

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Dissertação de Mestrado

**A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em
Oriximiná-PA**

IÊDA OLIVEIRA MOTA

Pelotas, RS, 2014

IÊDA OLIVEIRA MOTA

**A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em
Oriximiná-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Pelotas, RS, 2014

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

M917i Mota, Ieda Oliveira

A (in)visibilidade das culturas infantis em uma escola da
amazônia em Oriximiná-PA / Ieda Oliveira Mota ; Marcio
Xavier Bonorino Figueiredo, orientador. — Pelotas, 2014.

145 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação
em Educação Física, Escola Superior de Educação Física,
Universidade Federal de Pelotas, 2014.

1. Culturas infantis. 2. Crianças da amazônia. 3.
Brincadeiras. I. Figueiredo, Marcio Xavier Bonorino, orient.
II. Título.

CDD : 796

Iêda Oliveira Mota

**A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em
Oriximiná-PA**

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Programa de Pós-graduação em Educação Física, Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 20 de fevereiro de 2014

Banca Examinadora:

.....
Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo (Orientador)
Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo

.....
Prof^a. Dr^a. Georgina Helena Lima Nunes
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof^a. Dr^a. Mariângela da Rosa Afonso
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....
Prof. Dr. José Manoel Montanha da Silveira Soares
Doutor em Políticas Públicas pela Universidade de Brasília

Dedico aos meus pais, Manoel Mota e Maria de Nazaré Oliveira Mota, e aos meus irmãos (Djalma, Sílvia, Geda, Sônia, Moisés, Manoel, Fernando e Fabrício) pelo apoio, incentivo e amor incondicional em todos os momentos!

AGRADECIMENTOS

Muitas foram às pessoas que estiveram ao meu lado ao longo desses dois anos, incentivando, ouvindo, acreditando e sonhando o mesmo sonho, a todas registro a minha gratidão. Bem como, tiveram aquelas que fizeram aguçar em mim o feeling de pesquisadora, aquelas que diminuiram a saudade de casa, e que mesmo distante se fizeram efetivamente e afetivamente presentes, as quais eu agradeço nominalmente.

Primeiramente gostaria de agradecer as crianças do 4º “A” da escola Nova Esperança por terem compartilhado comigo seus momentos, suas experiências, suas vozes, e, principalmente pelo carinho externado a mim por meio de sorrisos, beijos e abraços; pela amizade pura e por me permitirem ao desafio de aguçar a sensibilidade na compreensão de suas culturas infantis, e assim poder aprender com elas.

A professora Luciana Lobato, da turma do 4º “A”, que gentilmente permitiu que eu observasse sua turma e com isso possibilitou que esta pesquisa transcorresse com êxito.

A todos os funcionários da Escola Nova Esperança, gestores, técnicos e professores, que se colocaram disponíveis para o que eu precisasse durante a pesquisa. Agradeço também a colaboração das demais crianças da escola pelo tratamento cortês e amigável.

À Secretária de Educação, Sra. Hilda Viana da Silva, e aos demais funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Oriximiná pelo incentivo, amizade e acolhimento a cada ida e vinda.

Aos professores, membros da banca, professora Mariângela da Rosa Afonso, professora Georgina Helena Lima Nunes e Professor José Montanha Soares, obrigada por aceitarem o convite, pelas sugestões pontuais e provocações relevantes que me fizeram buscar outros caminhos, muito grata!

Ao meu orientador Márcio Xavier, pelas orientações, pela sensibilidade e delicadeza, que demonstrou desde o nosso primeiro encontro. E principalmente, por ter aguçado em mim o desejo de fazer pesquisas COM AS CRIANÇAS. Obrigada Marcinho pelas contribuições dos teus caminhos de outros tempos nas contribuições dos meus caminhos destes tempos.

A D.Lúcia Schneid e Susana Schneid pela mão amiga, amizade e hospitalidade que sempre recebi em suas residências.

Aos meus colegas do mestrado, pelo carinho, amizades, trocas de experiências e culturas. Agradeço especialmente à Michele Ziegler de Matos com quem compartilhei o mesmo orientador e as muitas das incertezas nesta caminhada.

Ao meu amigo Nonato Cândia que acompanhou todas as fases do mestrado, desde a seleção como aluna especial até a revisão do artigo final; Meu amigo, obrigada por tudo, pelas orientações, pelas nossas conversas informais ricas em conhecimento, elas foram muito valiosas nesta trajetória.

A minha querida amiga Consuelo Pontes, obrigada pelas palavras amigas em todas as horas. Tu és uma grande e verdadeira amiga, irmã de coração, quantos momentos compartilhados juntas, obrigada por ter estendido a tua mão amiga em todos eles. Amo-te!

Agradeço especialmente a eles, razão da minha existência, meus pais, Manoel Mota e Maria de Nazaré Oliveira Mota, pelo amor infinito, gratuito e verdadeiro dedicados a mim; pelo apoio incondicional, pela preocupação, por acreditarem na minha capacidade e por terem me ensinado desde cedo valores fundamentais na escola da vida.

A minha irmã Sônia, pelas ligações diárias, por ajudar a diminuir as saudades de casa, por ter cuidado com tanto carinho de mim, por me incentivar e me apoiar sempre, obrigada por tudo mana! Agradeço também a todos os meus irmãos, pelo carinho, pelo amor, pela amizade, pela solidariedade em todos os momentos, sem o amor de vocês teria sido muito mais difícil. Amo-os!

Agradeço principalmente a Deus que na sua infinita bondade e misericórdia permitiu a conclusão do mestrado com êxito, e ainda me possibilitou ao longo desta jornada (re) conhecer pessoas especiais as quais eu considero a Mão de Deus sendo estendida a mim em todos os momentos. Obrigada Senhor!

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considere a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas. (ANDRADE,
2012, p. 53).*

RESUMO

MOTA, Iêda Oliveira. **A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA.** 2014. 145f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

O objetivo desta pesquisa foi compreender como se manifestam as culturas infantis, em uma turma do 4º ano na Escola Municipal Nova Esperança, em Oriximiná-PA. Os participantes foram 29 crianças, sendo 16 meninas e 13 meninos, a média de idade era de 09 anos. As crianças da Amazônia carregam na sua história experiências de uma relação com o meio rural, com as matas; com a biodiversidade existente; com os encantados presentes em todos os lugares e que estão representados tanto no imaginário do índio como no do caboclo, e com o ciclo das águas que a cada ano, interfere na rotina dos ribeirinhos e das residências da cidade que ficam próximas as margens dos rios. Esse ambiente em particular, faz parte do contexto no qual as crianças da escola Nova Esperança estão inseridas. Assim, os “eus” profissionais e pessoais me instigaram a observar a heterogeneidade de vivências partilhadas pelas crianças nessa escola na Amazônia, imersa em uma região coberta por um imenso verde, “rodeada” de água doce, que permitiram ao homem amazônida ao longo dos anos, desenvolver estratégias de sobrevivência para viver e ocupar esse espaço numa relação direta com seu ambiente. É uma pesquisa qualitativa, na qual busquei, por meio da observação participante, registro fotográfico e entrevista em grupo, compreender a questão proposta pela pesquisa. Os resultados apontaram que as culturas infantis se fazem presentes na escola, porém são visíveis pelas crianças e seus pares e invisíveis pelos adultos presentes na escola, em virtude da valorização de uma cultura legítima em detrimento aos conhecimentos produzidos pelas crianças, ilegítimos. Entretanto, as crianças rompem com os padrões estabelecidos e por meio do jogo simbólico metamorfoseiam a realidade e criam um mundo paralelo no qual emergem as suas culturas infantis. Resistem à invisibilidade de suas culturas, e assim ressignificam os espaços que não foram projetados para elas, mas que tornaram os seus lugares. Nas relações entre os pares dão visibilidade as suas culturas infantis, tem autonomia e liberdade na escolha e organização das suas brincadeiras mesmo com as práticas repressivas dos professores.

Palavras-chave: Culturas infantis. Crianças da Amazônia. Brincadeiras.

ABSTRACT

MOTA, Iêda Oliveira. The (In)visibility of children in a school cultures in the Amazon Oriximiná - PA. 2014. 147f. Thesis (Master). Postgraduate Program in Physical Education. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The objective of this research was to understand how cultures manifest the infant in a class of 4th year at City College in New Hope, PA Oriximiná. Participants were 29 children, 16 girls and 13 boys, mean age was 09 years. Children of the Amazon carry your story experiences a relationship with the countryside, with forests, with existing biodiversity; delighted with gifts everywhere and are represented both in the Indian as the imagination of the rustic and the water cycle that every year, interferes with the routine of coastal and city residences that are near the river banks. This particular environment, is part of the context in which school children New Hope are inserted. Thus, the "I" Professional and personal instigated me to observe the heterogeneity shared by children in the Amazon experiences at this school, immersed in a region covered by a "surrounded" green huge freshwater, which allowed the Amazonian man over the years, developing coping strategies to live and occupy this space in direct relation to their environment. It is a qualitative research, in which I sought, through participant observation and photographic recording group interview, understand the question posed by the research. The results showed that children's cultures are present in school but the children are visible and invisible by their peers and adults attending the school, due to the recovery of a legitimate culture over the knowledge produced by the children illegitimate. However, children break with the established standards and through symbolic play metamorphose reality and create a parallel world in which their children cultures emerge. Resist invisibility of their cultures, their meaning and thus the spaces that were not designed for them, but they have made their places. In relations between pairs give visibility to their child cultures have autonomy and freedom in choosing and organizing their play even with the repressive practices of the teachers.

Keywords: Children's Culture. Children in the Amazon. Jokes.

Lista de Fotografias

Imagem 1	Mapa do Estado do Pará	44
Imagem 2	Figurinhas de chicletes coladas no diário de campo	63
Imagem 3	Eu representada no desenho, no detalhe os brincos de bola, que segundo a autora, era de peteca	63
Imagem 4	Câmera despertando curiosidades	64
Imagem 5	Pousando, abraçando	64
Imagem 6	Crianças em visita ao lago Iripixi	67
Imagem 7	Vista da frente da escola Nova Esperança	67
Imagem 8	Visualização da sala de aula	68
Imagem 9	Janelas da sala de aula	68
Imagem 10	Vista da janela da sala de aula	69
Imagem 11	Alunos do 4º ano “A” em visita ao lago Iripixi	70
Imagem 12	Crianças brincando “embaixo da caixa d’água”	125
Imagem 13	Encontro das crianças embaixo da caixa d’água	125
Imagem 14	“Área da peteca”	126
Imagem 15	Crianças brincando “na área da peteca”	126
Imagem 16	Petecas confeccionadas com papel	127
Imagem 17	Jogo de peteca com petecas de papel	127
Imagem 18	Interdição da “área da peteca” para a plantação de plantas ornamentais	128
Imagem 19	Crianças brincando na área descoberta em virtude da interdição da “área da peteca”	128
Imagem 20	Plantação feita pelas crianças na “área da peteca”	129
Imagem 21	Plantação feita pelas crianças na “área da peteca”	129
Imagem 22	Organização da sala de aula	132
Imagem 23	Espaço utilizado pelas crianças para as brincadeiras	132

Lista de Abreviaturas

CNE	Conselho Nacional de Educação
FEF	Faculdade de Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PROAMDE	Programa de Atividade Motora para Deficientes
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

Sumário

1 Apresentação.....	13
2 Projeto de pesquisa.....	14
3 Relatório de campo.....	57
4 Artigo: A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA.....	115
5 APÊNDICES.....	139
6 ANEXOS.....	142

Apresentação

A presente dissertação de mestrado, exigência para obtenção do título de mestre pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, é composta pelos seguintes itens:

- 1) Projeto de pesquisa (apresentado e defendido em 08 de março de 2013) as sugestões feitas pelos membros da banca, Prof^a. Dr^a Georgina Helena Lima Nunes (FaE/UFPel), Prof^a. Dra. Mariângela Rosa Afonso (ESEF/UFPel) e Prof. Dr. José Montanha Soares (UNB), me conduziram a outros caminhos. As incorporações encontram-se no relatório de campo.
- 2) Relatório de campo.
- 3) Artigo: “A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA”, o qual servirá de base para os pareceres da banca. Após apreciação dos mesmos, será enviado para o periódico Cadernos de Educação FAE/UFPel.
- 4) Apêndices
- 5) Anexos

1. PROJETO DE PESQUISA

(Dissertação de Iêda Oliveira Mota)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



Projeto de Dissertação

**AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ORIXIMINÁ/PA: VOZES DAS CRIANÇAS
E DOS PROFESSORES**

IÊDA OLIVEIRA MOTA

Pelotas, RS, 2013

Iêda Oliveira Mota

As aulas de educação física em Oriximiná-PA: vozes das crianças e dos professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Escola Superior de Educação Física, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Xavier Bonorino Figueiredo

Pelotas, RS, 2013

RESUMO

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ORIXIMINÁ/PA: VOZES DAS CRIANÇAS E DOS PROFESSORES.

AUTOR (A): IÊDA OLIVEIRA MOTA

ORIENTADOR (A): Prof. DR. MÁRCIO XAVIER BONORINO FIGUEIREDO

Data e Local da Qualificação: 08 de Março de 2013, Pelotas, RS, Brasil.

O presente estudo tem por objetivo compreender como são vivenciados os processos pedagógicos nas aulas de Educação Física em uma escola municipal de Ensino Fundamental em Oriximiná/PA. A amostra será composta por crianças pertencentes a uma turma do 4º ano e pelos professores de Educação Física lotados nessa escola. A carência de professores com formação específica na área e o tratamento que as aulas de Educação recebem no cotidiano escolar, especificamente nos anos iniciais, fragilizam as práticas pedagógicas da disciplina, vistas em grande parte como recreação e sem muita contribuição na formação do aluno. Além disso, percebemos a invisibilidade da cultura infantil pela escola, em decorrência do fortalecimento da cultura esportiva. Desta forma, esta pesquisa coloca as crianças no centro, para que elas enquanto atores sociais, possam nos dizer sobre sua própria cultura, e assim contribuir com o trabalho docente, ajudar na superação de desafios encontrados nas escolas, a estreitar lacunas quanto a limitação de conhecimentos existentes e a fazer uma leitura para o currículo de Educação Física. Caracterizada esta pesquisa como um estudo de caso, as técnicas para a coleta serão a observação participante, registro fotográfico e entrevistas com crianças. A análise e interpretação dos dados será feita por categorias que surgirão a partir do que for mais significativo dos elementos coletados.

Palavras-chave: Educação Física. Criança. Cultura infantil. Professor/a.

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO: Fragmentos da minha trajetória de vida.....	19
INTRODUÇÃO.....	25
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	27
2.1 A criança como ator social: perspectiva da sociologia da infância.....	27
2.2 Encontros/desencontros entre a escola e as culturas da infância.....	29
2.3 Educação Física: tensões, mudanças, processos históricos, leis.....	31
2.4 Educação Física nos anos iniciais: desencontros entre legislação e realidade.....	36
2.5 Oriximiná-PA, professores: quem são esses atores?.....	39
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	44
3.1 O contexto da pesquisa.....	44
3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa.....	47
3.2.1 Observação participante.....	47
3.2.2 Registro fotográfico.....	48
3.2.3 Entrevista com crianças.....	49
3.3 Contextos da escola e critérios para a escolha.....	49
3.4 Análise de dados.....	50
3.5 Aspectos éticos.....	51
4 CRONOGRAMA.....	52
4.1 Cronograma 2012.....	52
4.2 Cronograma 2013.....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	53

MEMORIAL EDUCATIVO: Fragmentos da minha trajetória de vida

É impossível falar de Educação e da professora de Educação Física que me tornei sem me integrar no referido contexto de Oriximiná/PA. Para tal, apresento algumas “recordações – referências”, termos usados por Josso (2004), de minha trajetória de vida. Trago algumas “cenas” de minha infância, adolescência, de vários tempos vivenciados nesse e noutros lugares. O que me tornei, o que sou, são reflexos de um passado distante e ao mesmo tempo tão próximos do meu presente.

Sou filha de pais que nasceram e cresceram na zona rural. Na época que meus genitores se conheceram, a lentidão da comunicação e a distância que os separava eram superados pelas incontáveis viagens à canoa, sacrifício que, para mim, simboliza o amor, talvez o que os faz permanecerem unidos até hoje.

Da infância, na zona rural, lembro-me ainda do cheiro do curral, da grama alagada pelas noites chuvosas, do cheiro do mato ao longo dos rios, das brincadeiras no terreiro e das aprendizagens cotidianas na companhia dos meus avós. As crianças não viam televisão e nem jogavam videogame, mas se divertiam pescando e tomando banho nas pontes, ou brincando de fazendeiros com caroços e vidros, que simbolizavam os bois.

Na infância com meus irmãos, nossos brinquedos eram o que a natureza nos dava, tivemos poucos brinquedos comprados nas lojas. As copas das árvores eram nosso refúgio. Os mesmos gravetos com que Freire ensinava a seus alunos as primeiras letras serviam-nos para construir o curral e a casa que na época sonhávamos. Brincamos imensamente, compartilhamos nossos sonhos e vivemos unidos até hoje, acreditando que tudo que sonhamos um dia será concretizado. Minha história começa no momento em que tomei consciência do mundo sensível que existe dentro e fora de mim mesma.

Minha relação com a escola começa em casa, nossa casa na zona rural, era também uma escola, a escola 'Santa Terezinha', e minha mãe foi minha primeira professora. Com ela, nas turmas multiseriadas, aprendi as primeiras letras. Fui aluna da minha mãe até a 2ª série (3º ano). O gosto pela leitura era tanto, que era comum, eu e meus irmãos, após o almoço, nos debruçarmos na varanda para lermos os livros da escola.

Na terceira série, vim morar na cidade, junto com os meus irmãos mais velhos e uma prima que era responsável por nós. A passagem da escola Raimundo Muniz para a tradicional escola Adélia Figueira, ou seja, das séries iniciais para as séries finais do ensino fundamental provocava, naquele tempo, uma mudança radical em nosso comportamento. Para começar, havia a nova rotina dos professores nas turmas. Eles se sucediam a cada sinal de mudança de aula. A tradição confirmava que dali em diante podíamos aposentar os velhos ritmos de aprendizagem.

A Educação Física na 5ª a 8ª série era e ainda é no contra turno. Nossa quadra, assim como as demais escolas, era e continua descoberta até hoje. Tinha uma de cimento e outra maior de chão batido, lugar que se transformou nos dias de hoje, em uma ampla e bonita quadra poliesportiva descoberta. Próximo a quadra, havia uma árvore com um banco embaixo, nesse local a professora se reunia para fazer a chamada. Nossas aulas eram 100% práticas, lembro que primeiramente alongávamos, depois corríamos em volta da quadra, depois eram formadas as equipes, as que ganhavam, ficavam a maior parte do tempo jogando.

Não existia a obrigatoriedade em participar das aulas. Na cabeça dos alunos a frequência era mais importante, pois circulava a imagem de que podíamos reprovar por faltas. Quem não quisesse sentava e aguardava o tempo passar. Não sabíamos como éramos avaliados, às vezes fazíamos uns testes físicos, mas não tínhamos ciência como eram atribuídas as notas. E com essa rotina passaram-se os quatro anos, e nesse período repetiam-se as mesmas coisas, esse foi o modelo de Educação Física que tive nas séries finais do Ensino Fundamental. Práticas que segundo Darido (2008) estão vinculadas ao modelo esportivo, biológico ou, ainda, recreacionista, que podem ser considerados os mais frequentes na prática do professor de Educação Física escolar.

A passagem de um nível de ensino para o outro, representava outro ciclo, na época, início do ano de 1994. Não consegui vaga na única escola da cidade que atendia o Ensino Médio, minha tristeza por não estudar naquele ano foi enorme. A

ausência da vaga, fez com que minha mãe me encaminhasse para continuar meus estudos em Manaus-AM. Lembro-me perfeitamente desse dia, dia 17 de julho de 1994, dia no qual embarquei no porto de Oriximiná, para no dia 19 de julho chegar a Manaus, viagem esta que deu um novo rumo a minha vida. Fiz o Ensino Médio na Escola Estadual Maria da Luz Calderaro. A passagem pelo ensino médio foi bastante tranquila, exceto pelo surgimento do interesse pela Educação Física.

Nessa escola, as aulas de Educação Física eram muito semelhantes às aulas que tive em Oriximiná, ou seja, o esporte como conteúdo norteador. Entretanto, a escola desenvolvia um projeto que contemplava o teatro, a dança e o esporte, não para competição, mas com objetivo de despertar o gosto por essas manifestações culturais. E a partir daí, aprendi a gostar de esporte, a não mais ficar assistindo os mais habilidosos a jogarem e ficar na beira da quadra aguardando a minha vez, o que era comum na prática de Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental. Posso afirmar que a minha escolha para o curso de graduação se deve, em parte, a esta participação nesse projeto.

A universidade para mim era um sonho, era algo que parecia estar muito além de minhas possibilidades. Embora eu não soubesse ao certo a natureza da universidade e qual o seu papel na sociedade, além de formar pessoas, viver neste universo rico, complexo e contraditório era para mim algo fascinante, e fui acreditando na idéia que eu podia fazer parte desse mundo. Então, em 1998, dediquei boa parte do meu tempo para estudar, fiz cursinho, e quando saiu o resultado, lá estava o meu nome, a 16ª colocada no curso de Educação Física da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, momento pleno de felicidade.

Assim, em 1999, era caloura de Educação Física, continuava meio sem entender tudo aquilo, muita novidade, nova rotina. Talvez como a maioria dos acadêmicos, pensava que iríamos jogar, malhar, ledor engano. Eram tantas aulas teóricas, seminários, leituras, que não sobrava tempo. A partir do segundo período, a representação da vida acadêmica de Educação Física já era outra, a “veia” de professora vinha, paulatinamente, se cristalizando.

No início do 3º período, recebemos várias palestras, entre elas, teve uma que explicava dos projetos de extensões e pesquisas, uma das atribuições das universidades. Procurei informações a respeito, e descobri que na Faculdade de Educação Física – FEF havia seleções para esses projetos. Nesse mesmo período, coincidentemente estava aberto o processo de seleção para bolsistas do Programa

de Atividade Motora para Deficientes – PROAMDE, era um programa novo, estava iniciando.

Fui contemplada com a bolsa, vi o programa nascer, participei da construção, começou atendendo oito deficientes, e hoje a cada vez que retorno a Manaus e visito o programa, vejo o quanto cresceu e tem se afirmado como um dos grandes projetos de extensão da FEF/UFAM.

Fiquei dois anos como bolsista de extensão no PROAMDE, e no início do segundo semestre de 2002 continuei no programa atuando como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. O término da bolsa coincidiu com a conclusão do curso. No período que fui bolsista, vivi a universidade intensamente, ao final da faculdade tinha plena certeza que poderia ir mais longe, o mestrado era o próximo passo.

Por tudo que vivenciei na universidade, endosso Soares (2001) ao dizer que:

A universidade me atraiu – e é isto que até hoje me prende a ela – por ser talvez, a única instituição da sociedade capitalista cuja função e fim é a crítica social aliada à ação social, a única instituição em que é possível viver plenamente a contradição entre crítica e ação, contradição que é o verdadeiro motor do progresso social.

Concluí a graduação em 11 de setembro de 2003. Resolvi retornar para Oriximiná no mesmo mês. E para minha felicidade, a escola que não me concedeu a vaga para estudar o Ensino Médio, precisava de professor de Educação Física. Fui contratada, para ser professora no Ensino Médio pelo Estado, algumas ex-professoras, agora colegas de trabalho.

A experiência no ensino médio, foi maravilhosa, estava muito entusiasmada com o meu trabalho, resolvi ficar o ano de 2004 em Oriximiná. Em 2006, fui aprovada no concurso público do município como professora para o Ensino Fundamental, e a partir daí me identifiquei com a educação física escolar. O trabalho com as crianças e adolescentes, me fascinou. A minha experiência na graduação era com atividades físicas para deficientes, a relação com a escola foi superficial, e naquele momento me deparei com um campo que eu desconhecia a prática, me descobri como docente, a questionar o papel da Educação Física na escola. As minhas idéias iam de encontro às representações sociais da Educação Física nas escolas de Oriximiná, a cultura esportiva ainda permanecia muito forte, não muito diferente da Educação Física que eu tive no ensino fundamental.

Percebi que nós professores trabalhávamos isolados, cada um na sua escola, sem compartilhar nossas experiências, dúvidas, angústias. Precisava de orientações, alguém que respondesse as minhas perguntas, procurava por cursos de especializações na área, mas não encontrei e isso foi me frustrando, embora isso não me impediu de ressignificar a Educação Física nas escolas por onde passei.

Uma Educação Física que conforme assinala Betti (2002) possa contemplar o princípio da não-exclusão, segundo o qual nem uma atividade pode excluir qualquer aluno das aulas; princípio da diversidade, o qual indica que se proporcionem atividades diferenciadas nas aulas e não privilegie apenas um tipo, por exemplo, futebol ou voleibol. Garantir a diversidade como um princípio é proporcionar vivências esportivas, rítmicas, expressivas, corporais, vinculadas à dança, ginástica, brincadeiras, jogos cooperativos, a cultura lúdica das crianças, dessa forma ia criando espaços que iam rompendo com a lógica, com as concepções de Educação e Educação Física estabelecidas. Um processo que contribuísse na formação da pessoa norteava as minhas aulas.

No ano de 2009, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação a coordenar a Seção de Educação Física Escolar, função esta que me permitiu refletir bastante acerca da atuação do/a professor/a de Educação Física nas escolas, e a necessidade de pensar outros caminhos que rompam com essa lógica presente nas escolas.

Observei no cotidiano das escolas, aulas onde poucos participam, onde as habilidades físicas/individuais se sobrepõe a reflexões de práticas do grupo (turma), do caráter lúdico proporcionado pelo jogo, seu contexto social e histórico, onde o/a professor/a é a pessoa que exerce muitas vezes a centralidade das aulas. Interrogo: Como as crianças e as vozes das crianças e adolescentes são contempladas nesses processos? Que diálogos se fazem presentes nesses momentos? Entre os diferentes atores e autores, cultura local, cultura popular e cultura escolar. As vozes das crianças são ouvidas nesse processo? O que dizem das aulas de Educação Física?

Observando o cotidiano presente nas escolas, considero importante a diversificação de conteúdos e conhecimentos, pois contribui para a formação do/a professor/a e das crianças. Neste sentido, desejo uma Educação Física que não se limite apenas à prática da queimada ou da pelada, pois se assim fosse, a rua seria a melhor escola. Não desconsidero o jogo de bola ou a queimada, ou qualquer outro

jogo do contexto sociocultural. Entendo que os jogos ao serem vivenciados, reconstruídos na escola devem levar em consideração: o nível de desenvolvimento da pessoa – biológico, social, cultural, não desconsiderar seu caráter lúdico, que tenham uma organização pedagógica, que abra espaços para reflexões e mudanças para as crianças irem falando sobre o que pensam, agem, enfim, crianças e professores/as vão se construindo um diálogo que problematize a Educação Física/vida.

A experiência em coordenar a Educação Física no município me fez perceber que as aulas vivenciadas hoje pelas crianças continuam muito próximas àquelas que tive no ensino fundamental. Claro, que existem algumas exceções, como por exemplo: existem aulas teóricas, a maioria dos/as professores/as tem definido seus métodos avaliativos, as turmas são homogêneas. No entanto, o esporte permanece como conteúdo norteador das aulas, como se os professores repetissem o modelo de aula que tiveram. Reduzindo os conteúdos às práticas esportivas hegemônicas, considero, portanto a negação de conhecimento aos alunos/as, e desta forma impedindo-os de outras possibilidades de vivências corporais, esportivas, perceptivas, com a natureza, com a vida que circula nesse e noutros espaços.

1. INTRODUÇÃO

Parto para uma viagem levando comigo minhas memórias de criança, adolescente, adulta e professora de Educação Física que sou. Em um primeiro momento pretendia carregar comigo, somente as bagagens que continham meus pertences de Educação Física, as lembranças do cotidiano escolar, da cultura que se faz presente nas quadras escolares, das práticas hegemônicas que permanecem, e que por vezes se tornam pesadas para carregar.

Minhas pretensões iniciais eram partir das aulas de Educação Física, buscar por meio das falas das crianças e professores de Educação Física possibilidades de compreender este “universo” que por vezes é incompreensivo no contexto escolar, talvez, em decorrência da ausência de formação específica na área de Educação Física pelos professores/as que atuam nos anos iniciais. Esta carência não é definidora do tratamento que a Educação Física, por meio de seus professores, oferta às crianças, adolescentes e jovens. No entanto, elas podem contribuir com práticas de caráter mecanicista, ou brincadeiras descompromissadas do caráter pedagógico ainda presentes no cotidiano das escolas e no imaginário social.

