foi o pioneiro, no Brasil, em estudos e pesquisa que valorizam e percebem as culturas infantis. Prosseguindo neste diálogo, utilizo Corsaro (2009) para discutir conceitos como a reprodução interpretativa e culturas de pares. Busco apoio em Oliveira (2011), para discutir acerca do jogo de papéis. Estes, além de demonstrarem o quanto a infância vem ganhando visibilidade nos estudos científicos, me acompanham nas definições de alguns conceitos que abordo ao longo da pesquisa como, por exemplo, cultura infantil, as manifestações culturais e interações entre crianças.

Qvortrup (1999) menciona o “boom” das pesquisas sobre infância na Europa. Ele traz dados sobre o crescente interesse no assunto desde 1990, quando sociólogos da infância reuniram-se pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia. Já no congresso de 1994, faltou-lhes tempo para que todos pudessem discutir e falar sobre o assunto. Foram, então, criadas organizações de âmbito nacional no Reino Unido, na ex-República Federal Alemã, na França, nos países nórdicos e nos Estados Unidos da América, tendo mais de 450 associados. Porém,

com um século de avanço, em comparação à sociologia, tais discussões já vinham acontecendo entre os psiquiatras, psicólogos, médicos, pedagogos.

O autor mostra que outras disciplinas da sociologia passaram a pensar na infância como, por exemplo, a antropologia, a qual, em 1973, ganhou olhares através de um artigo de Charlotte Hardman, intitulado “*Será possível uma Antropologia da criança?*” Em 1990, Sara James traz à tona uma questão: “*Haverá “lugar” na Geografia para as crianças?*” Outro olhar atento foi dado para a *etnografia das crianças como criadores tardios*, abordado por Jonathan Benthall (1992).

Qvortrup (1999) enfatiza que outras áreas também conseguiram progressos semelhantes, como o direito, a filosofia e a ciência política. A história vem, de há muito tempo, tendo avanços extraordinários nas discussões sobre infância. Segundo o autor, a economia era a área que demonstrava menos interesse, mas apostava em mudanças breves.

Atualmente, percebe-se o quanto a economia e a infância andam articuladas, seja nos interesses do mercado voltado ao consumo, como em interesses políticos e educacionais. Del Priore (2004) aborda tal questão, comprovando que as apostas de Qvortrup (1999) tornaram-se fato. A autora coloca a mídia como meio de exposição e exploração da imagem infantil com fins lucrativos, fazendo da infância uma grande contribuinte para o crescimento da economia.

Não é à toa que o comércio e a indústria de produtos infantis vêm aumentando progressivamente sua participação na economia, assim como a educação primária e o combate à mortalidade infantil tornaram-se temas permanentes da política nacional. (DEL PRIORE, 2004, p. 7).

Refletindo acerca destas questões, percebo que os investimentos na educação das infâncias não são pura e unicamente pensados em prol das crianças e suas infâncias, para que elas vivam uma infância melhor. Os interesses políticos, econômicos são prioritários, porém ficam implícitos nas discussões. Estes projetos são vistos como investimentos, que darão grandes retornos à economia, a longo prazo.

Além disso, “existe uma relação entre o trabalho invisível, realizado por meninos e meninas em famílias como nas ruas e sua articulação com a economia capitalista”, discussão já levantada por Machado Neto em 1979 e 1980 (*apud* CASTRO; KOSMINSKY, 2010, p. 211).

Qvortrup (1999, p. 2) diz que o interesse pelas crianças antecede a II Guerra Mundial, demonstrando que o tema não é recente, porém pouco valorizado, ocorrendo altos e baixos nas discussões. Além disso, ele destaca a espantosa diferença de atenção para a infância encontrada entre a edição de 1968, da Enciclopédia Internacional de Sociologia, a qual não tinha nada a dizer sobre a vida social das crianças, somente fazia referências à Psicologia e a Psiquiatria, enquanto, a edição de 1930 incluía 58 páginas sobre a “criança”, divididas em 12 partes. No entanto, o conteúdo essencial relacionava-se mais claramente com questões de política social no sentido lato, do que com a busca do conhecimento à luz da posição que as crianças ocupam na sociedade.

Com isto, é possível notar que os investimentos em estudos e discussões da infância sempre sofreram oscilações de acordo com os tempos e espaços históricos. A infância era, e ainda é olhada quando os interesses sociais e econômicos visam transformações, ou quando é percebida como uma barreira. Em outros casos, ao contrário, passa a ser vista como investimentos para superar uma crise. Ou seja, a infância é vista quando detectada como um problema social ou como investimento futuro.

Ao longo da história, encontram-se trabalhos que focavam investigar e compreender a infância e as crianças ao longo dos tempos. Esta busca iniciou-se por Philippe Ariès (1962), com o clássico *“História Social da Criança e da Família”* no qual defendia a idéia de infância como uma transformação social e histórica.

Pelo fato de as referências históricas terem aparecido muito tarde, Ariès afirmou, em suas pesquisas, uma inexistência do “sentimento de infância”, até o surgimento da modernidade. Com isso, acontece uma (in)visibilidade histórica (SARMENTO, 2007); porém, com o despertar do assunto levantado por Ariès, a infância, desde então, passou a ganhar olhares significativos.

Colin Heywood (2004) questionou as teses de Ariès, defendendo que seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou

outro período da história. Considera mais proveitosa a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares.

[...] mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública (SARMENTO, 2007, p.27).

Percebe-se até aqui que, ao longo dos tempos, a infância ganhou novos olhares, foi percebida e contextualizada nos espaços-tempos, ainda hoje influencia e é influenciada pelos contextos.

No Brasil, os olhares para a infância e para as crianças também vêm sendo construídos ao longo de uma caminhada intensa de estudos, lutas e manifestações. Porém, ela se distancia da história da infância de outros países, uma vez que,

[...] a pobreza e a falta de escolarização da criança brasileira ao longo de sua história, tornam as teses européias absolutamente inadequadas ante as realidades de uma sociedade que, como explica “uma menina de rua”, “sonhos não enchem a barriga”! A estratificação da sociedade, a velha divisão dos tempos da escravidão entre os que possuem e os que nada tem, só fez agravar a situação dos nossos pequenos. (DEL PRIORE, 2004, p. 14)

Em contribuição às palavras de Del Priore (2004), cito Castro e Kosminsky (2010, p. 206), que salientam dois regimes de visibilidade da infância no Brasil, desde 1960:

O primeiro regime considerou a infância um componente estrutural de relevo da “desigualdade social”, um “problema social”, estimulando cientistas sociais a apoiar às políticas sociais. O segundo regime de visibilidade divulgou um ator por trás da criança, revelando-a como um ator social e sujeito de direitos.

Segundo as autoras, por volta do século XX, o abandono infantil e a negligência proliferavam intensamente, ao mesmo tempo em que se organizavam novas classes sociais, devido à grande imigração e urbanização. (CASTRO; KOSMINSKY, 2010, p. 209)

As imigrações de famílias inteiras, que vinham para o Brasil em busca de uma vida melhor, eram inúmeras; com isso, o número de desempregados foi crescendo consideravelmente nas principais cidades do Brasil, como no Rio de Janeiro e São Paulo. Dessa forma,

[...] o problema do abandono e de crianças negligenciadas foi associado com as contradições globais do processo de modernização brasileiro, que falhou em fornecer educação básica, habitação e emprego, aumentando assim o número de pobres nas massas urbanas. (CASTRO; KOSMINSKY, 2010, p. 210)

Em consequência dessa explosão demográfica local, os *“problemas e desigualdades sociais”* começaram a ser focados na infância: destino das crianças pobres, trabalho infantil, negligência, abandono e delinquência. Com isso, surge a visão assistencialista sobre a infância, ou seja, o primeiro regime de visibilidade da infância no Brasil, como propõem Castro e Kosminsky (2010).

O segundo regime proposto pelas autoras dá destaque aos direitos das crianças, percebendo-as como atores sociais. Focando nessa perspectiva, o estudo pioneiro de Florestan Fernandes, em 1961, foi o grande motivador aos olhares para a infância e para as crianças como participantes ativos na vida social.

O trabalho de Fernandes direcionou-se às *“trocinhas”* do Bom Retiro, no estado de São Paulo. O autor analisou o grupo infantil através da pesquisa sobre folclore, que vinha desenvolvendo juntamente com seu professor Roger Bastide, tendo por finalidade a recreação e suas especificidades. *“As “trocinhas” estão condicionadas ao desejo de brincar”* (FERNANDES, 2004, p. 203).

Nesse estudo, o olhar dado às crianças e à infância foi de respeito, de curiosidade e desejo em descobrir algo que até então era completamente desconsiderado: as culturas infantis, as interações, os jogos e brincadeiras. Foi um trabalho que rompeu com paradigmas e estereótipos frente aos estudos científicos que envolvessem a infância, ou seja, Fernandes demonstrou que pesquisar a infância era ir além do que olhar para as crianças enquanto objetos de estudo, enquanto um problema social, no qual buscavam exaustivamente maneiras de resolver as situações de risco de meninos e meninas de rua.

Porém, o problema de pesquisa a ser investigado era mais delicado, que exigia do pesquisador uma intensa sensibilidade para aprender a olhar, escutar e logo compreender o que acontecia entre os grupos de crianças nas ruas, enquanto brincavam: as *“trocinhas”*.

Bastide, no prefácio da obra de Fernandes (2004, p. 195), já colocava, em sábias palavras, pistas metodológicas para que um trabalho com as crianças fosse significativo e sincero, tendo sido seguidas por Fernandes:

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. E isso não é dado a toda a gente.

Então, é a partir daqui que meu trabalho dialoga de maneira mais direta com a sociologia da infância. Porém, acredito que a breve busca teórica, que me propus a apresentar sobre a história da infância no Brasil e em outros países, foi de extrema relevância para compreender a infância que se vive hoje. Assim, como diz Del Priore (2004, p.08), “Não será a primeira vez que o saudável exercício de “olhar para trás” ajudará a iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas por nossa sociedade”.

A pesquisa com as “trocinhas” do Bom Retiro mostra claramente a organização das crianças e a construção de regras e valores nos grupos infantis. Das crianças menores às maiores, das meninas aos meninos, são estipuladas normas de entrada e aceitação no grupo, a escolha das brincadeiras, as relações de poder, entre outros aspectos.

Contudo, fica evidente a presença da cultura infantil; cultura que também se evidencia nos grupos de crianças que brincam nos recreios escolares. Entre o grupo de crianças da educação infantil, no qual me envolvi nesta pesquisa, encontrei manifestações culturais a cada brincadeira, entrelaçadas no jogo de papéis que norteavam o enredo e o cenário das histórias criadas por elas.

Falar em culturas infantis é um tanto complexo, pois exige compreender as especificidades da infância, do faz-de-conta, dos interesses, querer e saberes infantis, entre outros elementos. Então, junto e acompanhadas de algumas contribuições da cultura adulta, são construídas as culturas infantis.

Desse modo, a cultura infantil, assim como as demais culturas, são variáveis, de acordo com o contexto. Não podemos falar em uma cultura única, neutra e desconectada do meio ambiente. No caso das “trocinhas” do Bom Retiro,

Fernandes (2004, p. 215) identifica um entrelaçamento da cultura infantil com a cultura do adulto,

em grande parte – a quase totalidade - esses elementos provêm da cultura do adulto. São traços diversos da cultura animológica que, abandonados total ou parcialmente, transferem-se para o círculo infantil, por um processo de aceitação, incorporando-se à cultura do novo grupo.

Então, Fernandes (2004) aborda sobre a origem de algumas brincadeiras de rua, que são resgates de antigas obras de romance da literatura, do folclore, de músicas, danças entre outros elementos da cultura adulta que influenciam até hoje as versões mais modernas de brincadeiras, sendo recebidos e recriados pelas crianças. Além disso, juntam-se com elementos da cultura infantil, e que

são as crianças que asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços da cultura adulta. (FERNANDES, 2004, p. 216)

Na pesquisa com as trocinhas nas ruas do Bom Retiro, ficou evidente a construção e reconstrução de culturas nas brincadeiras. Entre o imaginário e o prazer de brincar nas ruas com outras crianças, estão implícitos o jogo de papéis e o papel social da criança. Desta forma, percebe-se que já em 1961, a infância tinha uma visibilidade enquanto grupo social, que era organizada para receber, interpretar e aceitar as regras e culturas impostas pelos adultos.

O Papel da criança consiste em recebê-los e em executá-los (traços folclóricos): e as modificações são, como todas as outras do domínio tradicional, lentas e inconscientes. Exemplos dessas criações – que supomos infantis – são os brinquedos como “Papai e mamãe”, “Banqueiro”, “Polícia”, “Melancia”, “Fritas” etc., quase todos calcados sobre motivos da vida social. (FERNANDES, 2004, p. 216)

Há a presença dessas brincadeiras, citadas por Fernandes (2004), nos recreios escolares da Educação Infantil e elas também potencializam as culturas infantis. Entrelaçada no espírito criativo da criança, a cultura adulta é ressignificada de acordo com os interesses infantis. Como diz Fernandes (2004), as modificações são lentas e inconscientes. Essas modificações, segundo Corsaro (2009), são

denominadas como “Reprodução Interpretativa” sendo, segundo o autor, uma abordagem de socialização.

Esta abordagem apresenta as crianças como criadoras e participantes dos acontecimentos sociais e de suas culturas de pares, sendo criadas a partir da apropriação de informações do mundo adulto, de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças, daí o termo interpretativa.

Já o termo reprodução justifica-se pelo fato de as crianças não apenas internalizarem a cultura, mas também contribuírem ativamente para a produção e mudanças culturais. E, compartilhando com Fernandes (2004), Corsaro (2009, p. 31) diz que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros.

Envolvida com as crianças, com o recreio e com os diálogos teóricos que fiz ao longo desta pesquisa, passei a olhar o recreio com outros olhos. Os fazeres, querereres, dúvidas, falas, faz-de-conta, interações, e atitudes das crianças passaram a ser vistos como suas culturas e artefatos de construção desta. Além disso, o observar as crianças fez-me perceber e compreender uma série de aspectos que envolvem suas participações e construções culturais. Compartilho com Oliveira (2011, p. 32) tais questões, quando ela diz

[...] que tão logo se começa a observar o grupo de crianças, nota-se que suas atuações no “como se fosse” convivem com outras formas de interação: determinados comportamentos, ou papéis, são assumidos não porque se refiram a um “fazer de conta” mas porque representam formas de uma criança se colocar diante da outra ou do adulto em uma situação determinada para atingir certos objetivos que são criados naquele momento. Assim, na interação, as crianças também constroem (jogam, completam, modificam) papéis de parceiro privilegiado, de brigão, de mandão, de chorão e muitos outros.

Falando em interação, estamos também abordando o termo “cultura de pares”, discutido por Corsaro (2009, p. 31), que verificou em seus estudos que a produção da cultura de pares pelas crianças não era uma simples imitação. Mas sim, que elas apreendem criativamente as informações do mundo adulto para produzir suas culturas próprias e singulares. Corsaro (2009, p. 32) define cultura de pares como *“um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”*.

E assim, revivendo, lembrando e conhecendo uma cultura da qual um dia fiz parte enquanto criança, fui encontrando, entre as brincadeiras no recreio, as manifestações culturais, apresentadas pelas crianças a partir dos elementos de suas culturas: relações de poder e de afeto, rituais, jogo de papéis, espírito criativo, envolvimento com a mídia e as novas tecnologias, “*reprodução interpretativa*”, “*cultura de pares*.”

Entre estas manifestações, estão presentes outras, porém manifestações que julgo como ambientais, pois envolvem as interações das crianças nos espaços de recreio, além das construções, pontos de vista, saberes, querereres. E estas manifestações também foram expressas através das brincadeiras. Foram expressões que me mostraram como o faz - de - conta está diretamente relacionado com o ambiente, com a resignificação que a criança faz do espaço ocupado, e como este influencia as manifestações culturais.

Contudo, busquei com este trabalho, compreender as manifestações infantis, que se apresentaram nas brincadeiras de recreio e, assim, fui percebendo como se dão as organizações infantis na sociedade, percebendo suas ações, criações e influências. Estudando a história da infância, foi possível perceber que ao longo do tempo ela ganhou uma maior visibilidade social, e conseqüentemente, a criança passou a ter um papel social mais valorizado, passou a ser percebida como sujeito ativo e criativo, capaz de construir culturas que contribuiriam no desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, o jogo de papéis é, assim como o recreio, um importante patrimônio da cultura infantil, no qual as crianças resignificam seus saberes, (re) interpretam os conhecimentos de mundo que adquirem através das vivências e experiências, tornando-as em importantes contribuições sociais, culturais e ambientais.

Entrelaçado nas brincadeiras, o jogo de papéis, é uma maneira de manifestação, em que as crianças demonstram seus pontos de vista acerca da organização social, dos espaços que ocupam, das relações sociais e ambientais das quais fazem parte.

Para discutir estas questões que envolvem os ambientes ocupados pelas crianças, dialoguei com a Geografia da Infância, a fim de compreender os “espaços”

infantis, conhecer os “lugares” e os “territórios” construídos por elas nos espaços de recreação. E, a seguir como fundamentação central desta discussão, trago a Educação Ambiental para sustentar as manifestações discutidas na pesquisa.

2.2 OS ESPAÇOS DO RECREIO E CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA DA INFÂNCIA

Quando me aproximava do Núcleo da Educação Infantil, do CAIC, já escutava os sons, as falas, as risadas, os gritos e os passos rápidos das crianças, que davam vida àquele espaço. Com a presença destes elementos, os espaços ocupados pelas crianças ganhavam uma nova configuração a partir dos olhares, sensações e emoções infantis.

Entre meus olhares e sentimentos, enquanto adulta, minhas sensações nos espaços do recreio também foram sendo transformados, (re)significando-os e tornando-os lugares especiais e cheios de cultura.

Passei a compreender o recreio para além do espaço físico, organizado para receber as crianças durante um recorte do cotidiano escolar: o recreio. Porém, tal organização não determinava as ações das crianças, uma vez que elas (re)inventavam os lugares.