Vários são os motivos em defesa da colocação do professor de Educação nos anos iniciais. A própria Lei de Nº 9394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDEBEN, já estabelece a colocação da Educação Física escolar no ciclo básico, o que sinaliza a falta de implementação de políticas públicas para a formação em Educação Física e concretização deste profissional nos anos iniciais. Assim, pesquisar as aulas, somente por essa ótica da presença ou ausência do professor, poderíamos cometer o equívoco de encontrar respostas pré-estabelecidas, como por exemplo, a omissão do poder público para a concretização de políticas públicas no que tange a Educação Física ou nos tornarmos partidários

de um lado em negação ao outro, esquecendo o emaranhado de tramas históricas, políticas e sociais, por vezes tênues, que são tecidas nesses campos de disputas.

Assim, ao ir arrumando as bagagens fui percebendo que elas estavam cheias demais, o que me impossibilitaria a aquisição de “coisas” novas. Desta forma, fui esvaziando as malas, mantendo um leve distanciamento da Educação Física, tentando olhar outras vitrines, para aquelas que estão dispostas além da quadra, olhar para aquilo que não está visível, para o interior das outras vitrines da escola. E assim embarco nesta viagem com poucas “roupas”, porém com o suficiente para captar, observar, e “vestir” o que encontrar no caminho.

Embasados nos preceitos teóricos da Sociologia da infância (Sarmiento, 2005), que considera as crianças como atores sociais, capazes de criar e modificar culturas, e detentoras de um conhecimento válido, que poderá contribuir na compreensão do mundo adulto, aportei o barco no município de Oriximiná-PA, cidade localizada no oeste paraense, com a perspectiva de participar das interações e socializações das crianças integrantes de uma turma em uma escola pública do referido município. Para que, elas enquanto participantes e detentoras de conhecimentos válidos possam clarificar e contribuir na compreensão das vivências das culturas infantis dessa região, e assim apontar futuras possibilidades de construção da Educação Física.

Neste sentido, tenho como objetivo central compreender como se manifestam as culturas infantis em uma turma do 4º ano de uma escola pública em Oriximiná-PA. Pretendo buscar na investigação a partir das vozes das crianças e dos adultos (professor/a) com quais elas interagem os significados atribuídos por elas para as culturas que as crianças emanam no contexto escolar.

Assim, procurei me encontrar com as crianças, colocando-as no centro do processo, para que elas enquanto agentes ativos possam me dizer sobre sua própria cultura e assim, contribuir na produção do mundo adulto, podendo ajudar na superação de desafios encontrados no cotidiano das escolas, a estreitar lacunas quanto à limitação de conhecimentos existentes entre o conhecimento legítimo (da escola) e o “ilegítimo” (das crianças), fazendo uma nova leitura da produção de suas culturas infantis.

Ademais, compreender esses processos pela ótica das crianças poderá nos revelar possíveis mudanças para repensar o currículo do componente curricular Educação Física em Oriximiná.

2. Revisão Bibliográfica

2.1 A criança como ator social: perspectiva da sociologia da infância

A sociologia da infância considera a infância como seu objeto sociológico, regatando-a de uma visão biologicista, na qual a criança é vista pelo seu estado de maturação e desenvolvimento humano, e psychologizante, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente das suas construções sociais, condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles, para um sujeito histórico, social e cultural. Na perspectiva da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005, p. 363) conceitua como a:

(...) infância para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Nesta visão, as crianças são consideradas atores sociais, rompendo com as visões que as consideravam uma tábula rasa, aculturadas, a-históricas, onde os adultos imprimiam suas culturas normatizando como deveriam ser assistidas, cuidadas, educadas, etc. O entendimento passa a ser uma sociologia interpretativa, na qual as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a mudança cultural. Assim, a Sociologia da Infância encontra na proposta de Corsaro (2002), a “reprodução interpretativa”, o conceito que reconhece as crianças como atores sociais.

Este autor sinaliza para a ruptura da relação vertical na qual os adultos imprimem suas culturas e saberes nas crianças para uma visão horizontal, onde as

crianças são consideradas atores sociais, e desta forma estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Dessa forma, sua socialização é um processo de apropriação e inovação, não é somente a reprodução do mundo social. Elas constroem significações individuais e coletivas do mundo em que vivem, colocando-se, assim, a contribuição das crianças para a produção e transformação da sociedade tanto no grupo de pares como com os dos adultos (CORSARO, 2002, 2005).

Outra contribuição que nos ajuda a compreensão das crianças como atores sociais, vem de Quinteiro (2002), que se apropria dos estudos de Vygotsk para justificar que o desenvolvimento humano é produto das relações sociais e culturais que o sujeito estabelece com os seus pares e outras gerações, para sua transformação individual e coletiva dentro de um contexto social. Nessas relações entre pares e gerações, vão se refletindo as “culturas da infância”.

Por esse conceito Sarmento (2002, p. 53-4) “entende a capacidade em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” As culturas infantis se apresentam de forma diferente entre os lugares, pois essa cultura produzida tem uma relação de interdependência com as relações de classe, gênero e etnia. Assim sendo, não há uma forma universal de significados e agir infantil. No entanto, há um elemento comum constitutivo das culturas infantis, quer a criança seja um curumim da Amazônia ou um guri Pelotense, que é o brincar. É por meio do jogo e da construção imaginária dos contextos da vida que a criança produz e reproduz a sua realidade social.

O brincar tem o mesmo significado para todas as crianças, independente da sua localização geográfica, o que há de diferente entre as crianças que brincam, conforme Sarmento (2002, p. 52), é “um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades.” O elemento comum entre as crianças é a construção imaginária dos contextos de vida, elas conseguem imaginar, criar uma realidade alternativa ignorando o real, por meio do jogo simbólico.

É na brincadeira que a criança poderá viver e criar situações que não são possíveis na vida real, mas perfeitamente possíveis no mundo da imaginação, um cabo de vassoura poderá se transformar num cavalo veloz; vidros poderão ser os bois da fazenda; uma toalha ou lençol dão “asas” aos “super-meninos”; com uma

bola nos pés se transformam em Ronaldinho e Neymar. São nessas brincadeiras que as crianças, em seu mundo de fantasia, em seus brinquedos simbólicos se apropriam da realidade fazendo-de-conta serem fazendeiros, proprietários de embarcações, pescadores, donas de casa ou pais de outras crianças. Os saberes da cultura infantil, oriundos da brincadeira livre e descompromissada que a criança estabelece nas relações com seus pares, estão carregados de significados vividos e experimentados num tempo e espaço específicos. Nessa interação entre o meio e as gerações, as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos.

2.2 Encontro/desencontros entre a escola e as culturas da infância

Figueiredo (2009, p. 13) em sua obra, *Corporeidade na Escola: brincadeiras, jogos e desenhos*, faz uma reflexão e um resgate das experiências e conhecimentos adquiridos pelas crianças em suas brincadeiras infantis, que na grande maioria das vezes não possui vez e voz na escola. Concordamos com o autor quando enfatiza que:

Nas atividades escolares, não há lugar para a cultura infantil, como brincadeiras, jogos e outras atividades que ocorrem fora dos muros das instituições e que fazem parte do saber popular. A escola, ao negar essas atividades, nega também o corpo concreto das crianças: seus conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções, linguagem...”

Sendo a criança um ser presente e não um ser futuro, como pode a escola desconsiderar a produção cultural das crianças? Como estão sendo conduzidas as discussões sobre o corpo como agente de transformação social nas escolas? Corpo esse referencial da própria existência humana. Corpo que corre, pensa, se relaciona e intervém no meio em vive. Não colocar a criança no centro significa impedi-la de descobrir-se, descobrir o outro, descobrir o mundo e suas múltiplas linguagens, desfrutar das diferenciadas manifestações corporais criadas pelos seres humanos por meio do brincar.

A cultura escolar hegemônica valoriza conhecimentos, comportamentos e atitudes, muitas vezes distantes do espaço da rua, das diferenças culturais, étnicas e sociais do brincar das crianças. Assim, as brincadeiras populares de Oriximiná, integrantes da cultura infantil do povo, como gemes, bete, peteca, papagaio, pião, bandeirinha, esconde-esconde, pira (coca, cola, alta), elástico, macaca ou

amarelinha, queimada, taco, bole-bole, dentre outras, não entram na escola. De acordo com nossas observações, essas brincadeiras se distanciam da escola, se limitam as ruas e a outros espaços urbanos.

No período de cada brincadeira popular é comum as crianças levarem o objeto (brinquedo) para a escola. Sua utilização só é possível na hora do recreio, pois em outro momento as crianças estão nas aulas formais, estabelecidas pelo currículo escolar. Nossas escolas e nossos professores/as ainda não conseguem engajar e articular em seus projetos de ensino, questões relacionadas as culturas infantis do local, para a defesa de práticas que reconstruam suas experiências, suas histórias e vozes.

À medida que a criança (aluno) adentra no espaço escolar, percebemos um distanciamento desse universo rico de brincadeiras populares. Dayrell (2007) nos lembra que, ao frequentar o cotidiano escolar os jovens trazem também todas as suas experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços. Compreender e refletir sobre essas práticas e símbolos como manifestação de um modo de ser da cultura local é uma forma da escola ressignificar seus tempos e espaços, considerando o sujeito como agente social do contexto em que está inserido.

Conforme assinala Freire (1997), a criança é um especialista em brinquedo, deve-se deste modo resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos/crianças envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras manifestações que compõe o universo cultural dos alunos.

De certa forma, para mais ou para menos, há um reconhecimento do papel da Educação Física na escola, como a disciplina que “trata do corpo dos alunos”, corpo este que, para alguns, ainda Imagem dissociado da mente, ignorando a complexidade do ser. No entanto para aqueles que têm plena convicção da contribuição da Educação Física escolar na formação do cidadão, assim como as demais disciplinas, não poderá reduzir à sua contribuição ao físico dos alunos, a adestradores de corpos, alienadores de homens e controladores de mentes. Compreender que o ser humano não é constituído exclusivamente por aspectos físicos é um grande avanço para a formação de crianças, adolescentes e jovens nas aulas de Educação Física.

Desta forma, valorizar a cultura das infâncias do povo que constituiu Oriximiná é preservar sua memória histórica, é dar atenção aos jogos, danças ou rituais, brincadeiras que aos poucos vão sendo esquecidas, em consequências de práticas “únicas”, como por exemplo o futebol que avança por entre rios e florestas atingindo as mais longínquas das comunidades Oriximinaenses.

2.3 Educação Física: tensões, mudanças, processos históricos, leis...

A Educação Física especificamente a partir da década de 1980, passou por um processo de reestruturação de significados e valorações. Esse período, segundo Caparroz (2007), resultou na publicação de diversos livros e artigos que buscavam, além de criticar as características reinantes na área (modelo esportivo), elaborar propostas e pressupostos que viessem a tornar a Educação Física mais próxima da realidade e da função escolar. Função esta que segundo Arroyo (2010, p. 53), vai além da visão reducionista em se ter toda criança na escola e o domínio de atividades primárias. É uma função alargada que engloba, “o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, à diversidade, ao desenvolvimento pleno como humanos”.

No processo histórico tensões ocorreram no sentido de mudanças, e um olhar em retrospectiva nos ajuda a compreender quem somos. A Educação Física caminhou no aprimoramento de seus conhecimentos passando por algumas influências, tais como: concepção higienista que favorecia a educação do corpo, para fortalecer o físico e ser menos suscetível às doenças. A Educação Física biologizante baseada nos métodos europeus tais como o sueco, o alemão. A esportivização nas aulas veio com o final do Estado Novo. A Educação Física tecnicista, considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno.

No decurso histórico as tensões ocorridas foram a favor de mudança de paradigma. Darido (2008, p. 28), faz uma apresentação e discussão das abordagens que hoje existem na Educação Física e se colocam contrárias ao tecnicismo, são elas: abordagem Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Sistêmica, Psicomotricidade, Crítico-Emancipatória, Cultural, aquela apoiada nos Jogos Cooperativos, Saúde Renovada e também aquela relacionada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Todas estas abordagens,

possibilitaram uma ampliação da visão na área, tanto no que diz respeito à sua natureza, quanto no que refere aos seus pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. A autora complementa que:

Reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas, concebendo o aluno como um ser humano integral. Além disso, abarcaram-se objetivos educacionais mais amplos, e não apenas voltados para a formação de físico que pudesse sustentar a atividade intelectual – conteúdos diversificados, não só exercícios e esportes, e pressupostos pedagógicos mais humanos.

Embora as teorias críticas da Educação Física apontem um novo caminho, a realidade escolar ainda nos mostra reféns de práticas repetitivas, presas às nossas raízes históricas (treinamento pré-militar, eugenia, preparação de atletas, etc), tão presentes no cotidiano das escolas. Como se os corpos dos professores e professoras permanecessem com os corpos de alunos que outrora foram, reproduzindo as corridas em voltas da quadra, a formação dos times, o ensino dos fundamentos, a aula livre, as avaliações por meio das habilidades do saber-fazer, sem correlacionar com a cultura local, com os interesses e as experiências dos alunos. Dessa forma a Educação Física continua desfigurada no currículo e consequentemente no imaginário da comunidade escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), define a Educação Física, integrada a proposta pedagógica da escola como componente curricular obrigatório da Educação Básica, no entanto a própria Lei abre exceções para a infrequência dos alunos nas aulas, o que no nosso entendimento reforça a dicotomia existente entre corpo e mente que paira sobre este componente curricular. Sabemos que a Educação Física apresenta características específicas de outros componentes curriculares, pois seu objeto de estudo é o movimento humano, e neste sentido, seu espaço, metodologias e conteúdo são diferenciados, o que não significa menos importante.

Essas peculiaridades, na grande maioria das vezes são entendidas de forma deturpada e assim, a Educação Física passa a ser negligenciada na concretização dos projetos pedagógicos das escolas, sendo colocadas para o contra turno, os espaços para a realização das aulas são descobertos e afastados das demais salas, os professores complementam suas cargas horárias com as aulas de Educação

Física, ou seja a formação do aluno é desconsiderada, a cultura corporal do movimento é renegada em função do que é mais prático para a “organização escolar e qualidade das aulas de Educação Física”.

É mister comungar com o pensamento de Caparroz (2007, p.160), quando afirma que:

O que confere especificidade a Educação Física como componente curricular é o fato de esta ter como objeto o movimento humano, sendo que este não pode ser entendido de forma abstrata, tornando-se necessário compreendê-lo em seu caráter sociohistórico-cultural. Assim, o conteúdo da Educação Física Escolar deve ser selecionado dentro aquilo que se denomina cultura corporal, que é o conjunto das manifestações das práticas corporais, produzidas historicamente, tais como o esporte, a ginástica, o jogo, a luta, a dança e etc.

Essa finalidade da Educação Física como componente curricular possibilita que o aluno aproprie-se da cultura corporal do movimento. Esses conhecimentos transmitidos por meio da cultura corporal (jogos, danças, esporte, ginástica e luta), devem submeter-se a uma mediação pedagógica, “trata-se da seleção e organização dos conteúdos tendo em vista intencionalidades e valorações”, conforme (BETTI, 2009, p. 103).

Considerando as intencionalidades dos conteúdos e a diversidade da cada região, de que forma a cultura corporal das práticas socioculturais aparecem nas aulas? Ou para sermos mais específicos, tem permitido que as crianças de Oriximiná se apropriem da cultura corporal daquele contexto? Das relações com as águas, pesca, com as habilidades do artesanato, das danças e rituais, prática do arco e flecha, do arpão, o lançar da linha de pesca, variedades outras de pescaria e caçadas. Compreender essas linguagens corporais dos habitantes da região com relação ao ambiente terrestre e aquático. É compreender sua identidade. É compreender, por intermédio das culturas das infâncias, respostas de um povo a uma região que cada vez mais se torna acessível e integra.

Os PCN, no item intitulado a Educação Física e a Cultura Corporal de Movimento, definem a Educação Física como “uma área que trata de um conhecimento denominado cultura corporal, que tem como tema o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a capoeira e outras temáticas” (BRASIL, 1997, p.26). Por meio dos elementos da cultura corporal, a Educação Física contribui para a formação do

aluno, estimulando à reflexão crítica para atuar como agente de transformação social.

Esse entendimento da Educação Física como cultura corporal, já havia sido contemplado nos postulados de alguns pesquisadores brasileiros, entre os quais destacamos Coletivos de autores (1992), no qual elenca como elementos dessa cultura o esporte, o jogo, a ginástica, os jogos, as danças e a mímica. O objetivo dessa proposição, é que ao desenvolver esses conteúdos, o aluno conheça, sistematize, amplie e aprofunde os conhecimentos relacionados a esses elementos, bem como propõe o estudo de suas historicidades, englobando inclusive os aspectos contraditórios que os constituíram.

Dessa forma a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola precisam ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica. Para isso não basta se apropriar dos elementos da cultura corporal no contexto pedagógico sem compreender as intencionalidades, os valores e o contexto histórico das lutas, das danças, dos esportes, dos jogos e das ginásticas.

A Educação Física precisa introduzir e integrar as crianças na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida. “A integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (Betti, 1992, 1994).

Para a formação da criança não basta aprender habilidades motoras, capacidades físicas, histórias e regras dos esportes, isto é importante, mas não é suficiente. É necessário, sobretudo saber relacionar, ser humano, posicionar-se socialmente, ter autonomia em suas escolhas, dentre elas as práticas corporais socioculturais e desportivas devidamente praticadas para usufruto do seu tempo disponível em momentos e espaços de lazer desobstruídos de obrigatoriedade.

Em sua ação pedagógica, o/a professor/a deve estimular qualidades que o aluno possa se apropriar ao longo da sua vida, seja ele atleta ou não. O/a professor/a deve propor conteúdos que induzam seus alunos a mudanças perceptivas, motoras e sociais, adequando os conteúdos às turmas, respeitando, dentro das possibilidades as individualidades.

Betti (1991), aponta quatro princípios metodológicos para o ensino da Educação Física, são eles: Princípio da inclusão: Os conteúdos e estratégias escolhidos devem sempre propiciar a inclusão de todos os alunos; Princípio da diversidade: A escolha dos conteúdos deve, tanto quanto possível, incidir sobre a totalidade da cultura corporal de movimento, incluindo jogos, esporte, atividades rítmicas/expressivas e dança, lutas/artes marciais, ginástica e práticas de aptidão física, com suas variações e combinações; Princípio da complexidade: Os conteúdos devem adquirir complexidade crescente com o decorrer dos anos, tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.); Princípio da adequação ao aluno: Em todas as fases do processo de ensino deve-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva.

Compreender e adequar esses princípios na Educação Física escolar é estar buscando elementos para construir uma prática pedagógica não mais centrada no exercitar-se, mas na aquisição de novos conhecimentos relacionados às manifestações da cultura corporal daquela região. Em outras palavras, como componente curricular é papel da Educação Física problematizar prática e teoricamente a cultura corporal de movimento.

Desta forma, a escola por intermédio do professor/a está obrigada a buscar novos elementos para proporcionar aos alunos a relação entre esses conhecimentos produzidos, a princípio, em campos separados. Essa mediação torna-se possível quando o/a professor/a é o mediador do ato de ensinar, haja vista que “é uma relação entre sujeitos; deve ser uma relação criativa e criadora, não pode ser reduzida a uma técnica”, Betti, (2009, p.148). Neste sentido, a “sabedoria docente”, ou o saber construído sobre a sua própria prática, necessita ser valorizado, investigado e permanentemente refletido pelo conjunto dos seus atores, tomados individual e coletivamente.

2.4 Educação Física nos anos iniciais: desencontros entre legislação e realidade

As discussões que aquecem os debates sobre quem deve dar aulas de Educação nos anos iniciais não é recente, intensificaram-se com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996). Inicialmente, em 1996, quando a lei foi promulgada, não era mencionada a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica. A partir de 2001, após modificação através da Lei nº 10.328, sua presença foi considerada obrigatória (LDB, art. 26, § 3º). Consequentemente, a partir daí, as instituições de ensino teriam que se adequar a estas modificações.

As discussões entre o meio acadêmico e as Secretarias Municipais de Educação não se esgotam, tendo em vista os subterfúgios deixados na lei, levando cada lado a interpretar de acordo com as suas intencionalidades. A Educação Física deve, por lei, estar presente em todos os segmentos de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Entretanto, não é indicado neste documento qual professor deve ser o responsável para ministra-la na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, já que nestas fases é admitido como formação mínima para o exercício do magistério o curso Normal (Art. 62).

Reforçando a falta de normatização sobre essa temática, em dezembro de 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CEB nº 07, fixando diretrizes para o Ensino Fundamental de nove anos. Entre outras questões relevantes, o documento no seu artigo 31, estipula que:

[...] do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

Ou seja, tanto um pedagogo quanto um professor formado no magistério de nível médio estão autorizados a dar aulas de Arte e Educação Física para os alunos. Contudo, esses profissionais não podem atuar com turmas do 6º ano em diante nem no Ensino Médio.

A formação do/a professor/a generalista é suficiente para desenvolver um bom trabalho na escola? Freire (1997) afirma que esta é uma discussão complexa,

que envolve questões corporativas; o setor da Educação Física defende a inclusão de especialistas na área; já os professores “polivalentes” defendem a atual estrutura alegando que é melhor para a criança o contato com um único professor.

Ayoub (2001) sinaliza que esta organização dependerá dos princípios pedagógicos de cada instituição, se for uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, o desenvolvimento das diversas atividades curriculares, será o/a professor/a generalista. Se o objetivo centrar-se nas disciplinas, nesse caso aparecerá a Imagem do especialista. Esta autora enfatiza que o surgimento do “especialista” gera um status “superior na carreira docente” e que isso está relacionado com o nível de ensino no qual o professor atua.

Embasada nos estudos de Campos (1999), que denomina como “corpos hierárquicos” o status que cada professor/a ocupa de acordo com o nível de ensino que atua, os classifica como: a) Professores/as generalista (na sua maioria mulheres), formadas (os) no curso Normal secundário ou no curso de Pedagogia – que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; b) professores/as “especialistas”, formados (as) em curso superior – que atuam a partir da 6ª ano do ensino fundamental, lecionando disciplinas específicas; e c) professores/as leigas (os), mal remunerados, sem vínculo empregatício formal (na sua maioria mulheres) – que atuam em creches e programas pré-escolares de baixo custo e muitas vezes em programas educacionais ligados a órgãos de assistência social, a entidades filantrópicas ou comunitárias.

Este status, segundo a autora gera hierarquizações tanto na formação quanto nos níveis de ensino. E, ainda, “entre os (as) professores/as “especialistas” ocorre também uma forte hierarquização em relação à área de formação: Educação Física e Artes são áreas consideradas menos “nobres”, e, portanto, desvalorizadas no rol de disciplinas escolares”, (p.55). Dessa forma, entendemos que essas hierarquizações associadas a ambiguidades nas propostas oficiais contribuem com a depreciação da Educação Física no contexto escolar. É importante salientar que com a reformulação da LDB, a palavra obrigatório deu uma outra conotação à Educação Física, especialmente nos anos iniciais, permitindo assim, a sua equiparação com disciplinas ditas “tradicionais”, possibilitando a saída de um ambiente periférico, até mesmo, marginalizado dentro do contexto escolar.

Enquanto as legislações vigentes não determinam quem deve ministrar as aulas de Educação Física nos anos iniciais, os estados e municípios se utilizam das

brechas das leis para designarem, geralmente, este componente curricular ao professor/a generalista, o que é uma prática comum e aceita em todo o Brasil. Na grande maioria dos casos o fator econômico é preponderante em relação as competências para a formação do alunado. Krug (2008) constatou em suas pesquisas que, as reduzidas disciplinas voltadas para o ensino da Educação Física que compõe as grades curriculares dos cursos de Pedagogia não proporcionam conhecimentos suficientes para as especificidades da área.

Sabemos que a relação com o corpo quando conduzidas pelo/a professor/a generalista passa por um entendimento de “jogos e recreação” ou “recreação”, muitas vezes desconexos do desenvolvimento do aluno, das suas experiências e interesses, ou ainda servem como trampolim para o aprendizado do português e da matemática.

Um profissional que tem a seu favor uma relação mais direta – corpo a corpo – não pode deixar de dar a sua contribuição. O/a professor/a pode utilizar-se do jogo para estimular as percepções corporais. Por exemplo, se tomarmos como referência, um dos jogos mais populares do Brasil, a “queimada”, conhecido também como “cemitério” e “caçador”, iremos perceber qualidades que vão além do recrear, entretece, divertir. Um “leigo” observando isso pode não ver o que o/a professor/a vê. Analisando o jogo podemos relacionar alguns elementos sendo trabalhados. Motoramente podemos ver o lançar ou receber, o correr ou andar, percepção visual, as estratégias para não “morrer”, etc. O que se deseja com o jogo da queimada é estimular as mais variadas percepções corporais em momentos em que raciocínio rápido significa o sucesso individual e coletivo.

Como se pode notar, em sua ação pedagógica, o/a professor/a de Educação Física vai estimular qualidades que o/a aluno/a se apropria ao longo da vida, conhecimentos que o faça perceber ao longo da vida que o corpo que aniquila o outro, é o mesmo corpo que abraça, que sorri, que joga junto. Compartilhar momentos prazerosos com quem se gosta ou com quem precisa de auxílio, faz parte do jogo. Não importa que seja magro, gordo, deficiente, cadeirante, branco, negro, índio ou ribeirinho, o que importa, também, no jogo sociável, é convivermos bem com outro e com outros seres, e por eles ou com eles poder aprender, chorar, rir ou se divertir. Compreender que os elementos implícitos no jogo vai além da simples recreação/divertimento, fará diferença na formação das crianças/alunos/as.

Torna-se necessário um olhar crítico sobre a realidade da disciplina, levando-se em consideração a qualidade do trabalho que vem sendo desenvolvido pelos/as professores/as, muito deles deixam lacunas que tem comprometido a relevância social e contribuição da Educação Física na escola. A colocação efetiva do/a professor/a “especialista” junto com o professor generalista poderia estreitar as disparidades existentes com relação as aulas de Educação Física e trazer uma revisão de conceitos e valores da comunidade escolar.

Acreditamos que se esses dois professores trabalhassem em *parceria* não haveria fragmentação e compartimentação de conhecimento, e nem hierarquização profissional. O termo parceria para um trabalho em conjunto entre professores/as na Educação Infantil e séries iniciais, é defendido por (KISHIMOTO, 1999, p. 56) afirmando que:

As múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações.

Esses argumentos em prol da *parceria* nos levam a acreditar que seria a forma mais coerente entre o trabalho do professor/a de Educação Física “especialista” e professor/a generalista, compartilhando os diferentes saberes para o aprendizado das crianças/alunos/as.

2.5 Oriximiná/PA, professores: quem são esses atores?

O município de Oriximiná, para os anos iniciais na zona urbana, além do professor/a generalista tem um outro professor/a para ministrar as aulas de Educação Física, no entanto, este/a professor/a não possui licenciatura específica, e sim formação em outras áreas do conhecimento. Isto nos leva a pensar que esta organização se justifica por dois motivos. Primeiro pela dicotomia entre corpo e mente, conceito historicamente velho e enraizado nas representações sociais que permeiam a Educação Física. E, segundo pela carência de professores/as licenciados/as na área nessa região. Independente dos motivos, é importante

compreendermos as relações com o saberes que esses/as professores/as estabelecem na sua função de professor/a de Educação Física, uma vez que lhes falta este conhecimento específico.

Segundo Charlot (2000, p. 78), a relação com o saber “é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaços de atividades, e se inscreve no tempo.” Esta relação é construída em uma história coletiva que é da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de avaliação, capitalização e transmissão. Analisar essa relação com o saber é estudar o sujeito confrontando à obrigação/desejo de aprender em um mundo que ele partilha com os outros. Dessa forma, entendemos que o saber constituído pelos/as professores/as se dá por meio das relações estabelecidas entre suas experiências, com o meio (contexto escolar), e sua formação. O/a professor/a dá sentido e significado ao seu fazer por meio dos saberes adquiridos pela experiência e formação docente.

Para Tardif (2000), o saber está relacionado ao tempo no trabalho. Com o passar do tempo o trabalho modifica a identidade do trabalhador e conseqüentemente o seu saber trabalhar, ou seja o domínio de técnicas para a realização do trabalho. Na grande maioria das ocupações, como o Magistério, existe a necessidade de um período longo de escolarização para o “domínio” de conhecimentos teóricos e técnicos. Entretanto, esta teoria, geralmente precisa ser complementada com uma formação prática, com a experiência direta ao trabalho. Assim, o trabalhador se familiariza com o seu ambiente e progressivamente adquirir os saberes necessários para a realização de suas atividades.

Tardif (2000, p. 212) ao analisar o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar do/a professor/a no ensino primário e secundário, constatou que eles provem de fontes diversas, tais como:

Formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares etc. (...) e engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser.

Ainda em suas pesquisas, percebeu que quando os/as professores/as falam de seus saberes eles fazem relações diretas com o seu trabalho, sua ação pedagógica, aplicações práticas utilizadas no dia a dia, eles dão destaque para as suas experiências vividas em tempos e espaços diferentes, o seu saber-ensinar. Não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Referem-se também a conhecimentos sociais partilhados, com os pares, alunos, pais, atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc.

Desta forma, podemos entender que os saberes profissionais dos/as professores/as são plurais, heterogêneos, de fontes diversificadas e que tem uma relação estreita com as experiências nas diferentes fases da vida, com a sua cultura, formação inicial, ou seja, da sua proveniência social. A sua trajetória profissional se “fundindo” a sua própria história de vida, principalmente aquela vivenciada enquanto alunos. Tardif (2000), explica que são trabalhadores que viveram imersos durante muito tempo no seu lugar de trabalho antes de começarem a trabalhar, e isto lhes deu “conhecimentos anteriores, crenças, valores, representações e certezas sobre a prática docente.”

Acreditamos serem esse legado de conhecimentos, baseados em suas experiências enquanto alunos que tem movido os/as professores/as de Educação nos anos iniciais em Oriximiná. É o cruzamento do que Nóvoa (2003) denomina do “*Eu* pessoal e o *Eu* profissional.” O conhecimento vivido (prático) se faz presente, a utilização constante dos seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, fiam-se em sua própria experiência e retêm certos elementos de sua formação profissional que subsidiam sua ação pedagógica.

Pimenta (2005), ao especificar os saberes da docência classifica-os como: saberes da experiência, científicos (conhecimento) e saberes pedagógicos. Para esta autora, um/a professor/a, antes de ir para uma sala de aula já possui no seu imaginário o que é ser professor/a, tendo como referência sua vida acadêmica e as representações que a sociedade faz desse profissional. Os saberes da experiência são, assim, produzidos no cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua própria prática e nas relações constituídas no contexto escolar.

Os saberes da docência, relacionados ao conhecimento científico, são aqueles conhecimentos específicos adquiridos ao longo da formação inicial e, para muitos docentes, sem eles dificilmente conseguiriam ensinar bem. De fato, esses

conhecimentos, associados aos conhecimentos pedagógicos, são a mola propulsora para a mediatização do processo ensino-aprendizagem dos componentes curriculares que constituem o currículo. No entanto, é necessário dar sentido a esses conhecimentos, e procurar compreender que saberes específicos são importantes para os discentes na sociedade atual.

A terceira classificação do saber da docência, segundo Pimenta (2005), é o saber pedagógico, este é o saber produzido na ação, e eles só se constituem quanto saber, a partir da prática que se reconstituem e se reelaboram. Para isto, é necessário reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, ou seja, para que as mudanças sejam produzidas, quando a teoria não é suficiente, é preciso colocar o saber em prática considerando o contexto social. Vai ser dessa relação indissociável, entre teoria e prática refletida, que os saberes docentes vão se cristalizando, sendo transformados e emancipados para a construção de um saber pedagógico (PIMENTA, 2005, p. 25).

Como podemos constatar a profissão professor/a exige saberes específicos adquiridos por meio da formação inicial e continuada, que se correlacionam com as relações vividas em outros tempos, no entanto, somente as experiências vividas não podem dar conta das especificidades exigidas pela profissão. A relação entre o tempo pode ser entendida como um aprimoramento da carreira profissional e não como estagnação, rotinização do trabalho. Os saberes advindos da experiência devem ser confrontados com os saberes científicos e vice-versa para melhoria da ação pedagógica. Como nos lembra Arroyo (2010), os/as professores/as, os espaços podem ser os mesmos, mas, os/as alunos/as nunca são os/as mesmos/as. Estão em outros tempos, novas fases, experimentando novas descobertas num mundo novo que se mostra a cada ano letivo.

Dessa forma o/a professor/a precisa fazer do espaço sala de aula, um momento significativo de aprendizagens, de descobertas, fazendo as relações adequadas entre tempos e espaços, considerar o contexto social e cultural vivenciados por seus alunos. Basear somente em suas experiências o fará ser um reproduzidor do seu passado, desconexo do tempo presente, poderá ainda, tornar seus alunos reprodutores não reflexivos, e impedi-los do desejo de saber.

Brzezinski (2002, p. 148) considera que, no cotidiano da sala de aula, os/as professores/as trabalham com múltiplas situações e informações, às vezes conflitantes entre si e instintivamente elaboram outras formas de conceituar e

solucionar essas situações, podendo-se, assim, considerar que o pensamento do/a professor/a se dá de forma complexa e dentro do contexto imediato. Nesse sentido, acreditamos ser de extrema relevância para os novos desafios da educação, preparar o/a professor/a para uma prática reflexiva e crítica, por meio da apropriação de conhecimentos, para atuarem com responsabilidade e autonomia.

Para Shön (2000), são três os níveis de pensamento que contemplam o pensamento prático: *reflexão, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação*. Esses três conhecimentos especificados por Shön foram sintetizados por Gómez (1997, apud NÓVOA, 1997, p. 103), da seguinte forma: *o conhecimento na ação* é um saber fazer implícito ao professor/a, exercitado constantemente pela experiência. Em situações que fogem à rotina da classe, este necessita buscar em seu arsenal de conhecimentos e idéias, alguma alternativa que se adapte à situação, criando novas possibilidades de ações a partir da *reflexão na ação*.

Um/a professor/a que *reflete na ação* deve, antes de tudo, permitir-se ser compreendido com situações inusitadas trazidas pelo aluno, deixando-se levar por um processo de reflexão sobre o que teria conduzido o aluno a pensar daquela maneira. Quanto à *reflexão sobre a reflexão na ação*, significa analisar as características e os processos da sua própria ação durante o acontecimento imprevisto, para poder reutilizá-los em situações semelhantes. Neste sentido, o/a professor/a que comunga com o pensamento da reflexão da prática, que faz uso de suas próprias situações de ensino está construindo no seu dia a dia o saber pedagógico.

Brzezinski (2002, p. 141), assinala que, “esse saber fazer está nas mãos do professor e constituem na condição principal de sua atividade de trabalho”. Dessa forma, podemos dizer que o planejamento do trabalho do/a professor/a, as etapas a seguir no processo ensino-aprendizagem são por eles decididas. Se este planejamento é elaborado e executado por um docente, que a legislação vigente autoriza estar nas aulas de Educação Física nas séries iniciais, cabe a nós enquanto pesquisadores adentrarmos nesses espaços e vivenciarmos/compreendermos de onde os professores/as mobilizam seus saberes para conduzirem o processo pedagógico.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1. O contexto da pesquisa

O município, destacado em vermelho na Imagem 1, abaixo, está localizado no Oeste do estado do Pará.

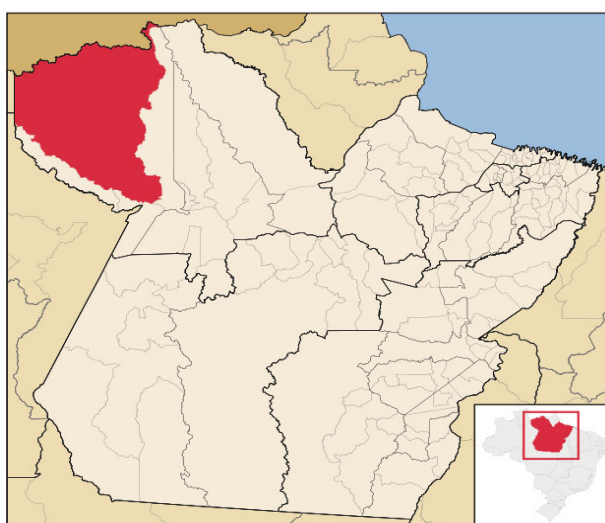


Imagem 1 – Mapa do Estado do Pará
Fonte: IBGE¹

O Estado possui uma dimensão territorial de 1.247.954,666 km e uma população de 7.581.051 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). É composto por 143 municípios distribuídos geograficamente. Atualmente, dado sua dimensão, há uma discussão política no sentido de dividi-lo geograficamente, ficando Belém como a capital do estado do

¹ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=pa>, acessado em dez/2012.

Pará, e Santarém a capital do estado do Tapajós, região oeste do atual Estado do Pará.

O processo de colonização nas cidades da Amazônia repetem histórias semelhantes. Eram habitadas pelos nativos, índios, que na perspectiva de serem “domesticados”, “civilizados”, foram sendo massacrados, perdendo sua cultura e adquirindo novos hábitos. Oriximiná-PA, localizado na zona fisiográfica do Baixo Amazonas, não difere desse contexto, data de fundação em 1877, quando o Padre José Nicolino de Souza, natural de Faro-PA, desbravou a região e fundou uma povoação denominada Uruá-Tapera ou Mura-Tapera, à margem esquerda do rio Trombetas.

Aqui, encontrou índios pertencentes ao tronco cultural Tarumã/Parukoto, e negros fugidos provavelmente de Gurupá e Xingú, depois de serem usados como braço escravo pelos holandeses durante a fase inicial de ocupação da Amazônia. Ao chegarem em Oriximiná enveredaram pelas regiões do Trombetas, Erepecuru e Cuminá, onde plantaram suas raízes formando comunidades que resultaram nos remanescentes de quilombos que nos tempos de hoje se espalham por diversas localidades do município. Oriximiná convive com o processo de exploração da bauxita, matéria-prima do alumínio, o que fez com que houvesse a inserção de muitas famílias de outras regiões do país nas cidades, contribuindo para a mudança das relações sociais e educacionais, até então vivenciadas pelas comunidades tradicionais.

Como muitos municípios do oeste paraense, que temos contato de forma sistemática como, Terra Santa, Óbidos, Fátima, Juruti, Curuá, carecem de professores e professoras habilitados em Educação Física. Percebemos uma necessidade de políticas públicas voltadas para a formação em Educação Física. A realidade do município de Oriximiná, onde pretendemos desenvolver esta pesquisa, segundo dados do IBGE², possui uma extensão territorial de 107.603 e uma população estimada em 62.978 habitantes.

O município possui noventa e uma escolas para o Ensino Fundamental, sendo treze na zona urbana e setenta e oito no campo; e duas para o Ensino Médio.

² Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>, Acessado em dez/2012.

As escolas que ofertam o Ensino Fundamental atendem a 18.673³ alunos, sendo 11.941 na zona urbana e 6.732 na educação do campo. Na zona urbana, para o atendimento desses alunos conta-se com **sete** professores com habilitação em Educação Física, de um total de trinta e um professores na rede. Na educação do campo, esta problemática é mais grave, pois dos 108 professores/as que ministram as aulas, nenhum possui habilitação em Educação Física, possuem habilitação em magistério ou áreas afins. As aulas no campo são conduzidas nos anos iniciais pelo/a professor/a regente da turma, e nos anos finais do Ensino Fundamental são conduzidas por professores/as que complementam sua carga horária com a Educação Física ou que demonstram afinidades com atividades físicas, especificamente os esportes.

Considerando esta realidade, neste trabalho busco investigar como crianças e os/as professores/as compreendem as aulas de Educação Física? Qual o significado que esse componente curricular tem na vida das crianças? Como se posicionam em frente das atividades propostas pelo/a professor/a? E como os docentes articulam seu conhecimento com a cultura infantil produzida pelas crianças?

Nos dizeres de Santos Filho (1997, p. 43) a abordagem qualitativa tem como propósito fundamental “a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”.

Já para Minayo (1994, p. 21-2) a pesquisa qualitativa:

Responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Neste estudo para responder essas questões, utilizarei a pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso.

Refletindo sobre o estudo de caso André (2005), nos orienta que deve ser usado quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados, e quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

³ Fonte: Setor de Dados e Estatística da Secretaria Municipal de Oriximiná. Ago/2012.

Outra contribuição é dada por Triviños (2007, p. 133-134) “o objeto do estudo de caso é uma unidade que se analisa profundamente”, podendo ser um sujeito, uma escola, uma comunidade ou uma sala de aula. Este autor subdivide ainda os estudos de caso em histórico-organizacionais, estudo de caso denominado história de vida e estudos de casos observacionais. Ele aponta como técnica mais importante para a coleta de dados dos estudos de caso observacionais, a observação participante.

Desta forma, o estudo de caso conta como fontes de evidências a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, ou seja, o pesquisador está ao lado dos sujeitos, interagindo com eles e participando até certo ponto de suas experiências. As observações realizadas em campo são anotadas no diário de campo.

Neste caso específico de pesquisa, farei uso da observação participante, entrevista com crianças e registro fotográfico para compreender as culturas infantis vivenciadas por meiodos processos pedagógicos vivenciados numa turma do 4º ano do ensino fundamental.

3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

3.2.1 Observação participante

Nas palavras de Gil (2010, p. 121) escolha pela observação participante se dá pelo fato dela aproximar o investigador dos investigados, permitindo um contato pessoal. Ele define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa”.

Outra perspectiva apontada por Graue e Walsh (2003, p.133), é da observação com as crianças, onde: “um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências”.

Neste sentido a observação participante nos possibilitará acompanhar a interação professor/aluno (criança) e a relação destes com a Educação Física. Portanto, estarei participando das aulas junto com as crianças/professor/a, realizando o que for proposto. Serei uma observadora/participante das aulas,

realizadas três vezes por semana, durante aproximadamente 15 encontros. Os dias da semana e os horários para as observações serão de acordo com o horário das aulas de Educação Física estabelecido pela escola. As anotações de campo serão registradas em um diário de campo e por meio de registro fotográfico.

Os eixos condutores para as observações/participação das aulas serão os seguintes:

- Como as aulas de Educação Física são entendidas pelas crianças.
- Quais são as reações das crianças diante das atividades propostas pelo professor.
- Como as crianças se organizam e interagem durante as aulas.
- As sugestões das crianças são contempladas no processo da aula.
- Como as culturas das brincadeiras e jogos populares são contemplados no planejamento do/a professor/a.
- Como observadora/participante estarei abrindo espaços de escutas, de registros, de diálogos com crianças sobre esse processo.

Considerar esses eixos para observação/participação supõe a compreensão das práticas das crianças como válidas, nas suas construções sociais, em seus saberes e possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual elas estão inseridas, (QUINTEIRO, 2002).

3.2.2 Registro fotográfico

Fischmann (2004), menciona que a utilização da fotografia em pesquisas é uma forma de descrever os pormenores observados em campo, avivar e interpretar a realidade vivida. Além desses aspectos apontados pelo autor, faremos uso das fotografias para o momentos de entrevistas com as crianças, e também aproximar os leitores do local onde foi realizada a pesquisa. As imagens expressam um espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita.

3.2.3 Entrevistas com crianças

Será realizado na última etapa de inserção no campo, entrevista/conversas com as crianças em grupos de três crianças, onde elas terão a oportunidade de falar sobre os momentos significativos das aulas, coisas legais, seus interesses, sonhos. Como pesquisadora, aproveitarei esse momento para dialogar sobre o que foi significativo no momento das observações, ou ainda das situações vivenciadas que geraram dúvidas. A priori não se pré-determinou um roteiro para as entrevistas, sua elaboração será a partir das observações das aulas, considerando aquilo que for mais significativo durante o processo de observação.

Graue e Walsh (2003), afirmam que quando as crianças conversam entre si, são mais positivas, ajudam-se mutuamente. Conforme esses autores é fundamental que se esclareça as crianças a realização do processo, do que se trata e como se faz e que permita que elas falem sobre o que sabem. Consideramos também relevante a preparação do ambiente para entrevista/conversa, que este seja o mais próximo da realidade infantil e que não seja tomada de formalidade. As entrevistas/conversas serão gravadas em áudio, esse material (gravador) será manuseado pelas crianças antes das entrevistas, com o intuito de diminuir sua curiosidade à frente do mesmo.

Os registros provenientes da observação/participação, entrevistas/conversadas serão analisados a partir de categorias levantadas desse material.

3.3 Contexto da escola, critérios para a escolha

Como selecionar a escola para a pesquisa? Que critérios utilizar para a escolha? O grande objetivo deste trabalho é dar vozes às crianças e aos professores/as de determinada escola. Desta forma, nossa opção será por uma escola do 1º ao 5º ano. E para se ouvir uma quantidade maior de professores/as de Educação Física por meio do grupo focal, o critério será a escola que apresentar a maior quantidade de professores/as de Educação Física no quadro de professores/as.

A turma escolhida será uma turma do 4º ano, a qual o/a professor/a seja mais acessível à pesquisa. A preferência pelo 4º ano se dá pelo fato das crianças terem

em média 9 anos de idade, e nessa fase, segundo Freire (1997) se apropriando dos estudos de Piaget, enfatiza que os jogos com regra se iniciam por volta dos 7 anos. O/a professor/a que desconhece o desenvolvimento da inteligência e a gênese do conhecimento poderá entender que as crianças podem ser iniciadas diretamente em jogos esportivos, sem fazer uma correlação com a cultura local. Então, faz-se necessário compreender as relações que se estabelecem entre esses jogos e a cultura popular.

3.4 Análise de Dados

A fase posterior a coleta de dados, é a análise e interpretação dos dados. Esses dois processos estão estreitamente relacionados. Segundo Gil (1994, p.166), a análise tem como “objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação.” A interpretação tem como objetivo a “procura do sentido mais amplo das respostas.”

Para a organização dos dados obtidos, para que as respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário seu agrupamento, o que é feito por meio de categorias.

Bardin (2004, p.117-18) menciona que classificar elementos por categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

Para este autor existem diferentes critérios de se categorizar os dados, podendo ser:

Semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade, ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto os que significam a descontração, ficam agrupados sob o título conceptual “descontração”), sintáticos (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação das palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinônimos e dos sentidos próximos) e expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem).

De acordo com os objetivos da pesquisa a categorização pode ser pré-determinadas ou determinadas no decorrer do processo. Neste estudo, não iremos utilizar categorias pré-determinadas para a leitura dos resultados. Optaremos pelo

processo de categorização temáticas, resultantes da classificação analógica e progressiva dos elementos que suscitarão a partir do que for mais significativo do material coletado.

3.5 Aspectos Éticos

Para que as crianças possam participar da pesquisa, elas receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**TCLE**), que consta no (**ANEXO A**) e que será entregue aos pais ou responsáveis permitindo a participação no estudo além de esclarecer a presença de uma pesquisadora na escola. O projeto de pesquisa, bem como o TCLE, utilizados nesse estudo foi submetido ao Comitê de Ética no dia 05 de Fevereiro de 2013, através do Site Plataforma Brasil⁴ sob o número de registro **CAAE**: 13108813.7.0000.5313, tendo sua aprovação no mesmo ano.

⁴ Link para acesso ao site:

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisa.jsf>
http://www.portais.unincor.br/novapos/index.php?option=com_content&view=article&id=164&Itemid=110

4. CRONOGRAMAS

4.1 Cronograma 2012

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Escolha do campo		x										
Pesquisas bibliográficas			x	x	x							
Leituras			x	x	x	x				x	x	x
Disciplinas do mestrado			x	x	x	x				x	x	x
Participação em eventos					x					x	x	x
Greve							x	x	x			

4.2 Cronograma 2013

	JAN	FEV	MAR	ABR	MAR	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
Disciplinas do mestrado	X	x	x									
Revisão bibliográfica	X	x					x	x				
Leituras	X	x	x	X	x	x	x	x	x	x	x	
Qualificação												
Entrada no campo			x									
Observações			x	x								
Coleta de dados			x	x								
Análise de dados					x	x	x					
Finalização da dissertação								x	x	x		
Defesa da dissertação												x
Participação em eventos			x			x				x		

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, C. D. **Sentimento do mundo**. 1ª edição, São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista Educação Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. 3ª edição, Lisboa, 2004.

BETTI, M. e ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar**: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte – 2002, 1(1):73-81.

_____, M. **Educação Física Escolar**: ensino e pesquisa-ação. Ijuí. Ed: Unijuí, 2009.

_____, M. **Ensino de 1º. e 2º. graus: Educação Física para quê?** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 13, n. 2, p. 282-7, 1992.

_____, M. **Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994a.

_____, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física**. Discorpo, n. 3, p. 25-45, 1994b.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em maio 2012.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v.7. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, I. **Profissão professor**: identidade profissionalização docente. Brasília: Plano editora, 2002.

CAMPOS, M.M. **A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate.** Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.126-142, 1999.

CAPARROZ, F. E. **Entre a educação física na escola e a educação física da escola.** 3ª edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” nas crianças.** Educação, Sociedade & Culturas. Porto, nº 17. Crescer e Aparecer...ou para uma sociologia da infância. P. 113-34. 2002.

_____, W. **Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, maio-ago., 2005.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

DAYRELL, J. **A escola faz as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FIGUEIREDO, M. X. B. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos.** Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009, 6ª edição.

FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CRIATIVA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, J.B. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GRUAE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KISHIMOTO, T.M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade**: formação de profissionais da educação: políticas e tendências, n.68, p.61-79, 1999.

KRUG, H. N. Vale a pena ser professor... de Educação Física escolar? *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a,13, n.122, 2008. <http://www.efdeportes.com/efd122/vale-a-pena-ser-professor-de-educacao-fisica-escolar.htm>

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, NETO. Otávio Cruz, GOMES. Romeu. Pesquisa Social: **Teória, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. **Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa**. In: FAZENDA, I. Pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 2003.

PIMENTA, S. G. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4ª edição – São Paulo: Cortez, 2005.

_____, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ª edição – São Paulo: Cortez, 2008.

QUINTEIRO, J. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância**: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul/dez. 2002.

Resolução Nº 7 do Conselho Nacional de Educação de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article. Acessado em 14/12/12.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa**: o desafio paradigmático. In: **Pesquisa educacional**: quantidade –qualidade. SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (org.). 2edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SARMENTO, M. **Imaginários e culturas da infância**. *Cadernos de Educação*, Pelotas Fae-UFPe, n. 21, p.51-69, jul/dez.2003.

_____, M. **Gerações e alteridades**: interrogações a partir da sociologia da infância. *Rev. Educação e Sociedade*, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, maio/ago, 2005.

SILVA, M.S; KRUG, H.N. **A formação inicial de professores de Educação Física e Pedagogia**: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, a,13, n.123, 2008.<http://www.efdeportes.com/efd123/a-formacao-inicial-de-professores-de-educacao-fisica-e-de-pedagogia.htm>

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/2000.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1ª edição – 15ª reimpressão – São Paulo: Atlas, 2007.

2. RELATÓRIO DE CAMPO

(Dissertação de Iêda Oliveira Mota)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



RELATÓRIO DE CAMPO

**A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em
Oriximiná-PA**

IÊDA OLIVEIRA MOTA

Pelotas, RS, 2014

Relatório de coleta de dados

Essa seção apresenta as informações gerais relativas ao trabalho de campo. A pesquisa intitulada: "A (In) visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA", que se desenvolveu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Esperança no município de Oriximiná/PA, especificamente na turma do 4º ano "A".

Caminhos percorridos

A minha caminhada se iniciou, quando um pré-projeto de pesquisa foi concebido a partir de questões relacionadas ao meu cotidiano profissional, envolto em inquietações relativas às aulas de Educação Física em Oriximiná/PA, especificamente à forma como é ministrada no cotidiano escolar, e a partir disso pretendia compreender como essas aulas eram vivenciadas pelas crianças e professores. Entretanto, no decorrer do percurso, as orientações, as leituras, as sugestões da banca e as mudanças na estrutura organizacional com relação à Educação Física⁵ no referido município, me fizeram suscitar para outros caminhos, desconhecidos por mim, mas que pudessem revelar novas possibilidades de contribuições para a reflexão e ação nas práticas docentes no contexto estudado.

A partir daí, os caminhos que nortearam esta pesquisa foram para além do propósito de falar sobre as aulas de Educação Física, mas sim sobre a cultura ou as culturas infantis que as crianças apresentam na escola. Cohn (2009), sinaliza para tomarmos cuidado ao utilizarmos o termo cultura infantil, segundo a autora esse termo pode nos remeter ao sentido de universalizar a infância, tomá-la como única. Ela considera mais adequado culturas infantis, pois assim, estaremos considerando as particularidades socioculturais das crianças.

Buscar estas particularidades em seus contextos; considerar que as vozes das crianças devam ser ouvidas; olhar para as culturas infantis que as crianças emanam; as brincadeiras que chegam à escola; dar visibilidade para as vozes das

⁵ O município de Oriximiná até o ano de 2011 para os anos iniciais, além do/a professor/a regente de turma, tinha um/a outro/a professor/a para ministrar as aulas de Educação Física. Este/a professor/a não possuía habilitação em Educação Física, era habilitado em Magistério ou áreas afins. A partir do ano de 2012, as aulas de Educação ficaram sob a responsabilidade do/a professor/a regente.

crianças para que elas enquanto fruïdoras e produtoras de cultura possam nos revelar aquilo que nossa sensibilidade de adulto não permite enxergar, se torna um desafio dentro de um universo institucionalizado, no qual a voz do adulto é dominante.

Foi com os olhos vendados que eu mergulhei nesse universo, ora com receios, ora com certezas, mas acima de tudo considerando que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa”, (COHN, 2009, p. 33). São estas “outras coisas”, que as crianças sabem, que esta pesquisa se propõe a revelar. Levei para campo um roteiro, um roteiro aberto para ser compartilhado com e pelas crianças, queria que elas me revelassem as suas culturas, suas brincadeiras, suas vozes, que me ajudassem a compreender esse lugar que tão bem conheço e que por vezes se afasta de mim, me inquieta. Os “eus” profissionais e pessoais me convidaram a observar a heterogeneidade de vivências partilhadas pelas crianças e a partir delas buscar o estreitamento das margens dos rios que parecem terem sido inundadas pela pororoca⁶ e perdido suas margens. Estas margens, abertas, entre o que a criança conhece, sabe, e a dificuldade que a escola possui em articular/fundir esse conhecimento, entre o “legítimo” e o “ilegítimo” é o que poderia contribuir na aproximação das margens dos rios.

Acredito que a criança seja um sujeito atuante, presente, concreto, ser social, histórico, político e cultural, por estas razões decidi partir delas em busca de respostas, não somente para a Educação Física, mas para questões mais abrangentes, que talvez não sejam respondidas aqui, mas possam clarificar reflexões sobre as culturas infantis de Oriximiná, e quiçá repensar o currículo considerando o conhecimento infantil.

Procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa busquei investigar como as culturas infantis de uma turma do 4º ano da escola Nova Esperança aparecem na escola? De que brincam e como brincam as crianças? Caracteriza este estudo como uma pesquisa qualitativa. Nos

⁶ Fenômeno natural produzido pelo encontro das correntes fluviais com as águas oceânicas. Esse choque das águas provoca ondas intensas que saem devastando tudo que está pelas margens dos rios, chegando a derrubar árvores de grande porte e modifica o leito dos rios.

dizeres de Santos Filho (1997) a abordagem qualitativa tem como propósito fundamental “a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”.

Para Minayo (1997, p. 43), a pesquisa qualitativa,

Responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, para responder a estas questões, utilizarei o estudo de caso do tipo etnográfico, André (2005, p. 52). Para esta autora, o estudo de caso do tipo etnográfico, conta “como uma investigação qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo, trazendo uma nova dimensão aos estudos qualitativos, os da natureza sociocultural da investigação”.

Refletindo sobre o estudo de caso, a autora orienta que deve ser usado quando se estiver mais interessado naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados, e quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno e quando se quer retratar o dinamismo de uma situação em uma forma muito próxima do seu acontecer natural.

Outra contribuição é dada por Triviños (2007, p. 133-134) “o objeto do estudo de caso é uma unidade que se analisa profundamente”, podendo ser um sujeito, uma escola, uma comunidade ou uma sala de aula. Este autor subdivide os estudos de caso em histórico-organizacionais, estudo de caso denominado história de vida e estudos de casos observacionais. Ele aponta como técnica mais importante para a coleta de dados dos estudos de caso observacionais, a observação participante.

Desta forma, o estudo de caso conta como fontes de evidências a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, ou seja, o pesquisador está lá ao lado dos sujeitos, interagindo com eles e participando até certo ponto de suas experiências. As observações realizadas em campo são registradas em diário de campo. Nesta pesquisa utilizei a observação participante e o registro fotográfico durante todo o período que me fiz presente em campo, ao final da minha inserção realizei entrevista em grupo.

Assim, tomei a observação participante como ponto forte da minha pesquisa, procurei estar atenta, procurando ter com as crianças um olhar próximo para

compreendê-las, durante as nossas interações, porém afastado para observá-las, sem esquecer da minha função de pesquisadora. Nas palavras de Gil (2010, p. 121), a escolha pela observação participante se dá pelo fato de aproximar o pesquisador dos sujeitos, permitindo um contato pessoal. Ele define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa”.

Outra perspectiva apontada por Graue e Walsh (2003, p.133), é da observação com as crianças, onde: “um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências”. Neste sentido a observação participante me possibilitou acompanhar as crianças de perto, suas ações, interações, suas brincadeiras, a relação destas com os outros atores com os quais elas interagiam como a professora, e os demais adultos com os quais as crianças compartilhavam seus momentos.