Os espaços geográficos não são os mesmos para todas as pessoas. A permanência das pessoas em determinados espaços, a forma peculiar com que elas o ocupam, os sentidos que vão sendo atribuídos ao longo do tempo a esses espaços, tudo isso participa de um processo pelo qual os espaços deixam de ser uma delimitação topológica e, tocados pelos afetos, vão ganhando uma nova configuração que transcende ao seu aspecto material. (VASCONCELLOS, 2006, p. 6)

Trilhando por estes lugares, fui em busca de achados acerca das manifestações culturais e ambientais entre as crianças e deparei-me com indagações acerca das questões relacionadas aos espaços escolares destinados ao recreio da Educação Infantil. Eram espaços pensados pelos adultos, para as crianças. Porém, as inquietações que vinham me acompanhando ao longo de minha imersão nos recreios se dirigiam ao espaço como:

[...] o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente (BARBOSA, 2000, p. 127).

Desta forma, o que me provocava era justamente este desafio, citado por Barbosa (2000), e que se faz presente em todos os momentos de recreação. Quando a autora menciona as “múltiplas habilidades e sensações” que estão presentes nos espaços físicos e que se “recriam continuamente e transformam” os espaços em outros, reporteime aos momentos em que estive com as crianças onde, além do entusiasmo de brincar estavam presentes as “habilidades” que possibilitavam a transformação dos espaços.

Tuan (1983, p. 23) relaciona as questões de espaço com os sentidos, as emoções, as percepções. Assim, ele compreende que o conhecimento de mundo, de espaço e lugar, para o adulto, é um tanto complexo, mas este se organiza com o tempo, através das experiências vividas desde a infância. Neste sentido, as experiências da infância estão presentes em todas as fases da vida, pois “a criança é o pai do homem, e as categorias perceptivas do adulto são de vez em quando impregnadas de emoções que procedem das primeiras experiências”.

Mais aberta a estas experiências e sensações infantis, passei a perceber o recreio, seus lugares e sua ocupação pelas crianças, de maneira mais sensível. As crianças são atores sociais, pois transformam espaços e realidade nas suas culturas de pares. Conforme explicam Lopes e Vasconcellos (2006, p. 111):

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo.

Assim, fui entendendo a (re)construção do mundo-recreio pelo viés das crianças e a organização de suas ideias a partir destas experiências recreativas, interagindo com outros (crianças e adultos) e com os objetos e recursos naturais, estando presentes as culturas infantis e suas manifestações ambientais. Compartilho com as ideias de Lopes (2010, p. 7), quando ele diz:

[...] que quando o mundo das crianças cruza com o mundo dos adultos, ocorre o que Corsaro (2002) denomina reprodução interpretativa. Ou seja, as crianças assumem uma posição ativa frente às relações, ora sendo inseridas pelos adultos em seus processos, ora inserindo-os.

Para melhor compreender esta relação das crianças com os espaços, recorri a alguns estudos que,

apesar de envolverem diferentes questões, têm como temática as relações que as crianças estabelecem com os espaços e situam suas bases teóricas num campo de estudo que temos intitulado de Geografia da Infância. (LOPES, 2010, p. 3)

A Geografia da Infância vem valorizando a infância e possibilitando uma visibilidade social, deixando bem clara a participação infantil e suas (re) construções, seja dos espaços destinados a elas, como de todos os recursos (mídias, produtos) que lhes são oferecidos ou impostos.

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 traços simbólicos. As crianças ao se apropriarem dessas dimensões, as reconfiguram, as reconstróem, e ao se criarem, criam suas diferentes histórias e geografias. A infância, portanto, se dá num amplo espaço de negociação que implica a produção de culturas de criança, do lugar, dos lugares destinados às crianças pelo mundo adulto e suas instituições e das territorialidades de criança, resultando desse embate uma configuração à qual chamamos territorialidades infantis, cujo campo de reflexão é a Geografia da Infância. (LOPES, 2008, p. 67)

Neste encontro com a Geografia da Infância, dialoguei com Barbosa (2000); Barbosa e Horn (2008); Lopes (2008, 2010); Lopes e Vasconcellos (2006); Vasconcellos (2006) e Yi-Fu Tuan (1980, 1983). Entre estes autores, alguns discutem a educação das infâncias e suas culturas, como Barbosa e Horn, que pensam os espaços da educação infantil com suas especificidades e elementos que os tornam lugares, territórios. Já Tuan (1980, 1983) é geógrafo e traz discussões acerca de uma geografia humanística tentando compreender as relações do homem com o mundo.

Nas obras deste autor, encontrei importantes reflexões sobre a infância e seus lugares. Em *Topofilia* (1980), o que mais se destaca na discussão de Tuan são as ligações afetivas evocadas pelo ambiente e que transformam um espaço em

lugar – tomam importância os sentimentos sobre o lugar, as relações entre a cultura e o ambiente natural, e o que o lugar pode simbolizar.

Neste livro, Tuan levanta alguns questionamentos, sobre o que é a Topofilia:

Quais são nossas visões do meio ambiente físico natural e humanizado?
 Como o percebemos, estruturamos e avaliamos?
 Quais foram e quais são os nossos ideais ambientais?
 Como a economia, o estilo de vida e o próprio ambiente físico afetam as atitudes e valores ambientais?
 Quais são os laços entre meio ambiente e visão do mundo? (TUAN, 1980, p. 1)

Os questionamentos do autor possibilitam entender as manifestações culturais e ambientais entre as crianças nos espaços de recreação. Assim como Tuan, direcionei meu olhar para uma educação ambiental que se preocupa com os valores, percepções e atitudes humanas.

Utilizo os termos “percepção, atitude, valor e visão de mundo”, compartilhando com Tuan (1980, p. 4), pois estas são as palavras chaves de seu trabalho. Segundo ele, a “percepção é tanto a resposta dos sentidos aos estímulos externos, como a atividade proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados [...]”.

Já quanto à atitude, Tuan (1980, p. 4) diz que é

primariamente uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo. [...] e é formada de uma longa sucessão de percepções, isto é, de experiências [...]. E a visão do mundo é a experiência conceitualizada [...].

Para tanto, foi preciso entrar em um território desconhecido, ou seja, busquei experiências nos espaços do recreio, a fim de criar novas percepções frente a este novo ambiente. Logo, posso afirmar que as atitudes e os valores presentes entre o “meu mundo” e o “mundo das crianças” se encontraram. Foi o começo de um trabalho complexo, mas cheio de descobertas acerca do meio ambiente e dos sujeitos que o constituem e transformam.

Considerando que a visão de mundo é construída a partir das experiências e que “as crianças vivem em um meio ambiente e têm apenas um mundo e não uma visão de mundo” (TUAN, 1980, p. 4), as interações e experiências no recreio são primordiais para a construção e conhecimento de mundo das crianças, afinal, é o

espaço físico que, ocupado por elas, torna-se um lugar, um território infantil repleto de culturas e possibilidades. E, é neste lugar que as experiências potencializam-se, as percepções elaboram-se e assim as atitudes e valores organizam-se e manifestam-se socialmente.

Contudo, a discussão desta obra de Tuan (1980, p. 5) aborda todos estes conceitos que, entrelaçados, originam a “Topofilia”. Esta, por sua vez, define-se como “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”.

Entre os espaços de recreio e as crianças, existe, de maneira muito marcante, este elo afetivo. Não somente nos espaços de recreio, mas também em outros espaços da escola, como na sala de aula, no corredor, no refeitório. Foi possível perceber, entre as crianças e as famílias do CAIC, a presença deste fenômeno, até mesmo entre o limite da escola e da rua, no portão de entrada; à sombra dos pinheiros, quando sentadas nos bancos esperavam tocar o sinal; ao correrem em direção das professoras, ao avistá-las, chegando, beijando e entregando flores e outros “mimos” a elas.

Na obra *Espaço e Lugar* (1983), Tuan procura teorizar sobre o sentir e o pensar o espaço – perspectivas da experiência humana.

O recreio, assim como outros espaços ocupados pelas crianças, está repleto de informações e culturas relevantes para a sociedade. Como já dito anteriormente, é na relação com o meio ambiente e todos os elementos que o constituem que as crianças se apropriam de conceitos, conhecimentos, regras, valores, saberes e, modificando-os de acordo com seus interesses elaboram e constroem suas hipóteses, suas culturas, contribuindo e influenciando a sociedade, da mesma maneira que são influenciadas por diversos elementos sociais, culturais, ambientais.

Em Barbosa e Horn (2008, p. 48), o espaço

é um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e que se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida.

Portanto, as culturas da infância também envolvem um conjunto de vivências e experiências que as crianças vivem junto com os adultos e com seus pares, nas escolas, nas ruas, nas cidades, nos parques enfim, nos diferentes lugares em que

circulam. “[...] o espaço nunca é neutro, podendo ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais que estão postas e das linguagens que estão representadas”. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 49).

Ainda pensando no espaço como lugar que não é neutro, Barbosa (2000, p. 127) diz que

o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes [...]. [...] podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios.

Percebendo o espaço físico como lugar de significados, culturas e transformações, Brandão (2005) traz, em sua escrita sobre uma educação sustentável, concepções sensíveis e atentas sobre os espaços e lugares em que vivemos.

Compartilho com os posicionamentos do autor, sobre a discussão ambiental, e sua defesa da sustentabilidade nos municípios. Ele indica importantes reflexões acerca dos espaços e lugares a que pertencemos.

Damos aos lugares de onde somos e onde vivemos sentidos e valores ora semelhantes, e ora diferentes.” [...] atribuímos diferentes sentimentos, saberes e significados, de acordo com a maneira como os vivenciamos com os nossos sentidos, a nossa mente e as nossas sensibilidades. (BRANDÃO, 2005, p.16)

A sensibilidade e capacidade criativa e transformadora das crianças pode indicar caminhos em direção ao que Brandão (2005, p. 5) propõe como uma sociedade sustentável.

É preciso termos a coragem de mudar a nossa maneira de sentir e de pensar, de nos relacionarmos e de agir entre nós e em nosso mundo. e esta mudança não é um acessório ou uma fantasia. Precisamos começar a crer que dela depende a nossa própria oportunidade de sobrevivência e a daqueles que viverão aqui onde nós estamos vivendo agora.

Neste caminho, pensando na interlocução da infância com a Educação Ambiental, dialogo com alguns autores que compartilham as visões e percepções ambientais que apresento nesta pesquisa com crianças, na qual busquei discutir e compreender as manifestações ambientais e culturais nos espaços de recreação. A

Educação Ambiental, nesta pesquisa, apresenta-se para além da conservação e preservação do meio ambiente, ela busca discutir e compreender as relações dos sujeitos, aqui as crianças, com o meio ambiente em que fazem parte e seus elementos.

Outro importante enfoque discutido com a Educação Ambiental, foram as relações humanas, os envolvimento dos sujeitos entre si e com o outro, estando presentes as relações de afeto e desafeto, poder, as influências da mídia e do consumo nos interesses infantis e em suas culturas.

2.3. ENTRELAÇANDO SABERES COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: AS MANIFESTAÇÕES AMBIENTAIS E CULTURAIS NOS ESPAÇOS DE RECREIO

A Educação Ambiental apresenta, em suas vertentes, diversificados eixos que propõem discutir o meio ambiente e seus elementos. Desta forma, minha pesquisa foi construída e apresentada na linha não formal do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA), num diálogo com os estudos da infância.

Com isto, busquei entre os diversos autores da Educação Ambiental, aqueles que contribuíssem e compartilhassem comigo algumas das concepções que vim construindo e reconstruindo ao longo dos estudos nesta pesquisa com as crianças.

A Educação Ambiental propõe, em suas teorias e principalmente na prática, a participação dos cidadãos nas ações coletivas (REIGOTA, 2009); portanto, estar e agir no coletivo exige uma postura ética, cidadã de respeito com o outro, consigo e com o meio ambiente.

A educação ambiental que procurei abordar aqui não está vinculada à transmissão de conhecimentos sobre a natureza, mas sim a possibilidade de ampliação da participação política dos cidadãos e das cidadãs (REIGOTA, 2009, p. 97).

Participar de decisões e ações sociais e culturais exige envolvimento, comprometimento, sentimento de pertencimento e sensibilidade, um olhar para si e para o outro, aceitando e respeitando as especificidades de cada um. Assim como Trein (2008, p. 41), acredito que, desde a infância, “precisamos compreender como

temos nos relacionado com a natureza e como os seres humanos têm se relacionado entre si”.

Neste sentido, Bühler-Niederberger (2010, p. 1-2) discute sobre alguns *insights* sociológicos que as investigações sociológicas da infância vem gerando, focando nas interações infantis. Destaco alguns dos *insights* discutidos pela autora:

O estudo das interações das crianças descobriu tipos específicos de mundos sociais com suas próprias regras que precisam de uma saída constante de trabalho e adaptação em situações concretas, mas que também têm validade para além da situação particular e os seus participantes. [...] Embora a vida das crianças seja estruturada de uma maneira uniforme por parte das instituições modernas da infância para quase todo o grupo de idade, eles ainda cortam essa fase em fatias finas. As próprias crianças são muito sensíveis sobre essas diferenças e estão ansiosas para deixar os jogos, folclore, moda e etc, para trás, a fim de entrar em novos grupos com diferentes regras e prazeres, enfatizando sua mudança gradual no estado. [...] apesar de os mundos sociais das crianças na infância sejam distintos dos mundos dominantes, as regras, em grupo de pares de crianças, são profundamente influenciadas pelas regras da sociedade envolvente. [...] estudar as condições de vida das crianças serve também como uma lupa para o estudo dos problemas sociais.

Então, investigar os mundos sociais das crianças, buscando compreendê-lo através das manifestações infantis, torna as relações humanas, permeadas por relações de gênero, classe, etnia e geração, cada vez mais complexas. E ainda, como sugere Trein (2008, p. 42), “é necessário ampliar a noção de natureza, de forma que o homem recupere a compreensão de que, ao falar de natureza, ele está falando também de si mesmo”.

Frente a estas discussões, a criança enquanto ator social, participa ativamente nas construções sociais, influencia e é influenciada por modelos e regras societais, percebendo-se como parte da natureza, dependente e responsável por ela. Frente a isto, Graham e Fitzgerald (2010, p. 7), observam:

em primeira instância, sugerimos que a participação das crianças, aproximando-se de uma luta pelo reconhecimento, requer um enfoque no funcionamento do poder e no que ele facilita, limita e, ou medeia, quanto aos sentidos produzidos por meio do diálogo entre as crianças e aqueles que governam as suas vidas e actividades.

Vêm sendo cada vez mais intensas as discussões acerca das relações sociais, ambientais e pessoais (GUATTARI, 1990) dos homens, mulheres, meninos

e meninas para e com a natureza e com a sociedade a que pertencem. Por isto, busquei, com esta pesquisa, compreender as manifestações ambientais e culturais encontradas entre as crianças durante o recreio, tornando legítima sua participação nos espaços por elas ocupados, sendo visíveis as relações de poder, de pertencimento e de participação e, logo, de uma Educação Ambiental que está entrelaçada nos fazeres, nos desejos, nas descobertas e criações das crianças.

A escola infantil, apesar de ser uma instituição organizada a partir de regras e normas padronizadas é, em alguns casos, sensível e compatível às diferentes maneiras de viver o cotidiano, rompendo com alguns paradigmas de disciplina, regras, conteúdos, relacionamentos, tornando os espaços e momentos da Educação Infantil um tanto escolarizados e disciplinadores. Assim como Guattari (1987, p. 50) preocupo-me em “como evitar que as crianças se prendam às semióticas dominantes⁷ ao ponto de perder muito cedo toda e qualquer verdadeira liberdade de expressão”.

Neste sentido, Ferreira, Z. (2011, p. 161) contribui dizendo que,

A instituição educacional é instituída e instituidora de atividades em tempo e espaços definidos, atividades entendidas aqui como “dimensões delimitadoras e proponentes de significados; marcadores externos que intervêm na estruturação dos encontros cotidianos”, mas que não são determinantes absolutas do sentido. Define-se um processo de relação e interação que se constrói e perpassa a ordem institucional adulta estabelecida e a ordem social vivida pelas crianças. Dessa maneira, a noção de espaço se vincula a uma força geradora de sentidos para aqueles que nele habitam. O tempo presente das crianças e dos adultos se cruza e se alinha, definindo espaços e fronteiras e atribuindo identidade ao lugar de determinado grupo, no qual as relações são gestadas.

Acompanhar e dar conta do currículo e das normas não significa fechar-se para o mundo que está do outro lado dos muros da escola. É através das rupturas dos paradigmas sociais, econômicos, culturais que os cidadãos ganham visibilidade, voz e vez de maneira mais efetiva. Reigota (2009, p. 98) lembra que a “educação ambiental é uma concepção político-pedagógica presente em vários momentos de aprendizagens cotidianos”.

⁷ A semiótica é o estudo abstrato dos signos e de suas inter-relações. O estudo da relações entre os símbolos, os signos e os objetos a que se aplicam. Portanto, as semióticas dominantes são as relações impostas por um determinado sistema, no qual as interpretações são direcionadas impedindo qualquer tipo de livre expressão e compreensão.

Com isto, pretendo dizer que acredito em uma Educação Ambiental que estimule e promova estas ações por parte das pessoas, que elas atuem e explorem seus lugares, tornem espaços em seus territórios e construam significados a partir das suas experiências fora e dentro da escola. Da mesma maneira, é necessário viver no coletivo, compartilhar, experienciar, respirar, (re)interpretar os fatos, pensar, criar, imaginar, sonhar.

Esta é a maneira de viver das crianças, e isto se faz presente na infância, por mais dura que seja sua realidade. E, enquanto professora e pesquisadora, aposto na escola para possibilitar tais vivências, e fazer com que as sensibilidades infantis não se percam entre a “aceleração das mutações técnico-científicas e do considerável crescimento demográfico” (GUATTARI, 1990, p. 8).