Convivi com elas por vinte e sete manhãs, de segunda a sexta, das 07h30min às 11h30min (horário de aula do turno matutino). Graue e Walsh (2003, p. 21) sugerem que quando estudamos as crianças em seus contextos devemos “observar de perto e sistematicamente”, e afirma ainda que, um contexto é o local, “é um lugar físico e social, um quintal, um parque ou uma sala de aula” (p. 27). Assim sendo, eu as observei em sala de aula, recreio, e em todos os lugares da escola que elas frequentavam.

Instrumentos de coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados como instrumentos:

- Observação participante;
- Registro fotográfico;
- Entrevista em grupo.

Fui uma observadora participante durante todo o processo, realizava o que as crianças propunham e algumas vezes elas faziam o que eu sugeria a elas. As anotações de campo foram registradas em um diário de campo. O diário de campo inicialmente provocava curiosidade nas crianças, elas se aproximavam e perguntavam:

O que a senhora tá escrevendo? Clara, 08 anos

Respondia: anoto as coisas da sala. (Aí ela começa a ler o que eu tinha escrito). (DIÁRIO DE CAMPO - 16/05/13).

O que a senhora esta copiando? Danilo, 09 anos

Respondia: As coisas que acontecem na sala. (Ele fica em silêncio e depois vai se juntar aos outros). (DIÁRIO DE CAMPO - 17/05/13).

O que a senhora tá escrevendo? Débora, 09 anos

Respondia: As coisas que acontecem na sala. (DIÁRIO DE CAMPO - 17/05/13).

Com o tempo elas foram se habituando aos meus registros, se aproximavam, às vezes liam, outras só olhavam, e diziam: “a senhora escreve muito”. Com o passar do tempo nossa relação (afeto) foi se estreitando e elas começaram a me dar figurinhas e desenhos, Imagem 2 e Imagem 3, os quais ficaram registrados no diário de campo. Elas gostavam de folhear as páginas do meu diário, para ver os desenhos e figuras, conforme encontravam os desenhos, perguntavam: “De quem é esse? E esse?” (DIÁRIO DE CAMPO – 05/06/2013).

A Larissa me deu um desenho e disse que era eu. Destacou o meu brinco que era de bola, ela disse: “Aqui está o seu brinco de peteca”. (DIÁRIO DE CAMPO - 20/05/2013)



Imagem 2 - Figurinhas de chicletes coladas no diário de campo.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.



Imagem 3 – Eu representada no desenho, no detalhe os brincos de bola, que segundo a autora, era de peteca.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Outra fonte utilizada para coleta de dados foi o registro fotográfico, pois acredito que as imagens expressam um espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita. Nesta pesquisa foi utilizada uma câmera digital (Sony, 14,1 Mega Pixels). Fischmann (2004), menciona que a utilização da fotografia em pesquisas é uma forma de descrever os pormenores observados em campo, avivar e interpretar a realidade vivida. Além desses aspectos apontados pelo autor, as imagens foram utilizadas nos momentos de entrevistas com as crianças, e também com propósito aproximar os leitores do local onde foi realizada a pesquisa.

Inicialmente a presença da câmera chamava muita atenção, principalmente das meninas que faziam poses para eu fotografá-las, Imagem 4 e Imagem 5. Por mais que eu permitisse que elas segurassem a câmera, fizessem os registros, o objeto provocava curiosidades nas crianças. Pediam para eu tirar fotos delas, se ver, ver a câmera. Perguntavam: *“Onde liga? Onde tira foto?”*. Às vezes, quando eu ia fazer um registro, elas se posicionavam em frente à câmera, colocavam “chifres” nas cabeças um dos outros, pediam para eu tirar foto delas, e isso às vezes tirava a minha atenção do que eu realmente gostaria de registrar.



Imagem 4 - Câmera despertando curiosidades.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.



Imagem 5 - Pousando, abraçando...

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

A minha estratégia para resolver essa situação foi explicar e permitir que elas manuseassem o instrumento, objetivando a familiaridade com ele. Tirávamos fotos juntas, fazíamos poses, colocava na função temporizador e brincávamos de pousar

para a câmera. Com o tempo elas foram se acostumando com a presença da câmera e deixavam se fotografar sem interromper as atividades.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foi à entrevista em grupo. Como etapa final de inserção em campo, realizei entrevista com as crianças, os grupos foram formados por elas. Esse momento serviu para eu dialogar sobre o que foi significativo no momento das observações para mim e para elas, ou ainda das situações vivenciadas que me geraram dúvidas. As crianças tiveram a oportunidade de falar sobre os momentos significativos das aulas, seus interesses, o cotidiano e seus sonhos.

Graue e Walsh (2003) afirmam que quando as crianças conversam entre si, são mais positivas, ajudam-se mutuamente. Entretanto, é fundamental que se esclareça às crianças a razão do processo, do que se trata, como se faz, que se permita a elas falarem sobre o que sabem e de seus anseios. A partir dessas orientações, solicitei da professora um momento para dialogar com as crianças sobre esse nosso encontro.

Como parte do processo da entrevista, levei meu notebook para a sala e exibi todas as fotos para as crianças em conjunto, os meus registros e os registros feitos por elas. Foi um momento de extrema surpresa, as crianças se reconheciam nas fotos, se viam grandes, falavam: *“Olha o Vitor! Olha o Cleuber! Olha a professora!”* Riam das suas fotos. Ao término da apresentação perguntei se eles queriam fazer alguma pergunta, se tinham alguma curiosidade, não perguntaram nada. Entretanto, disseram que gostaram das fotos, eu disse que veríamos novamente quando fossemos conversar no nosso encontro em grupo (entrevista).

A formação dos grupos se deu pelas próprias crianças, combinei antecipadamente com a professora para conversar com elas. Convidei-as para sentarmos no chão da sala de aula em círculo. Expliquei que gostaria de conversar com elas em grupos sobre os nossos momentos vivenciados na sala, e que seria em outra sala. Perguntei se alguém gostaria de não participar. Todos responderam que queriam. Então, pedi a elas que formassem os grupos, que ficassem à vontade para formarem.

Percebi que elas constituíram os grupos de acordo com os pares que elas costumavam brincar, o curioso é que se eu fosse formar os grupos, eles seriam selecionados da mesma forma que elas fizeram. Pelas observações na sala eu já saberia dizer quem brinca com quem e de que brincam, e também quais grupos

brincam entre si. Depois de formados os grupos, perguntei quem gostaria de ser o primeiro, o grupo do Cleuber levantou a mão, então os convidei para irmos até a sala de recursos da escola.

Organizei o local antecipadamente, coloquei um tapete no chão, levei almofadas de casa. O objetivo era deixá-los bem à vontade. Elas entraram, disse que podiam deitar nos tapetes, que eu ia mostrar algumas fotos para nós lembrarmos alguns momentos vividos na escola. Elas olhavam as fotos, riam, comentavam, apontavam...quando terminava a exibição das imagens, me sentava no chão junto a elas. Explicava que a nossa conversa seria gravada, e que ao final elas iriam ouvir suas falas. Iniciava comentando sobre as imagens, as brincadeiras, os momentos compartilhados, as dúvidas que eu tinha sobre alguns desses momentos, e gostaria que elas me ajudassem a esclarecer. Só então, iniciávamos a nossa entrevista. E, assim foi feito com todos os grupos.

A priori não se pré-determinou um roteiro para as entrevistas, sua elaboração foi feita a partir das imagens, considerando aquilo que foi mais significativo durante o processo de observação.

O contexto da escola

A escola Municipal de Ensino Fundamental Nova Esperança, Imagem 7, atende o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Pela manhã estudam os alunos do 1º ao 5º ano, à tarde do 6º ao 9º e a noite, a EJA. Situada no bairro da Cidade Nova, zona norte da cidade, em uma área considerada periférica. A rua da escola finda com o Lago Iripixi, Imagem 6, que de acordo com o ciclo das águas se aproxima ou se distancia dos seus moradores. No período da enchente o lago fica a uns 100 metros da escola, modificando a rotina dos moradores. Alguns alunos residem no outro lado da margem do lago, necessitando atravessar de rabeta⁷ para chegar à escola. Esses alunos freqüentam o 6º ao 9º, e por esse motivo não fizeram parte da pesquisa.

⁷ Embarcação típica dos rios da Amazônia. Possuem motor e hélice traseira não muito funda.



Imagem 6 – Crianças em visita ao lago Iripixi.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.



Imagem 7 – Vista frontal da escola Nova Esperança.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

A escola ocupa uma área total de 3.050 m quadrados sendo a área construída. Está distribuída entre 04 pavilhões: 10 salas de aulas, sala de leitura e vídeo, sala de recursos multifuncionais, sala de direção, sala de coordenação pedagógica, sala de professores, secretaria, depósito de merenda, depósito de educação física, banheiro de funcionários, banheiro de alunos e sala de instrumentos da banda marcial e outros materiais.

Possui ainda um laboratório de informática com 17 (dezessete) computadores, 01 (um) aparelho de som, 01 (um) DVD, 03 (três) televisores, 01 (um) projetor de slide, 01 (um) retro-projetor, 02 (duas) caixas acústicas, 01 (um) microfone, 01 (um) câmera digital, 01 (um) data show e acesso a internet. A quadra de esportes descoberta com 36 m de comprimento por 16 m de largura, é fechada nas laterais com muro em alvenaria e tela de arame, até uma altura de 4 metros.

Na quadra de esportes são realizadas também atividades como: aulas de educação física, dança, teatro, apresentações de modo geral. As atividades esportivas mais frequentes são futsal, queimada, vôlei, handball e atividades de recreação para os alunos de 1º ao 5º ano. A escola, muitas vezes enfrenta transtornos devido os períodos chuvosos e às altas temperaturas, o que impossibilita seu uso. Também o espaço físico não é suficiente para atender todas as atividades diárias, em razão da quantidade de turmas, às vezes é necessário fazer revezamento de horários, e até atender duas turmas no mesmo espaço.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, os alunos que frequentam a escola residem no próprio bairro. Este é constituído por uma população pobre, carente e trabalhadora, geralmente migradora da zona rural. Residem em habitações com mínimo de conforto, quase sempre inacabadas, de alvenaria, ou em barracos de madeira. A estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade, usufruem de esgotos públicos, calçamento e iluminação. O atendimento médico é um Posto de Saúde da Prefeitura este, próximo à Escola, quanto ao atendimento hospitalar, somente no Hospital Municipal (um pouco mais distante) ou no Hospital Maternidade São Domingos Sávio, também distante, não há bancos próximos, apenas pequenos comércios, quitandas e lojinhas, dentro do perfil do poder aquisitivo da população local. O bairro possui uma quadra poliesportiva, utilizada para recreação e lazer dos jovens, crianças e adolescentes (Projeto Político Pedagógico da Escola, 2011/2012).

A escola mantém um bom relacionamento com a comunidade e possui um número significativo de pais cooperativos, e que participam nos encontros de pais e mestres e nos eventos realizados na escola.

A sala de aula: o palco principal das minhas observações

A sala de aula do 4º A tinha aproximadamente 48 metros quadrados, Imagem 8, uma porta de entrada e duas janelas grandes de vidro estilo basculante, Imagem 9, por elas as crianças avistavam o corredor principal, a quadra e as demais salas de aula, Imagem 10.



Imagem 8 - Visualização da sala de aula.



Imagem 9 – Janelas da sala de aula.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

A organização da sala é feita pela professora, as carteiras não eram colocadas em colunas, são alocadas próximas ao quadro, encostadas umas nas outras, em três fileiras centrais, e duas encostadas nas paredes, uma em cada lado, (apêndice B). Essa organização possibilita que sobre um espaço na sala no qual as crianças brincam, Imagem 9. Aquele espaço me chamou atenção desde o início. Perguntei a professora se aquela organização era proposital, ela me respondeu que sim, que era para esse momento da brincadeira. Pois no momento que conversávamos as crianças brincavam no referido espaço. E completou dizendo também que era porque a sala é meio escura.

De fato a sala de aula era meio escura, e também era triste, sem “cor”, ganhava vida diante das interações e socializações das crianças. Tinha 29 carteiras, a mesa e a cadeira destinada à professora, um mural do lado esquerdo contendo a data de nascimento das crianças, do lado esquerdo havia um mural no qual estava exposto um trabalho da turma da EJA. Ademais tinha quatro ventiladores, dois colocados no teto e dois nas paredes, um em cada lado.



Imagem 10 – Vista da janela da sala de aula.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Os atores da pesquisa e eu: buscando os caminhos...

“...quando eu vou pra lá, eu tomo banho, planto árvore...na água tem jacaré, mãe d’água...”
(DIÁRIO DE CAMPO - 20/05/13, Cleuber, 9 anos).



Imagem 11 – Turma do 4º “A” em visita ao lago Iripixi.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Na escola havia três turmas do 4º ano. Escolhi a turma do 4º A, Imagem 11, por apresentar o maior número de crianças, e por algumas residirem próximo ao lago Iripixi, e também pela simpatia que a professora me passou em nosso primeiro encontro.

A turma era composta de vinte e nove alunos, sendo 16 meninas e 13 meninos, a média de idade era de 9 anos. Eles constituíam um grupo de crianças carinhosas, ativas, de famílias de baixa renda, na sua maioria provenientes da zona rural; estudam juntas há mais de dois anos, e algumas delas compartilham há mais tempo a mesma sala de aula, o que é confirmado em suas falas: “...*eu estudava junto, eu, a Patrícia, o Jean! Nem eu, nem a Patrícia, nem o Jean saiu, desde lá da creche pra vir pra cá, a gente sempre “estudo” junto...*” (Débora, 08 anos. Entrevista: 14/06/13).

Suponho que por esse motivo, elas conheçam bem uma a outra. Além do tempo vivido em sala de aula, algumas delas frequentavam na escola, atividades do Mais Educação no contra-turno, e ainda, participavam juntas de atividades religiosas (catequese, missas, cultos) no mesmo bairro, quer seja em igrejas evangélicas ou católicas.

As crianças me trataram desde o início da pesquisa com muito carinho, isso ficou expícito pelas muitas demonstrações de carinho que recebi, tais como:

bilhetes, desenhos, bombons, frutas, ressalto que as mais tocantes foram aquelas que não posso mostrar, mas que se encontram registradas em minha memória, como os abraços recebidos, os beijos, os cafunés, os sorrisos...

Convivemos juntas durante dois meses, por 27 manhãs mergulhei em seus mundos, como a mãe d'água que se faz presente em seu imaginário infantil. As crianças a temem, respeitam, mas sabem que ela não os fará mal, a não ser que “desobedeçam as suas normas” passadas de geração a geração, geralmente contadas pelos mais velhos nas noites iluminadas pelo luar do céu e das lamparinas nos interiores da zona rural.

Metaforizando com a mãe d'água, me fiz presente nesses encontros sendo um adulto atípico, uma adulta sem atitudes de adulto, uma criança grande, Corsaro (2005). Tentei me colocar em uma posição de igualdade, não controlando suas ações, com o intuito de ganhar sua confiança e participar do seu mundo, para compreender suas culturas, o ser criança em um universo dominado pelas normas dos adultos.

Para isso avisei a professora antecipadamente sobre qual seria a minha postura diante das crianças. Embora tivéssemos combinado sobre o meu comportamento na sala, fui algumas vezes surpreendida por ela pedindo para eu olhar as crianças ou as deixando sozinhas na sala comigo: “Professora a senhora pode ficar com os meus? A senhora só fica olhando eles jogarem peteca aí do lado”, profa. Luciana (DIÁRIO DE CAMPO - 06/06/13).

Situações como estas me deixavam desconfortável diante das crianças, tinha receio em ser vista como um adulto típico, alguém que esta para normatizar, moralizar, repreender, ordenar, zelar pela ordem e silêncio. Agir como um adulto atípico requer que nos dispamos da organização de um adulto, da sua forma de agir, do poder que exercem em relação aos pequenos. Era comum as crianças virem até mim, para intervir nos conflitos entre elas:

Professora, professora, eles não querem sair da frente. Crianças (DIÁRIO DE CAMPO – 15/05/2013).

Professora, professora, ela ta me riscando. Débora, 08 anos (DIÁRIO DE CAMPO – 16/05/2013).

Professora o Railan não que dá o meu caderno. Luana Alves, 08 anos (DIÁRIO DE CAMPO – 20/05/2013).

Professora, professora, os meninos não querem deixa eu passa ali. Lílian, 08 anos (DIÁRIO DE CAMPO – 22/05/2013).

Professora mande aquele menino sair da frente, que eu quero continuar escrevendo. Professora... Larissa, 10 anos (DIÁRIO DE CAMPO – 06/06/2013).

Mesmo ficando indiferente aos apelos das crianças, elas não me chamavam pelo meu nome, e sim de professora, um indício de que, quem estava interagindo com elas, não era uma outra criança, e sim um adulto que não os reprimia. Eu ignorava a todos, não repreendia ninguém, às vezes me sentia incomodada por não fazer nada, por não tomar partido. Mas como acreditava que essa seria a melhor estratégia para que elas compartilhassem seus momentos comigo, segui adiante, agindo como um adulto atípico.

Trabalho de Campo

Para darmos início aos trabalhos de campo, entrei primeiramente em contato, via telefone, com a diretora da escola, sinalizando o meu interesse em realizar a minha pesquisa na escola Nova Esperança. A partir desta conversa inicial, marquei um encontro na escola para explicar a proposta de investigação.

Em nosso encontro pessoal, tivemos uma longa e proveitosa conversa, na qual falamos de vários assuntos referentes a este trabalho, após explicar os objetivos da pesquisa e os aspectos éticos envolvidos, apresentei o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (ANEXO A), da escola e das crianças, e assim, ela consentiu que eu realizasse a pesquisa na escola. Entretanto, eu precisava da autorização do adulto que zela pela criança na sala de aula, a professora. A diretora havia me informado que havia três turmas do 4º ano e que poderia agendar para eu conversar com as professoras para a seleção da turma.

Assim, de acordo com a disponibilidade das professoras ela agendou minha segunda visita a escola como pesquisadora. No dia combinado, cheguei à escola e a diretora pediu que eu aguardasse pelas professoras na sala dos professores. Elas se dirigiram a sala, eu me apresentei e expus o meu interesse nas turmas do 4º ano. Neste segundo momento, ressaltai a elas a importância da criança enquanto ator social, do conhecimento válido que elas possuem, e as possibilidades de novas

descobertas a partir das observações de suas interações e socializações com seus pares e outras gerações.

Nesse encontro as professoras trouxeram algumas de suas memórias de crianças para a nossa roda de conversa. Relataram de forma geral as suas turmas. E de acordo com algumas características mencionadas pelas professoras, como quantidade de crianças nas turmas, frequência na escola, residirem próximo ao lago do Iripixi⁸, e também pela simpatia demonstrada pela professora nesse contato inicial é que decide realizar esta pesquisa com as crianças do 4º A.

O terceiro e grande encontro, foi encontrar os protagonistas deste trabalho. O nosso primeiro contato foi cordial e respeitoso, como se elas estivessem recebendo mais um visitante na sala, daqueles que chegam para dar um aviso. Me apresentei, falei de forma simples e objetiva o que eu desejava na sala delas. Elas ficaram ouvindo atentamente minhas informações, distantes, sem fazer nenhuma pergunta. A partir daquele dia a distancia do primeiro encontro foi paulatinamente ficando para trás. Foram feitos 27 registros, desde o nosso primeiro contato inicial até o último dia em campo, de segunda a sexta, das 07h30min às 11h30min.

As anotações feitas em campo foram anotadas em diário de campo. Esses registros feitos por meio das observações das aulas serviram de base para a coleta de dados. Tomei a observação participante como ponto chave da minha pesquisa, e assim, realizava o que as crianças propunham e algumas vezes elas faziam o que eu sugeria a elas. Anotava praticamente tudo que as crianças falavam e faziam, suas interações, brincadeiras, brigas, suas participações nas rotinas escolares, alegrias e tristezas, tudo foi anotado para posterior análise.

Para dirimir possíveis dúvidas que ficaram das observações fiz nos últimos dias em campo, entrevista em grupo com as crianças. E ainda como o propósito de avivar as lembranças, aproximar o leitor do local onde a pesquisa foi realizada, fiz registro fotográfico de todo o processo observado.

A análise dos dados foi feita da seguinte maneira. Os dados provenientes das observações foram analisados por meio de categorias, esta separação contribuiu para que selecionássemos os dados que buscassem responder nossas questões de pesquisa. E assim, tudo que apareceu com mais força, como mais expressivo, foi

⁸ Lago localizado ao lado esquerdo da cidade de Oriximiná. Desemborca no rio Trombetas, rio que banha a cidade.

categorizado para uma melhor compreensão do que foi realizado durante a pesquisa, e assim correlacionar os dados às questões de pesquisa.

Resultados de campo

Aqui eu trago na íntegra, de forma digitalizada, tudo que transformei em anotações, o que observei, ouvi, perguntei, socializei e conversei com as crianças, e também com os adultos da escola. Desde o primeiro contato até o último.

➤ 19/04/13

Minha primeira visita a escola Nova Esperança. Ao chegar à escola, me dirigi à sala da direção, pedi a uma funcionária para falar com a diretora, a professora Lucinéia Guimarães Oliveira. Expliquei sobre a minha pesquisa e o porquê do meu interesse pela escola, de imediato a diretora concordou com a pesquisa e pediu para que eu retornasse para conversar com as professoras do 4º ano. Acredito que o fato de conhecer a diretora facilitou a minha entrada na escola e a aceitação pela pesquisa.

➤ 23/04/2013

Retornei a escola para conversar com as professoras, estava com receio que não quisessem participar da pesquisa. Me dirigi novamente à sala da direção, lá falei com a diretora, entreguei a ela o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, solicitando autorização para realizar a pesquisa na escola, após conversarmos sobre as questões éticas, ela pediu que eu aguardasse as professoras na sala dos professores, enquanto ela as chamava nas salas de aulas.

Fui para a sala dos professores, chegou primeiramente a professora do 4º ano “B”, em seguida veio a professora Luciana, do 4º ano “A”, e, por último a professora do 4º ano “C”.

Embora elas já soubessem meu nome, iniciei me apresentando, disse que estava ali como pesquisadora e que precisaria da contribuição da escola para a minha pesquisa. Fui falando sobre o meu objeto de estudo e meus objetivos na escola. Conduzi a conversa sobre as nossas infâncias, do meu tempo, do tempo delas, e elas foram se “soltando”.

A professora Luciana começou a falar do filho dela, o que ela não permite que ele faça, que em sua época, ela fazia com a maior naturalidade. Ela disse: “é que

hoje a gente tem medo, a violência aumentou, e eu tenho medo que aconteça alguma coisa, prefiro que ele brinque em casa.”

A professora do 4º ano “B” falou da sua infância, das brincadeiras do seu tempo. Explicou uma brincadeira chamada “tia xica”, o que a princípio todas nos achávamos que era a “macaca”. Esclarece a professora do 4º ano “B”: “Não é a macaca! É um quadrado, que vamos chutando a pedra com o pé, até contornar todo o quadrado.” Os olhos da professora do 4º ano “B” brilhavam ao falar da sua infância. Nenhuma de nós conhecia essa brincadeira e ela ficou de nos ensinar. Convidei todas as professoras a contribuírem com a pesquisa, para contarem um pouco mais sobre suas infâncias, do que brincavam, todas concordaram.

A professora do 4º ano “C” pouco falou, apenas concordava com o que as outras professoras falavam. Ao final do nosso encontro, escolhi a turma da professora Luciana, pois apresentava um maior número de crianças e por algumas delas morarem próximo do lago Iripixi, e também pela simpatia que ela me passou nesse nosso primeiro encontro.

Combinei com a professora Luciana o meu retorno à escola para explicar sobre a pesquisa a turma. Agradei a atenção de todas e nos despedimos em clima cordial e alegre.

➤ 06/05/2013 (Primeiro contato com as crianças)

Cheguei à escola às 07h45min, me dirigi à sala da direção, estava à vice-diretora, professora Amélia Gato, ela já sabia da minha visita e disse que a professora Luciana estava me aguardando. Caminhei em direção a sala, pedi licença e entrei. A professora Luciana me apresentou assim: “Essa é a professora lêda, ela é estudante e vai fazer um trabalho na nossa turma.”

Falei, “bom dia, meu nome é lêda, sou estudante, e gostaria de fazer uma pesquisa na turma de vocês, passar um tempo com vocês, quero participar um pouco da vida de vocês, saber como é que vocês brincam e de que vocês brincam na escola...” Perguntei se eles gostariam de fazer parte da pesquisa, a maioria respondeu que sim.

Então, perguntei se eles queriam me fazer alguma pergunta e se alguém não queria fazer parte do estudo. Uma menina respondeu que não, eu disse a ela que tudo bem, ninguém era obrigado a participar, só participaria quem quisesse. E para participar os pais precisam autorizar”. Expliquei que eles precisavam levar um documento (TCLE) para os pais assinarem autorizando sua participação, e que só

poderiam participar da pesquisa aqueles que estivessem autorizados pelos pais. No momento que eu estava entregando o documento, a menina que disse que não queria me disse: “Eu vou querer sim, eu estava brincando.”

Combinei com eles que no dia 09/05 (quinta-feira) voltaria para fazer parte da turma deles e receber o documento. A professora Luciana, reforçou dizendo que era pra eles não esquecerem de dar o documento para os pais, disse também que na hora da aula de Educação Física, sexta-feira, era para as meninas trazerem uma boneca e os meninos tampinha de garrafas.

Me despedi com uma ótima impressão da turma.

➤ 09/05/2013

Cheguei à escola às 7h20min. A vice-diretora estava no portão da escola recepcionando as crianças/alunos. Ela me explicou as dúvidas de alguns pais, que estavam com receios em autorizar a participação dos filhos na pesquisa, pedi a ela que os pais que tivessem dúvidas era para me procurarem para eu esclarecer.

Dirigi-me a sala, fui rodeada por um grupo de meninas, foram me falando que o pai tinha assinado o TCLE. Na roda, duas meninas, Larissa e Lílian, ao se encontrarem brincavam de uma brincadeira chamada “bom dia/ boa tarde/boa noite”. Pedi para elas me explicarem, Larissa toda faceira começou a explicar: “é assim, a gente tranca (fazendo um movimento de rotação com os dedos, indicador e médio, acompanhada por Lílian. As duas enroscaram os seus dedos fazendo o trancamento). Quando a gente se encontra a que dá bom dia primeiro dá um “bolo” (palmada) na mão da outra. Se for de dia, fala bom dia, se for de tarde, dá boa tarde e se for de noite, dá boa noite. Entendeu?”

Observei que ao entrar na sala, cada criança já sabe o seu lugar, sentei em uma carteira, e eles foram me rodeando para entregar o TCLE, enquanto um grupo me rodeava, um grupo de meninos jogava peteca (bolinha de gude) em um canto da sala. O jogo só foi interrompido quando a professora iniciou a aula, todos se sentaram e começaram a escrever. Enquanto eu escrevia, alguns me olhavam para saber o que eu fazia.

Quando alguma criança levantava, a professora falava: “o que foi fulano (a)?”, e a criança sentava novamente. Quando as crianças começavam a falar muito ou a se levantar, a professora sempre dizia: “Vamos fulano ou o que é fulano?”

Algumas meninas trouxeram a boneca que é para a aula de amanhã.

A professora se ausentou da sala, e achei interessante que ela não pediu para eu olhar a turma. Muitos continuaram copiando normalmente, outros conversavam entre si. Sentei perto da Larissa, e ela sempre tentava chamar minha atenção, pedia para eu copiar a atividade dela, me dava sua boneca para eu carregar.

O Danilo se levantou e pediu para eu trancar do “bom dia” com ele, atitude que foi seguida pela Larissa e Elane.

Quando a professora retornou, ela se aproximou de mim e disse que iria deixar as crianças mais a vontade na turma para que eu visse melhor como elas brincam. Eu respondi que não precisava mudanças na sala, que talvez hoje elas não brincassem tanto, mas em algum momento, as atitudes delas, iriam se manifestar espontaneamente.

Assim que os meninos terminam a atividade, eles se reúnem próximo a porta para brincarem de peteca. Uma menina observava o grupo, mas não fazia intervenções. Ela aproveitava os quadrados da cerâmica (piso) para saltar imitando a amarelinha. Juntou-se a menina que observava, duas meninas e começaram a brincar de adoleta. E assim, se juntaram mais outras meninas, formando um grupo de 5 meninas. Observei que as crianças desta turma separavam as brincadeiras de acordo com o gênero.

Chegava à hora do recreio, alguns meninos continuavam o jogo de peteca na sala. Agir como um adulto atípico, requer que nos dispamos da organização de um adulto. Na hora do recreio, um menino bateu a barriga do outro, e uns três coleguinhas vieram me contar e eu ignorei. Outro menino veio me falar que o Eduardo não queria dar a peteca dele, outra vez eu ignorei.

Além do jogo de peteca, os meninos brincavam de lutas, imitando as artes marciais, se chutavam, imitavam socos, caíam pelo chão. Acredito que isso seja um reflexo dos desenhos e filmes passados na televisão.

Termina o recreio, os que estavam fora da sala retornavam. Todos voltavam para os seus lugares e recomeçavam as atividades. Observava que as crianças não me chamam pelo nome, me chamam de professora.

Assim que terminam a atividade, três alunos sentam-se no chão e brincam com os joguinhos de um celular. Quando faltavam 30min para o término da aula, a professora Luciana fez um círculo no chão para todos brincarem de adoleta. Dois meninos continuaram jogando no celular e um grupo de seis crianças permaneceu

fazendo outras coisas. Foram feitas algumas cantigas de roda, iniciou-se com adoleta, depois sambalelê tá doente. Em seguida sapatinho branco e atirei o pau no gato. Na sequência fizemos a atividade coelhinho saiu da toca e depois mímica. Todas essas atividades foram coordenadas pela professora Luciana. Toca a campinha de saída e todos vão para casa.

➤ 10/05/13

Cheguei à escola e fui direto para a sala, já tinham algumas crianças lá. Os mesmos meninos já estavam jogando peteca. Algumas meninas estavam mostrando suas bonecas uma para as outras, e imitavam segurar bebês. Perguntaram se eu havia trazido uma boneca. Respondi que sim. Fui buscá-la na bolsa e dei a elas. A Larissa riu do meu boneco (propositalmente levei um boneco preto com os cabelos crespos).

A Larissa disse: “Ele vai namorar com a boneca da Luana”. E levou o boneco para a boneca da Luana e fez o movimento de beijo do boneco com a boneca. O grupo de meninas sorriu. O fato de o boneco ser preto não despertou grande atenção das meninas. No entanto, logo elas perceberam que a camisa do boneco estava de trás pra frente. Um dos meninos disse: “olha esse cabelo é muito invocadinho”, (Railan).

Quando as crianças enxergaram a professora em direção a sala, elas disseram: Lá vem a professora! E foram indo em direção as suas carteiras. A professora iniciou conversando com as crianças sobre a aula passada e disse: “Hoje no final da aula, vamos ter recreação, não é Educação Física. Lá na quadra é Educação Física, aqui na sala é recreação e jogos, é recrear, brincar”, (professora Luciana). E continuou dizendo: “nossas brincadeiras não vão ser só bola, bola, bola, queimada, queimada, queimada, vamos jogar dama e outras coisas”.

Depois continuou a falar dos direitos e deveres das crianças, pediu para guardarem as petecas e as bonecas para o final da aula. Em sua fala, a professora continua dizendo, sempre que algum aluno está disperso: “Né fulano (a)? O que foi fulano (a).” Chamou a atenção sobre a quantidade de papel que fica na sala, e disse assim: “Quando vocês vão, fica assim (fazendo gestos com as mãos, indicando muito), e é embaixo da carteira de menina, e enfatiza, de menina!”

Durante a aula, o Railan dizia para a colega que ficou tomando conta do boneco: “Esse cabelo é invocado...”. “Cabelo feio.”

Enquanto as crianças faziam a atividade, a professora se aproximou de mim e perguntou: “O que a senhora achou deles?” Depois perguntou sobre a forma como ela os tratava. Fomos conversando, e as crianças que terminavam a atividade iam se levantando para brincar. Uns corriam brincando de pira, outros jogavam peteca, algumas meninas passeavam pela sala segurando suas bonecas, imitando serem seus filhos.

A Larissa pegou meu boneco das mãos da Débora e olhou se ele tinha pênis. Eu olhei pra ela e perguntei: “O que foi Larissa?” Ela riu, chamou as duas coleguinhas e disse: “Ele é disculhado”. Todas riram. A Fabíola trouxe a boneca da Luana Carla, entregou para ela e disse: “Ela está chorando”.

A Larissa e mais algumas meninas continuaram a chamar o boneco de disculhado.

Comecei a tirar algumas fotografias e isso chamou muita atenção, principalmente das meninas que faziam poses para eu fotografá-las. Qualquer momento que as crianças tinham sem atividade escolar, aproveitavam para brincar.

A presença do boneco fez com que as meninas falassem sobre sexualidade. Elas fizeram o casamento do boneco com a boneca da Fabíola. Depois a Fabíola me disse: “Professora o disculhado casou com a minha filha e esta traindo ela com a filha da Luana Carla”. Toca a campã para o recreio, os meninos vão para o lado da escola jogar peteca. Alguns meninos que não jogam peteca ficam na sala brincando de luta; as meninas saem em grupos, algumas lancham e retornam para a sala.

Observo que os gêneros se separam, meninos e meninas brincam de brincadeiras diferentes e em espaços diferentes. Hoje, é o meu segundo dia em campo, e até o momento não vi nenhuma manifestação do futebol na turma pesquisada. Um grupo de meninas, Larissa, Agda, Elane e Lílian estava brincando de adoleta. Agda estava com o boneco nas mãos, e quando chegava a vez dela responder, “que fruta você quer?” Ela pergunta ao boneco e responde por ele: “ele quer muruci.”

Quando faltavam 10 min para as 11 h, a professora falou: “já esta na hora da recreação, mas esta chovendo, então quem já terminou pode pegar suas petecas para brincar e as meninas podem pegar suas bonecas.”

Os meninos se dirigiram para o lado da escola e jogaram peteca até a hora da saída. Percebi que a Natalice gostava de peteca, ela foi se aproximando dos meninos e falou que queria jogar. Eles permitiram que ela jogasse, e durante o jogo

ganhou algumas petecas. Observei que as meninas balam diferente dos meninos e que existem respeito/regras durante o jogo entre os competidores. Pois durante o jogo da peteca há uma competição entre eles, vence quem conseguir ganhar mais petecas.

A professora do 4º ano “B” me chamou para olhar a cantiga de roda escravos de Jô que estava sendo realizada por um grupo de meninas da sua turma. A professora e as meninas fizeram duas demonstrações para mim. Era a aula de Educação Física. Fiquei triste ao ver o significado da Educação Física na escola, as crianças na sala em grupos, uns montavam legos, outros manuseavam peças de xadrez (sem saber jogar). Na turma pesquisada, as crianças brincavam soltas, sem contextualizar nada com nada.

Natalice me procurou para me mostrar quantas petecas havia ganhado dos meninos, ela diz: Ganhei doze!

Quando estava próximo do horário da saída, voltei para a área que os meninos jogavam peteca. Próximo a eles, as meninas brincavam com as bonecas e disseram: “Professora vamos fazer seu casamento com o Gabriel (boneco).”

A Fabíola disse: Eu vou ser o padre! (Me colocaram ao lado do boneco e começaram a cerimônia).

Fabíola: Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, amém. Continuou, “estamos aqui reunidos para celebrar o casamento de D.lêda e Gabriel. D.lêda a senhora aceita seu Gabriel como seu marido?

Pesquisadora: Sim.

Fabíola: Seu Gabriel, o senhor aceita a D. lêda como sua esposa? (A Agda que segurava o Gabriel, respondeu:

Agda: Aceito!

Fabíola: Vocês agora são marido e mulher, podem se beijar. (Fiz o movimento de beijo no Gabriel e foi aquela festa).

➤ 13/05/13

Cheguei à escola, tinham duas crianças na sala, as carteiras estavam colocadas em fila. As crianças disseram que a sala estava bagunçada. Pouco a pouco elas foram chegando. Tocou a campa de entrada, passado uns 10 minutos, a diretora entrou na sala e avisou que após o hino nacional a turma iria sair porque a professora Luciana havia faltado. Dirigimo-nos para o pátio, fomos em fila, uma de

menino e outra de menina. Lá, nos juntamos com as outras turmas para cantarmos o hino nacional.

As crianças estavam agitadas, algumas me olhavam, tentando entender o que eu fazia na fila do 4º ano “A”. Fiquei na fila, na frente da Larissa, ela me diz: “Professora a senhora é muito patricinha.”

Eu perguntei, o que é patricinha? Ela responde: “É quem fica se exibindo para os meninos.” Eu respondi: “Não estou me exibindo para os meninos.” Ela diz: “O Mauricio (aluno da outra turma) pegou no seu cabelo.”

Nesse momento a diretora chegou e se pronunciou. As crianças começaram a conversar, então ela os repreendeu: “Vocês estão muito mal educados hoje. O que aconteceu?” Na ocasião, me senti meio constrangida, por que imaginei que a minha presença pudesse estar alterando o comportamento das crianças. Ela continuou: “Vamos cantar o hino e depois eu falo sobre o dia de ontem”, (Dia das mães).

A Larissa me disse: “Professora tem que ficar na posição de respeito.” Perguntei como era, aí ela, pegando em minhas mãos disse: “Pernas unidas, e essa mão (direita) coloca no peito, e essa aqui (esquerda) coloca atrás”. Ela colocou as minhas mãos na “posição de respeito”. Cantamos o hino nacional duas vezes, e em nenhum momento foi mencionado o por que de estarmos fazendo aquilo. Depois a diretora falou sobre o dia das mães, e pediu uma salva de palmas para as mães da escola. Retornamos para a sala e a turma foi dispensada.

➤ 14/05/13

Não houve aula, os professores foram participar da formação de educação física promovida pela SEMED.

➤ 15/05/13

Cheguei à escola e fui direto para a sala. As crianças vieram me abraçar. Estou brincando de bom dia/boa tarde/boa noite, e assim que chego à escola, eu ou as crianças falamos bom dia, quem diz primeiro, tem o direito de dar um “bolo” no outro participante da brincadeira.

Sentei em uma carteira, as crianças me rodearam e me deram figurinhas de chiclete para eu colocar no caderno. A Fabíola se aproxima e conta que fez arroz com salsicha na casa dela. Enquanto a professora Luciana não chegava, as crianças aproveitavam o tempo para brincar de peteca, lutar, circular pela sala.

Enquanto escreviam, as crianças se levantavam para emprestar objetos uma das outras, até de mim elas emprestavam. Para apressar as crianças a escreverem ou quando conversavam, a professora sempre dizia: “Já Débora!” “Já Gerlison!”

Quem terminava a atividade, levantava da carteira. Como a professora havia saído, alguns meninos andavam em frente do quadro. E algumas crianças pediam: “Licença! Com licença! Sai da frente”! Aí elas pediam para mim: “Professora, professora, eles não querem sair da frente”. Eu não falava nada, só olhava para os que estavam na frente do quadro. Quando os meninos terminavam, logo se juntavam no canto da sala para jogarem peteca.

Hoje, pela primeira vez, eu vi a cultura esportiva se manifestar, a professora saiu, e primeiramente os meninos que já haviam terminado, Railson, Gustavo, Cleiton, Gerlison, perseguiam uma bruxa que apareceu na sala. Gerlison e Railson queriam mata-lá, Gustavo e Cleiton defendiam. Depois pegaram um dos lados da sandália (tipo havaiana) do Gerlison e começaram a chutar, uma espécie de jogo do pato (bobinho em outras regiões), o qual só foi interrompido quando o dono da sandália a recuperou. A impressão que a turma me passa é que eles não gostam de futebol da forma como eu imaginava.

Às vezes tinha a sensação que a minha presença modificava o comportamento da turma e até mesmo da professora. Percebia que a professora Luciana não queria que as crianças tirassem dúvidas das atividades comigo. Pois quando uma criança levava o caderno pra mim, a professora chamava ou pergunta o que era.

A Agda e a Larissa disseram que eu fiz elas pegarem ralho. Só porque elas saíram das suas carteiras e foram até a minha. Quando as crianças estavam respondendo as atividades era comum a professora falar: “Já Débora? Já Daniel? “Vombora Gerlison”, e assim por diante.

Na hora do recreio, mesmo a quadra estando vazia, as crianças não utilizavam para o jogo de futebol/pelada e nem para outras brincadeiras. Estava intrigada com aquilo, por que os meninos não jogavam futebol? Procurei no horário do recreio se os meninos das outras turmas jogavam nos espaços da escola, mas não avistei nenhum grupo. Retornei para a sala, e para minha surpresa, quando entrei os meninos jogavam futebol, e a bola era uma sandália.

Sentei na carteira para observar o jogo. Um grupo de meninas me rodeia, a Clara estava triste porque emprestou duas petecas para o Danilo e ele perdeu no

jogo, e ela não sabia como ia dizer para o seu pai. Então, a Fabíola sugeriu: “Diz que tu esqueceste e amanhã tu leva.” E assim elas começam um diálogo:

Clara: Eu não esqueci, ele perdeu.

Fabíola insiste: Amanhã tu leva, diz que tu esqueceste.

Clara: Não esqueci.

Eu intervenho na conversa, a Fabíola me explicou o que aconteceu. Eu falei: Fabíola tu estas dizendo pra ela mentir.

Lilían: Ou ela menti ou apanha. Eu intervenho novamente: Mas pode mentir?

Luana Alves: Não, é pecado.

Pesquisadora: Não é correto mentir, temos que ser honestos e verdadeiros. Elas me olharam como que queriam dizer, mas ela vai apanhar, entre apanhar e mentir, é melhor mentir. Clara continuou com um semblante triste. A professora retornou para a sala, todos se sentaram e começaram as atividades.

A professora chamava atenção para o lixo encontrado na sala. Diz também que alguns alunos não estavam levando o 4º ano a sério. Fala ainda que, “as aulas de educação física vão ser segunda e sexta, e como eu faltei segunda, eu vou ali pegar um joguinho pra gente fazer.”

O Eduardo estava jogando peteca “do brinca” com a Clara, eles casaram as petecas e a Débora passou no meio e chutou a peteca, eles pegaram a peteca de volta e continuaram o jogo como se nada tivesse acontecido. Eu admiro a forma como as crianças organizam suas brincadeiras. Quando elas brincavam, outras crianças caminhavam pelo meio, na minha visão atrapalhavam a brincadeira, mas elas não faziam disso um problema, continuavam brincando.

Larissa e Agda desde cedo cantavam a música “eu não existo longe de você”, é a música que elas irão apresentar na festinha das mães.

Débora e Cleiton brincavam da pira-pega por entre as carteiras. Fomos para quadra, a professora Luciana levou uma bola de basquete e disse: “Vai ser tipo o handebol. Vou dividir de 5 em 5.” A Agda falou: “Eu vou formar o meu”. Mas a professora retrucou: “Quem vai formar sou eu. Cada equipe vai ter 5 minutos”. O Railan falou: “Eu quero o Cleuton no meu time.” A professora respondeu: “Quem manda aqui sou eu.” E assim de acordo com os times formados pela professora, as crianças jogaram até tocar a campa de saída. Eu disse que queria jogar, mas a professora não me incluiu em nenhuma equipe, então assisti e torcia pelas crianças.

➤ 16/05/13

Como de costume, cheguei à escola, e fui direto para a sala. Quando entrei tinha um grupo de crianças em volta da mesa da professora. Disse: Bom dia! Todos responderam, e aqueles com quem eu brincava de bom dia, foram logo me dizendo: “Bom dia! (eles diziam: falei primeiro) E iam me dando “bolo”. Me juntei as crianças que estavam na mesa, elas estavam jogando bingo de matemática, me deram uma cartela e começamos a jogar. Na outra rodada eu cantava as pedras. A professora Luciana entrou e o jogo foi encerrado. Logo a professora precisou sair, e os meninos começaram a jogar peteca. Fui fotografar o jogo, e as meninas pediam para registrar. Dei a câmera para a Clara, ela fez algumas imagens da turma. A presença da câmera, provocava grande curiosidade nas crianças, elas ficavam na frente da câmera, pediam para eu tirar foto delas, e isso as vezes tirava a minha atenção do que eu realmente gostaria de registrar.

Todos os dias a professora trocava alguns alunos de lugar. A professora Luciana orientava as crianças a escreverem a caneta, dizendo assim: “Na faculdade, só pode escrever de caneta”. Lembrei que no mestrado eu fazia anotações a lápis. Os adultos colocam os modelos na cabeça das crianças, imprimem suas crenças, e elas tomam isso como verdades. Outro exemplo da manifestação, do direcionamento da ordem, do que fazer, a professora passou um traço no quadro, onde era para deixar uma linha, e dizia para as crianças: “O traço é onde tem que deixar uma linha.” Era comum a professora chamar a atenção das crianças para que não conversassem e prestassem atenção na aula, chamando-as pelo nome da seguinte forma: “Já Gerlison? O que foi Luana? Terminou Vitor?”

Hoje sentei perto da Karina e Débora. A Débora me chamou e disse: “Professora, professora, ela tá me riscando”. Me controlei para não dizer nada. É difícil me segurar para não corrigir as crianças, mas como decidi não tomar partido, tentava me controlar. Depois Karina me mostrou o desenho que fez no braço de Débora, um coração com as iniciais de alguns nomes. Perguntei: O que é? Ela me diz: “É “D” de Débora, “A” do nome da mamãe, “C” é do meu irmão e “T” é do meu tio.”

Quando as crianças terminavam a atividade, levavam o caderno para a professora corrigir. E depois iam para o espaço da sala brincar. Os meninos jogavam peteca, as meninas conversavam, circulavam pela sala. Vitor, Railan e Jean se juntaram no canto para jogar peteca, me aproximei deles para observar. O

Railan não estava jogando porque não trouxe peteca. Eles estavam jogando “do brinca”. Logo Jean e Vitor resolveram jogar valendo, e Jean ganhou todas as petecas do Vitor. Perguntei: Qual jogo é melhor?

Jean respondeu: Valendo!

Perguntei por quê? Ele respondeu: “Por que ganha peteca”. E saiu com o bolso cheio de petecas para a sua carteira. Depois eles voltaram a brincar novamente, mas o Vitor não quis mais jogar valendo.

Railan puxou a maçaneta da porta, e por esse motivo a professora Luciana pediu para eles retornarem para suas carteiras. Mas, nesse momento observei que a diretora passou em frente à sala, e acho que foi por isso que a professora mandou todos se sentarem e guardarem as petecas. Ela disse: “Ei Débora, Eduardo, Vitor, sentem porque ainda tem gente fazendo, tem colega que ainda não terminou. Guardem as petecas, deixa pra depois”. Pensei isso porque nas outras vezes, ela não mandou guardarem as petecas.

As crianças tinham muita curiosidade sobre o que eu escrevia. Clara se aproximou e perguntou: O que a senhora ta escrevendo? Respondia: Anoto as coisas da sala. Então ela começa a ler o que eu tinha escrito.

Em um certo momento, a professora começou a corrigir a postura dos alunos e disse: “A Luana esta com o pé quase na minha cabeça.” Então os meninos riram e falaram algo que eu não entendi. A professora respondeu: “Só eu posso, vocês não”.

A diretora entrou na sala para dar alguns avisos. E perguntou para a professora Luciana o que iriam apresentar na festa junina. A Fabíola e a Agda rapidamente levantaram as mãos e disseram timidamente: “Pro...professora!” Mas calaram-se, todas as outras crianças olharam para trás e como elas não falaram, todos riram discretamente. Aí a Fabíola falou baixo: “Uma dança.” A professora Luciana disse: “Elas estão ensaiando uma dança no Mais Educação”. Achei interessante a forma como elas se encorajaram e ao mesmo tempo se reprimiram, mas mesmo com os risos da turma, elas falaram. Assim que a diretora saiu da sala, os meninos voltaram a jogar peteca normalmente.

O Cleuber é um menino muito carinhoso, ele não joga peteca porque não sabe. Ele sempre esta perto de mim. Hoje ele me disse assim: “Eu sei fazer papel para árvore de natal!” Pedi para ele me dizer como era, ele explicou e depois disse: “Eu sei fazer um tucano de papel!” Eu disse: “Então faz um pra mim.” Ele pegou

duas folhas de caderno, sentou no chão ao meu lado, e começou a fazer em silêncio. Quando ele colocou as pernas, disse: “Tá aí, só falta colar aqui (mostrando para as pernas)”. Eu disse: “Eu tenho cola!” Dei a ele, ele colou as pernas e mostramos o tucano para as outras crianças.

Toca a campã do recreio, as crianças se reuniam para brincar na sala, um grupo brincava de bingo, outro jogava peteca, outros lutavam... A Larissa e a Agda ensaiavam a dança para apresentar no Mais Educação. Terminava o recreio, todas as crianças que estavam fora da sala retornavam.

Recomeçavam as atividades, a Débora e a Karina não estavam prestando atenção na aula, a professora as repreendeu dizendo: “Vou já mandar a Débora e a Karina lá pra diretoria. E o Mateus pra fazer companhia pra elas.”

➤ 17/05/13

Quando cheguei à sala, as crianças foram logo dizendo bom dia e me dando bolo. Lílian, Débora, Danilo e Cleuber vieram me abraçar.

A professora Luciana entrou e foi logo arrumando a sala. A mesa da professora estava no outro canto, ela voltou à mesa para o lugar habitual.

Lílian e Débora vieram me contar da briga que teve perto da casa delas.

Lílian: Furaram um e nem saiu sangue.

Débora: Não foi um, foi três. Os ladrões ficaram rodando o quintal de casa.

Lílian: Esse menino furado, nem era de briga, ele era bom... (por um instante, ficaram em silêncio).

Débora: Minha vó morreu um dia...

Pesquisadora: Quando?

Débora: Já faz um tempo, ela já era velhinha, acho que tinha 57 anos.

A professora Luciana terminou de arrumar a sala e avisou: “Vamos aguardar os colegas chegarem, por que nós vamos assistir filme.” Os meninos se organizaram e começaram a jogar peteca em dois cantos da sala.

O Vitor e o Mateus se desentenderam por causa de peteca. A Débora disse: “Professora, professora estão brigando por causa de peteca.” Olhei para eles, mas não falei nada. Depois perguntei: O que aconteceu Mateus? Ele disse: “O Vitor não sabe brincar”. E não falou mais nada, também não insiste no assunto.

A professora Luciana nos levou para a sala de vídeo, nos juntamos com outras duas turmas. A professora da outra turma iniciou dizendo: “Bom dia, estamos aqui para uma sessão de vídeo, e vamos precisar da colaboração de todos,

principalmente do silêncio de todos.” O objetivo do vídeo é o valor da amizade. As crianças ficaram cochichando uma com a outra quando ligaram a central de ar.

A Luana Carla se sentou ao meu lado e me falou: “Eu faço aula de informática nessa sala.” Ela me perguntou: “A senhora sabe mexer no computador?” Respondi que sim e comentei, é legal! Ela me respondeu: “É, aprendemos a ligar, desligar... Quando a gente não sabe, o menino ensina a gente.”

Nesse momento a professora de uma das turmas, pediu para fazerem silêncio, e que não podia mexer nos computadores que estavam atrás das cadeiras, e disse: “Enquanto o assistente arruma o vídeo (estava com problema no áudio), vou ler uma história pra vocês”. E assim foi feito.

A sala estava fria e as crianças começaram a dispersar, ficar irrequietas. As professoras olhavam para as crianças, como quem pediam por seu silêncio. Enquanto assistiam ao filme, o Vitor e mais uns 3 meninos começaram a jogar peteca no minúsculo espaço. A professora Luciana falou: “Não é para jogar peteca agora.” Terminou a sessão do filme, a turma foi ao banheiro, tomou água e voltou para a sala. Lá, Vítor, Jean e Eduardo jogavam peteca próximo a mesa da professora. Railan, Gerlison, Mateus, Rodrigo, Daniel e Alan brincavam de luta.

Danilo se aproximou de mim, ficou ao lado da minha carteira e perguntou: “O que a senhora está copiando?” Respondi: “As coisas que acontecem na sala.” Ele ficou em silêncio e depois foi se juntar aos outros.

A professora entrou e disse: “Vamos fazer um ditado!” Todos sentaram e começaram a escrever. Quando terminaram o ditado, algumas crianças se levantaram. Eu não entendi de imediato o porquê. Aí a professora falou: “Pêra lá, senta! Primeiro essa fila (apontando para a primeira fila)”. Logo, todos se levantaram e formaram uma fila em frente à mesa da professora. A fila era para corrigir o ditado no caderno. As crianças ficaram todas em pé agitadas. Aí a professora falou: “Ei, ei, vamos parar com isso. Eu falei que ia corrigir caderno, não era pra bagunçar”. Todos se sentaram, mas logo continuaram a conversar e levantar.

A Débora se aproximou de mim, e perguntou: “O que a senhora tá escrevendo”? Respondi: “As coisas que acontecem na sala.”

O meu diário de campo chamava a atenção das crianças, quando íamos para a sala de vídeo, a Larissa, Luana Alves, Luana Carla, Débora e Lílian, foram de mãos dadas comigo. A Larissa falou: “Professora nós vamos assistir vídeo, não é pra levar material.”

Respondi: “Não posso deixar meu caderno, ele é meu companheiro.”

Estava próximo da saída, a professora Luciana avisou que amanhã (sábado) vai ser a festinha das mães, e que é para não se esquecerem de dizer para as mães virem.

➤ 20/05/13

Cheguei à escola, novamente as crianças me deram bom dia, a Larissa me deu um “bolo” doído. Eu perguntei: Porque tu me batestes doído, ela respondeu: “Eu nem senti.”

Sentei em uma carteira e as meninas me rodearam, me contaram dos seus finais de semana, o que tinham feito. Disseram que brincaram, assistiram filme. A Elane falou, “não teve nada demais”. A Larissa que estava na carteira ao meu lado, olhou para os meus olhos e perguntou: “Por que a senhora não faz um risquinho aqui! (fala apontando para o meu olho).” Respondi: “Não estou maquiada”. E elas começaram a falar de maquiagem.

A professora arrumou a sala, fez oração e pediu para fazerem fila para irmos cantar o Hino Nacional, e disse: “Vamos cantar o hino, olha a postura, uma mão no peito, a outra na costa”. Fomos, cantamos e retornamos para a sala como de costume.

A Agda se levantou da carteira dela e veio me mostrar uma foto antiga da sua mãe. Ela disse: “Olhe professora”! Perguntei quem era, ela respondeu: “É a minha mãe quando era mais nova”. Depois ela me pediu que colocasse a fotografia na lembrança que a professora deu para as crianças darem as suas mães. Antes de iniciarem as atividades, a professora trocou alguns alunos de lugar e disse: “Eu coloco na frente que é pra ver se termina mais rápido.”

A professora falou que a dança da turma será a dança da peneira, e que ia ser diferente, que os meninos não iam dançar. E foi perguntando, se fosse quadrilha vocês iam dançar? Alguns responderam: Eu ia! Continuou, e se fosse freestyle? Responderam com mais empolgação: Eu ia! E ela falou: “Já conheço vocês há 3 anos”.

Percebi que, embora a professora dissesse que conhecia a turma há 3 anos, mesmo assim, não os consultou para saber o que desejavam dançar. Sempre que a professora percebia que algum aluno se distraía, que estava fazendo outra coisa que não fosse a atividade, ela perguntava: Já fulano? Uma forma que ela encontrava de trazê-los para a atividade.

Desde cedo, a Lílian e o Railan estavam discutindo. A Lílian falou bem alto: “Se tu quer respeito, vai tê que me respeita”. A professora interveio e disse: “Ôpa, quem é”? A turma respondeu: É a Lilian. Ela se defendeu: “É o Railan, ele quer que eu respeite ele, mas ele não me respeita”. O Railan falou: “Mas não era pra ela”. A professora complementou: “Quem quer respeito, tem que respeita e encerrou o assunto”. E assim, todos voltaram a copiar.

As crianças rompiam o silêncio, falando baixo uma com as outras, assuntos que não eram da sala. Quando terminavam, ou antes, de terminarem, Railan e Eduardo arrumavam as petecas no chão e brincavam sentados na cadeira. Assim que terminavam as atividades, as crianças se dirigiam ao espaço da sala, os meninos iam para o canto jogar peteca “valendo”. As meninas se reuniam no outro lado para brincar de dança e conversar.

A Luana Carla se aproximou de mim e diz: “Professora a senhora escreve muito, a gente escreve pouco”. “Até quando a senhora vai ficar com a gente?” Respondi: Até final de junho.

A Agda disse: Fiquei triste...

A Larissa me deu um desenho e disse que era eu. Destacou o meu brinco que é de bola, ela disse: “Aqui está o seu brinco de peteca”. Todas riem. A Agda me dá um outro também.

Na hora do recreio as crianças brincavam geralmente na sala, poucas ficavam o recreio todo fora da sala. Larissa, Agda, Karina e Luana Carla aproveitavam para ensaiar a dança para o Mais Educação. Os meninos jogavam peteca e brincavam de luta.

Hoje a aula foi de Ciências, depois da aula, o Cleuber sentou-se ao meu lado e começou a me falar das coisas do interior, “quando eu vou pra lá eu tomo banho, eu planto árvore”. Ele me disse: “Na água tem jacaré, mãe d’água, me fala como é bonito o “centro””. Larissa, Meriane e Luana Alves ficaram em volta da minha carteira e disseram: “Olha a senhora colou os desenhos no seu caderno”. Cleuber me olhou e disse: “Ia ficar legal o tucano aí”! Ele estava se referindo ao tucano que ele fez pra mim e eu coleí no mural e alguém arrancou.