Apoiada pelas questões teóricas e metodológicas desta investigação, percebo as crianças como atores sociais, pois contribuem, participam, influenciam e são influenciadas pelas transformações e pelo crescimento social, econômico e cultural. E, esta é a participação sugerida por Reigota (2009), quando ele diz que a Educação Ambiental efetiva-se no fazer dos sujeitos pertencentes a determinado lugar.

Valorizar o meio ambiente a que se pertence e tê-lo como espaço rico e repleto de culturas e saberes é uma perspectiva ambiental. Por sua vez, a escola como território das crianças deve ser estimuladora, provocadora, proporcionar curiosidade e a busca de novos conceitos de mundo, de vida. E, assim, se faz presente a Educação Ambiental, promovendo, de maneira transversal, valores, questionamentos, maneiras de viver, sentir e estar neste planeta, pela convivência e relação com o outro. Ou seja, ir na contramão de um sistema capitalista burocrático, que segundo Guattari (1987, p. 54)

[...] confiou ao pessoal das escolas uma tarefa capital: a de adaptar a criança ao saber e aos valores da sociedade dominante. As máquinas audiovisuais fazem hoje esse trabalho certamente melhor que qualquer atendente ou educador. Hoje, no seio das creches e das escolas, alguns trabalhadores estão em posição de lutar contra estes sistemas de integração e de alienação.

Guattari (1987, p. 54) diz ser neste sentido “que se deveria considerar uma luta micropolítica fundamental”. O que o autor defende é que a infância tem habilidades e capacidades de expressar-se, manifestar-se através de outras

linguagens, como a dança, a pintura, canto e neste trabalho defendo a brincadeira livre, o recreio, como outra forma e momento de expressão, sem que as finalidades tradicionais de ensino desqualifiquem tais habilidades. Guattari (1987, p.54) explica que

não se trata de proteger artificialmente a criança do mundo exterior, de criar para ela um universo artificial, ao abrigo da realidade social. Ao contrário, deve-se ajudá-la a fazer frente a ela; a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos.

Quando falo da relação com o outro, estou falando das relações que mantemos com as outras pessoas, com o meio ambiente e seus elementos, naturais e construídos pelos homens e mulheres. Desta forma, busquei, em minha pesquisa, estudar estas relações das crianças nos ambientes de recreio, procurando compreender as manifestações que surgiam entre as suas brincadeiras os conflitos, disputas e os acertos vividos nas suas culturas de pares.

Desta forma, a Educação Ambiental esteve presente a todo momento, entrelaçada nas culturas infantis, no

vai-vem entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças, nas quais se constituem os mundos culturais da infância. (SARMENTO, 2003, p.7)

No recreio, tais culturas também se fazem presentes, pois é um espaço de construções, relações com o outro, além de ser repleto de culturas, saberes, criações, sonhos, imaginação. O recreio não é neutro. Nele qualificam-se os saberes infantis. É um momento de criação livre e espontânea. Nele, as crianças dão vazão as suas ideias e reproduzem com sua interpretação original as relações sociais, culturais e ambientais.

Ao estabelecer tais relações, faz-se presente uma articulação ético-política, denominada *ecosofia* que, segundo Félix Guattari (1990, p. 15), é a que esclarecerá discussões acerca da preocupante crise ecológica que atinge o meio natural, as relações pessoais e a subjetividade humana.

Uma mesma perspectiva ético-política atravessa as questões do racismo, do falocentrismo, dos desastres legados por um urbanismo que se queira

moderno, de uma criação libertada do sistema de mercado, de uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc.

A ecosofia é a articulação entre os três registros ecológicos: o do meio ambiente, o das relações sociais e o da subjetividade humana. A ecosofia social consiste em desenvolver práticas que promovam a transformação, a modificação e o “reinventar maneiras de ser no seio do casal, da família, do contexto urbano, do trabalho, etc.” (GUATTARI, 1990, p. 15)

Da mesma maneira, percebe-se nos grupos infantis, nas relações que as crianças desde bem pequenas estabelecem com seus pares, com os adultos e com o meio. Durante o recreio, a ecologia social está em constantes movimentos, explícita nos fazeres, nos desejos, nas trocas, nas disputas, nos acordos entre as crianças e também entre elas e os professores.

Trazendo para a Educação Infantil estas vivências ecológicas potencializam-se as relações ambientais e o pertencimento, a coletividade. Como sugere Guattari (1990, p. 16), “a questão será literalmente reconstruir o conjunto das modalidades do ser-em-grupo”. E então, encontra-se a ecologia do meio ambiente articulada com a ecologia da subjetividade humana.

As crianças são, a todo momento, conquistadas, envolvidas, bombardeadas por infinitas “coisas” do mundo capitalista, que encantam e constroem desde muito cedo o desejo pelo consumo, pelo ter, comprar, adquirir sempre o melhor e o mais moderno brinquedo, aparelhos eletrônicos, roupa, sapato e até mesmo a comida do personagem sensação da TV. Estas relações constroem, na criança, ao longo de seu desenvolvimento, uma subjetividade dominada, restrita, fechada e alienada. A criança cresce construindo conceitos e concepções a partir do que lhe é apresentado, do que é vivido, experienciado. Então, para romper com tais dominações, é urgente, desde a primeira infância, possibilitar experiências, vivências que apresentem às crianças outras maneiras de viver, de ser feliz, de estar no mundo, livres do exagerado consumo de brinquedos prontos, comidas prontas, pensamentos prontos.

Ao mesmo tempo que se fala na ecologia social, está se levantando questões que a ecologia mental aborda, ou seja, reinventar a relação do sujeito com o corpo, com o tempo, com os mistérios da vida e da morte. Esta ecologia, busca pensar na

subjetividade humana, a qual se constrói desde a infância e vai sendo reinventada, transformada com o passar do tempo, através das novas experiências, das atitudes, enfim das relações.

Entrelaçadas, a ecologia social e a mental caminham de forma articulada, em busca de uma relação humana harmoniosa com o meio ambiente, sabendo lidar com as atuais conturbações sociais e ambientais.

A ecologia social deverá trabalhar na reconstrução das relações humanas em todos os níveis, do *socius*. Ela jamais deverá perder de vista que o poder capitalista se deslocou, se desterritorializou, ao mesmo tempo em extensão - ampliando seu domínio sobre o conjunto da vida social, econômica e cultural do planeta - e em "intenção" - infiltrando-se no seio dos mais inconscientes estratos subjetivos. Assim sendo não é possível pretender se opor a ele apenas de fora, através de práticas sindicais e políticas tradicionais. Tornou-se igualmente imperativo encarar seus efeitos no domínio da ecologia mental, no seio da vida cotidiana individual, doméstica, conjugal, de vizinhança, de criação e de ética pessoal. (GUATTARI, 1990, p. 33)

Romper com os padrões dominantes, transgredir, desviar-se de regras e hegemonias sociais, culturais e econômicas devem ser práticas cotidianas na vida de todos os sujeitos, principalmente das crianças. Entre as brincadeiras, as conversas, os conflitos e as amizades nos grupos infantis, percebe-se o quanto os padrões sociais influenciam os fazeres das crianças. Suas culturas não são construídas a partir do zero; elas são influenciadas pelos elementos culturais, sociais e econômicos do mundo "adulto". Deste modo, a cultura infantil, assim como as demais culturas, são variáveis de acordo com o contexto. Assim é impossível falar em uma cultura única, neutra e desconectada do meio ambiente.

Quanto à ecologia ambiental, Guattari (1990, p. 52) diz que

seu princípio particular é o de que tudo é possível tanto as piores catástrofes quanto as evoluções flexíveis. Cada vez mais, os equilíbrios naturais dependerão das intervenções humanas.

Contudo, articular as ecologias propostas por Guattari (1990) nas discussões que levantei na pesquisa, buscando compreender as manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação, fizeram-me perceber o quanto

as relações e as culturas infantis são importantes e relevantes para a construção de uma discussão e uma prática ambiental.

As manifestações ambientais são marcadas e envolvidas pelas interações das crianças nos espaços de recreio. E estas manifestações efetivam-se através das brincadeiras, do faz-de-conta, do envolvimento com os espaços, de maneira que deixam explícitas suas relações com o meio ambiente e seus elementos.

Encerro este diálogo com a Educação Ambiental, apresentando as proposições levantadas por Brandão (2005, p. 16), sobre o envolvimento dos sujeitos com os espaços a que pertencem, dizendo que

atribuímos aos lugares de onde somos e de onde vivemos diferentes sentimentos, saberes e significados, de acordo com a maneira como os vivenciamos com os nossos sentidos, a nossa mente e as nossa sensibilidades.

Fica implícito, nas palavras de Brandão, a articulação das três ecologias proposta por Guattari (1990), uma vez que o autor aborda questões de pertencimento, de valores que envolvem o recriar, o ressignificar através dos sentimentos, dos saberes, dos sentidos, ou seja, ele valoriza e aposta na subjetividade humana como caminho para uma sustentabilidade planetária que, em outras palavras, pode-se pensar e relacionar com a ecosofia.

2.4 ENTRELAÇAMENTOS TEÓRICOS

Nas próximas linhas, procurarei esclarecer os cruzamentos teóricos que fiz ao longo da pesquisa e que apresentei neste capítulo.

Estudar e investigar as manifestações culturais e ambientais das crianças nos espaços de recreação, produzidas entre as crianças de acordo com seus interesses, interpretando e significando as múltiplas informações e os conhecimentos a que têm acesso, foi um grande desafio, pois os grupos infantis são rodeados de inúmeras informações e mediações, ou seja, são constantemente influenciados por novos e diversos conceitos e descobertas que se apresentam nas relações entre seus pares e com os adultos. Porém, não apenas de informações e

conhecimentos compartilhados as crianças constroem-se culturalmente, intelectualmente, fisicamente, mas também na própria interação com o meio natural, cultural e social em que vivem.

Os espaços ocupados pelas crianças são contemplados por sentimentos, manifestações, construções e sabedorias que norteiam uma série de questões sociais. Assim, algumas questões ambientais se sobressaem, as quais envolvem uma sociedade capitalista, utilitarista que caminha em direção aos interesses para uma ascensão social, econômica que, conseqüentemente, transforma os sentimentos de infância em projetos de vida; de futuro, ascensão social, sucesso econômico e tecnológico.

É no recreio, momento próprio das crianças, que elas criam, dizem o que pensam e o que interpretam da sociedade e do mundo. Foi neste território que passei a compreender melhor as dinâmicas capitalistas que giram ao redor das crianças. O “recreio é o território das crianças” (DELALANDE, 2009); é onde se concentram as relações e interações sociais, culturais e ambientais; “é uma sociedade que, apesar de se apresentar em poucos minutos” (DELALANDE; SIMON, 2010), é também um lugar de construção de concepções de mundo e de manifestações de culturas.

É o lugar onde as crianças se sentem mais próximas de suas culturas, da natureza, participando e expressando seus sentimentos, transformando e (re)significando suas vivências. Brandão (2005) apresenta, de maneira sensível e com uma linguagem admiravelmente lúdica e envolvente, uma série de discussões acerca do pertencimento humano com a natureza. Para além do pertencimento, o autor faz-nos refletir sobre o envolvimento, os sentidos e valores que o “bicho homem” tem sobre o planeta Terra. Além disso, reflete sobre o papel social, cultural e ambiental.

Nascemos, vivemos e moramos em um espaço do planeta Terra. E desde os primeiros tempos da história humana, vivemos e nos transformamos ao socializarmos a natureza. Isto é, ao transformarmos sem cessar *espaços* em *lugares*. E vivemos cada momento de nossas vidas dentro, na *natureza*, no interior de *ambientes naturais*. (BRANDÃO, 2005, p.35; grifos meus)

Tais contribuições fizeram-me pensar sobre a participação das crianças na sociedade, pois se todas as espécies, e também o bicho homem, atuam sobre a natureza, transformando-a e (re)significando-a, para manter sua espécie e cultura, da mesma maneira, as crianças atuam e transformam as culturas e as regras vigentes, afim de manter-se visíveis no meio social, com suas culturas.

Se é fato que a condição de criança é materializada também pela existência de locais designados pelos adultos para as vivências de criança, é da mesma forma verdadeiro que elas não se apossam desses territórios necessariamente do modo planejado pelo adulto. Nem tampouco deixam de tomar para si territórios que a elas não foram destinados. Ao se apropriarem de lugares para elas planejados, elas os reconfiguram, os reconstróem, e ainda se apropriam de outros, criando suas próprias territorialidades. (VASCONCELLOS, 2006, p.09)

Logo, remeto-me à reprodução interpretativa que Corsaro (2005) discute e defende como não apenas uma interpretação, uma imitação que as crianças constroem sobre a realidade, mas sim uma socialização carregada de significados de acordo com seus interesses enquanto crianças e como categoria geracional, que não apenas internalizam as culturas externas, providas de conhecimentos vindos dos adultos, mas que também contribuem na construção de tais culturas.

Considerando que a visão de mundo é construída a partir das experiências e que “as crianças vivem em um meio ambiente e têm apenas um mundo e não uma visão de mundo” (TUAN, 1980, p. 4), busquei, nesta pesquisa, discutir a infância e suas manifestações culturais e ambientais a partir do olhar da Educação Ambiental, dialogando com a Geografia da Infância e com a Sociologia da Infância, que contribuíram intensamente para a compreensão das diferentes crianças e infâncias, como também pela visibilidade social da infância como categoria geracional. As crianças se envolvem com o meio ambiente de maneira única, sentindo e dando significado a ele, transformando os espaços ocupados em lugares, territórios delas, repletos de culturas e saberes infantis. Estes afetos que surgem entre as pessoas e os espaços que ocupam e resignificam é um fenômeno que Tuan (1980, p. 5) define como “Topofilia, sendo o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”.

Desta forma, entrelacei, neste diálogo teórico, a “Topofilia” (TUAN, 1980) – destacando a importância dos sentimentos sobre o lugar, as relações entre a cultura

e o ambiente natural, e o que o lugar pode simbolizar – e Tuan (1983) – onde o autor procura teorizar sobre o sentir e pensar o espaço, como perspectivas da experiência humana - com as discussões da “Ecosofia” de Guattari (1990), a qual é apresentada como a articulação entre três registros ecológicos: ecologia social, ecologia mental e a do meio ambiente. Estas, por sua vez, também buscam pensar e sentir os espaços explorados no planeta Terra, envolvendo questões ambientais, sociais e humanas, onde as ações refletem sobre a degradação planetária.

Junto a conscientização ecológica, com separação de lixos, trabalhos socioambientais em grandes indústrias, entre outras, Guattari fala das relações estabelecidas pelas pessoas, seja entre elas, com o meio e consigo, em suas subjetividades.

Além de Guattari (1990) e Tuan (1980, 1983), encontrei-me com Brandão (2005) que traz contribuições e caminhos para uma comunidade sustentável. Ele fala de pertencimento, de coletividade, de buscar maneiras de viver de maneira sensível e harmoniosa, conhecendo o lugar onde vivemos no compartilhamento de saberes e construção de culturas.

Todas estas discussões mostram que as pessoas (adultos e crianças) devem ser percebidas e respeitadas como atores sociais, construtoras de suas próprias culturas e conhecimentos. Desta forma, também dialoguei com Reigota (2009), pois ele defende a participação ativa e significativa dos sujeitos no processo de construção dos conhecimentos, valorizando os lugares e as culturas.

Contudo, pesquisar as manifestações culturais e ambientais presente entre as crianças durante o recreio, foi um exercício reflexivo sobre a sociedade em que pertencemos. Durante as análises e as interpretações exaustivas dos dados gerados ao longo da pesquisa foram sendo encontradas respostas às inquietações e principalmente as manifestações infantis nos espaços de recreação, as quais foram o foco desta investigação.

Então, no próximo capítulo apresentarei minhas interpretações dos dados analisados, cruzando-os com as bases teorias abordadas durante a pesquisa.

CAPÍTULO 3 – UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA SOBRE AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS CRIANÇAS

Neste capítulo, apresento as interpretações decorrentes das análises dos dados gerados com as crianças ao longo da pesquisa. A partir da triangulação dos dados e dos referenciais teóricos, foi possível compreender melhor as manifestações culturais e ambientais das crianças, as quais salientaram-se nos recreios observados.

As falas, os gestos e os olhares presentes no recreio, manifestadas entre as brincadeiras, as conversas, os conflitos das crianças, revelaram as construções culturais, as percepções e as relações das crianças com o ambiente e seus elementos, sendo elas concebidas como protagonistas de suas histórias, e produtoras de cultura.

Neste sentido, Prado (2002, p. 100) fala da aventura em buscar conhecer a educação infantil de forma mais independente do conceito de educação escolar, concebendo a criança como sujeito de direitos.

Direito à brincadeira, como maior fonte de conhecimento, de ampliação e qualidade de movimentos, sensibilidades e emoções das crianças, apontado nas Propostas em Educação Infantil brasileiras que atentam para a necessidade do reconhecimento da criança como ser social, produtor de cultura.

Nesta análise, as crianças foram concebidas como parceiros da pesquisa, atores sociais e produtoras de cultura. Cultura que, por sua vez, foi o que me moveu a chegar até esta etapa da pesquisa, estando cada vez mais envolvida com as especificidades da infância e das crianças.

Para Prado (2002), a cultura produzida pelas crianças é, como já considerava Florestan Fernandes (1979, p. 101),

aquela que se expressa por pensamentos e sentimentos que chegam até nós, não só verbalmente, mas por meio de imagens e impressões que emergem do conjunto da dinâmica social, reconhecida nos espaços das brincadeiras e permeada pela cultura do adulto, não se constituía somente em obras materiais, mas na capacidade das crianças de transformar a natureza e, no interior das relações sociais, de estabelecer múltiplas

relações com seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, criando e inventando novas brincadeiras e novos significados.

É importante deixar claro que não tive a pretensão, com este trabalho, de analisar as manifestações culturais e ambientais infantis como se fossem únicas e universais. Ou seja, as infâncias são muitas e da mesma maneira, as culturas infantis e as manifestações presentes nos grupos de crianças. Novamente trago as reflexões de Prado (2002, p. 97) com o intuito de esclarecer tal afirmativa: “[...] não existe critério único para se interpretar estas formas de expressões e manifestações culturais exibidas e observadas”.

Compreendo que analisar as manifestações culturais e ambientais encontradas no tempo/espço recreio foi uma forma de investigar como se estabeleciam as culturas infantis entre as crianças da turma nível II A, do CAIC e o que era manifestado nas relações estabelecidas entre elas e o meio ambiente.

Desta forma, as manifestações culturais e ambientais das crianças encontradas no recreio foram organizadas em dois focos de análises: *as amizades, os amores e os conflitos nas culturas infantis; a mídia e as novas tecnologias nas manifestações culturais e ambientais das crianças*. Tais manifestações foram percebidas durante as interpretações e análises dos materiais gerados na pesquisa, outras surgiram, porém as destacadas acima foram as mais significativas e salientadas nas falas e atitudes das crianças nas relações.

Primeiramente, apresento as relações de amizade, os amores, o zelo, o cuidado e a proteção das crianças entre si especialmente com uma das meninas, possivelmente porque aparentemente parecia menor do que os colegas. Também percebi que as crianças manifestavam sentimentos de amor e paixão entre o imaginário e o real.

Através das observações atentas durante o recreio e dos dados analisados, foi possível encontrar estes sentimentos, manifestados de diversas formas. Entre as brincadeiras, os acordos, as discussões, as expressões de descontentamento ou alegria, as crianças compartilhavam a fantasia do real, um dos pilares da cultura infantil (SARMENTO, 2003), ao lado do colega amado, em casamentos, passeios com bebê, na hora do jantar, no café, em aniversários etc.

Igualmente percebi a existência de disputas e conflitos existentes nestas relações de cuidado, de amor, de amizade. Assim como nas relações entre os adultos, as relações infantis também passam por momentos de crises, e essas devem ser resolvidas por quem as vive. Por isso, a intervenção adulta deve ser cautelosa, sabendo o adulto a hora certa de entrar, ou não, na discussão.

Em um segundo momento, exponho as análises de questões sobre a mídia e as novas tecnologias, as quais estavam presentes nas culturas infantis, manifestadas no recreio, entre as brincadeiras, na escolha de personagens de filmes, nos desenhos ou nas conversas. O envolvimento com a mídia e com as novas tecnologias foi manifestado pelas crianças, em inúmeras situações durante a participação delas na pesquisa.

Por intermédio destas análises, apresento aos leitores minhas impressões e interpretações de tudo que vivi com este grupo de crianças enquanto estive envolvida com os momentos de recreação do CAIC. As reflexões teóricas e metodológicas permitiram-me transformar pressupostos e ideias e aprender sobre as manifestações culturais e ambientais das crianças no recreio.

3.1 AS AMIZADES, OS AMORES E OS CONFLITOS NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS DAS CRIANÇAS

Imersa no recreio da Educação Infantil, em busca de manifestações que me mostrassem como se davam as relações das crianças com seus pares e com o meio ambiente, comecei, aos poucos, a desvendar detalhes das interações infantis. Entre o mundo imaginário e o mundo real as crianças, constroem estratégias para a relação com o mundo, assim como diz Sarmiento (2003, p. 15-16):

O jogo simbólico, desenvolvido pela criança desde as suas experiências primordiais e progressivamente inserido nas interações grupais e construído colectivamente pelos pares, insere-se na experiência de vida e favorece a sua apreensão do mundo.

[...] o “real” para as crianças é o efeito da segmentação, transposição e recriação feita no acto de interpretação de acontecimentos e situações. O que torna a vida uma aventura continuamente reinvestida de possibilidade.

Presenciei, então, sentimentos de amizade, de cumplicidade, de cuidado, de amor, de paixões, junto a manifestações de ciúme, choro, brigas, acertos e desacertos entre as crianças. Por horas estas situações eram um tanto complexas, onde os sentimentos oscilavam entre o “amor e o ódio”. A propósito, Corsaro (2011, p. 182) diz que “estudos recentes sobre as amizades infantis documentaram algo que, à primeira vista, parece contraditório: os conflitos emergem com frequência nas relações de amizade”.

Ao encontro deste posicionamento de Corsaro, comecei a compreender como se estabeleciam essas relações, com tantas oscilações de sentimentos presentes nas interações entre as crianças. Com isso, foram sendo reveladas especificidades das culturas infantis, que por vezes eram invisíveis aos olhos adultos. Desta maneira, dialogando com Ferreira, Z. (2011, p. 164) reforço a reflexão feita sobre os posicionamentos adultocentrados frente ao recreio:

Percebendo o espaço do parque como um lugar nas instituições educativas para a brincadeira “livre” e também uma oportunidade para as crianças se movimentarem amplamente, fazer escolhas, determinar os seus próprios tempos, no qual a professora interfere pouco, deixando apenas os seus olhos sobre elas, revela-se o quanto é importante refletir sobre a dicotomia instaurada entre espaços construídos (internos) e não construídos (externos), intramuros no cotidiano das instituições de educação infantil. O escopo dessa reflexão não é arquitetônica, como parece; ele está imbricado numa dicotomia que perfaz a história da humanidade, em que corpo e mente ocupam posições distintas. Fazendo uma analogia, podemos dizer que, nas instituições infantis, assim como na “escola”, o espaço construído (interno) é o espaço privilegiado da mente, ao passo que o espaço não construído (externo) é o espaço privilegiado do corpo.

Desta forma, fui compreendendo as ações e as reações infantis nos espaços de recreio. Percebi que os sentimentos, os desejos, as descobertas, as ousadias circulavam por este espaço de maneira mais espontânea. Da mesma forma, observei conflitos, empurrões e brigas.

Difícilmente percebemos conflitos e tensões entre as crianças com sentido de positividade e Corsaro apresenta argumentos importantes sobre as culturas de pares das crianças:

a cultura de pares nem sempre é uma imagem de paz, alegria e espírito de comunidade. As crianças pequenas discutem, brigam, se empurram, chutam e às vezes até mordem. Embora a agressão física seja rara, as

brigas e os conflitos verbais são características comuns nas culturas infantis (FERREIRA, Z. 2011, p. 182)

Entre as amizades, os amores e os conflitos, o principal aspecto que merece destaque nessas manifestações é a socialização, a qual é, segundo Corsaro (1997) *apud* Trevisan (2007, p. 44),

um processo de apropriação, reinvenção, e reprodução. Para este autor, o mais importante é, então, o colectivo e a actividade comum das crianças – a forma como negociam, partilham e criam culturas com os adultos e entre elas próprias.

Pensando numa melhor maneira de expor minhas impressões acerca do foco de análise, “As amizade, os amores e os conflitos nas culturas infantis”, organizei a escrita em dois momentos: no primeiro, comento sobre as amizades e os amores que se manifestaram entre as crianças; no segundo, levanto aspectos a respeito das disputas e conflitos presentes nas culturas de pares que, por vezes, manifestaram-se entre as amizades e os amores.

Como recurso na análise, e como forma de melhor visualização dos episódios citados, as cenas do vídeo foram convertidas em imagens, com apoio do programa *Free Vídeo to JPG Converter v 5.0.4*⁸. Desta forma, discuto alguns aspectos que julguei relevantes, no que diz respeito às interações das crianças e suas manifestações culturais e ambientais presentes nos recreios (registro em vídeo), nas falas das crianças quando assistiram ao vídeo, além dos meus registros em diários de campo ao longo da pesquisa.

3.1.1 AS AMIZADES, CUIDADO E AMORES DAS CRIANÇAS

As crianças participantes desta pesquisa, exceto Zóio Furado e Rei Augusto, formam este grupo desde o nível da Educação Infantil. Acredito que isto tenha contribuído para que as relações de amores e amizades tenham se fortalecido ao longo do tempo. Ou ainda, como defende Trevisan (2007, p. 58), “à medida que

⁸ É uma ferramenta para fazer instantâneos de vídeo e extrair *frames* de arquivos de vídeo para arquivos JPG. O programa foi adquirido gratuitamente pelo site <http://www.baixaki.com.br/>.

crecem, as crianças intensificam as suas relações e tornam-nas em algo mais elaborado”.

As crianças conviveram um ano e a amizade fortaleceu-se e resistiu aos conflitos que surgiam em suas relações. Ficou evidente a união e as marcas afetivas deste grupo. Desde que conheço a turma (ano de 2009), as crianças sempre falavam do afeto existente entre dois colegas da turma: Naomi e Cris. Eram tidos como o casal da turma. E esse amor cresceu junto com eles. No ano de 2011, compartilhando o 1º ano, os dois trocavam cartas e continuavam experienciando rituais e momentos especiais.

Durante as entrevistas conversadas sobre o vídeo, as crianças manifestavam, em suas falas e em seus olhares, a cumplicidade, o cuidado, o ciúme, e a união do grupo. Igualmente elas expressaram a nostalgia de amizade que deixaram muita saudade, pois foram interrompidas devido às trocas de escola ou cidade de algumas crianças. Constatamos que as emoções também fazem parte das culturas infantis, e que apesar de ainda serem pouco estudadas, elas marcam e transformam as relações humanas.

Trevisan (2007, p.47) faz uma discussão sobre o fato de

as emoções serem vistas como uma característica individual mais do que social ou cultural. Além disso, não é muitas vezes pensada como um componente importante no estudo das relações sociais e da ação humana.

As palavras das crianças, ao verem suas ações no vídeo, manifestavam contrapontos quanto às suas culturas, enquanto crianças. Afinal, o

recreio se apresenta como espaço de disputas, transgressão, resistência, criação, conformação, espaço de cultura, de poder e, principalmente, espaço de brincadeira (FERREIRA, Z. 2011, p. 158).

Neste sentido, foram sendo revelados detalhes das relações e emoções presentes nas culturas infantis, conforme podemos constatar nesta conversa entre Naomi e Cris enquanto assistem ao vídeo:

“Eu tava lá com a Naomi.” (Cris)

“Olha lá no fundão.” (Naomi)

“Eu tava com a Naomi.” (Cris)

“Tu queria que ela saísse do colégio?” Referindo-se a Liziane (Cris)

“Não, ela era minha melhor amiga.” (Naomi)

“Aí eu gostava da Liziane.” (Cris)

“Foi ela - referindo-se a Naomi - que fez eu não gostar mais.” (Cris)

“Mentira!” (Naomi)
 “Foi sim! Tu me chamou lá no cantinho.” (Cris)
 “E o que tu disse para ele?” (Barbie)
 “Ele tava batendo na minha amiga.” (Naomi)
 “A Liziane não tinha pai.” (Naomi)
 “Na brincadeira.” (Naomi)
 “Tinha sim! Era eu!” (Cris)
 “A Naomi era bem cuidadora, limpava, cuidava dos bebês...” (Cris)
 “Tu não foi no meu aniversário...” (Naomi)
 “O Bel foi. Ele me deu uma meia nova. Olha aqui!” (Naomi)
 “Mas eu não sabia em qual ir...” (Cris)
 “Se a Liziane tivesse aqui, eles nunca iam bater na Naomi.” (Cris)
 “Por que não tavas brincando com a Liziane aí?” (Cris)
 “Porque eu tava brincando com vocês.” (Naomi)
 “Mas a gente morava na casa dela. A Larissa era nossa filha.” (Cris)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada – 22/08/2011)

Esse amor também era reconhecido pelos colegas da turma, que ofereciam apoio e faziam papel de “cupido”⁹. Quando era organizada alguma brincadeira com situações de amor, como casamento, cenas de família, os colegas mobilizavam as outras crianças e organizavam os espaços, dando conta do papel que pretendiam assumir. O faz de conta ganhava uma seriedade com uma fusão entre o real e o imaginário, embora as crianças soubessem caracterizar tais situações como “brincadeirinha”.

Em um dos recreios, durante as interpretações do vídeo, as crianças combinaram que ao terminar o momento do recreio iriam realizar o casamento de Naomi e Cris na sala de aula. E assim fizeram. Quando a professora chegou, organizaram as cadeiras da sala de aula em um círculo, escolheram os padrinhos, o padre. Os convidados eram todos os colegas das outras turmas. As alianças foram os anéis de uma bolsista. O ritual teve o discurso do padre, a famosa pergunta “Você aceita se casar...?”, troca de alianças e o beijo, no rosto, claro. Após, teve uma festa, com valsa e muita festa. Os meninos ficavam andando de um lado para

⁹ Cupido é uma expressão utilizada para caracterizar aqueles(as) pessoa(s) que incentivam um amor. Na mitologia **Cupido**, também conhecido como Amor, era o deus equivalente em Roma ao deus grego Eros. Filho de Vênus e de Marte, (o deus da guerra), andava sempre com seu arco, pronto para disparar sobre o coração de homens e deuses. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Cupido>). Então, fazer papel de cupido é lutar para que duas pessoas se aproximem e se apaixonem.

outro escolhendo com qual menina iriam dançar, e as meninas, se escondendo deles, rindo todo o tempo.

(Registros da pesquisadora: diário de campo - 22/08/2011)

Essas situações são organizadas, e muito bem, com a participação dos amigos mais íntimos e fiéis durante o recreio. “Assim, dentro de suas culturas, as crianças estão capazes de absorver e transformar rituais adultos e papéis sociais, reapropriando-se deles, trazendo-os para os seus mundos” (TREVISAN, 2007, p. 54).

As crianças levavam a sério a relação de amor entre Naomi e Cris, eram fiéis e manifestavam preocupação ao perceber certa distância entre os dois.

O Cris tá brincando de boneca com a Naomi. (Josiane)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - 18/08/2011)

O Cris não gostava mais da Naomi, só da Liziane. (Cecília)

E ele mentiu, disse que ia no aniversário dela e nem foi. Só foi eu. (Bel)

Coitada da Naomi. (Bel)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/ entrevista conversada - 15/08/2011)

Numa fusão entre o real e o imaginário, sendo que no “mundo de faz de conta’ em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003), as crianças julgavam algumas ações, ou seja, em alguns momentos elas comentavam as cenas do vídeo de acordo com o enredo da brincadeira, em outros, criticavam as atitudes sem considerar o faz de conta que havia na cena, como por exemplo, quando Josiane e Capitão Herculano puxam, rodopiam e tiram um brinquedo de Flor.

Ao assistirem essas cenas, as crianças desconsideraram a brincadeira, o faz de conta presente naquelas ações e julgaram as atitudes agressivas por parte dos colegas, demonstrando certo cuidado com Flor. As crianças tinham a mesma idade, 5 anos, mas Flor tinha uma estatura menor; suas atitudes, falas e as relações no grupo também eram diferentes, talvez por ela ser mais reservada. Além disso, ela pouco interagiu nos grupos, ficando sem participar ativamente das brincadeiras e isso provavelmente fez com que houvesse uma distância entre ela e os colegas e,

consequentemente, uma relação de cuidado, zelo, preocupação. Enfim, as crianças sentiam-se responsáveis por ela.

Percebi que entre as amizades e os amores havia diferentes sentimentos, como admiração, rejeição, amores não correspondidos e ciúmes. Estes foram sendo revelados durante as conversas e a participação das crianças na pesquisa. As manifestações afetivas e os amores também apareceram nos momentos dos acordos e organização dos pequenos grupos para assistirmos o vídeo sobre o recreio e conversarmos. As escolhas dos colegas e a divisão em grupos foram norteadas pelas relações de amizade e amores entre as crianças.

No momento em que falei que elas iriam escolher com quem iriam assistir o vídeo, Bel rapidamente falou entusiasmado: *Eu vou com a Josiane! Eu vou com a Josiane!*

Calada, mas fazendo-se entender por seus olhares, Josiane diz não as palavras de Bel. Enquanto organizo minhas escritas e as escolhas dos grupos dos outros colegas, Josiane conversa baixinho com Bel. Foi possível somente acompanhar as expressões, até que, no meio da discussão, Josiane diz:

Eu vou com o Capitão Herculano e o Bel com a Cecília.

Convencido, mas não satisfeito, quando eu perguntei se ele queria ir com a Cecília, Bel diz:

“Ela me obrigou.”

Já Cecília, concordou tranquilamente com a organização.

Esta conversa foi além da organização dos grupos para as interpretações do vídeo, possibilitou momentos de acordos entre as crianças, enquanto participantes da pesquisa, mas também como sujeitos de um grupo repleto de sentimentos e diferentes interesses, como podemos constatar no registro que segue:

“Disse que elas iriam escolher seus pares para assistir o vídeo. Então, as crianças começaram a se organizar, mas com muitos desacordos entre elas, pois os sentimentos, os amores e as preferências por colegas era o que direcionava a divisão. Desta forma, houve discussão, caras feias, choros e, ao mesmo tempo, conversas para se acertarem.”

“Eu vou com a Josiane.” (Bel)

Neste momento ela olha com uma cara de negação para ele. O Bel repete várias vezes :

“Eu e a Josiane!!”

“Eu e a Josiane em terceiro!!”

“Eu e a Açucena.”(Josiane)

“Sora , eu e Açucena.” (Josiane)

Bel se levanta e vem até mim para dizer que é ele e a Josiane. Mas ela diz que quer ir com a Açucena.

Eu recordo dos colegas que não foram a aula: Alice e Capitão Herculano Açucena diz que vai com Alice e Josiane diz que vai com o Capitão Herculano. Bel se emburra. Fica brabo.

Enquanto organizo as duplas já resolvidas, Josiane diz:

“Sora o Bel quer ir com a Cecília.”

“Que silêncio gente.” (Barbie)

“O que?” (as crianças)

“Que silêncio. O que está acontecendo?” (Barbie)

“A guria falou aqui bem baixinho tu escutou, sora.” (Cris)

“O que?” (Barbie)

“Tu ouviu sora.”(Josiane)

“Ela falou bem baixinho e tu escutou.” (Cris)

O que? (Barbie)

“Que o Bel não quer ir com ninguém, só comigo.” (Josiane)

“Mas tu falou. O Bel quer ir com a Cecília.” (Barbie)

“Por que eu falei.” (Josiane)

“Tu quer ir Bel?” (Barbie)

“Ela me obrigou.” (Bel)

“Ahaaaa.” (Josiane)

Todos riram.