A professora saiu da sala e me disse: “Parece que tem bambolê, eu vou lá vê se tem”. Enquanto ela foi ver os bambolês, as crianças brincavam, as meninas olhavam em grupo suas lembranças do dia das mães. Os meninos jogavam peteca. O Railan pegou o caderno da Luana Alves, e ela corria atrás dele em volta da sala,

como viu que não conseguia pega-lo, ela foi até mim e disse: “Professora o Railan não quer dar o meu caderno”. Eu não manifestei reação alguma. Clara se juntou a Luana Alves e dizia: “Professora, professora, ele não quer dar o caderno da Luana”. Nesse momento, a Karina veio me contar que a Débora mexia com ela, mas quando ela batia nela, ela não gostava.

Eu ignorava a todos, não repreendia ninguém, às vezes me sentia incomodada por não fazer nada. É complicado quando as crianças te vêem como adulto e você não tem atitudes de adulto, eu ficava indiferente diante das reclamações das crianças.

A professora retornou e perguntou, se era na sala a bagunça que dava para ouvir lá fora. Todos ficaram em silêncio. Ela trouxe uma corda e duas bolas, encostou as carteiras nas paredes e dividiu a turma em duas equipes. Quem ainda não tinha terminado a atividade continuou copiando. As crianças me perguntaram se eu ia brincar, respondi que sim. E fiquei na equipe do lado que eu sentava.

Começou a brincadeira, ficamos em coluna, tínhamos que afastar as pernas e o primeiro da fila rolava a bola por debaixo das nossas pernas, até chegar no último, que rolava de volta. A minha equipe ganhou nessa brincadeira. Percebi a tristeza da equipe do outro lado e os olhares curiosos das crianças que ainda copiavam. Mudou a atividade para uma brincadeira de estafeta, e permaneceram as mesmas equipes. Ganhamos de novo. A professora Luciana não fez nenhuma intervenção nas equipes e isso me deixou triste enquanto professora, pois via nas crianças os olhares tristonhos por estarem perdendo, enquanto as crianças da minha equipe vibravam.

Mudou a brincadeira para pular corda, achei que seria coletivo/cooperativo. Mas a professora falou: “As mesmas equipes, vai ser um desafio...uma pessoa dessa equipe vai desafiar uma daqui para saltar”. As crianças de ambas as equipes foram se levantando e dizendo: Eu, eu, eu! A professora repreendeu: “Quem pedir, não vou chamar...” As crianças silenciaram e começou o desafio, de acordo com quem a professora chamava a criança escolhia com quem queria saltar. Alguns quando desafiados diziam que não queriam; outros que não sabiam, mas a maioria participou. Na atividade da corda as crianças que estavam copiando no início da recreação, já haviam terminado e, portanto participaram da brincadeira. Não participei, pois a professora pediu para que eu a ajudasse a girar a corda junto com ela.

➤ 21/05/13

Quando cheguei à sala, observei que as carteiras estavam enfileiradas, algumas crianças voltaram às carteiras para o lugar habitual. Outras esperaram a professora arrumar. As crianças com as quais eu tranquei de bom dia, foram logo me falando, e logo me dando “bolo”. Sentei na carteira, Clara, Débora e Larissa ficaram ao meu lado. Agda chegou e tirou um vestido de quadrilha da mochila. Era um vestido que a Larissa tinha emprestado pra ela. Elas foram me contando onde tinham usado.

Agda falou: Larissa eu não vou usar porque ta muito apertado.

Larissa: Ah, ta.

A professora entrou, olhou para elas e perguntou o que era. Agda respondeu: “Conversa de primas.” Todas riram, inclusive eu.

Geralmente, quando eu chegava à escola, dava uma volta pelos espaços que as crianças costumavam ocupar, e eu percebia que a grande maioria desses espaços eram ocupados pelos meninos que jogavam peteca.

As crianças copiavam em silêncio, de repente alguém tossiu...o Railan falou: “Olha, tosse de guariba”!

Lá das suas carteiras, Larissa e Agda brincavam de faz-de-conta fingindo me jogarem bolinhas de papel (soprando de dentro de um refil de caneta). Eu fingia ser atingida. Logo a professora percebeu que elas estavam rindo e disse: “Larissa porque tanto tititi”? Elas não responderam nada, se viraram e continuaram a escrever.

Assim que os meninos terminavam, se dirigiam para o espaço livre da sala para jogar peteca. Comecei a registrar algumas imagens da sala. Por mais que eu permitisse que eles segurassem a máquina, tirassem fotos, a máquina continuava provocando curiosidades nas crianças. Pediam para tirar fotos delas, se ver, ver a máquina. Perguntavam, onde liga? Onde tira foto? Ia explicando. Quando eles ficavam sem atividade dirigida pela professora, ficava difícil registrar, por que elas se colocavam em frente à câmera. Colocavam gestos de chifre na cabeça uns dos outros.

A professora explicava assunto novo de matemática, e o Vitor não prestava muita atenção, então ela falou brava: “O que foi Vitor? Eu vou te colocar pra fora, e não vai ser só tu não, vai ser os dois (se referindo ao Danilo). E se eu te colocar, vai lá pra diretoria e só vai entrar amanhã com a mãe”. Calaram-se todos e prestaram

atenção na aula. A Larissa continuou me jogando bolinha de papel (agora de verdade) com a caneta. Eu olhei para ela, fiz o gesto de “cortar” amizade. Ela me disse lá da sua carteira baixinho: Nãããooo...

Tinha um comando no quadro: Escreva por extenso os numerais. A Fabíola chegou perto de mim e disse: Professora o que é isso aqui? E se levantou da carteira e se dirigiu ao quadro apontando a palavra extenso. Eu respondi: É para escrever o nome do número. Ela me olhou com uma cara de dúvida.

A Larissa se levantou e foi lá comigo e disse: “Foi o Danilo que jogou”. Eu disse: “Fostes tu, eu vi. Uma pegou aqui no meu rosto e outra na minha perna”. Ela responde: “Pegue a caneta, eu não vou mais jogar. A senhora desculpa?” Respondi: Tá. E ela foi se sentar.

Ela voltou novamente até a minha carteira e viu a minha borracha que é de bastão, e disse: “Legal, a senhora me dá ela”. Eu disse: “Só tenho essa, se eu achar uma igual, eu compro pra ti”. Ela foi se sentar, no caminho pegou um dos lados da sandália da Luana Carla, e começaram a correr em volta das carteiras. A Luana disse: “Professora ela não quer me dá minha sandália” (se referindo a mim, por que a professora Luciana havia saído). Eu ignorei.

A Agda se aproximou da minha carteira, pegou a minha borracha e disse: “Professora o que é isso”? Eu respondi: É a minha borracha. Ela diz: “Ah tá”!

O Vitor e o Jean estavam jogando peteca e a professora disse: “Ei, ei, me dá aqui”! E pegou as petecas. Mais uma vez, percebi que a professora “ralha” em função da presença da gestora, que nesse momento havia passado pelo corredor para ir à sala ao lado.

Alguém assoviou, e a professora falou: “Quem é que ta assobiando aí”? Todos responderam: “É o Alan”. Assoviaram novamente...

A professora falou: “Sim, vai querer assobiar lá pra diretoria”?

A Lílian se sentou ao meu lado e lia o que eu escrevia. A Fabíola se aproximou também, olhou para o meu caderno e lia. Observava que elas gostavam de mexer nas minhas coisas. A Agda disse que a minha borracha era chiquerrima.

A Larissa chegou perto de mim e falou no meu ouvido: “Professora eu não gosto da Lílian”. Perguntei o por que, ela me disse: “Na hora do recreio ela me empurrou, só porque eu não quis dá flau pra ela”. Eu tentava remediar dizendo que a gente desculpava as pessoas. Ela me respondeu com raiva: “Mas se eu quebrasse a minha cara”? Eu respondi: “Mas não quebrou”. Ela me disse: “Então deixe eu tirar

uma foto”? Eu respondi: “Agora não”. Imediatamente, ela fez o gesto de desfazer a amizade e foi para a sua carteira e falou para as outras meninas que ela não falava mais comigo.

Se reuniram, Larissa, Natalice e Luana Carla, e ficaram cochichando. Então a Natalice veio até a minha carteira e perguntou: “O que a senhora fez pra Larissa?” Respondi: Nada. A Lílian que estava próximo e ouviu a conversa disse: “É por que a senhora não deixou ela tira foto.”

A Larissa chamava todas as meninas que ficavam perto de mim para cochichar, não sei o que falavam. Não me disseram, também não perguntei. Depois de algum tempo, a Larissa jogou um bilhete na minha carteira dizendo: *“De Larissa para professora leda eu não gosto mais da professora leda feia bruxa”*. Eu não falei nada. Todas as meninas olhavam pra mim das suas carteiras, eu não fazia nada e falava com todas normalmente.

Passado algum tempo, a Larissa foi lá na minha carteira e perguntou se eu tinha lido. Respondi que sim, e que havia ficado triste, pois eu não havia feito nada. Ela me disse: “Eu só falo com a senhora, se a senhora não fala mais com a Lilian, se a senhora não gosta mais dela.”

Respondi: “Eu gosto de todo mundo e a Lilian não me fez nada para eu não gostar dela”. Ela ficou pensativa por um instante e me disse: “Tá bom, me perdoa”? Me dá um abraço, e eu correspondo e falo que perdoou.

➤ 22/05/13

Hoje o dia amanheceu nublado, as crianças estavam mais calmas que o habitual. Não estavam brincando. As que me encontravam no me davam bom dia. A Lílian e a Larissa voltaram a ser amigas. Ambas colocaram suas carteiras ao lado da minha. A professora entrou, começou a arrumar as carteiras e afastou as delas da minha. A Lílian me dizia: “Professora puxe sua carteira pra cá (para mais próximo da delas)”. Larissa dizia: “É pra trazer pra cá”. Enquanto a professora arrumava a sala, Danilo, Alan, Jean e Eduardo jogavam peteca no canto da sala, o que era observado por Railan e Vitor.

A Lílian puxou a carteira dela e colocou ao meu lado. Ficando Larissa a minha esquerda e Lilian a minha direita. Mas a professora Luciana pediu para Lílian trocar de lugar.

Larissa me mostrava o seu caderno e me dizia: “Olha professora como minha letra era bonita”.

A professora continuava trocando algumas crianças de lugar, a Larissa disse: “Eu não acredito que vou sair daqui”. Larissa rasgou um pedaço da folha do caderno da Agda. Agda se levanta e rasgou o da Larissa também. Elas rapidamente resolveram o problema sem a intervenção da professora.

A atividade era ditado, a Larissa de vez em quando emprestava a minha borracha. Ela perguntava se eu tinha namorado, eu respondia que não, e ela fazia uma cara de surpresa, e dizia: Não! Ao mesmo tempo que dizia, “tem sim, o desculhado”. Ela mexia excessivamente na minha borracha, aí eu falei, “tu vais quebrar minha borracha. Não vou mais te emprestar.”

Larissa disse: “Não vai mais”? (Fez uma cara de surpresa e raiva). Imediatamente, ela me devolveu o lápis que eu tinha emprestado anteriormente e pegou a sua bolsinha que estava em cima da minha carteira. E pediu o seu que estava com a Agda. Eu dei o meu para Agda. Ela errou uma palavra e perguntou se Lílian tinha borracha. Lílian respondeu que não. Então eu coloquei a minha borracha na carteira dela, ela devolveu para a minha, e emprestou a borracha da Agda.

Assim que Ágda terminou seu ditado, veio me mostrar. Larissa falou para ela: “Ágda não!” Ágda olhou para ela e falou: “Mas o que foi”? Ela respondeu: “Eu já te falei...” Imaginei que ela pediu para Ágda não falar comigo. Assim, continuamos em silêncio até o momento que comecei a limpar meu apontador, Larissa pegou da minha mão e foi jogar o lixinho na lixeira. Eu agradeci. Enquanto ela foi jogar o lixo, a Agda me perguntou, “professora a senhora e a Larissa (aí fez o sinal de desfazer a amizade)”? Eu respondi que não sabia, e comentei dizendo que a Larissa brigava por tudo. Ficamos em silêncio por um tempo. Larissa continuou fazendo suas atividades com a sua carteira ao meu lado, ela precisou novamente de uma borracha. Dei a minha a ela e disse: “Podes usar, mas não pode ficar tirando se não vai quebrar”. Ela aceitou e começou a falar comigo.

Quando as meninas terminavam, elas ficavam em volta da minha carteira. Pediram o número do meu celular e dizem que vão me ligar. E ficaram dizendo que sabem de “cor”.

As crianças ficaram por um tempo sem atividade, pois a professora estava corrigindo os cadernos. Luiz Gustavo, Mateus e Cleuber brincavam de lutas, aviões e carrinhos. No meio da sala eles brincavam de alienígenas, guerras, naves espaciais, simulavam caças e faziam perseguições uns com os outros. Os demais meninos brincavam de peteca, as meninas desenhavam, se reuniam em grupos e

conversavam. Railan e Eduardo chutavam um chinelo. Me impressionava como os meninos não faziam muita relação com a bola, poucos brincavam de chutar, etc.

Saí para ir ao banheiro, encontrei Railan e Mateus no caminho. Cada um segurava uma arma de brinquedo, eu pedi para ver, e o Mateus me disse: “Uma dessa daqui que o Russo (personagem da novela Salve Jorge) usou para matar um...” Eu perguntei quem é Russo, ele respondeu: “Da novela”! Todos nós rimos.

Retornei para a sala, as crianças continuavam fazendo atividades, o Luiz Gustavo esta conversando e a professora falou: “Gustavo, Gustavo, tu já terminaste? Se tu não terminar tu vai ficar na sala na hora do recreio”. Ele e os demais calaram-se.

Geralmente, quando as meninas não estavam em atividade elas ficavam em volta da minha carteira. A Lílian falou para mim, “professora, professora, os meninos não querem deixar eu passar ali”. Mais uma vez ignorei.

O Mateus e o Railan levaram a arma de brinquedo para eu tirar foto, quando viram a imagem, disseram: “Fica parece de verdade”. Foram pegar o boneco e pediram para eu tirar foto também. Me disseram que o boneco tinha uma granada. Perguntei onde eles viam os bonecos, eles responderam que era na televisão.

O Railan jogou o caderno dele e disse: “Esse caderno se joga, ele não sabe ficar quieto”. Todos riram.

A Luana Carla jogou o lápis que eu havia emprestado para o Danilo. Ele me chamou e disse: “Professora, professora, ela jogou o seu lápis”. Eu respondi que estava na responsabilidade dele. Ele me diz: “Não ta não”. Eu disse: “Então me dá”. Ele não quis me dar, eu disse que era meu, a professora Luciana interferiu: “Danilo, Danilo, cadê o respeito”! Mas ele não me obedeceu.

Fiquei pensando que aquela atitude de me contrariar seria porque ele não me via como um adulto responsável. Será que estava conseguindo me passar por adulto atípico?

A Lílian foi até a minha carteira e disse: “Vamos destrancar professora daquela da porrada”? Ela se referia a brincadeira do bom dia, boa tarde, boa noite. Estendeu a mão com o movimento de destrancar, eu destranquei.

A Larissa falou: “Qual é o da porrada”? Ninguém respondeu. Depois ela veio trancar novamente.

➤ 03/06/13

Hoje, após quatro dias letivos sem aula, retornei a escola, fui recebida com muito carinho pelas crianças, correram para me abraçar, foram me dando bom dia (brincadeira). Perguntei de forma geral o que tinham feito esses dias, alguns responderam que foram para o interior, outros não disseram nada, alguns responderam que ficaram em casa, ajudando os pais.

A professora chegou, arrumou a sala como o habitual, e disse que iria aguardar os demais. Larissa, Ágda, Lílian e Luana Alves ficaram em volta da minha carteira, depois chegou a Débora e trouxe um hidratante de mãos para nos mostrar, o que foi experimentando por Larissa. Os meninos se organizaram no canto da sala para jogar peteca. Depois que a sala estava arrumada, todos se sentaram, a professora conversou com a turma e perguntou se alguém gostaria de fazer a oração. O Cleuber levantou a mão e disse que faria, foi lá para frente e rezou o pai-nosso!

Após a oração, ela pediu para fazermos fila e irmos cantar o hino nacional. Retornamos para a sala e a aula reiniciou como de costume. A professora Luciana falou da dança, e avisou que só iriam participar as meninas, que os meninos não iriam participar. Compreendo que essa atitude reforça na base da educação o desinteresse dos meninos pela dança na escola. A professora em nenhum momento incentivou os meninos a dançarem, muito pelo contrário, excluiu os meninos da dança.

A Larissa sentou-se ao meu lado e me disse: “Professora tem uma patricinha aqui nesse meio (fazendo um gesto circular com os dedos)”. Eu perguntei quem é, e ela me explicou, “é a Clara, porque a gente tá fazendo catequese juntas, e lá tinha que fazer uma roda, aí eu fui pegar na mão dela e ela não deixou. Eu disse pra ela que foi a professora que mandou. Ela disse que não queria e ia me dar uma porrada. Eu contei pra professora e a professora ralhou ela”. Ela continuou: “Ela é toda patricinha”. Eu insisti, “o que é patricinha”? Ela me respondeu, “é fica se mostrando pros curumins”.

Assim que as crianças terminavam as atividades, começavam a se movimentar, jogavam peteca, conversavam. Tocava a campá para o recreio, a maioria das crianças permanecia na sala, os meninos, geralmente o mesmo grupo, jogava peteca. Os meninos que não tinham muita habilidade com a peteca ou que não traziam de casa, brincavam de outras coisas na sala, de luta e pira. As meninas

tentavam prender o Danilo na sala, ele tentava fugir, mas elas não deixavam. A Lílian gritou: “Calem a boca! Cala a boca”! Mas ninguém ouvia, eu permanecia imóvel, alguns me olhavam esperando que eu os fizessem sentar, mas não falava nada. E a bagunça continuava na sala.

Saí da sala para observar os espaços preenchidos pelas crianças na hora do recreio, as crianças da turma pesquisada, a grande maioria permanecia na sala. As demais crianças ocupavam a lateral da escola e a área da caixa d’água. Retornei para a sala, as crianças continuavam brincando, Gerlison, Railan e Vitor continuavam com o jogo de peteca, indiferentes a brincadeira do outro grupo formado por Mateus, Gustavo, Cleuber e Daniel que brincavam de lutas e a maioria dos gritos era proveniente da brincadeira deles.

Alguém avisou que a professora Luciana estava vindo, automaticamente todos se sentavam e a euforia cessava. Quando a professora entrou, a sala estava calma. Os meninos que estavam correndo, se dirigiram para frente dos ventiladores. Mas a professora os repreendeu: “Ei, para os seus lugares”. E eles sentaram-se. A correção da atividade continuou. A professora Luciana passou uma atividade de matemática e avisou, “quando vocês acabarem a atividade, vamos fazer recreação”. Considero inconcebível em um clima como o nosso, a recreação ser planejada para o último horário, das 11 horas.

A Ágda fazia uma trança no cabelo da Luana Carla e a Larissa pintava as unhas da Luana Carla, o que era observado por mim, Natalice e Luana Alves. A Ágda falou, “eu já disse pra ela não prender o cabelo dela molhado porque da “tirana””. Eu perguntei, “o quê”? A Larissa respondeu: “quirana, um negócio que é igual lêndea”. Eu falei, “caspa”! A Natalice disse: “não, é quirana, é um negócio que dá quando prende o cabelo molhado”.

Após a atividade fomos para a aula de Educação Física que a professora se refere como recreação. As meninas brincavam de chocolate inglês, me aproximei delas e elas me convidaram para participar. Não conhecia essa brincadeira. A professora pegou uma bola e foi para quadra com uns meninos, deixou eles lá e se juntou ao nosso grupo. Ficou brincando conosco, enquanto os meninos ficaram jogando sozinhos na quadra. O Alan veio da quadra e disse que não estavam deixando ele brincar, a professora Luciana falou pra ele ficar lá com a gente. Aos poucos os meninos vieram da quadra e foram jogar peteca na sombra.

➤ 04/06/13

Ao chegar à escola, Elane, Lilian e Clara me encontraram no corredor e me deram bom dia, seguido do “bolo”. Entrei na sala e os demais me deram bom dia. Já tinha um grupo de meninos jogando peteca, me aproximei e fiquei olhando. Eles me olharam, eu perguntei quem estava ganhando, o Ailton respondeu, “sou eu”. Eles falaram mais um pouquinho sobre o jogo e continuaram sem se importar com a minha presença.

Sentei na carteira próximo deles, logo ficou ao meu redor, Clara, Débora, Larissa e Fabíola. Larissa se afastou e ficaram só as três. As meninas, quando estão próximas a mim ficam passando as mãos nos meus cabelos, pegam meus objetos e sempre me elogiam. Clara pegando nos meus cabelos fala: “Professora a senhora é linda”. Agradei ao elogio e disse que elas é que eram lindas. Ela continuou, “a senhora é uma princesa, tem que colocar um vestido, botar a coroa e espera o príncipe encantado”. Perguntei se existia príncipe encantado. Ela respondeu: “Existe”. E continuou, “se o professor de física (se referi ao professor de Educação Física) não fosse casado, ele ia ser seu príncipe, iam se casar e iam se dar beijinhos na boca (fez o movimento de beijos com as duas mãos unidas se encostando).

A professora Luciana não veio e foi substituída pela professora Maria (nome fictício). Quando ela apareceu na sala, as crianças correram para os seus lugares. A Clara falou: “Não acredito que ela vai ficar com a gente, ela é muito brava”. A professora Maria retornou para a sala dos professores e as crianças se soltaram novamente. Ela voltou e disse, “a professora Luciana não veio e eu vou ficar com vocês junto com a professora hoje (se referindo a mim)”. As crianças me olharam com cara de alegria. Ela continuou falando com uma voz brava. Depois fez uma oração.

Percebi que as crianças não estavam à vontade, pareciam estar com medo, se mantinham em seus lugares e em silêncio. Hoje a sala permaneceu com as carteiras enfileiradas. Quando a professora Maria saía da sala, os meninos jogavam peteca, mas quando alguém a via se aproximar, diziam: “Lá vem a professora Maria”, e todos se sentavam rapidamente.

A professora Maria explicou para as crianças sobre o que era margem e disse: “Eu estava observando que a maioria de vocês não sabem o que é margem e os professores de Língua Portuguesa tem falado que aluno do 6º, 7º, 8º e 9º ano, não sabem o que é margem”. E demonstrou no quadro o que era e complementou,

“é aqui que vocês têm que aprender”. Ela foi de carteira em carteira para ver se estavam deixando a margem.

A atividade era cópia de texto e disse que após a cópia ia tomar a leitura de todos. Ela perguntou se alguém queria ler. O Vitor respondeu: “Eu”! As demais crianças ficaram olhando para ele. Então a professora se aproximou da carteira do Vitor e tomou a leitura dele, e a partir daí, os que terminavam a cópia chamavam a professora para ela tomar a leitura. Enquanto a professora tomava a leitura do Luiz Gustavo, o Eduardo e o Alan balavam peteca no canto da sala. Subitamente a professora disse: “Me dá essas petecas”. E pegou as petecas do Eduardo e eles se sentaram. A Larissa falou: “Ainda tem mais”. A professora respondeu, “deixa ele brincar, que ele vai ficar sem nenhuma”.

A professora avisou que às 9h30min eles iam sair, mas de quem ela não tivesse tomado a leitura ia ficar. Quando deu o horário para saírem ela não havia tomado a leitura de todos, então ela disse: “A professora (eu) vai me ajudar, uns vão tomar a leitura com ela e outros comigo”. Rapidamente a minha carteira ficou rodeada de crianças. Me senti constrangida com o pedido dela, pois aquela atitude me colocava em outra relação com as crianças, de um adulto que está ali para cobrar, ordenar. Atitude que tentava evitar e que era respeitada pela professora Luciana. Ficamos tomando a leitura das crianças até que todas terminaram.

➤ 05/06/13

Cheguei à sala, as crianças vieram dar-me bom dia, seguido do bolo. A professora vinha vindo em direção a sala e a Clara falou: “Ela está com uma blusa azul”. Eu perguntei: “O que”? Ela disse: “Ela vinha com a blusa laranja, hoje veio com uma azul”.

A professora Luciana chegou deu bom dia e foi logo arrumando a sala. A Larissa e a Agda se sentaram ao meu lado. A professora as chamou para elas se sentarem em outro lugar. Elas disseram para mim: “Professora, professora, vem! Vem professora”! Eu respondi: “Depois eu vou.”

A professora explicou que hoje era dia do meio ambiente, e que hoje teria uma aula passeio. Explicou o que era e que depois íamos assistir um vídeo. Falou sobre a importância do meio ambiente. Depois pediu para aguardarem a professora da outra turma vir chamar para irmos ao passeio. Enquanto isso, as crianças foram ficando inquietas, conversavam, mexiam suas petecas. O Eduardo, Alan e o Ailton

ensaiaram um jogo, o qual foi interrompido pela professora. As meninas se levantavam e cercavam minha carteira novamente, a professora as mandou sentar.

A professora nos convidou para irmos para frente da escola. Lá já estavam as outras duas turmas aguardando por nós. Fomos caminhar no entorno da escola, em direção ao Lago Iripixi. Acredito que os barcos, canoas e enchente não causaram surpresa as crianças, por que aquele universo não era novidade para a maioria das crianças, pois durante o caminho muitos deles foram me mostrando suas casas... Larissa disse: “Professora eu venho morar aqui nessa casa verde” (apontando para uma casa verde próximo a beira do lago). O Danilo me disse: “Professora se for direto aqui, chega lá na minha casa”. Agda falou: “Eu moro ali na outra rua”. Ou então quando passava algumas pessoas, eles diziam, “é a avó do fulano...”; “é o tio do fulano...”

O Gerlison pela primeira vez chegou bem perto de mim e disse: “Professora eu moro aqui nessa rua (apontando para uma estrada alagada em decorrência da cheia). Eu perguntei: Como tu fazes pra chegar na tua casa? Ele respondeu apontando com o dedo: “Aqui por cima.”

A professora Luciana começou a mostrar uma planta aquática para a turma, chamada mureru. Nesse instante o Gerlison me disse: “Eu sei o que é isso, porco come. A gente vem aqui arrancar pra dá pros porco”. Nesse momento Agda me trás uma flor de mureru. Ele me falou novamente, “o porco não come a flor, só as folhas”. Nos aproximamos para olhar o mureru na água, e ele me disse olhando para os barcos, “esse aqui corre mais do que esse”. “Esse aqui é grande mais não corre nada”. Perguntei se ele toma banho no lago, ele respondeu que sim e que não tinha medo. Eu perguntei, “nem das piranhas”? Ele disse: “Não, só tem traíra, mas não tenho medo dela”.

Continuamos o passeio até voltarmos para a escola. Fomos assistir o vídeo, se tratava de algumas orientações sobre preservação ambiental. Durante a explicação do vídeo, me surpreende com dois meninos da outra turma jogando peteca, com bolinhas de papel. O jogo era acompanhado pelos olhares das demais crianças.

Durante a explicação, a professora do 3º ano “A” explicou que as pessoas jogavam lixo no lago. O Gerlison me falou, “não é a gente, vem do esgoto”. Eu perguntei: “Que esgoto”? Ele me disse: “Um que tem lá”. A professora do 3º ano “B” deu um depoimento, dizendo que quando ela era criança tomava banho no lago e

hoje ninguém tomava banho lá porque estava poluído. O Gerlison me olhou, e me disse: “Eu tomo, só fica sujo quando chove”. Terminou a atividade, fomos para o recreio. As crianças foram para a sala e brincaram de peteca e pira.

Após o recreio a professora Luciana passou uma atividade de pinturas relacionada ao vídeo, e disse que iria premiar o desenho mais bonito. Enquanto as crianças desenhavam, ela foi perguntando para cada uma das meninas se iriam participar da dança, as que respondiam sim, ela entregava a autorização para ser assinada pelos pais. Larissa, Débora, Clara, Meriane e Elane estavam brincando de chocolate inglês. O Danilo estava atrapalhando a brincadeira. Débora grita: “Professora olha esse menino aqui!” Não liguei, ela insistiu: “Professora lêda, olha esse menino!” Ignorei novamente, até que o Danilo resolveu deixá-las por conta própria.

As crianças continuavam me dando desenhos e figurinhas para eu colar no meu caderno, eles folheavam as páginas e perguntavam: “De quem é esse? E esse?”

➤ 06/06/13

Todas as vezes que chegava à escola, era recepcionada com muita alegria pelas crianças. Era tanto carinho. Elas me abraçavam, me beijavam, pegavam na minha mão e me levavam para a sala. No entanto com aquelas que eu brincava de bom dia, elas primeiro me davam bom dia, depois o abraço e por último o bolo. Estava me esportando e hoje consegui dar bom dia em vários.

Ontem o Gérison disse que ia trazer tucumã para mim. Quando cheguei, sentei na minha carteira, ele se aproximou e ficou em pé ao meu lado. Ele me disse: “O que eu ia trazer pra senhora hoje”? Eu respondi com alegria: “Tucumã!” Então, ele colocou a mão no bolso e foi tirando os tucumãs do bolso. Me deu três e depois foi até a carteira dele e trouxe mais, os colegas se aproximaram e pediram dele. Ele deu um para Lílian e foram falando como comiam. Eu disse que gostava de comer dentro do pão e fui explicando a eles como fazia.

A professora Luciana estava explicando a atividade e em um momento de distração dela, Clara e Fabíola correram até a minha carteira e me entregaram um poemeto que me deixou emocionada. Verdadeiramente a pureza das crianças, suas demonstrações espontâneas de afeto deveriam ser copiadas pelos adultos.

As crianças copiavam a atividade do quadro e se levantavam para ir no quadro apontar com o dedo onde estavam. Vários fizeram isso, como se fosse uma

espécie de competição entre eles, até que a professora Luciana os repreendeu dizendo: “Mas sim, precisa fazer isso!”

A professora saiu da sala, Fabíola e Clara foram até a minha carteira e perguntaram: “Quem a senhora queria do carrossel”? Eu respondi: Não sei, são todos bonitos (na verdade respondi isso, por que não assistia Carrossel). Então a Clara me disse, “imagina a cena, a senhora na praia, tomando água de coco...” A Fabíola interrompeu e disse: “Sorvete”! Clara falou: “Sorvete não, suco”! E continuou, aí vem um homem forte e a senhora vestida de noiva...Eu falei: “Eu quero casar”. Fabíola me disse: “Pedi para Santo Antônio”! Clara que já havia ido para a sua carteira me trás um coração, o qual eu colo no meu caderno.

Larissa foi até a minha carteira e disse: “Professora mande aquele menino sair da frente, que eu quero continuar escrevendo”. Não respondia nada. Ela insistia: “Professora...” Continuava escrevendo no meu diário de campo e ela se afastou.

A professora Luciana ralhou os meninos que escreviam devagar, disse que iria mandá-los para a diretoria. E que depois ia pedir para a diretora vir na sala. Ela chamou especificamente a atenção do Mateus dizendo: “Já Mateus? A diretora vem aqui e vai te levar”. Ela avisou que vai começar o ensaio para a festa junina e que precisará da colaboração de todos, por que tem pouco tempo e não tem quem fique na sala. As crianças me olharam, como quem diz, a professora lêda fica. E continuou dizendo que as meninas que vão dançar serão liberadas.

Tocava a campã do recreio. A professora Luciana avisou que o Gerlison e o Mateus iam ficar por que não terminaram de escrever.

As crianças continuavam as atividades após o recreio. Em seguida as duas professoras das outras turmas chegaram para o ensaio. Todas as meninas das outras turmas entraram na sala e ficou cheia. E os meninos ficaram no corredor. Em meio à falta de organização das professoras, a professora Luciana me disse o seguinte: “Professora a senhora pode ficar com os meus? A senhora só fica olhando eles jogarem peteca aí do lado”. Respondi que sim. E assim, saí com os meninos, enquanto as meninas ficaram na sala ensaiando. Logo todos os meninos se aproximaram de mim. Percebi que nem todos tinham peteca para jogar. Então perguntei para eles o que faríamos para todos participarem.

Os alunos das outras professoras foram se afastando, e alguns começaram a jogar peteca, outros corriam, passeavam pelos corredores. As crianças da turma pesquisada permaneceram ao meu lado, eu sugeri que brincássemos de adedonha,

alguns não sabiam, eu expliquei e os que conheciam a brincadeira me ajudaram a explicar. Começamos a brincar, embora no início a brincadeira tenha despertado interesse nos meninos, aos poucos foi se tornando desestimulante pela dificuldade que as crianças apresentavam na escrita.

Ficamos do lado de fora da sala até o horário da saída. Não vi o ensaio das meninas. Mas não achei confortável aquela situação, fui pega de surpresa. A professora Luciana me colocou na condição de professora junto aos meninos, tendo que zelar pela ordem e silêncio enquanto eles permanecessem fora da sala para não atrapalhar as outras turmas.

➤ 07/06/13

Cheguei à escola, Clara estava próxima ao portão de entrada, correu para me abraçar e me dar bom dia. Quando entrei na sala, as crianças com as quais brinco de bom dia, iam logo me cumprimentando e dando o bolo. Hoje o dia amanheceu chuvoso, em função disso as crianças chegaram atrasadas. Dei uma olhada na lateral da escola onde os meninos costumavam brincar de peteca. Percebi que jogaram esterco na “área da peteca” para a plantação de plantas em alusão a semana do meio ambiente. Isso fez com que os meninos se deslocassem para o espaço descoberto, e os mesmos jogavam no chuveiro. Fiquei imaginando como seria na hora do recreio, pois esse espaço é aberto, e as crianças iriam ficar no sol.

O professor da turma ao lado chegou e olhou para o esterco. Falei para ele: “Acabou a área dos meninos jogarem peteca”. Ele me respondeu: “Aí não vai funcionar para planta, porque é passagem. Era pra terem colocado do lado do muro, aí podia ser que vingasse aquelas plantas ornamentais”. Eu disse: “Pois é, dê a sugestão sensata para a direção”. E assim entramos para nossas salas.

A professora Luciana entrou na sala, arrumou as carteiras, trocou alguns alunos de lugar e disse: “Hoje o horário será reduzido porque tem reunião”. Enquanto ela arrumava a sala, me aproximei e perguntei se ia ter ensaio e se os meninos iriam ficar separados das meninas. Ela disse que hoje não teria porque ia ter reunião, e complementou dizendo que só iriam reduzir o horário para os ensaios depois do dia 12/06, e que esse tempo seria pouco para os ensaios. Disse ainda, “a senhora viu, os meus se comportam, agora aqueles pequenos (se referindo aos das outras turmas).”

A professora Luciana saiu da sala. Larissa se levantou da sua carteira e foi até a minha e me mostrou até onde já escreveu do resumo. O Eduardo olhou pela

grade para ver o movimento, entretanto a professora vinha vindo, e ele se abaixou rapidamente e foi para sua carteira, de lá ele me olhou e riu.

A professora entrou se aproximou de mim e conversou sobre as crianças, como eles eram e estão hoje, que já melhoraram muito, que quando ela os recebeu estavam muito “crus”. Conversou mais um pouco e foi explicar a atividade, ela disse que achou interessante a brincadeira da adedonha que eu havia feito, e que ela iria xerocar para brincar entre eles em equipe.

Nesse momento o coordenador pedagógico da escola, professor Pedro Glória, foi na sala nos convidar para plantar uma muda de planta na lateral da escola. Cada criança plantou uma muda de planta no local onde os meninos jogavam peteca. No momento da plantação, eles me pareciam estar satisfeitos com a atividade, afinal era diferente e divertido. Houve a explicação de como plantar pelo técnico da Secretaria de Agricultura. No momento ninguém falou nada, imaginei que eles não se davam conta que estavam perdendo um espaço para brincar. As plantas não são da sombra, então não havia necessidade de serem plantadas ali. Fiquei triste com aquela escolha, mas não comentei nada, exceto com o professor no dia anterior. Retornamos para a sala, a professora continuou a atividade, as crianças que terminaram iam brincar.

Clara, Fabíola, Natalice, Larissa e Jean brincavam de chocolate inglês. Railan, Eduardo e Ailton jogavam peteca, o que era observado por Vitor. As crianças já sabiam que iam sair mais cedo e talvez por esse motivo tinham ficado mais agitadas que o habitual.

➤ 10/06/13

Hoje levei meu notebook para mostrar as fotos para as crianças em conjunto. Assistimos na sala de aula. As crianças se reconheciam nas fotos, falavam: “Olha o Vitor! Olha o Cleuber! Olha a professora!” Riam das suas fotos. Ao término da apresentação das fotos perguntei se eles queriam fazer alguma pergunta, alguma curiosidade, não perguntaram nada. Entretanto disseram que gostaram das fotos, eu disse que veríamos novamente quando fossemos conversar no nosso encontro em grupo (entrevista).

Percebia que os eventos vinham se repetindo, os meninos continuavam brincando de peteca. Meninos e meninas geralmente se separavam para brincar. Não via relação entre a escola e a cultura local. Percebia também que a Educação Física se encontrava desfigurada na escola nos anos iniciais. A cultura local é visível

pelas crianças, pois estas o tempo todo demonstram a sua cultura no espaço escolar. Entretanto esta cultura é invisível, marginalizada pela escola. O corpo “grita” na escola, mas é sufocado pelo ensino tradicional do português, matemática, ou seja, o intelecto. Por outro lado, não poderia ser diferente, haja visto que as crianças precisam aprender a ler, escrever, contar, pois muitas delas tem dificuldades, e o tradicional permanece amarrado nos nossos corpos (corpos dos professores).

Tocava a campã para o recreio, a maioria das crianças ficava na sala brincando de peteca, chocolate inglês e pira. Dei uma olhada na área da peteca onde, agora, estão plantadas as plantas. Os meninos brincavam de peteca sob o sol, me dava uma dó, como a escola não pensou nisso?

A Luana Carla se aproximou de mim e disse: “Professora até quando a senhora vai ficar com a gente, até julho?” Respondi: É! Ela me disse: “A senhora vai fazer falta”.

Chegou o momento do ensaio, a professora Luciana pediu para eu ficar com a turma dela, para fazer recreação. Levei as crianças para a área e fiz as seguintes atividades com elas: manja corrente, bandeirinha (sugestão deles) e “quem comanda”. Todos participaram.

➤ 11/06/13

Quando chegava à escola, as crianças iam logo me dando bom dia, seguido do bolo. Fui ao lado da escola e estava cheio de crianças (meninos) jogando peteca. Voltei para sala, o Gerlison chegou e se aproxima de mim e me deu um chocolate. A professora chegou, arrumou a sala, trocou alguns alunos de lugar, e avisou: “A partir de amanhã, quem não vai dançar, vai sair mais cedo”. E continuou, “nós acertamos em reunião com os professores que a partir do dia 12/06, os alunos que não vão dançar no festival, irão sair mais cedo”.

As crianças fizeram atividade de língua portuguesa, assim que terminavam se levantavam, iam até a minha carteira, conversavam, pegavam minha câmera, tiravam fotos, brincavam de entrevista comigo, me davam bombons. A professora de vez em quando os repreendia, perguntando: Já fulano? Já beltrano? A professora recomendava que as crianças não dessem seus cadernos para ninguém, “terminou, fechou”.

Hoje, o Daniel levou uma bola de dente de leite, e na hora do recreio: Vitor, Daniel, Eduardo, Railan, Gerlison, Alan e Ailton, formaram dois times no minúsculo espaço da sala e jogaram futebol. As meninas transitavam pelo meio, mas eles não

se importavam, continuavam jogando. Eram tantas pernas se cruzando que mal dava para tocarem na bola. Estavam tão entretidos com o jogo, que não se importavam com as condições do ambiente. A cada gol feito vibravam em equipe. Foi a segunda vez que vi o “futebol” tomar conta dos meninos da turma, pois até então o “tempo livre” era ocupado com o jogo da peteca. Os demais brincavam de pira-cola, rabiscavam pelo quadro. Hoje, a sala estava muito agitada. Terminava o recreio, todos paravam de brincar, os meninos que estavam jogando bola, estavam suados, iam para frente do ventilador. Logo todos se sentavam.

Quando a professora Luciana entrou na sala, todos estavam quietos. O Danilo convidou o Cleuber para brincar de luta, a professora chamou a atenção do Cleuber, mandando-o se sentar na frente. O Danilo se abaixou para não ser visto e não pegar ralho. Ailton se aproximou da porta e foguei para tomar água. O Vitor viu e falou: “Esse cara nem pediu da professora”. Vitor olhou sorrindo pela grade da janela e o Alan voltou, mas sai novamente para tomar água.

Railan, Vitor, Ailton e Alan brincavam de travinha, balando uma bolinha de pano. Eles faziam a travinha com as mãos. Eles jogavam em duplas, e estipulavam o número de tentativas para cada um. Achei interessante que após as tentativas, a dupla saía, e não somente o que acertasse mais gols. Logo a brincadeira chamou a atenção dos que estavam próximos e os meninos rodearam a brincadeira. Depois mudaram de lugar e aumentaram a distancia para balar a bolinha.

Chegou a hora do ensaio, mais uma vez a professora Luciana me pediu para ficar com os meninos da turma, para fazer recreação com eles. Fomos para a quadra, convidei todos, inclusive as crianças das outras duas turmas para jogarmos queimada de três campos, pois eles haviam me falado que não conheciam. Eles gostaram da brincadeira, porém precisamos interromper, pois estava muito quente, as crianças reclamaram do calor. Que falta faz uma quadra coberta em nossa região. Vamos para debaixo da árvore próximo da caixa d’água e enquanto a campã não tocava, conversamos sobre o jogo.

➤ 12/06/13

Cheguei 15 minutos atrasada na sala, porque precisava organizar a sala de recurso para a roda de conversa com as crianças. Entrei na sala, dei bom dia, as crianças fizeram uns rostinhos felizes para mim. Foram me dando bom dia! Clara disse: “Pensei que a senhora não vinha”. Combinei antecipadamente com a professora para conversar com as crianças em um círculo no chão. Convidei-as para

sentarmos no chão, fizemos um círculo. Expliquei a elas que gostaria de conversar com elas em grupos sobre os nossos momentos vivenciados na sala, e que seria em outra sala. Perguntei se alguém gostaria de não participar. Todos responderam que queriam. Expliquei que hoje não daria para conversar com todos os grupos, mas que terminaríamos na próxima aula. Pedi a eles que formassem os grupos, que ficassem a vontade para formarem.

Percebi que eles constituíram os grupos de acordo com os pares que eles costumavam brincar. Após formados os grupos perguntei quem gostaria de ser o primeiro, o grupo do Cleuber levantou a mão, então os convidei para irmos até a sala de recursos. Já havia organizado a sala anteriormente, coloquei um tapete no chão, levei almofadas de casa. O objetivo era deixá-los bem à vontade.

Eles entraram, disse que eles podiam deitar nos tapetes, que eu ia mostrar algumas fotos para nós lembrarmos de alguns momentos vividos na escola. Eles olhavam as fotos, riam, comentavam, apontavam...quando terminou de passar imagens, me sentei no chão junto deles, e disse que eu tinha algumas dúvidas e queria que eles me ajudassem a entender. Disse que ia gravar nossa conversa no gravador, e que depois eles iam ouvir a conversa. E assim foi feito.

Após a entrevista voltamos para a sala, os demais grupos estavam ansiosos para participarem, porém a professora que coordena a sala multifuncional iria precisar da sala e assim os demais grupos ficaram agendados para sexta-feira. As crianças pediam a máquina para tirar fotos. Na sala sempre que tinham uma oportunidade os meninos aproveitavam para jogar peteca.

➤ 13/06/13

Cheguei à escola e as crianças correm no corredor para falar comigo. Me davam “bom dia”, me abraçavam. A professora Luciana chegou na sala, cumprimenta a todos e começava a atividade. Me sentei ao lado da Fabíola, ela me deu 3 amostras de perfume que ela ganhou da prima dela. Agradei e perguntei se ela não iria precisar, ela respondeu que não, e que tinha muitas, e essas ela trouxe para mim.

Começou o ensaio da turma ao lado na quadra. Railan, Eduardo e Rodrigo começaram a se balançar e o Railan perguntou para o Eduardo: “Por que tu não foste dança quadrilha com eles (outra turma)?” Eduardo: “Não me convidaram (responde se balançando com o som da música).” Vitor e Agda se levantaram para olhar pela grade a dança na quadra.

A professora Luciana se aborreceu com a conversa do Railan e Eduardo e os trocou de lugar. Ela saiu da sala, e os meninos começaram a brincar. Muitos ficaram na janela olhando para os ensaios na quadra. Na ausência da professora, o Eduardo e o Vitor caíram durante uma brincadeira. O Vitor bateu a cabeça na parede, ele chorou. Fiquei muito preocupada, levei o mesmo para colocar gelo na cabeça. Quando retornamos a professora Luciana ia chegando na sala. Perguntou o que tinha acontecido. As crianças responderam: “Foi o Eduardo”! Eu falei que eles tinham caído próximo a parede, que tinha sido um acidente. O Vitor afirmou que o Eduardo puxou ele. O Eduardo se justificou dizendo: “Eu também me bati, não foi só ele”. Após uma breve discussão entre as crianças para explicar o acidente, a professora Luciana disse: “Ah, foi um acidente, já passou, tem que ter cuidado com as brincadeiras pra não se baterem”.

Fiquei chateada por ela não estar na sala, às vezes ela vê a minha presença como alguém que pode ser responsável pela turma, zelar por eles, pedir para eles quietarem, etc. Posições que tenho tentado evitar desde o início. Afirmo isto em decorrência de algumas atitudes dela, “quando me pediu para fazer a recreação com as crianças, ou quando saía e dizia “a senhora me conta sobre o comportamento deles.”

Hoje a Larissa levou maquiagem para a sala. Da carteira dela, ela se maquiava e me olhava de lá. Depois foi até a minha carteira, me olhou e perguntou: “Tem alguma coisa aqui?” Falou apontando para os meus olhos. Respondi que não, não tem nada. Ela me diz: “Eu passei um pouquinho”. Fingindo que tinha me maquiado nos olhos. Eu perguntei: “Ficou bonito?” Ela respondeu: “Tá lindo!”

Na hora do recreio, Agda, Lílian e Karina pegaram a maquiagem da Larissa e ficaram durante todo o recreio se pintando, elas me olhavam e riam. Não falava nada. Terminou o recreio, a professora Luciana entrou e ficou olhando a bagunça esperando a turma se sentar. Clara me convidou para brincar de bater na mão, não consegui aprender. Era uma brincadeira chamada trissilomé. Como eu não consegui brincar, a Fabíola disse assim: “Vamos brincar de adoleta”. Então, eu, Fabíola e Clara brincamos de adoleta. Se aproximaram Elane e Débora querendo brincar. Mas a professora Luciana interrompeu dizendo: “As meninas aí, acabou o recreio”. Paramos e sentamos.

➤ 14/06/13

Hoje conclui as entrevistas, de uma forma geral, as entrevistas foram muito proveitosas. O grupo constituído pelos meninos gostaram tanto que queriam ir novamente. Acredito que esclareci as dúvidas que eu tinha do período de observações.

Quando voltei para a sala, a Lílian estava maquiada com uma sombra azul. Olhei para ela e disse: Uau! Ela ficou envergonhada e cobria o rosto com as mãos. No entanto, ela, Agda e Larissa continuaram reunidas em torno das maquiagens da Larissa. A Lílian estava com vergonha de olhar para a professora Luciana, colocava as mãos em cima dos olhos para não serem vistos. Falei para o Daniel que estava ao meu lado, “já vistes como a Lílian está”? Ele balançou a cabeça afirmando que sim. A Agda se levantou e veio me dizer que a Lílian disse o seguinte: “Tem gente apaixonada por mim, lá perto de casa”. Eu ri e perguntei: “É Lílian”? Ela sorriu e me disse: “Tem...”

➤ 17/06/13

Hoje estava a diretora Lucinéia Guimarães e o coordenador pedagógico Pedro Glória recepcionando no portão. Larissa, Lílian e Débora me receberam no portão da escola. Me deram bom dia e um bolo. O coordenador falou: “Já chega apanhando, né professora”? Respondi, “pois é!”

Elas me falaram no caminho das coisas que fizeram no final de semana. Hoje segunda-feira, como já faz parte da rotina escolar, fomos cantar o hino Nacional lá na área. A diretora parabenizou as turmas que foram no quartel na sexta-feira.

Larissa, Patrícia, Débora e Luana Carla se aproximaram da minha carteira. Débora falou com a Larissa, ela colocou as mãos nos ouvidos para não ouvir.

Débora diz: Ela esta com raiva de mim.

Pesquisadora: Por que?

Larissa (responde com raiva): Ela puxou o cabelo da Karina.

Débora: Só por isso, era pra ela ta com raiva de mim. Começa uma discussão entre elas. Patrícia interferiu: Quem era pra ta com raiva era a Karina e não tu. Elas discutem mais um pouco e depois vão para suas carteiras.

Depois, observei que Larissa e Débora estão se falando normalmente. Karina e Luana Alves se aproximavam e todos começavam a se falar. Mesmo após todas as discussões e selado a paz, Karina e Larissa se aproximaram de mim e falaram que não gostam da Débora, por que ela ficava agarrando e batendo na bunda delas.

Elas falaram isso na frente da Débora, eu tentei contornar dizendo que é de brincadeira e que todos tem que ser amigos. Elas se afastaram da minha carteira e foram cochichar em um canto da sala.

Procurei a Débora na sala, olhei e ela está na carteira dela. Ela olhou para mim, percebi que estava chorando. Chamei ela com as mãos, ela fez um gesto que não queria vir. Me afastei das meninas, fui para outra carteira, elas foram atrás de mim. Em seguida a professora chamou todos para começarem as atividades. Nesse momento, Débora foi lá comigo e me disse: “O que era professora?” Perguntei: “Por que tu estavas chorando”? Ela me respondeu: “Nada”! Falei para ela não chorar, e que quando fazemos algo errado, nós pedimos desculpas. Complementei, “quando tu fizeres algo errado, pedi desculpas”. E assim, ela voltou para a sala dela.

As crianças têm saído mais cedo, em decorrência dos ensaios. As meninas estão super vaidosas esses dias, a vaidade esta a florada, se pintam, fazem unha (hoje estavam pintando as unhas com corretivo e ainda pediam para eu fazer desenho).

➤ 18/06/13

Ao chegar à escola, o Danilo veio correndo pelo corredor e me disse: “Bom dia”! Ele me sugeriu, “por que a senhora não corre e dá bom dia pra eles primeiro”! Falei, “é mesmo, boa idéia”! Vou rápido para a sala, entrei e falei: “Bom dia, bom dia pra todos”! Eles gritaram: “Não, tem que dar bom dia pra cada um!”

Sentei em uma carteira, Fabíola e Larissa sentaram próximo, mas a professora Luciana as trocou de lugar. Aproveitei que a professora Luciana se sentou ao meu lado e conversei com ela sobre sua vida docente, o tempo que estava com a turma. Novamente ela me perguntou o que eu achei dela como professora. Tivemos uma conversa de aproximadamente 40 minutos. Enquanto isso as crianças faziam atividade, quem terminava ficava brincando. Essa conversa foi muito proveitosa, pois aproveitei para tirar umas dúvidas com relação ao espaço que a professora deixava para as crianças brincarem.

Depois dessa conversa, a professora fez a correção da atividade e disse que as meninas da dança iam ensaiar na quadra. Que todos iriam e quem não fosse dançar era para sentar e assistir. Confesso que lamentei em ver a cena, imaginei que mais meninas da turma dançassem, no entanto somente seis dançavam. E das três turmas, apenas quinze meninas dançavam. Fiquei me questionando qual é o lugar que a dança ocupa na escola. As outras crianças ficavam sentadas, algumas

jogavam peteca. Patrícia, Clara, Luana Carla, Natalice e Karina faziam coreografia na lateral da quadra. Perguntei por que elas não estavam dançando. Natalice, Luana Carla e Patrícia disseram que eram evangélicas. Karina disse que não quis mais. Terminou o ensaio e todos voltaram para a sala.

➤ 19/06/13

Cheguei à escola, o Cleuber estava no portão. Quando eu desci da moto, ele logo me disse: Bom dia! E veio caminhando comigo pelo corredor. Então eu disse: “Vamos pelo outro lado, que aí eu dou bom dia em todo mundo”. Ele riu e disse: “É mesmo!” E fomos caminhando. Cheguei na sala e gritei para os que estavam na porta e dentro da sala: “Bom dia Luana Carla, bom dia Luana Alves, bom dia Natalice; o Danilo estava olhando pela grade e gritou: “Bom dia professora”! Eu continuei, “bom dia Lilian, bom dia Elane, bom dia Vitor, bom dia Daniel, bom dia Patricia”. Eles riam e se aproximavam de mim com a mão estendida para eu dar o bolo. A Débora havia se escondido atrás da mesa, se levantou e gritou: “Bom dia professora”.

Depois chegaram, Gerlison, Agda, Larissa e Clara e dei bom dia para eles também. Pela primeira vez consegui dar bom dia neles. Fiquei feliz e eles com uma cara de surpresa, riam, riam à beça. A professora entrou, arrumou a sala e começou as atividades. Logo cedo, Lilian e Elane jogavam peteca, os meninos observavam, e em alguns momentos diziam: “Tu quer que eu bata esse toro”. “Deixa eu bater pra ti”. “Eu não errava essa”. Mas não interferiam nas ações do jogo.

Estavam todos sentados fazendo atividade. Lílian dá um broche para a Larissa me dar. Pergunto, “por que tu não me dá”? Ela ri e não fala nada. O Alan me mostrou uma folha de papel riscada. Peguei o papel e criei uma história, todos ficaram a minha volta, achando que eu estava lendo uma história, riam e ficavam ouvindo. O Eduardo olhou para papel e disse: “Não tem nada aí”. Eu falei, “tem sim. Não acredito que não estás vendo”! Vitor disse: “Não tem nada”. Eu continuo a criar a história. Depois Patrícia, Lílian, Alan continuavam a me dar papel em branco para eu ler. E essa brincadeira divertida, imaginária continuou até o momento que a professora Luciana interrompeu avisando que irá ter ensaio na quadra, e depois do ensaio as crianças iriam sair.

➤ 20/06/13

Cheguei à escola e fui novamente pelo lado, na tentativa de surpreendê-los. Entrei na sala e fui dando bom dia para vários. No entanto, elas estavam entretidas

com um álbum de figurinhas. Era a novidade do dia, várias crianças tinham. Estavam reunidas em volta do álbum, Fabíola, Patrícia, Luana Alves e Natalice. Em outra carteira estavam Cleuber e Clara folheando um álbum de figurinhas. Daniel, Railan e Alan olhavam outro álbum. Entra o Vitor na sala e me disse: “Olha professora”! Me mostrando vários pacotes de figurinhas, ainda fechados. Perguntei, “cadê teu álbum”? Ele me respondeu: “Esta aqui na minha mochila”.

A professora entrou na sala e disse: “Nós vamos pra quadra agora para as meninas ensaiarem, vão pra lá e fiquem sentadinhos. E todos nós vamos pra lá”. Clara, Cleuber, Gerlison e Meriane continuavam entretidos com o álbum de figurinhas. As meninas ensaiavam, a maioria dos meninos formou um grupo fora da quadra e jogou peteca com os meninos das outras turmas. Vitor e Eduardo ficaram observando. Me aproximei, sentei ao lado deles e falei: “O Jean joga junto com os outros...” o Vitor me diz: “Eles dão vup”.

➤ 21/06/13

Hoje a Débora estava me esperando no portão. Dá moto eu gritei pra ela: “Bom dia Débora”! Ela: “Poxa, eu já ia fala”. Eu: “Mas não falou (e dei o bolo nela)”. Fui para a sala, a Eveline avisou a turma que eu estava chegando, e me deu “bom dia”. Peguei muitos bolos hoje.

A professora Luciana chegou e disse que é para todos irem para a quadra. Na quadra basicamente acontecia o seguinte, as seis meninas da turma ensaiavam (Patrícia, Luana Alves, Larissa, Agda, Débora e Fabíola). As demais crianças interagiam com as crianças das outras turmas (brincavam de peteca, elástico, polícia e ladrão, pega-pega), mas eram advertidas para não correrem no meio da quadra, ou seja, onde as meninas ensaiavam, podiam brincar somente nas laterais. Depois retornávamos para a sala e se dava sequência a rotina da sala de aula.

Depois de uns 40 minutos retornamos para a sala. A professora Luciana avisou que eles irão fazer uma atividade avaliativa de Ensino Religioso e que quando terminassem é pra irem pra casa, por que ela iria precisar resolver um problema do festival. Avisou ainda: “É para irem pra casa, pois se eu encontrar na escola, vamos voltar para a sala e encher o quadro.”

➤ 24/06/13

Hoje, Larissa e Lílian me encontram na entrada e me deram “bom dia”, seguido do bolo. Entrei na sala e as demais crianças com as quais eu brinco me dão bom dia também.

Um grupo de meninos se sentou no canto da sala e conversava. Achei as crianças mais calmas hoje. O Alan chegou perto de mim e perguntou: “Hoje é segunda-feira”? Respondo que sim, então ele me fala, “mas nós não vamos cantar o hino”? Eu disse: “Deixa a professora chegar”.