“A Josiane obrigou o Bel a ir com a Cecília.” (Naomi)

“Fala Josiane!” (Bel)

“Não obriguei nada.” (Josiane)

“Obrigou sim.” (Bel)

“Falou. Fala, fala.” (Bel)

“Tu obrigasse, por que ele queria ir só contigo.” (Cris)

“Ele só que ir com ela.” (Cris)

“Mas ela não quer ir com ele.” (Jesuíno)

“Mas ela forçou ele a ir com a amiga dela.” (Naomi)

“O Capitão Herculano é meu amigo.” (Josiane)

“A Josiane forçou o Bel a ir com a Cecília.Né?” (Cris)

(Registros da pesquisadora: Diário de campo - 04/08/2011)

Percebe-se como a rejeição, os conflitos e os acordos entre as crianças predominam neste momento de escolha dos pequenos grupos para as entrevistas a partir do vídeo. Neste caso, Josiane e Bel entraram em acordo, mas o que ela propôs para convencê-lo ficou em segredo, nem eu, nem as outras crianças soubemos o que de fato foi combinado.

Essas situações de conflitos e acordos acontecem frequentemente nos grupos infantis, seja na organização de regras nas brincadeiras, nas conversas, ou nas atividades dirigidas.

As crianças devem, com frequência, conciliar interesses e desejos distintos, estabelecer os diferentes significados de um dado acontecimento e fazer ajustes à situação, sempre que tal se revele necessário. A negociação apresenta-se como uma característica importante, particularmente, quando a partilha está implicada no tipo de brincadeiras que fazem. (TREVISAN, 2006, p.131)

As crianças levaram muito a sério os momentos da pesquisa. Os acordos foram sempre muito bem resolvidos, tanto comigo como com seus pares. Percebo que a participação das crianças na pesquisa, esteve marcada pelo comprometimento e envolvimento, o que era visível, nas conversas e nas situações nas quais elas percebiam-se enquanto atores do processo de investigação.

“Quando pedi que pegassem as almofadas para conversarmos sobre a pesquisa na roda, notei uma grande diferença no comportamento delas em relação às outras rodas de conversa que fazemos cotidianamente. Elas ficaram muito sérias, falando baixo, e me olhando como se esperassem que eu as mandasse falar de determinada maneira. Disse que podiam conversar, falar, rir. E, assim, a conversa foi

fluindo, mas elas sempre focadas no assunto da pesquisa. Com isto, reflito se esse comportamento “disciplinado” nas conversas sobre a pesquisa vem a partir do comprometimento delas como participantes, pois sabem que este é um trabalho importante para nós, ou será que pensam que eu esperava delas uma atitude mais séria?”

(Registro da pesquisadora: Diário de campo - 04/08/2011)

Enfim, entre as diferentes sensações e emoções que estiveram presentes na pesquisa, entre elas as amizades e os amores, houve também momentos de conflitos, brigas, choros e discussões. Os conflitos em alguns momentos foram julgados pelas crianças, como brincadeira e, em outros, como atitudes erradas.

Desta mesma forma, eram inevitáveis os conflitos entre as crianças durante suas brincadeiras. Os acordos e desacordos, as relações de amizades e brigas eram situações que estavam presentes constantemente nas relações infantis, de maneira mútua.

Contudo, estes eixos de análise serão discutidos separadamente, porém será possível notar seus entrelaçamentos. Ainda nestas relações bipolares de amizades, amores versus conflitos, brigas e desacordos, foi manifestado um sentimento de cuidado, de zelo por parte da maioria das crianças com uma colega. Esta, aparentemente era mais nova do que eles, tímida, retraída. Por manter uma relação a distância com a turma, as crianças percebiam-a como a mais sensível, delicada, indefesa. Flor assumia “um modo de ser criança entre crianças, um estilo cultural particular ressonante com tempos e espaços particulares” (FERREIRA, M. 2004, p. 185). Este modo particular que Flor encontrou de ser e estar entre as crianças da turma, provocava nos colegas uma necessidade de zelar por ela, de cuidá-la.

Enfim, para discutir este eixo de análise, apresento alguns episódios que comprovam as situações de disputas e conflitos nas relações entre as crianças.

3.1.2 EPISÓDIOS DE DISPUTAS E CONFLITOS ENTRE AS CRIANÇAS

Muitas vezes, ao observar as crianças, presenciei situações de discussão, brigas, empurrões. Esperava para ver o que ia acontecer, como as crianças iriam reagir. Mas o olhar adulto das professoras e bolsistas que acompanhavam o recreio, centrado no cuidado, na disciplina, na prevenção de maiores conflitos, impedia que as crianças se acertassem entre si. Isto é discutido por Corsaro (2011), quando diz que o sociólogo M. P. Baumgartner (1992, p. 1985) “tem defendido que as crianças raramente negociam acordos em seus conflitos porque elas cederam o controle de discussões aos adultos, que detêm mais poder e autoridade”.

Porém, ao longo da pesquisa, após presenciar e perceber as intervenções exageradas de alguns adultos, passei a defender, no ambiente da escola, meu ponto de vista acerca dessas atitudes adulto-cêntricas. Notei que as atitudes foram sendo transformadas, e os conflitos começaram a ser concebidos por alguns professores como forma “das crianças fortalecerem as alianças interpessoais e organizar os grupos sociais” (CORSARO, 2011, p. 182).

Em uma brincadeira de recreio existem inúmeros conflitos e disputas, seja pelo brinquedo ou pelo espaço a ser ocupado. Alguns conflitos são invisíveis aos olhos de quem está de fora. Se o conflito não vem acompanhado de agressões verbais ou físicas, ele não é percebido, ou seja, as disputas e os conflitos estão presentes nas conversas, nas organizações, ao exporem seus pontos de vista, nas relações de amizade, pois são características comuns nas culturas infantis.

No recreio em que filmei as brincadeiras das crianças, Flor, a menina mais reservada e que não se agrupava nas brincadeiras, é duas vezes envolvida em situações de disputa, exigindo dela força física e persistência no conflito. No momento em que tudo aconteceu, nenhuma criança argumentou, julgou, criticou tal brincadeira, pois estavam envolvidos em outros jogos.

Porém, no momento das interpretações deste vídeo, algumas crianças mostraram-se surpresas e contrárias àquele tipo de atitude, não a percebendo como brincadeira e sim como uma atitude agressiva com a colega. Inclusive Josiane, uma das crianças que começou tal disputa, também emitiu críticas.

Tais atitudes podem ser observadas nas imagens e na transcrição do vídeo e também nas falas das crianças. Portanto, minha opção foi pelo recorte destas

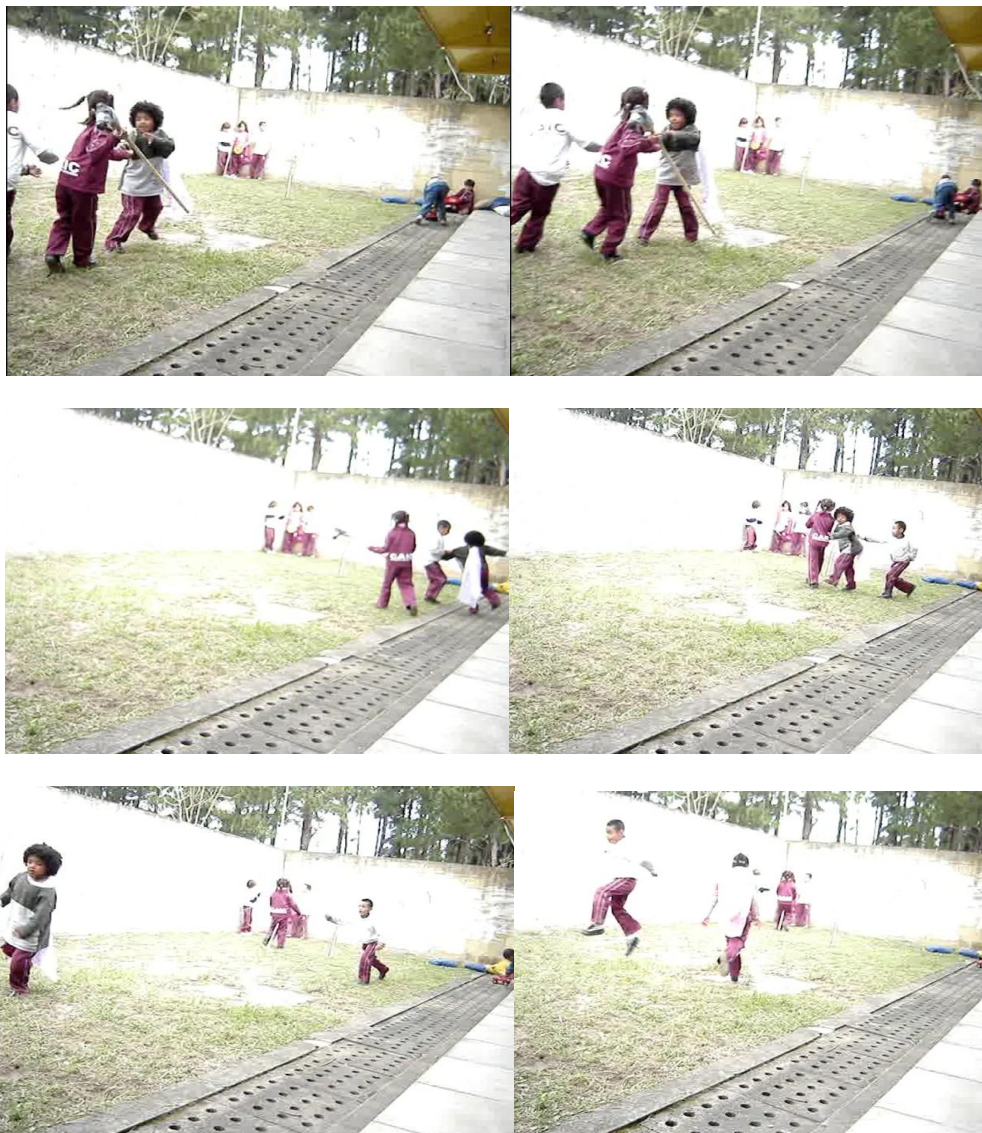
situações em episódios que organizei como: *Coitada da Flor!* e *Flor enfrenta Capitão Herculano*.

3.1.2.1 Episódio 1: Coitada da Flor !

Josiane, montando em um cavalo de pau, pega Flor pelo braço, que corria pelo pátio. Chega Capitão Herculano e agarra Flor pelo outro braço. Josiane a solta e fica todo o tempo junto deles, olhando; não intervém em nada. O menino rodopia Flor e depois a empurra. Ela sai correndo e ele vai atrás.

(Registro da pesquisadora: transcrição do vídeo - 22/10/2011)

IMAGEM DE VÍDEO 1 – COITADA DA FLOR



3.1.2.2 Episódio 2: Flor enfrenta Capitão Herculano

Capitão Herculano disputa com Flor o telefone. Puxa com força, mas a menina não solta. Ele segura o telefone e rodopia Flor até ela cair no chão, soltando-se do brinquedo. Capitão Herculano sai correndo com o telefone e Flor olha para a câmera com expressão de choro. O menino volta e devolve o telefone para Flor e cabisbaixo volta a brincar com seu grupo. Flor pega o telefone e sai correndo para bem longe dele. Fica lá no cantinho e começa a falar no telefone.

(Registro da pesquisadora: transcrição do vídeo - 22/10/2011)

IMAGEM DE VÍDEO 2 – FLOR ENFRENTA CAPITÃO HERCULANO



Nessa situação de disputa ficaram explícitas as relações de poder existentes nas brincadeiras. Na brincadeira em que participava, Capitão Herculano demonstrava poder e liderança sobre as demais crianças e, novamente, tira de Flor um brinquedo, desta vez um telefone.

Ao verem estas cenas no vídeo, as crianças ficaram espantadas, ao contrário de quando aconteceu, momento em que para elas não passava de uma brincadeira.

Através de suas falas, manifestaram seus pontos de vista, seus olhares críticos e reflexivos frente a suas próprias ações.

“Coitada da Flor.” (Açucena)

“A Flor saiu correndo da volta dele.” (Eminem)

“Deu... chamaram a polícia para ele.” (Na hora em que o Jesuíno puxou Flor) (Eminem)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - 19/08/2011)

“O que o Bel tá fazendo com a Flor?” (Jesuíno)

“Não era o Bel, é o Capitão Herculano, o que ele fez?” (Barbie)

“Puxando o cavalinho da Flor.” (Jesuíno)

“Não, não era cavalinho, o que era Flor?” (Barbie)

A Flor faz expressão que não sabe.

“Era um telefone.” (Barbie)

“Olha lá, olha lá, olha lá rapaz. O Capitão Herculano, o Capitão Herculano, olha lá o Capitão Herculano.” (Príncipe Felipe)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - 12/08/2011)

“Visse o que o Capitão Herculano fez?” (Bel perguntou para o Zóio Furado na cena em que o Capitão Herculano puxa a Flor)

“A gente vai falar pro Jesuíno que o Capitão Herculano fez com a Flor”. (Bel)

“Por que?” (Barbie)

“Porque o Jesuíno precisa saber.” (Bel)

“Mas por que ele precisa saber?” (Barbie)

“Porque a gente brinca”. (Bel)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - 19/08/2011)

Neste episódio, Bel expressa, no seu comentário, um dos pilares das culturas infantis que é a brincadeira e o faz de conta (SARMENTO, 2003). Além disso, as crianças mostraram-se fiéis às organizações dos grupos, ao papel de cada um e as brincadeiras. Também constata-se a liderança de Jesuíno, que assume um papel importante no grupo. Segundo as proposições do autor, as culturas infantis estruturam-se em torno de quatro pilares: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real (faz-de-conta) e a reiteração (compreendida como a não linearidade temporal das práticas sociais interativas de pares, ou seja, a possibilidade de transitar entre o passado-presente-futuro através da imaginação e do fazer coletivo nos grupos de pares).

Quando Bel me responde que “*a gente brinca assim*”, demonstra que existem regras, cuidados e uma organização de grupo, na qual são estipulados os líderes, os bandidos e os mocinhos de suas histórias. Como no episódio em que julgaram a situação com Flor sendo a vítima e Capitão Herculano o bandido, o qual precisava ser preso pela polícia, como fala Eminem, ou por Jesuíno, como Bel diz, delimitando as relações de poder e as hierarquias, de acordo com os personagens da novela Cordel Encantado, os quais permearam suas brincadeiras nos recreios de 2011. Com isso pode-se pensar sobre o papel da mídia e telenovelas frente as culturas infantis, sendo este manifestado nos recreios e nas brincadeiras das crianças. Para tanto, o próximo item é dedicado para tais reflexões.

As disputas aparecem frequentemente nas relações de amizade das crianças, mas também fazem parte do repertório de suas culturas, manifestadas nas brincadeiras.

Analisando essas atitudes e construções das crianças, fica evidente o papel cultural e social da brincadeira, como possibilidade e artefato cultural e social para desenvolverem percepções, habilidades, regras, afinidades afetivas, enfim iniciar as relações criança-criança, criança-adulto, criança-meio ambiente.

Entrelaçadas nestas relações

as crianças inventam suas brincadeiras e formas de brincar, recriando, no mundo da ordem, outra ordem, alternativa, entendida pelo adulto como

desordem, barulho, bagunça. Transgredidamente, por vezes, aproveitando alguns momentos em que se encontravam sozinhas ou sem a participação do adulto, elas brincavam livremente, escolhendo jogos e definindo regras, brincando simplesmente pelo prazer de o fazer, a brincadeira com um fim em si mesma, escolhendo parceiros e sendo eschidas por eles, entre objetos, brinquedos, elementos e seres da natureza, porém, num espaço e tempo não definidos por elas. (PRADO, 2002, p. 105)

Nessa (des)ordem criada pelas crianças para brincar, as brigas, as lutas e as disputas são comuns, tanto nas resoluções dos conflitos infantis como no enredo de suas histórias. Então, fica revelado, nas imagens e nas falas, que a transgressão de regras e ordens fazem parte do faz de conta que circula pelo recreio, como pode-se observar no próximo episódio, que foi nomeado de acordo com a interpretação de Naomi ao assistir ao vídeo: *Eu lembrei o que eu era aí. Eu era uma super heroína.*

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/ entrevista conversada - Naomi, 22/08/2011)

3.1.2.3 Episódio 3: Naomi, a super-heroína

[...] Jesuíno segura Naomi por trás, agarrando-a pelos braços e diz: *“Polícia, polícia”*, e leva Naomi presa.

Naomi está presa por Jesuíno, lá no canto do muro e logo chega Cris, montado em um cavalo de pau para ver o que acontece.

IMAGEM DE VÍDEO 3 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA



Enquanto isso, Naomi, Jesuíno e Cris conversam no cantinho do muro. Cris sai com seu cavalo de pau e se aproximam Josiane, Capitão Herculano e também Cecília. Iniciam muitos movimentos e Jesuíno começa a puxar e agarrar os colegas.

Naomi cai no chão e todos param por alguns instantes para ajudá-la. Cris retorna com seu cavalo para ajudar Naomi.

Em seguida, todos saem correndo. Cecília e Naomi param e Naomi diz: “*Vamos ligar para a polícia! Vamos ligar para a polícia!* Pega seu telefone da bolsinha que usa atravessada e ...*Tiririmrim!!! Polícia, os ladrões estão nos pegando.* Jesuino aproxima-se e faz uma expressão de desentendido e de riso, quando escuta que vão ligar para a polícia e diz, levantando as mãos: “*Ah, não.*”

IMAGEM DE VÍDEO 4 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA II



Naomi desliga o telefone, guarda-o em sua bolsinha e todos saem correndo. Alguns instantes depois, ela volta a ligar para a polícia e diz: “*Polícia*”, esticando o braço com o telefone na mão, como se estivesse mostrando para todos que a polícia estava na ligação.

A perseguição no grupo de Naomi continua. Eles correm por todos os lugares. Pulam o lugar onde Eminem, Dora, Açucena e Liziane brincam. Os movimentos desse grupo ficam expressos no vídeo não somente nas imagens, mas também nas vozes, nas falas das crianças durante a brincadeira que, em algumas vezes, não estavam no foco da câmera, mas as falas registram a continuidade da brincadeira.

Capitão Herculano chega no grupo e percebe que Naomi está prendendo Jesuíno, segurando-o pelos braços; logo esforça-se para soltar o amigo. Para isso, ele fica entre Naomi e Jesuíno, empurrando a menina que solta Jesuíno. Capitão Herculano coloca-a contra a parede e sai correndo, mas ela vai atrás e chuta-o. Ele

volta a tentar agarrá-la, mas ela foge. Jesuíno, que caiu no chão enquanto Capitão Herculano empurrava Naomi, levanta-se um pouco bravo com o amigo. Fala algo para Capitão Herculano. Nisso chega Josiane e manda-o correr.

IMAGEM DE VÍDEO 5 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA III



Naomi liga para a pesquisadora – Barbie (que estava filmando)

“Professora, eu tô te ligando.”

“Ah.”(Barbie)

“Tirimrimrim” (Naomi)

“ Alô.”(Barbie)

“ Polícia falando.” (Naomi)

“Polícia?”(Barbie)

“A gente vamos prender os ladrões, no momento que a senhora salve sua... a senhora mesmo. Eles vão estar na sua casa esta noite.” (Naomi)

Naomi desliga o telefone e sai correndo. Começa a prender os ladrões: Jesuíno, Cris, Capitão Herculano. Cecília ajuda a amiga.

Ela retorna e liga novamente

“Tirimrimrim” (Naomi)

“Alô” (Barbie)

“Essa hora, eles já vão...já tão indo aí” (Naomi)

IMAGEM DE VÍDEO 6 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA IV



Ao desligar o telefone, Capitão Herculano chega, agarrando-a. Ela diz: *“Eu tinha que avisar a professora.”*

Ela aponta o dedo para ele e fala algo... Mas ele agarra-a por trás, pelos braços, e a derruba no chão. Mas, logo ela levanta e sai correndo. E de longe, diz para ele em tom autoritário: *“Eu sou polícia.”*

IMAGEM DE VÍDEO 7 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA V



Capitão Herculano caminha de um lado para outro olhando, com uma expressão muito séria.

Naomi pega seu telefone da bolsinha e liga para a pesquisadora:

“Tirimirim, Tirimirim, Tirimirim”

Ela se aproxima da pesquisadora e diz:

“Eles vão para aí... eles não vão mais para aí. Você está salva... matemos eles. Tchau”.

IMAGEM DE VÍDEO 8 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA VI



E sai correndo.

Naomi tenta falar com Alice. Pega o celular da bolsinha e diz para a amiga:

“Os ladrões vão ir para tua casa”.

Junto estão Capitão Herculano e Jesuíno que pedem algo para Alice, que parece não estar entendendo o fato. Até que Naomi chega e fica no meio dos meninos, coloca as mãos nos ombros deles e diz para Alice, com uma entonação forte de afirmação:

“Eles são os ladrões.”

Ela diz algo para Alice, que não é possível escutar e depois fala:

“Eu vou aparecer na tua casa e prender eles, tá bom?”

Alice, sempre muito séria e quieta, concorda.

“Tranca tudo, tranca.” (Naomi)

Nesse momento, Capitão Herculano olha para Jesuíno, sorri e coloca a língua para fora, com uma expressão de quem está preparado para aprontar uma sapequice.

Naomi então diz:

“Ataca... entra na casa dela!!!”

Bate palmas, para agilizar os movimentos e as ordens dadas.

Os meninos não entram na casa de Alice; passam reto, mas ficam olhando. Naomi fala, gritando e muito autoritária:

“ENTRA NA CASA DELA”.

E fica na volta dos meninos para ver o que eles vão fazer.

IMAGEM DE VÍDEO 9 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA VII



Capitão Herculano se abaixa e, pelo lado de fora, cuida para não estragar os pauzinhos cravados. Jesuíno, em pé, acompanha o amigo. Capitão Herculano pega as pedras que estão no fogão e sai correndo de costas, rindo e mostrando a Naomi as pedras que pegou. Jesuíno retorna e se aproxima de Josiane e Alice. Josiane diz para Alice que estava dando algo para ele:

“Não, ele é um ladrão, ele é um ladrão.”

Alice fica olhando, joga sobre o colega o brinquedo e fica parada olhando para ele, acompanhando seus passos. Mas logo continua a brincar com Josiane, e Jesuíno chama seus amigos. Naomi, de mãos com Gabriela, que entra na

brincadeira, conversa com Bel, que brinca com sua caminhonete. Ela explica algo para ele, gesticula muito.

Naomi fala para Jesuíno: *“Jesuíno, aí tu apareceu na minha casa e me matasse, tá?”*

Jesuíno escuta com atenção e vai com Naomi. E então ele diz: *“38 na cabeça...pum.”* Ele Junta as mãos e aponta como se estivesse com uma arma nas mãos e atira para o outro lado *“Pum”*.

Naomi mostra onde é sua casa: *“Minha casa é lá, ó!”* E os dois vão correndo. Ao chegar no lugar indicado por Naomi como sua casa, Jesuíno já atira: *“Pum.”* E ela diz que ainda não. Tira a bolsinha, amarra os tênis e ele dá outro tiro: *“Pum”*. No segundo tiro, ela se encosta na parede e fica ali quietinha, toda encolhida no canto. Ele olha e sai.

A câmera vai se aproximando dela lentamente e, ao perceber a pesquisadora ali, Naomi levanta a cabeça, sorri e diz: *“O Jesuíno me matou. Sou polícia.”*

IMAGEM DE VÍDEO 10 – NAOMI, A SUPER-HEROÍNA VIII



E assim a disputa entre Naomi e os meninos se encerra.

(Registro da pesquisadora: transcrição do vídeo, 22/10/2011)

Este registro audiovisual revelou alguns detalhes da brincadeira infantil e suas culturas. Nesse episódio confirma-se o que Brougère (2006, p. 79) aborda, quando diz que “nem toda brincadeira de guerra pressupõe uma agressividade: nem toda brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra[...]” Ou seja, Naomi e seus colegas lutam, disputam constantemente por algo, que não ficou bem explícito nas cenas. Ao longo do vídeo percebe-se uma oscilação nos papéis de poderes; por horas, Naomi é quem comanda, mas Capitão Herculano tenta prevalecer seu poder sobre ela.

Entre eles, Jesuíno participa da brincadeira sem impor ou necessitar de poder; porém, ao final da trama, Naomi dá-lhe poderes para matar, mas esse poder é logo de Príncipe Felipe que rapidamente supera o poder de Jesuíno, libertando Naomi. A riqueza do imaginário infantil conta com o jogo de papéis,

no qual a criança com ajuda do próprio corpo desempenha um papel. O brinquedo é um prolongamento do corpo, prolongamento este que é fácil de se fazer: dois dedos são suficientes para imitar um revólver. (BROUGÈRE, 2006, p.82)

Por meio da brincadeira e das relações com seus pares, com os adultos e também com o meio ambiente, as crianças constroem significados, concepções, pontos de vista, além de tornarem-se criativas e participativas nos acontecimentos sociais e culturais (REIGOTA, 2009). Como diz Brougère (2006, p. 42) acerca do brinquedo, aproveitou sua posição para falar da brincadeira livre como sendo “[...] a reprodução da realidade, mas trata-se de uma realidade seleciona, isolada e, na maior parte das vezes, adaptada e modificada”.

Nos episódios apresentados, foi possível perceber as especificidades da cultura infantil, a qual revelou, em suas relações sociais, importantes características no desenvolvimento social, cultural, intelectual das crianças, demonstrando capacidade de (re)criar, (re)inventar, transformar. Enfim, é “um universo espelhado

que, longe de reproduzir, produz por modificação, transformações imaginárias” (BROUGÈRE, 2006, p. 43).

No Episódio 3 - “*Naomi, a super-heroína*”- foram marcantes algumas representações sociais, como os conflitos, as relações de poder, os acertos. Tais representações foram manifestadas de acordo com seus interesses e olhares enquanto crianças, com uma significativa exploração de símbolos, significados, imagens do mundo real. Desta forma, a “infância é, conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais”. (BROUGÈRE, 2006, p. 40)

As imagens, os significados e as representações sociais, culturais e ambientais, apresentadas para as crianças desde o nascimento, são manipuladas por elas, de acordo com suas culturas e pontos de vista. Com isso, as crianças recebem tais informações através da mídia, do meio em que estão inseridas, da cultura adulta predominante. Porém, como afirma Brougère (2006, p. 47):

Na sua brincadeira, a criança não se contenta em desenvolver comportamentos, mas manipula as imagens, as significações simbólicas, que constituem uma parte da impregnação cultural a qual está submetida. Como consequência, ela tem acesso a um repertório cultural próprio de uma parcela da civilização. Contudo, o brinquedo deve ser considerado na sua especificidade: a criança, na maior parte das vezes, não se contenta em contemplar ou registrar as imagens: ela as manipula na brincadeira e, ao fazê-lo, transforma-as e lhes dá novas significações. Quanto mais ativa for a apropriação, mais forte ela se torna. O valor lúdico reforça a eficácia simbólica do brinquedo.

Por conta desta capacidade lúdica e da influência da mídia, provida de histórias e tramas das novelas e programas televisivos, as crianças representavam e articulavam os enredos e as características dos personagens em suas construções imaginativas e culturais. As histórias, os enredos, os cenários, as personagens, as atitudes, as decisões das crianças manifestaram, durante as brincadeiras, a influência que os meios televisivos tem sobre o processo de socialização, aprendizagem, conhecimento de mundo e, pelo meu ponto de vista, a mais indesejável influência: nas relações das crianças com os meios de consumo, da aquisição de objetos que encantam e que a cada dia ganham mais espaços e credibilidade nas relações familiares.

Por um outro lado, a brincadeira de recreio, munida de artefatos lúdicos e reais, reflete, de certa maneira, uma visão de sociedade que é construída e concebida pelas crianças, sendo apresentada através de suas manifestações. Contudo, as crianças devem ser entendidas como “responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade”. (CORSARO, 1997, p. 1)

No próximo item discuto a presença da mídia e das novas tecnologias nas culturas infantis e nas experiências vividas nos espaços de recreação, refletindo sobre os conhecimentos e as relações que são estabelecidas entre as crianças e estas culturas tecnológicas.

3.2 A MÍDIA E AS NOVAS TECNOLOGIAS NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS E AMBIENTAIS DAS CRIANÇAS

É fato que nossa cultura e, talvez, mais ainda a das crianças, absorveu a mídia e, de um modo privilegiado a televisão. A televisão transformou a vida e a cultura da criança, as referências de que ela dispõe. Ela influenciou, particularmente, sua cultura lúdica. (BROUGÈRE, 2006, p.50)

Durante os acordos e as conversas com as crianças, para as escolhas de seus nomes fictícios e na interpretação do vídeo, foram sendo revelados alguns conhecimentos e interesses delas quanto aos recursos tecnológicos, e às influências das mídias em suas culturas. Essas manifestações também estiveram presentes nas brincadeiras de recreio, onde personagens de filmes e enredos de diferentes histórias circulavam entre as representações e imaginações das brincadeiras.

Desta forma, assim como Brougère (2006) citado acima, ficou manifesta nas brincadeiras das crianças a influência da televisão nas construções lúdicas. As novas tecnologias também vêm sendo parte dos artefatos presentes na cultura infantil. Guattari (1987, p. 53) faz uma discussão acerca das influências da mídia no imaginário das crianças porém, reflete sobre maneiras de transgredir, burlar, de certa maneira, tais influências. Conforme argumenta o autor:

O imaginário da criança atualmente escapa, por exemplo, ao sistema dos contos de fadas, e mesmo a um certo tipo de devaneio. A educação

televisual modela o imaginário, injeta personagens, cenários, fantasmas, atitudes, ideais; ela impõe toda uma micropolítica das relações entre os homens e mulheres, os adultos e as crianças, as raças, etc...

A intenção desta escrita procura evitar posicionamentos contra ou a favor das mídias e das novas tecnologias nas culturas infantis. Antes pretende expor e refletir sobre as manifestações que foram encontradas nos recreios da Educação Infantil. Para tanto, busquei dialogar com alguns autores que discutem tal tema, com diferentes posicionamentos.

3.2.1 PERSONAGENS DE FILMES DE TERROR, NOVELAS E OUTROS: IMAGINÁRIO E CULTURAS DAS CRIANÇAS

Assim como enfatiza Guattari (1987), no texto citado acima, *a televisão injeta personagens, cenários*, para as brincadeiras das crianças. Isto foi revelado durante vários momentos na pesquisa, desde as brincadeiras, que observei, até a escolha dos codinomes pelas crianças. Giroux (1995, p. 50) argumenta que

as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como shopping centers e parques de diversão.

A novela global Cordel Encantado foi o cenário construído nos recreios no ano de 2011, momento em que foram organizadas as interpretações, com as crianças, de alguns dados gerados durante a pesquisa. Da mesma maneira, a influência da novela foi extremamente marcante nas relações das crianças durante o recreio.

Então, desde as relações de amores e amizades, às identidades fictícias na pesquisa, até as representações lúdicas, a história de Cordel Encantado esteve presente. Encontram-se tais manifestações em momentos como o citado abaixo:

Em uma conversa sobre a pesquisa com as crianças, Capitão Herculano começa a perguntar repetidamente:

“Quem escolheu a Úrsula?”

Ninguém responde. Então, ele começa a olhar vagarosamente para as meninas que estavam sentadas ao seu redor. E, fixa-se em Josiane, que logo disse:

“Nem me olha!”

Notei que ele havia ficado um pouco triste com a reação da colega, e confortei-o, dizendo:

“Que pena, Capitão Herculano, mas ninguém escolheu o nome de Úrsula”.

Após a conversa, comecei a tentar compreender a situação. E, por fim, remetendo-me ao enredo e às personagens da novela, entendi o desejo dele. Úrsula era a “namorada” (amante) do Capitão Herculano na trama.

Giroux (1995, p. 51) levanta uma discussão crítica acerca dos contos clássicos da Disney, os quais

combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar histórias que ajudam as crianças a compreender quem elas são, o que são as sociedades e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente adulto.

Esse posicionamento desconsidera toda e qualquer capacidade de recriação, transformação e criatividade das crianças. As crianças parecem assumir um papel passivo nesta relação da cultura infantil com as mídias. É importante ressaltar que o artigo referido trata do contexto e da cultura estaduniense, onde a

Disney é mais que um gigante capitalista, é também uma instituição cultural que luta ferozmente para proteger seu status mítico como provedora de inocência e virtude moral americana. (GIROUX, 1995, p.53)

Indo na contramão deste posicionamento que percebe as mídias como manipuladoras de concepções e valores, os dados gerados nesta pesquisa com as crianças, manifestou que a influência da mídia nas relações infantis, nos desejos, nas construções e “reproduções interpretativas” (CORSARO, 2009) do mundo, são (re)construídas de acordo com seus interesses enquanto crianças, a partir do que lhes são apresentados pelas outras culturas, inclusive a cultura televisiva.

Durante a escolha dos codinomes, cada criança teve liberdade em escolher a sua identificação na pesquisa. Desta forma, mais uma vez, manifestou-se a presença da mídia, mais especificamente da televisão. Então, a pesquisa contou

com a “presença” de Capitão Herculano, Jesuíno, Zóio Furado, Bel, Príncipe Felipe, Rei Augusto, Cris, Eminem, Açucena, Cecília, Josiane, Dora, Alice, Flor, Naomi. Porém, nas brincadeiras de recreio, sempre circulavam incríveis histórias. Algumas vezes eram de aventura, luta, terror, amores, cotidiano de uma família, escola, aniversários, enfim, os cenários e as tramas eram bastante variados.

Entrelaçadas nessas brincadeiras, personagens de filmes, novelas e desenhos animados estavam sempre presentes, fazendo parte do cenário, influenciando ou sendo influenciados pelas culturas infantis. Ou seja, as crianças convidavam personagens para fazerem parte de suas representações, porém, de acordo com seus desejos e criações, eram transformadas, criadas, modificadas, ganhando um novo perfil, mas sem perderem o significado original, concebido pelas crianças.

Tais adaptações demonstram que a televisão, com a influência dos programas infantis, filmes e novelas predomina nas construções lúdicas das crianças ao organizarem as brincadeiras, porém não aliena, não desnatura suas capacidades imaginativas e criadoras. Neste sentido, Delalande (2006) aborda questões de uma pesquisa realizada por Dominique Pasquier, sobre a experiência televisiva das crianças e adolescentes que assistiam a uma série denominada “Helena” no período de 1992 a 1994.

A autora escreve:

Ese material muestra el trabajo identitario que cada infante cumple, bien consciente de que lo que dice de la televisión compromete a su persona social. Por este análisis se reconstruye la visión deplorada por los investigadores, quienes se preocupan solamente de los efectos de los programas, los que dan una imagen del infante pasivo frente a la televisión y que no hace diferencia entre ficción y realidad. (DELALANDE, 2006, p. 20)

Os dados empíricos gerados ao longo da pesquisa foram ao encontro destas reflexões, uma vez que as crianças manifestaram, em suas brincadeiras, o conhecimento e o envolvimento com a cultura televisiva, porém essa não delimitou ou alienou, por inteiro, sua cultura lúdica. Neste sentido, Brougère (2006, p. 52) esclarece *que* “essa cultura lúdica está imersa na cultura geral à qual a criança pertence. Ela retira elementos do repertório de imagens que representa a sociedade no seu conjunto”.

Evidentemente que as relações entre a televisão e as culturas infantis são um dado relevante nas análises, mas as crianças criaram cenas, situações, exprimindo autoria e um papel ativo.

No escorregador, Cris gritava:

“É o Jack !!!” Subindo em cima de um outro colega...

Logo saíram do escorregador e foram para o gira-gira...

Fui atrás tentar escutar. Dediquei-me a escutar as falas, as armações, as tramas daquela brincadeira que se desenrolava desde o início.

Açucena, com uma pazinha de areia na mão, corria por todos os lados, fazendo cara e voz de monstro. Cheguei mais perto para descobrir quem ela era. Quando ela me viu, olhou-me com cara de monstro e disse:

“Agora vou te matarrrrrr!!!!”

Fiz expressão de medo e perguntei quem era ela:

“Sou o Jack!!!!” E me passou a pazinha no braço! (a pazinha representa uma faca)

“Morri.” (Barbie)

E ali fiquei de olhos fechados encostada nos balanços. E todos que estavam na volta, acompanhando o momento, saíram gritando.

(Registros da pesquisadora, diário de campo - 23/06/2010)

Outras aventuras lúdicas:

“Cuidado, olha a baleia azul!!”

“Tens que sair daí. Olha as baleias, elas vão te pegar. Sobe, vem pra cá!”
(crianças)

“Não posso subir, sou muito grande.” (Barbie)

“É, vai quebrar...” (crianças)

(Registros da pesquisadora, diário de campo - 06/05/2010)

“São os voadores do mau, da bruxa. Do filme do Mágico de Oz.”

(Registros da pesquisadora, diário de campo - Eminen, 21/05/2010)

[...] em um outro grupo, as crianças brincavam de vampiro e dois meninos vieram para perto de mim para se protegerem dos vampiros...

(Registros da pesquisadora, diário de campo - 30/06/2010)

[...]“ *Deu, vamos brincar de outra coisa? Quem vai ser o homem aranha? Eu vou ser o Batman. E a turma da mônica? Tá, o Cris e o Bel vão ser Homem Aranha. E eu sou a amiga do Batman e do Homem Aranha.*”

(Registros da pesquisadora, diário de campo - Açucena, 30/06/2010)

Jack é um personagem de filme de terror. Ele apareceu em várias brincadeiras de recreio das crianças, na maior parte eram cenários que não correspondiam com os do filme em que Jack é personagem. Desta forma,

a criança não se limita a receber passivamente os conteúdos, mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação. (BROUGÈRE, 2006, p. 54)

Entretanto, nesta imitação, segundo Corsaro (2009, p. 34),

as crianças não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes elaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender a seus próprios interesses.

Além da presença de personagens de programas de televisão, circulavam, entre as brincadeiras das crianças, situações de seus cotidianos, que são parte da cultura a que pertencem. Desta forma, as crianças assumiam papéis, representavam momentos especiais, como os aniversários, valorizando os rituais: bolo com velinha, parabéns e outras músicas que acompanham a celebração. Tais revelações são percebidas no registro abaixo:

Um grupo de meninas estava brincando de areia. Estavam propondo fazer um aniversário para mim.

“*Barbie, é teu aniversário, vamos lá. Cantar! Quantos anos?*”(Josiane)

“*Cinco anos.*” (Barbie).

“*Cinco anos, desse tamanho? 14 anos, então...*” (Açucena)

“Quantos anos tu tens?” (Açucena)

“27” (Barbie)

“Então vais fazer 28.” (Açucena)

“Tu senta ali” [...]” (Naomi)

Cantaram o “Parabéns” e o “Com Quem Será”. O escolhido para casar comigo foi Bel, que ficou todo sorridente, mas com uma expressão de vergonha. O bolo era grande e todo confeitado com gravetos e folhinhas. As velinhas também eram de gravetos.

Ao redor do bolo, as crianças sentavam-se, aguardando outros colegas chegarem para a festa. As expressões nos rostos manifestavam o valor dado para esses momentos, o quanto esse ritual é valorizado em suas culturas.

(Registros da pesquisadora – Diário de campo, 04/08/2011)

Diante desta situação, é possível *inventariar como as crianças vivem essas festas, levando em conta as condições e modos de vida, transformações familiares, educativas, sociais e econômicas que certamente influenciam as comemorações festivas* (Delgado, 2008, p.8), considerando que

mediante as suas práticas, seus códigos e linguagens particulares, as crianças constituem as suas culturas e estas certamente marcam e transformam as festas comemorativas nas escolas infantis, nas moradias e nas ruas.

Portanto, nas análises sobre as relações entre mídia e infância,

voltamos a própria lógica da brincadeira; não esqueçamos que ela é uma confrontação com uma cultura. A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhes são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça. (BROUGÈRE, 2006, p. 104-105).

Da mesma maneira que a cultura televisiva e outras mídias têm uma relação estreita com as crianças e suas culturas, o crescimento tecnológico contemporâneo também circula entre os desejos e os conhecimentos infantis.

As crianças manifestavam, todo tempo, um envolvimento com as novas tecnologias, como computadores, máquinas fotográficas ou telefones celulares. O

interesse das crianças em conhecer mais e ter contato com os recursos tecnológicos revela um crescimento das relações entre as infâncias e as novas tecnologias na contemporaneidade.

Esta relação faz parte das manifestações culturais e também ambientais das crianças, presentes em suas brincadeiras. Neste sentido, Barra e Sarmento (2002, p. 5) esclarecem que “é neste contexto que faz todo o sentido procurar interpretar as relações entre infância e as tecnologias de informação e comunicação: como meios de expressão das culturas da infância e como lugares de lazer e de brincadeira”.

3.2.2 AS NOVAS TECNOLOGIAS E A INFÂNCIA

O interesse pelos artefatos da cultura adulta faz parte do processo de descobertas e construções das crianças, uma vez que suas culturas são também embasadas pelos contextos nos quais vivem. De acordo com Barra e Sarmento (2002, p. 3):

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e o trabalho que desempenha. Este, seja na escola ou na participação de tarefas familiares, leva as crianças a aprender quando e como agir e “*Ao agir inscrevem o seu saber no contexto social e são também produtoras de práticas culturais.*” (PINTO, 1998, p. 92).

As crianças fazem parte da sociedade, por isso absorvem e participam das transformações sociais, culturais e ambientais. Entre tais transformações, estão as tecnologias, que assim como a mídia, também fazem parte da cultura infantil. O envolvimento das crianças com as tecnologias da informação e da comunicação está cada vez mais chamando a atenção de estudiosos da infância, de pedagogos, professores, preocupados com as relações e interações das crianças com essas novas ferramentas de conhecimento e cultura, buscando comprovar seus benefícios ou malefícios. Como propõe Alan Prout (2001) *apud* Barra e Sarmento (2002, p. 1), é necessário saber um pouco mais acerca da “apropriação activa que as crianças

fazem das novas tecnologias, como lêem e interpretam as mensagens por elas veiculadas”.

Além disso, é impossível fugir da pergunta e da preocupação do papel social da criança frente ao crescimento tecnológico, ou seja, até que ponto as crianças são influenciadas e também como essas inovações são interpretadas, utilizadas e significadas por elas. Com este propósito, Barra e Sarmiento (2002, p. 1) defendem que “as crianças intervêm na rede, fazem e refazem as suas interações e os seus saberes, nas condições propiciadas e constrangidas pelo meio, mas acrescentando-lhe a sua dimensão de sujeitos activos e de actores sociais”.

Nesta pesquisa, ficou evidente o envolvimento e o interesse das crianças com as tecnologias. A partir das falas de algumas crianças durante as interpretações do vídeo são revelados os desejos em aprender a usar e ter acesso aos recursos e equipamentos tecnológicos.

Como tu passou para internet sora?

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - Bel, 18/08/2011)

Quero ver para aprender a mexer no computador.

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada - Açucena, 19/08/2011)

Durante a geração de dados fiz uso das tecnologias como ferramentas de registro, como máquina digital, filmadora e o *notebook* para assistir ao vídeo. As crianças sempre tiveram contato com tais ferramentas, demonstrando interesse em conhecer e entender seus funcionamentos. Portanto, esta manifestação deixa claro que as relações e interações com o meio ambiente e seus elementos, tanto naturais quanto os tecnológicos, influenciam nas culturas infantis, sendo ressignificados e tornando-se parte de suas culturas.

Estas revelações, além de serem ambientais, por envolverem uma série de questões de valores e o desejo pelo consumo, também podem ser consideradas como culturais, pois as crianças ressignificam tais inovações de acordo com seus interesses enquanto crianças, demonstrando que a criança não é passiva no seu

processo de aprendizagem e desenvolvimento e, sim, que ela constrói seus saberes, seleciona seus meios de aprendizagem e interage constantemente com outras culturas, seja com adultos ou com outras crianças.

[...] as crianças não produzem culturas num vazio social, assim como não tem completa autonomia no processo de socialização. Significa considerar que elas tem uma autonomia que é relativa, ou seja, as suas respostas e reações, os jogos sócio-dramáticos, as brincadeiras e as interpretações da realidade são também produto das interações com o adultos e crianças. É necessário considerar as condições sociais nas quais vivem, com quem elas interagem e como produzem sentidos sobre o que fazem. (DELGADO, 2003, p. 7)

Desta forma, a preocupação de alguns críticos com relação a interação das crianças com as novas tecnologias, com alienação, controle ou abusos pode ser desmistificada guiando-se pelo fato de que todas as informações e inovações que chegam até as crianças são interpretadas por elas, havendo uma (re)criação de significados que respondam aos seus desejos e interesses. Por outro lado, é preciso participação dos adultos na seleção e no monitoramento dos usos destas tecnologias.

As crianças percebem-se como protagonistas desse mundo tecnológico, dominam e interagem com as ferramentas, os vocábulos, as funções; compreendem e buscam cada vez mais desvendar mistérios desse novo universo, como evidenciado na conversa entre a pesquisadora e Alice, ao assistirem o vídeo:

“Eu tenho um celular que dá de filmar um tempão, até uma hora. Mas mexeram e bloquearam. Tenho que comprar outro chip. Agora fica só aquela coisinha grande, como é?” (Alice)

“A bateria?” (Barbie)

“É. Tem como usar, como gravar, mas não tem como ligar.” (Alice)

“Sabia que meu pai disse que quando eu passar para 2ª série, ele vai me dar um notebook. Daí vou ter as duas coisas.” (Alice)

“Quando eu vou na minha vó, eu jogo videogame e tem um jogo de Zumbi.”
(Alice)

(Registros da pesquisadora: Interpretação do vídeo/entrevista conversada-22/08/2011)

Nesta fala, Alice manifestou claramente que as novas tecnologias fazem parte da cultura infantil. Mas também dos desejos de consumo, isto é inegável.

Com o interesse e o envolvimento das crianças com os recursos tecnológicos, as brincadeiras populares perderam um pouco seu papel social. Hoje, as tecnologias da informação e da comunicação vem ganhando espaço e destaque nas culturas da infância. Com isso, os objetos eletrônicos tornam-se a cada dia artefatos da infância, produtos de desejo e sonho, das crianças e adultos.

No encantamento das inovações tecnológicas e do consumo

uma felicidade deserta e sem cultura tomou conta de nós. Não há mais aspirações nem projetos[...] A abundância do supérfluo nos deixou, a todos nós, mudos. Como tudo nos dias de hoje se torna velho no mesmo momento em que surge, como falar de objetos sem histórias. (SOUZA, 2000, p. 93)

Os aparelhos celulares, computadores, notebooks passaram a ser artefatos culturais da infância, assim como da cultura adulta. Com muita propriedade do assunto, Alice explica detalhes do funcionamento de seu aparelho, as causas, as consequências e até mesmo o que é preciso fazer para consertá-lo. Sua interação com as novas tecnologias desde cedo pois, Alice foi alfabetizada aos 4 anos tendo o computador como recurso didático, o pai foi quem mediou e ensinou a menina, utilizando o computador como instrumento.”

Percebe-se, então, que no mundo das novas tecnologias, a brincadeira também se faz presente, contribuindo para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Com efeito, a natureza interactiva do brincar das crianças constitui-se como um dos primeiros elementos fundacionais das culturas da infância. O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brinquedo acompanhe as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais. É neste contexto que faz todo sentido procurar interpretar as relações entre infância e as tecnologias da comunicação e informação: como *meios de expressão* das culturas da infância e como *lugares* de lazer e de brincadeira. (SARMENTO; BARRA, 2002, p. 5)

Em outro grupo de crianças, também ao assistir o vídeo do recreio, algumas falas como “*Quero ver para aprender a mexer em computador !*” (Açucena,

19/08/2011) deixam claro o que busquei apresentar com este foco de análise, que é o interesse das crianças pelas tecnologias da informação e do conhecimento.

Para algumas crianças, a internet e seus artefatos transmitiam algo de mágico. Elas se surpreendiam ao se verem no vídeo; lembravam que foram filmados, mas perguntas como: “*Como tu passou para internet, sora?*” (Bel, 18/08/2011) circulavam entre as conversas durante a interpretação do vídeo.

Um detalhe: o vídeo não estava sendo assistido via internet. Bel pergunta-me como coloquei-o ali, sendo que em momento algum comentei isso com o grupo.

Entre tantas descobertas tecnológicas, o encantamento é cada vez maior e as crianças envolvem-se de maneira intensa com tudo aquilo que lhes proporciona prazer, imaginação, alegria, divertimento. Porém, acredito que seja necessário que o uso das tecnologias venha acompanhado com outras culturas, ou seja, saber viver no mundo das tecnologias sem deixar para trás as emoções, os sentimentos, as lembranças, o meio ambiente com todos os seus outros artefatos.

Neste sentido, concordando com Guattari (1990, p. 9), devemos rever a maneira de viver sobre este planeta, diante das acelerações técnico-científicas, do grande crescimento demográfico, da crise ecológica. O autor defende que deve haver uma busca contínua para reinventar maneiras de ser e viver e pensar nessa sociedade em transformação, sendo necessárias revoluções políticas, sociais e também o lado emocional que todo ser humano possui, por mais que alguns tentem demonstrar frieza e resistência quando se fala em sentimentos. “[...] não só às relações de forças visíveis em grande escala mas também aos domínios moleculares de sentimento, de inteligência e de desejo.”

Acredito que as novas tecnologias chegaram para contribuir com a sociedade, no desenvolvimento social e cultural das comunidades. Desta forma, não há como ir na contramão dessa realidade social e cultural e, sim, saber lidar com as inovações, fazendo delas aliadas em busca de conquistas e crescimento. Da mesma maneira, a escola deve ter as tecnologias a seu favor, visando o crescimento e o desenvolvimento das crianças, entrelaçando as culturas a fim de criar um novo espaço de aprendizagem, interação e autonomia. Então,

parece não haver dúvidas quanto à importância que exercem as novas tecnologias na definição das experiências culturais das crianças hoje em dia

paralelas a uma inegável atracção e prazer das crianças na sua interacção com os meios electrónicos. (SARMENTO; BARRA, 2002, p. 6)

Neste sentido, acredito que a escola deve proporcionar às crianças momentos e espaços de interacção com essas tecnologias, aliando o interesse delas pelos modernos meios de acesso ao conhecimento, às práticas pedagógicas. Estas questões abrem-se para outras investigações e estudos, os quais já vêm ganhando uma grande visibilidade na área dos estudos culturais e sociais da infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – ENTRE AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS E SENTIDAS NAS RELAÇÕES COM AS CRIANÇAS NO RECREIO

Esta investigação buscou compreender as manifestações ambientais e culturais das crianças nos espaços de recreação. Desta forma foi possível perceber e entender, um pouco, as relações e os significados infantis frente à sociedade e todas as transformações que esta vem sofrendo. Como já foi discutido ao longo deste trabalho, as cultura infantis não são construídas num vazio social, mas em meio as relações e influências do meio ambiente, das culturas adultas e também das interações das crianças com seus pares. Como ressalta Sarmento (2002, p. 2):

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazendo-o com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.

No percurso da investigação fui entendendo que as manifestações culturais das crianças são como uma rede de saberes que, entrelaçadas com diferentes conhecimentos e culturas, constroem os significados de mundo, dos modos de ser e estar das crianças em diferentes ambientes. Foi possível entender de forma mais analítica os significados que as crianças atribuem às informações que lhes são passadas, direta ou indiretamente, seja pelo meio familiar, escolar, nas brincadeiras de recreio ou de rua, nos desenhos e novelas, ou nas interações com as novas tecnologias. Enfim, as manifestações culturais infantis são dignas de respeito e reflexões e a interpretação dos dados certamente incidirá na minha prática como

professora, na relação com as crianças enquanto parceira de brincadeiras, nas conversas, nas outras pesquisas e descobertas que ainda virão.

Percebo que esta pesquisa interpretativa com as crianças, que provocou minha inserção nos ambientes de recreio, possibilitou-me entender e respeitar muito mais as lógicas das brincadeiras infantis, as relações de amizade que algumas vezes vieram acompanhadas de conflitos, brigas e discussões e que são elementos importantes das culturas infantis. Os conflitos, assim como as amizades e os amores fazem parte das manifestações culturais e ambientais das crianças, eles são parte das organizações sociais que elas constroem coletivamente, com regras, valores, acertos, fortalecimento de laços afetivos, acordos ou desacordos.

Os conflitos apareceram na maior parte das vezes entre as brincadeiras, durante as conversas e principalmente nas relações de amizades, as quais são fundamentais para que as crianças estabeleçam suas próprias regras de convivência, respeito, além de compartilharem valores de vida, de convivência, os quais fazem parte de suas culturas, enquanto grupo geracional.

Durante todo o período em que me dediquei à pesquisa, procurei refletir, articulando sempre as leituras e os estudos com o vivido, o sentido e o percebido entre as crianças nos momentos de recreio. A transformação de um olhar adulto-centrado somente no cuidado e na proteção foi permitindo a entrada de um olhar mais atento e sensível aos desejos, medos e angústias das crianças, ou seja, passei a perceber as crianças como construtoras de seus conhecimentos, como atores sociais, protagonistas de uma história que se inicia pelas descobertas dos pequenos e grandes, pelos detalhes do meio ambiente, das relações com os outros e consigo mesmos. Isto não quer dizer que estou negando enquanto adulta, o cuidado e a proteção, durante o recreio das crianças. É indiscutível que o cuidado é indissociável da educação, mas precisamos entender que os conflitos e disputas de poder durante as brincadeiras fazem parte das culturas infantis e que as crianças podem resolvê-los. A mediação dos adultos pode ocorrer quando as crianças correm algum risco, ou se machucam. Todavia, não precisamos interferir em todos os conflitos e disputas vividos nos espaços de recreação, assim como em outros espaços das escolas infantis.

Os espaços da escola, em especial os da Educação Infantil, ganharam, aos poucos, outros significados, olhares, novos papéis sociais e culturais. A ocupação de três diferentes espaços no momento dos recreios foi uma característica muito marcante, e que demonstrou o quanto as crianças valorizam e exploram os espaços que ultrapassam os lugares destinados, pelos adultos, para a Educação Infantil. Enfim, as crianças nos indicam por esta pesquisa que a escola infantil e os profissionais adultos precisam refletir mais analiticamente sobre a limitação de ambientes a serem explorados e utilizados pela Educação Infantil.

A infância esteve diretamente relacionada neste estudo, às discussões da Educação Ambiental, com um olhar reflexivo que procura superar as análises muito centradas na preservação e na conscientização. Entendo que infância e Educação Ambiental merecem um debate que leve em consideração as questões que dizem respeito às culturas, às relações sociais, às percepções, às concepções e às descobertas das crianças na sociedade. Com isto, as crianças, enquanto participantes são também percebidas como protagonistas neste processo de re(construção) de saberes, conhecimentos de mundo, vivendo as transformações globais, influenciando e sendo influenciadas de maneira direta com suas culturas (REIGOTA, 2009).

Neste mesmo sentido, Tomás (2007, p. 49) salienta que:

Participar significa influir directamente nas decisões e no processo em que a negociação entre adultos e crianças é fundamental, um processo que possa integrar tanto as divergências como as convergências relativamente aos objectivos pretendidos e que resultam num processo híbrido.

A participação das crianças na pesquisa potencializou-se com a experiência da utilização do vídeo como recurso metodológico. Revelou-se através do ponto de vista das crianças e em suas interpretações o quanto foi válido registrar suas ações, falas e brincadeiras. Nas análises das cenas do vídeo, as crianças manifestaram suas concepções acerca de questões como o respeito ao outro, os conflitos entre seus pares, as relações de amor e de amizade, assim como as ressignificações e interações com os ambientes.

Desta forma, a pesquisa revelou, em suas entrelinhas, que experiências de registros audiovisuais na Educação Infantil seriam muito construtivas para o trabalho

pedagógico e principalmente para construir e garantir uma Educação Infantil com direitos, participação e visibilidade social. Como sugere Tomás (2007, p. 48),

existe uma multiplicidade de definições de participação e há inúmeras experiências a acontecer no mundo de participação, no entanto podemos afirmar que algumas têm apenas um carácter ilusório.

Desta forma, a documentação, em vídeo, de situações vividas entre as crianças, poderia ser utilizada como recurso para debater com elas questões de regras, valores, respeito, conflitos, relações sociais, enfim, (re)pensar sobre o meio ambiente do qual fazem parte, entre outras discussões que devem ser valorizadas e levantadas nos grupos infantis.

A utilização de ferramentas tecnológicas na pesquisa e a participação das crianças enquanto pesquisadoras, possibilitou analisar suas manifestações culturais e ambientais que eu ainda não tinha percebido e considerado como foco de análise.

Um exemplo foi a relação das crianças com as novas tecnologias e a mídia, algo que elas manifestaram nas suas falas, salientando suas relações com os meios tecnológicos, pois estes fazem parte de suas culturas infantis. Igualmente, suas relações com as novelas, filmes e desenhos também apareceram com força nas suas brincadeiras.

Para finalizar, reitero que as culturas adultas e as culturas infantis interagem, complementam-se, influenciam e são influenciadas mutuamente.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana, de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Revista do centro de educação**, Universidade Federal de Santa Maria, v. 35, n. 1, jan./abr. 2010.

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia**: um estudo de antropologia visual sobre cotidiano, lixo e trabalho. Porto Alegre: Tomo Editorial; Palmarinca, 1997.

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v. 26, p. 419-442, maio/Ago. 2005.

ANÇA, Caroline da Silva. **Com olhares e palavras de crianças: o que elas pensam e falam sobre as questões sócio-ambientais**. 2009. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC editora, 1981. Tradução de Dora Flaskman.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2000.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARRA, Sandra Marlene; SARMENTO, Manuel Jacinto. Os Saberes das Crianças e as Interações na REDE. **Revista Eletrônica Zero-a-seis (UFSC)**, Santa Catarina, n.14, 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos14.html>>. Acesso em: out. 2011.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2006.

BÜHLER-NIEDERBERGER, Doris. Childhood Sociology in Ten Countries. **Current Sociology**, [s. l., v.] 58, p. 369-384, Mar. 2010. Disponível em: <<http://csi.sagepub.com/content/58/2/369.abstract>>. Acesso em: mar. 2011.

CASTRO, Lucia Rabello; KOSMINSKY, Ethel V. Childhood and its Regimes of Visibility in Brazil: An Analysis of the Contribution of the Social Sciences. **Current Sociology**, [s. l., v.] 58, p. 206-231, Mar. 2010. Disponível em: <http://csi.sagepub.com/content/58/2/206.full.pdf+html>. Acesso em: mar. 2011.

CORSARO, William. A entrada da criança no campo, aceitação e natureza da participação, nos estudos etnográficos com as crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br/revista/rev/rev91.htm> >. Acesso em: mar. 2012.

_____. A. **Sociologia of childhood**. Califórnia: Pine Forge Press, 1997.

_____. Reprodução Interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

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

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

DEL PRIORE, Mary (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

DELALANDE, Julie. O Pátio da escola: um lugar comum notável. **Recherches Familiales**, n. 2, 2005. Dossier thématique: les lieux de vie des enfants.

_____. El juego no es solo educativo! Los análisis socioantropológicos sobre las practicas infantiles. In: _____. **Libro A jugar se ha dicho**. Ed. El Congreso de la Republica, 2006.

_____. Os Lugares das Crianças. In: CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA : INFÂNCIA E ESPAÇO PÚBLICO. CICLO DE CONFERÊNCIAS EM SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA, 2009. Braga. Apresentação em Microsoft PowerPoint©.

DELALANDE, Julie; SIMON, Claire. Crianças roteiristas, crianças atores sociais: encontro de dois olhares no recreio. **Revista Momento**, Rio Grande, v. 19, n. 1, p. 15-30, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/ojs/index.php/momento/issue/view/209/showToc>>. Acesso em: 5 fev. 2011.

DELGADO, Ana Cristina Coll. **Infâncias e crianças**: o que nós adultos sabemos sobre elas. [s. l.]: Centro de Documentação e Informação sobre a Criança, 2003. 9 p. Disponível em: < http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho>. Acesso em: nov. 2008.

_____. Olhares e impressões das crianças sobre a participação em festas comemorativas do calendário escolar. *In.*: SEMINÁRIO ESTADUAL ARTE NA EDUCAÇÃO, 5. UNESC, Criciúma, SC, 2008. Disponível em: <<http://www.gedest.unesc.net/seilacs/olharescrianca.pdf>>. Acesso em: fev. 2012.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MARCHI, Rita de Cássia. La Petite Souris: Reflexões em torno de uma socioantropologia da infância. **Revista Momento**, Rio Grande, v. 18, 2006/2007, p. 89-98. Acesso em: ago. 2010.

DELGADO, Ana Cristina; MÜLLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ ago. 2005.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II** – Rio Grande-RS: o que dizem as crianças. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2009.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. *In.*:_____. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Martins, 2004.

FERREIRA, Manuela. Do “avesso” do brincar ou... as relações entre pares, as Rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) das crianças no jardim-de-infância. *In.*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. (orgs.) **Crianças e miúdos**: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: ASA, 2004.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. *In.*: ROCHA, Eloisa Candal; KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogos. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da cultura infantil. *In.*: SILVA, Tadeu Tomaz da Silva; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (orgs.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GRAHAM, Anne; FITZGERALD, Robyn. Progressing children’s participation: Exploring the potential of a dialogical turn. **Childhood**, v. 17, n. 3, p. 343-359, 2010.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUATTARI, Félix. **Revolução molecular**: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. **As três ecologias**. Campinas, SP: Papyrus, 1990.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JARDIM, Daniele Barros. **Significados e sentidos da educação ambiental para as crianças da educação infantil**. 2010.131 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2010.

LOPES, Janer Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infância. **Contexto & educação**. Unijuí, Ano 23, n. 79, p. 65-82, jan./jun. 2008.

_____. Pesquisas do Grupo de Estudos em Geografia da Infância. *In*: SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISAS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 2., 2010, Rio de Janeiro. **Anais do II GRUPECI**. Rio de Janeiro, 2010. p. 1-62. Disponível em: <<http://www.gpime.pro.br/grupec/adm/impressos/trabalhos/TR25.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.

LOPES, Janer Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 103-137, Jan./Jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: out. 2010.

MAYALL, Berry. **Une histoire de la sociologie de l'enfance, vue de l'Angleterre**. Paris, 2009.

MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Jogo de papéis**: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. *In*: FARIAS, Ana Lúcia Goulart de *et al.* (orgs.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. São Paulo: Autores Associados, 2002.

QVORTRUP, Jeans. **A infância na Europa**: novo campo de pesquisa social. 1999. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. Acesso em: 4 out. 2011.

_____. Macro-análise da Infância. In.: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allisson. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. **Cadernos do Noroeste**, Braga: IEC/Universidade do Minho, v. 13, n. 2., 2000.

_____. **As culturas das Infâncias nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Centro de estudos da criança, Universidade do Minho, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação & Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. Campinas: Cedes, v. 26, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **Imaginário e Culturas da Infância**. [Portugal]: LIBEC/ Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 2003. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>. Acesso em: mar. 2010.

_____. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância (in)visível**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem fronteiras**, [Portugal], v.6, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2006. Disponível em <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/menu_base_text_trab.htm>. Acesso em: ago. 2011.

SOUZA, Solange Jobim e. (org.) **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

TOMÁS, Catarina. Participação não tem idade: Participação das crianças e cidadania da infância. **Revista Contexto & Educação**, v. 78, n. 45, p. 68, 2007

TREIN, Eunice. A Educação ambiental numa perspectiva crítica. In: BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação a Distância. TV Escola. Série Salto para o futuro. A perspectiva crítica e emancipatória da Educação Ambiental. Programa 4. Ano 18, p. 41 a 45, 2008. Disponível em <<http://www.tvbrasil.org.br/salto>>. Acesso em: abr. 2010.

TREVISAN, Gabriela de Pina. **Afectos e amores entre crianças**: a construção de sentimentos na interação de pares. [2006]. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança - Área de Conhecimento Sociologia da Infância) – Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, [Portugal], 2006. Disponível em: <http://cedic.iec.uminho.pt/menu_base_rel_tese.htm>. Acesso em: mar. 2011.

_____. Amor e afectos entre crianças: A construção social de sentimentos na interação de pares. In: DORNELLES, Leni Vieira (org.); SARMENTO, Manuel Jacinto. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Rio de Janeiro: Difel, 1980.

_____. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VASCONCELLOS, Tânia de. Criança do lugar e lugar de criança. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambú. **Anais eletrônicos**. Caxambú: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-2482--Int.pdf>>. Acesso em: out. 2010.

WÜRDIG, Rogério Costa. **O Quebra-cabeça da cultura lúdica**: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. 2007. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de.; VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

APÊNDICE – TERMOS DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta de Pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental, no Programa de Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande, tem como título provisório “As Manifestações Culturais e Ambientais das Crianças em espaços de recreação”. Meu objetivo é investigar como as manifestações culturais e ambientais são produzidas entre as crianças de Educação Infantil em diferentes espaços de recreação. Para tanto, a pesquisa será realizada com crianças de duas turmas de Nível II da Educação Infantil desta Escola Municipal.

Assim, com seu consentimento e autorização, juntamente com o das professoras das turmas de Nível IIA e IIB, dos responsáveis pelas crianças participantes e o delas próprias observarei o recreio, conversarei com as crianças, irei propor que elas desenhem e utilizarei filmagens e fotografias. Esclareço que a participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Também comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com os grupos.

Os dados – gravações em áudio de conversas, anotações em diário de campo, desenhos das crianças, filmagens e fotografias – serão analisados e utilizados na pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, congressos, palestras e integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservados, não sendo mencionados o nome dos participantes em nenhuma apresentação ou oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às crianças.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do telefone: 99454411 ou pelo email belissasaadi@hotmail.com.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu André Lemes da Silva, diretor desta escola, abaixo assinado, concordo com a realização desta pesquisa no ambiente escolar.

Rio Grande, de março de 2010.

Assinatura do diretor da escola

Assinatura da Pesquisadora – Belissa Saadi Vieira

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A proposta de Pesquisa que realizo como projeto de Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental, no Programa de Educação Ambiental, na Universidade Federal do Rio Grande, tem como título provisório “As Manifestações Culturais e Ambientais das Crianças em espaços de recreação”. Meu objetivo é investigar como as manifestações culturais e ambientais são produzidas entre as crianças de Educação Infantil em diferentes espaços de recreação. Para tanto, a pesquisa será realizada com crianças de duas turmas de Nível II da Educação Infantil desta Escola Municipal.

Assim, com seu consentimento e autorização, juntamente com o das professoras das turmas de Nível IIA e IIB, dos responsáveis pelas crianças participantes e o delas próprias observarei o recreio, conversarei com as crianças, irei propor que elas desenhem e utilizarei filmagens e fotografias. Esclareço que a participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Também comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, efetuando pessoalmente as observações e demais atividades com os grupos.

Os dados – gravações em áudio de conversas, anotações em diário de campo, desenhos das crianças, filmagens e fotografias – serão analisados e utilizados na pesquisa e poderão ser divulgados em aulas, congressos, palestras e integrar alguma publicação. Contudo, o sigilo será preservado, não sendo mencionados o nome dos participantes em nenhuma apresentação ou oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado. A participação nesta pesquisa não oferece risco ou prejuízo às crianças.

Como pesquisadora responsável pela pesquisa, comprometo-me a responder e esclarecer qualquer dúvida ou necessidade que o participante ou seus responsáveis venham a ter no momento da pesquisa, ou sempre que julgarem necessário, através do telefone: 99454411 ou pelo email belissasaadi@hotmail.com.

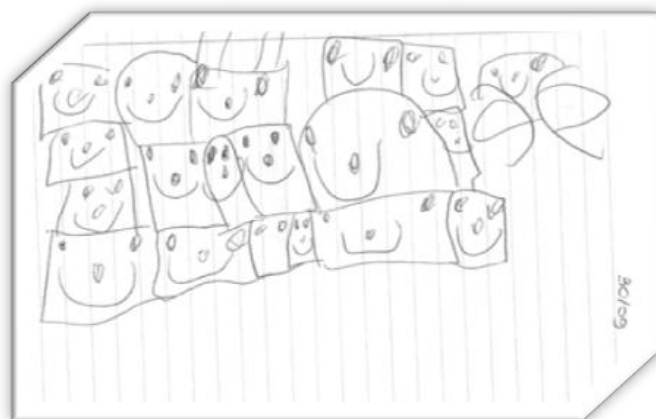
Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____, abaixo assinado, concordo que _____ sob minha responsabilidade e guarda, participe do projeto de Pesquisa.

Rio Grande, de março de 2010.

Assinatura dos pais ou responsáveis

Assinatura da Pesquisadora – Belissa Saadi Vieira

ANEXO A - DESENHOS DAS CRIANÇAS NO DIÁRIO DE CAMPO



ANEXO B – APRESENTAÇÕES DAS CRIANÇAS

Zóio Furado



Príncipe Felipe



Joseane



Jesuino



Flor



Eminem



Dora



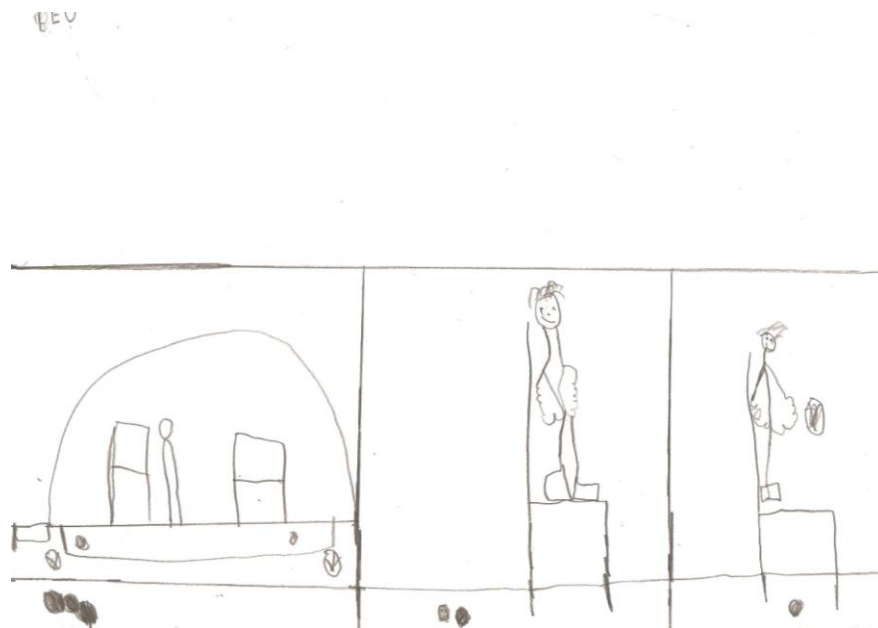
Cecilia



Capitão Herculano



Beu



Alice



Naomi



ANEXO C – FOTOS FEITAS PELAS MENINAS