Pedi para a professora Luciana para fazer uma foto da turma toda na frente da escola. Eles foram, porém ficaram tímidos e nem todos quiseram tirar a foto. O Vitor, o Gerlison e Railan não quiseram tirar. Retornamos para a sala, a professora da turma ao lado veio chamar para cantarmos o hino nacional. Ao retornarmos para sala as crianças fizeram avaliação.

Após avaliação, teve ensaio na área e após o ensaio as crianças foram dispensadas.

➤ 25/06/13

Hoje poucos meninos estavam jogando peteca. As dependências da escola estavam decoradas para o festival, tinha uma arquibancada na quadra. Entrei na sala, Fabíola e Flávia estão ensaiando a coreografia da dança. Fabíola para de ensaiar e me mostra a sua peneira decorada. As crianças vão se chegando, se agrupando e mostrando uma para as outras seus álbuns de figurinhas.

Fomos para a quadra assistir o ensaio da turma, depois retornamos para a sala. A professora avisou que a partir de amanhã não terá mais aula, que amanhã era o festival e com ele se encerrava o semestre. Após o aviso da professora pedi para conversar com eles. Estava emocionada, era o meu último dia em campo. Agradei as crianças por me permitirem conhecer um pouco das suas vidas, suas brincadeiras, seus momentos...agradei a professora por me oportunizar adentrar em sua sala de aula. Pedi desculpas por alguma falha e se a minha presença interferiu na rotina da sala. Fiquei emocionada por esse momento, pois é uma etapa do mestrado que é vencida...

Eles me aplaudiram, Larissa, Elane, Lilian, Débora, Fabíola, Clara, Patrícia, Natalice, Luana Carla e Luana Alves, correram para me abraçar e me deram um abraço coletivo. Momentos de despedidas são tristes, vamos criando laços pelos nossos caminhos e a vida vai se encarregando de desfazer esses laços...

Combinei com eles que retornaria quando eu retornasse de Pelotas. Disse que após a prova daria um abraço em cada um. E assim todos se sentaram e começaram a prova de matemática. A professora Luciana avisou que quem terminasse poderia ir para casa.

Uma a uma das crianças ia saindo, me davam um longo e caloroso abraço e seguiam pelo corredor em direção as suas casas. A sensação que eu tinha nesse momento era de tristeza. A Fabíola veio me dar um abraço e me deu um papel. Nele estava escrito: Eu te amo! Saí da sala, fui atrás dela, ela já estava distante, então gritei no corredor: Fabíola, eu também... Ela me jogou um beijo. Não pude conter as minhas lágrimas. Me recompus da emoção e retornei para a sala, as crianças que saíam vinham me abraçar. Percebi que algumas crianças tinham dificuldade de abraçar, ficavam tímidas, envergonhadas. Algumas vinham espontaneamente me abraçar, principalmente as meninas. Os meninos, Railan, Ailton e Danilo ficaram retraídos ao me abraçar, mas eu fazia a maior festa e eles abraçavam. Essa etapa do mestrado chegou ao fim, e eu acredito que as observações que eu fiz serão significativas e darão um belo trabalho.

**3- ARTIGO: A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da
Amazônia em Oriximiná-PA**

(Nas normas do Periódico Cadernos de Educação da Universidade Federal de Pelotas)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Escola Superior de Educação Física
Programa de Pós-Graduação em Educação Física



ARTIGO

**A (In)visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em
Oriximiná-PA**

IÊDA OLIVEIRA MOTA

Pelotas, RS, 2014

A (In)visibilidade da cultura infantil em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA

Iêda Oliveira Mota*
Márcio Xavier Bonorino Figueiredo**

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi compreender como se manifestam as culturas infantis em uma turma da Escola Municipal Nova Esperança em Oriximiná-PA. Os participantes eram 29 crianças, sendo 16 meninas e 13 meninos, a média de idade era de 09 anos, alunos do 4º ano. É uma pesquisa qualitativa, na qual busquei, por meio da observação participante, registro fotográfico e entrevista em grupo, compreender a questão proposta pela pesquisa. Os resultados apontaram que as culturas infantis se fazem presentes na escola, porém são visíveis pelas crianças e seus pares e invisíveis pelos adultos presentes na escola, em virtude da valorização de uma cultura legítima em detrimento aos conhecimentos produzidos pelas crianças, ilegítimos. Entretanto, as crianças resistem à invisibilidade de suas culturas, e assim ressignificam os espaços, rompem com os padrões estabelecidos e por meio das brincadeiras metamorfoseiam a realidade, e criam um mundo paralelo no qual emergem as suas culturas infantis.

Palavras-chave: Culturas infantis. Crianças da Amazônia. Brincadeiras.

Abstract

The (In)visibility of children's culture in a school in the Amazon Oriximiná - PA

The objective of this research was to understand how cultures manifest the infant in a class of Municipal School in New Hope, PA Oriximiná. Participants were 29 children, 16 girls and 13 boys, mean age was 09 years, students in the 4th year. It is a qualitative research, in which I sought, through participant observation and photographic recording group interview, understand the question posed by the research. The results showed that children's cultures are present in school but the children are visible and invisible by their peers and adults attending the school, due to the recovery of a legitimate culture over the knowledge produced by the children illegitimate. However, children resist invisibility of their cultures, and so resignify spaces, break with the established standards and by jokes metamorphose reality and create a parallel world in which their children cultures emerge.

Keywords: Children's Culture. Children in the Amazon. Jokes.

Introdução

A minha trajetória profissional como professora de Educação Física no município de Oriximiná-PA, me levaram a muitas reflexões e a indagações que emergiam dos desafios encontrados no cotidiano escolar, os quais também me conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa. Nela estão contidas as vozes das crianças, alunos da turma do 4º A, da escola Nova Esperança, e o percurso que empreendi para compreender os processos de construção e reprodução de suas culturas, por meio de brincadeiras.

Muitos estudos comprovam que as crianças ao chegarem à escola carregam consigo uma diversidade de conhecimentos e vivências que são compartilhados em outros tempos e espaços, entre pares e outras gerações. São experiências vivenciadas por meio de jogos e brincadeiras que, na grande maioria, são desvalorizadas pelas escolas nas quais estão inseridas. Uma das razões para que o acervo cultural produzido pelas crianças seja negligenciado pela escola pode se dar devido a predominância de uma cultura escolar hegemônica, que valoriza conhecimentos pouco significativos a determinados contextos, ou devido a ocorrência de práticas docentes descontextualizadas e que possuem pouca relação com a produção cultural das crianças.

Outro fator, que possa justificar tais atitudes é o fato de a formação dos nossos professores ainda não se dar na perspectiva de um “professor brincante”⁹, aquele que vê na brincadeira das crianças um momento de aprendizagem com a possibilidade de desenvolvimento de uma linguagem tipicamente infantil, que possa integrar experiências da corporeidade, da cognição e da emoção, e assim passe a valorizá-las como uma construção social das culturas infantis.

A partir dessas observações e entendimentos, os caminhos que nortearam esta pesquisa foram para além do propósito de descrever sobre as aulas de Educação Física, mas, sobretudo de refletir acerca da cultura, ou das culturas infantis que as crianças apresentam na escola. Cohn (2009), sinaliza que devemos ter cuidado ao utilizarmos o termo cultura infantil, pois segundo a autora este termo pode nos remeter ao sentido de universalizar a infância, isto é, tomá-la como única. Ela considera mais adequada a expressão culturas infantis, pois assim é possível considerar as particularidades socioculturais das crianças, considerando o contexto na qual estão inseridas, pois as singularidades existentes é que tornam esta categoria geracional, que é a infância, plural e diversificada.

Buscar estas particularidades em seus contextos; considerar que as vozes das crianças devam ser ouvidas; olhar para as culturas infantis que as crianças emanam; as brincadeiras que chegam e são desenvolvidas na escola; dar visibilidade a estas manifestações das crianças para que elas, enquanto fruidoras e produtoras de cultura possam nos revelar aquilo que nossa sensibilidade de adulto não permite enxergar; isto torna-se um desafio dentro de um universo institucionalizado, no qual a voz do adulto e as práticas educativas com tendências homogêneas são dominantes.

Foi com os olhos “vendados” que mergulhei nesse universo de uma das turmas da escola Nova Esperança, para compartilhar com as crianças de suas interações, convencida de que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2009, p.33). São especialmente estas “outras coisas” que as crianças sabem que esta pesquisa se propõe a revelar. Para tanto levei para campo um roteiro aberto para ser compartilhado com e pelas crianças. Desejava que elas me revelassem as suas culturas, brincadeiras e pela escuta atenta de suas vozes, elas me ajudassem a compreender esse contexto que tão bem conheço e que por vezes se afasta de mim e me inquieta.

Os “eus” profissionais e pessoais me instigaram a observar a heterogeneidade de vivências partilhadas pelas crianças nessa escola na Amazônia, imersa em uma região coberta por um imenso verde, “rodeada” de água doce, que permitiram ao homem amazônida ao longo dos anos, desenvolver estratégias de sobrevivência para viver e ocupar esse espaço numa relação direta com seu ambiente. Esse ambiente em particular, faz parte do contexto no qual as crianças da escola Nova Esperança estão inseridas. Elas carregam na sua história experiências dessa relação com o meio rural, com as matas; com a biodiversidade existente; com os encantados¹⁰

⁹ Expressão utilizada pelo professor Doutor Rogério Costa Würidig na tese de doutorado “O quebra-cabeça da cultura lúdica-lugares, parcerias e brincadeiras das crianças: desafios para políticas da infância. Para maiores informações, ler revista Ao Mestre com Carinho, ano 1, nº6, dez-1998.

¹⁰ São seres que se revestem de uma força mágica e que habitam o “fundo” ou a “mata” e que não morreram, mas se “encantaram”. São também possuidores de poderes extraordinários, sendo normalmente invisíveis aos outros seres humanos, podendo manifestar-se sob forma humana ou animal. Os encantados do fundo são conhecidos como bichos-do-fundo por se manifestarem sob a forma de diferentes animais aquáticos, como botos, peixes, cobras, jacarés etc. Para maiores informações, ver “A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: Traços da Mitopoética Amazônica”, da professora Doutora Laura Maria Silva Araújo Alves da Universidade Federal do Pará.

presentes em todos os lugares e que estão representados tanto no imaginário do índio como no do caboclo; com o ciclo das águas que a cada ano, interfere na rotina dos ribeirinhos e das residências da cidade que ficam próximas as margens dos rios, como a dos moradores da escola pesquisada.

Desta forma, conhecer estas crianças, ouvir suas vozes, compartilhar das suas experiências é uma forma de buscar o estreitamento das margens, diante daquilo que a criança sabe, o conhecimento não escolarizado, manifestado em suas socializações, em suas culturas infantis, e o que a escola, enquanto espaço institucionalizado, se propõe a ensinar. É uma possibilidade de aproximar, articular/fundir esse conhecimento, entre o “legítimo” e o “ilegítimo”. Assim, este estudo tem por objetivo compreender como se manifestam as culturas infantis em uma turma do 4º ano na escola Nova Esperança em Oriximiná-PA.

Ademais, foi a partir do entendimento de que a criança é um sujeito atuante, presente, concreto, um ser social, histórico, político e cultural, que decidi buscar nelas respostas, não somente para as minhas inquietações enquanto professora de Educação Física, mas também para questões mais abrangentes como práticas educativas que se perpetuam no contexto escolar; a dualidade entre corpo e mente; o brincar para além do sentido de passar tempo e entreter; que talvez não sejam respondidas aqui, mas que possam clarificar reflexões sobre as culturas infantis das crianças da escola Nova Esperança, e quiçá repensar o currículo partindo daquilo que as crianças sabem.

Contexto da pesquisa e procedimentos metodológicos

Nesta pesquisa busquei investigar como as culturas infantis de uma turma do 4º ano da escola Nova Esperança aparecem na escola? De que brincam e como brincam as crianças? Caracteriza este estudo como uma pesquisa qualitativa. Nos dizeres de Santos Filho (1997) a abordagem qualitativa tem como propósito fundamental “a compreensão, explanação e especificação do fenômeno”.

Para Minayo (1997, p. 43), a pesquisa qualitativa,

Responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, para responder a estas questões, utilizarei o estudo de caso do tipo etnográfico, André (2005, p.52). Para esta autora, o estudo de caso do tipo etnográfico, conta “como uma investigação qualitativa, no quadro do paradigma interpretativo, trazendo uma nova dimensão aos estudos qualitativos, os da natureza sociocultural da investigação”.

Desta forma, o estudo de caso conta como fontes de evidências a observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados, ou seja, o pesquisador está lá, ao lado dos sujeitos, interagindo com eles e participando até certo ponto de suas experiências. As observações realizadas em campo são registradas em diário de campo. Nesta pesquisa utilizei a observação participante e o registro fotográfico durante todo o período que me fiz presente em campo, ao final da minha inserção realizei entrevista em grupo.

Assim, a observação participante foi o ponto central da pesquisa, procurei estar atenta com as crianças, com o olhar focado para compreendê-las, nas nossas interações, porém afastado para observá-las, sem esquecer da minha função de pesquisadora. Nas palavras de Gil (2010, p. 121), a escolha pela observação participante se dá pelo fato de aproximar o pesquisador dos sujeitos, permitindo um contato pessoal. Ele define a observação participante como “participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização e do grupo em que é realizada a pesquisa”.

Outras perspectivas apontadas e que contribuíram com a minha caminhada, foram as proposições sinalizadas por Graue e Walsh (2003, p. 133), sobre a observação com crianças. Eles pontuam que “um observador participante está lá, não atrás de um ecrã ou de um vidro, mas ao lado das crianças, capaz de ouvir o que está a ser dito, interagindo com elas e partilhando até certo ponto das suas experiências”. Neste sentido a observação participante me possibilitou acompanhá-las de perto, suas ações, interações, suas brincadeiras, a relação destas com os outros atores com os quais elas interagiam como a professora, e os demais adultos com os quais compartilhavam seus momentos.

Mas quem são essas crianças com as quais eu interagi? As crianças com as quais convivi são alunos de uma das turmas do 4º ano da escola Nova Esperança, uma das escolas públicas do município, situada no bairro da Cidade Nova, zona norte da cidade, em uma área considerada periférica. A rua da escola finda com o Lago Iripixi, que de acordo com o ciclo das águas se aproxima ou se distancia dos seus moradores. No período da

enchente o lago fica a uns 100 metros da escola, modificando a rotina dos moradores. Alguns alunos residem do outro lado da margem do lago, necessitando atravessar de rabeta¹¹ para chegar à escola.

A turma era composta de vinte e nove alunos, sendo 16 meninas e 13 meninos, a média de idade era de 9 anos. Eles constituíam um grupo de crianças carinhosas, ativas, de famílias de baixa renda, na sua maioria, provenientes da zona rural; estudam juntas há mais de dois anos, e algumas delas compartilham há mais tempo a mesma sala de aula. Convivemos por dois meses, durante minha inserção em campo foram realizadas 27 observações, aqui denominadas de encontros, no turno matutino, período em que as crianças estudavam.

Nesses encontros eram feitas as observações e registradas em diário de campo. Nessas manhãs mergulhei em seus mundos como a mãe d'água que se faz presente em seu imaginário infantil, para me aproximar de suas culturas infantis, captar as interações vivenciadas neste contexto, e assim compreender a partir de suas vozes as relações existentes entre as suas culturas, manifestadas pelo brincar, e a utilização desse conhecimento pela escola. Estes seres, embora temidos e respeitados pelas crianças, elas sabem que não os farão mal, a não ser que “desobedeçam as suas normas”, passadas de geração a geração, geralmente contadas pelos mais velhos nas noites iluminadas pelo luar do céu e pelas lamparinas nos interiores ou nos lugares mais afastados da zona rural.

As crianças amazônidas em particular, segundo Alves (2007, p.140) vivem em um meio social carregado de significações, ideologias, histórias e em uma cultura muito singular como a da Amazônia, ouvindo histórias desde o nascimento dos seres encantados que habitam o fundo dos rios e os interiores das matas. Nessa relação entre o real e a imaginação, elas constroem significados e assim, trazem à “vida”, a mãe do rio, a mãe da peteca, mãe do bole-bole, a mãe d'água, a cobra grande, o boto, personagens mitológicos que rondam a imaginação das crianças, fazendo com que se respeite sua onipresença. Exemplo disso é a proibição do jogo da peteca à noite, pois as crianças acreditam que se jogarem peteca nesse horário serão “levadas” pela mãe da peteca.

Metaforizando com a mãe d'água, me fiz presente nesses encontros realizados de segunda-feira a sexta-feira sendo um adulto atípico, uma adulta sem atitudes de adulto, uma criança grande, (CORSARO, 2005). Tentei me colocar em uma posição de igualdade, não controlando suas ações, e nem reprimindo-as, com o intuito de ganhar a confiança delas e participar do seu mundo, na tentativa de compreender suas culturas, como vivem e se desenvolvem o ser criança em um universo dominado pelas normas dos adultos.

Graue e Walsh (2003, p. 21) sugerem que quando estudamos as crianças em seus contextos devemos “observar de perto e sistematicamente”. Assim, eu as observei em sala de aula, no recreio, e nos lugares da escola que elas frequentavam. Além da observação participante e do registro fotográfico, como instrumento final de inserção em campo, realizei a entrevista em grupo. Foram constituídos cinco grupos, suas formações se deram pelas próprias crianças. Esse momento serviu para eu dialogar sobre o que foi significativo no momento das observações para mim e para elas, ou ainda das situações vivenciadas que me geraram dúvidas. As crianças tiveram a oportunidade de falar sobre os momentos significativos das aulas, seus interesses, o cotidiano e seus sonhos.

Esses autores afirmam que quando as crianças conversam entre si, são mais positivas, ajudam-se mutuamente. Entretanto, é fundamental que se esclareça às crianças a razão do processo, do que se trata, como se faz, que se permita a elas falarem sobre o que sabem e de seus anseios. A partir dessas orientações, solicitei da professora um momento para dialogar com as crianças sobre esse nosso encontro.

Como parte do processo da entrevista em grupo, e tomando experiências anteriores de entrevistas com crianças (Würdig, 2007), preparei o ambiente antecipadamente: coloquei tapetes no chão e almofadas coloridas, deixando-o desprovido de formalidades, e assim oportunizei que as crianças ficassem à vontade. Expliquei que nossa entrevista seria gravada e que ao final elas iriam ouvir suas falas, e assim procedi com todos os grupos.

À priori, não foi pré-determinado um roteiro para as entrevistas, sua elaboração foi feita a partir das imagens, considerando aquilo que foi mais significativo durante o processo de observação. Todo o processo em campo foi fotografado por câmera digital, pois acredito que as imagens expressam espaço/tempo e as situações ali vividas, de forma diferente da palavra escrita. Fischmann (2004), menciona que a utilização da fotografia em pesquisas dá a possibilidade de descrever os pormenores observados em campo, avivar e interpretar a realidade vivida.

Além desses aspectos apontados pelo autor, as imagens foram utilizadas nos momentos de entrevistas com as crianças e também com propósito de aproximar os leitores do local onde foi realizada a pesquisa. Todos os dados provenientes das observações e entrevista foram categorizados, tomando como eixos condutores deste artigo duas categorias temáticas: a (in)visibilidade da cultura infantil na sala de aula (escola); e, um palco e dois cenários.

A criança como ator social: perspectiva da sociologia da infância

¹¹ Embarcação típica dos rios da Amazônia. Possuem motor e hélice traseira não muito funda.

A sociologia da infância considera a infância como seu objeto sociológico, regatando-a de uma visão biologicista, na qual a criança é vista pelo seu estado de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizante, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente das suas construções sociais, condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas, passa a se considerar a criança como um sujeito histórico, social e cultural. Na perspectiva da Sociologia da Infância, Sarmiento (2005, p. 363) utiliza o termo infância para:

(...) significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc.

Nesta concepção, as crianças são consideradas atores sociais, rompendo com as visões que as consideravam uma tábula rasa, aculturadas, a-históricas, em que os adultos imprimiam suas culturas normatizando como elas deveriam ser assistidas, cuidadas e educadas. O entendimento passa a ser a de uma sociologia interpretativa, na qual as crianças não estão simplesmente internalizam a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a mudança cultural. Assim, a Sociologia da Infância encontra na proposta de Corsaro (2002) a “reprodução interpretativa”, conceito que reconhece as crianças como atores sociais.

Este autor sinaliza para a ruptura da relação vertical na qual os adultos imprimem suas culturas e saberes nas crianças para uma visão horizontal, em que as crianças sejam consideradas atores sociais e, desta forma, estejam ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Desta forma, sua socialização é um processo de apropriação e inovação, não mais somente a reprodução do mundo social. Assim, elas constroem significações individuais e coletivas do mundo em que vivem, destacando-se suas contribuições para a produção e a transformação da sociedade, tanto no grupo de pares como nos grupos com os adultos (CORSARO, 2002; 2005).

Outra contribuição que nos ajuda à compreensão das crianças como atores sociais vem de Quinteiro (2002), que se apropria dos estudos de Vygotsk para justificar que o desenvolvimento humano é produto das relações sociais e culturais, que o sujeito estabelece com os seus pares e outras gerações, para sua transformação individual e coletiva dentro de um contexto social. Nessas relações entre pares e gerações é possível a reflexão na perspectiva das culturas da infância.

Por cultura da infância Sarmiento (2003, p. 53-4) “entende a capacidade em constituírem de forma sistematizada modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos adultos de significação e ação.” As culturas infantis, portanto, se apresentam de forma diferente entre os lugares, pois toda cultura produzida tem uma relação de interdependência com as relações de classe, gênero e etnia. Assim, não há uma forma universal de significados e agir infantil. No entanto, há um elemento comum, manifestado de diversas formas e sentidos, constitutivo das culturas infantis, quer a criança seja um ribeirinho da Amazônia ou um “guri Pelotense”, que é o brincar. É por meio do jogo e da construção imaginária dos contextos da vida que a criança produz e reproduz a sua realidade social.

O brincar tem o mesmo significado para todas as crianças, independente da sua localização geográfica, o que há de diferente entre as crianças que brincam, conforme Sarmiento (2003, p. 52) é “um mundo de diferenças: de condição social, de contexto, de valores, de referências simbólicas, de expectativas e possibilidades.” O elemento comum entre as crianças é a construção imaginária dos contextos de vida, pois elas conseguem imaginar, criar uma realidade alternativa ignorando o real, por meio do jogo simbólico.

É na brincadeira que a criança poderá viver e criar situações que não são possíveis na vida real, mas perfeitamente possíveis no mundo da imaginação, um cabo de vassoura poderá se transformar em um cavalo veloz; vidros poderão ser os bois da fazenda; uma toalha ou lençol dão “asas” aos “super-meninos”; com uma bola nos pés se transformam em Ronaldinho e Neymar; São nessas brincadeiras que as crianças, em seu mundo de fantasia, em seus brinquedos simbólicos se apropriam da realidade fazendo-de-conta serem fazendeiros, proprietários de embarcações, pescadores, donas de casa ou pais de outras crianças. Os saberes da cultura infantil, oriundos da brincadeira livre e descompromissada que a criança estabelece nas relações com seus pares, estão carregados de significados vividos e experimentados num tempo e espaço específicos. Nessa interação entre o meio e as gerações, as crianças vão se constituindo enquanto sujeitos.

Os (des) encontros entre a escola e as culturas da infância

Benjamim (1984) observa que na brincadeira infantil há uma dimensão das experiências da realidade, uma transposição imaginária do real, o que permite a possibilidade de se experimentar a liberdade, de criação e interpretação, algo que se torna difícil na contemporaneidade entre os adultos, porque “as ações da experiência estão em baixa” por terem experimentado “os horrores da guerra”, da fome; do frio; das noites nos lagos em

busca do sustento para os filhos; dos dias de trabalho na lavoura enfrentando sol e chuva para sobreviver; o afastamento necessário dos pais do seio de suas famílias para outras cidades atrás de trabalho; essas mazelas sociais, provocadas pela desigualdade de classes, pelas derrotas da vida que afastam o ser humano adulto do desprendimento da realidade sofrida, provocados pelas “guerra do dia-a-dia”.

No entanto, as crianças ainda tem essa possibilidade de sonhar por meio da brincadeira, viajar na imaginação, pois quanto mais a criança se perde na brincadeira, mas ela “se encontra” com vitórias, triunfos, e também frustrações, pela experiência da própria brincadeira. Essa experiência infantil se apresenta por uma determinada capacidade/faculdade mimética¹² de experimentação, que de certa forma foi solapada na “formação”. Mas se os jogos infantis estão repletos de comportamentos miméticos, estes não se restringem, ou se limitam de modo algum à imitação de pessoas. Pois “a criança não brinca apenas de ser comerciante ou professor, mas também de moinho de vento e trem”, (ibid., p. 108).

Os jogos e as brincadeiras infantis têm essa capacidade, isso não se dá de forma desvinculadas do mundo adulto, já que a criança não “brinca numa ilha deserta”, ao contrário está sempre envolta nas relações dialógicas estabelecidas no seu meio, pois as relações estabelecidas nas brincadeiras fazem parte de uma realidade concreta, as crianças ressignificam experiências da vida real vivenciadas em tempos e espaços diferentes, ou expressam anseios de outras realidades, (BROUGÈRE, 2000, p. 97). E isto também é evidenciado por Benjamim (1984, p. 70):

Se a criança não é nenhum Robson Crusoe, assim também não constitui nenhuma comunidade isolada, mas sim parte de um povo e da classe de que provém. Da mesma forma seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial; são, isso sim, um mudo diálogo simbólico entre ela e o povo.

Como bem observa o autor, as crianças não se constituem nenhuma comunidade isolada, e por isso as brincadeiras são também expressões do mundo adulto. A brincadeira pode ser também, uma prática conformadora, de adaptação à cultura, como por exemplo, “meninos brincam de carrinhos e meninas brincam de bonecas”, e assim pode ser intuito lúdico ou deixá-lo tornar-se funcional para práticas conservadoras.

Tais atividades, segundo Bougère (2000, p. 103-104), são faces da mesma prática já que a brincadeira:

[...] é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção [...] Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. [...] ela pode, às vezes, ser mais um lugar de conformismo, de adaptação à cultura, tal como a cultura existe. Nada garante que a inovação, a abertura tenham sempre um papel importante. Como consequência, temos valores educativos que não podem se contentar com a brincadeira. Não se pode confiar na brincadeira, mas não se pode evitar um convite para a brincadeira.

Neste sentido, é importante pensar as possibilidades que emergem das brincadeiras, principalmente nas possibilidades da brincadeira na escola. É preciso considerar que muitas vezes utilizamos alguns termos como sinônimos. Brincadeira, brinquedo e jogo se misturam, se relacionam, estão imbricados, coexistem, mas não necessariamente são as mesmas coisas.

Kishimoto (1994, p. 111) nos ajuda a esclarecer essas ambiguidades, pois para ela,

O vocábulo “brinquedo” não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação.

Neste sentido, o brinquedo é o instrumento que possibilita a brincadeira, o jogo é por sua vez estruturado com um sistema de regras mais específicos. E a brincadeira é o ato, a ação lúdica. Portanto, a brincadeira infantil desperta possibilidades de se experimentar a liberdade, a imaginação, o que acontece mais facilmente com a criança, por sua capacidade de entrega à própria brincadeira. Entretanto o imaginário infantil não acontece no vazio, está sempre carregado de significados, de reproduções de realidades vividas ou realidades

¹² Propriedade que têm alguns animais e plantas de tomar a cor e a configuração de outros animais ou plantas do meio em que vivem. Aqui neste artigo, a capacidade que as crianças possuem de incorporarem outros personagens, e ou, trazerem “à vidas” objetos por meio da imaginação.

metamorfoseadas pela imaginação. Deste modo, a brincadeira permite que a criança construa e reconstrua sua realidade social.

Figueiredo (2009, p. 13), ao refletir a cerca das experiências e conhecimentos adquiridos pelas crianças em suas brincadeiras infantis, que na grande maioria das vezes não possui vez e voz na escola, devido à ênfase dada aos conhecimentos considerados legítimos. Assim, o autor enfatiza que:

Nas atividades escolares, não há lugar para a cultura infantil, como brincadeiras, jogos e outras atividades que ocorrem fora dos muros das instituições e que fazem parte do saber popular. A escola, ao negar essas atividades, nega também o corpo concreto das crianças: seus conhecimentos, movimentos, ritmos, percepções, linguagem (...).

Sendo a criança um ser presente e não um ser futuro, como pode a escola desconsiderar a produção cultural das crianças? Como são conduzidas as discussões sobre o corpo como agente de transformação social nas escolas? Compreende-se o corpo como referencial da própria existência humana, pois este corpo corre, pensa, se relaciona e intervém no meio em vive. Não colocar a criança no centro do processo, fazer a escuta das suas vozes, significa impedi-la de descobrir-se, descobrir o outro, descobrir o mundo e suas múltiplas linguagens, desfrutar das diferenciadas manifestações corporais criadas pelos seres humanos por meio do brincar.

A cultura escolar hegemônica valoriza conhecimentos, comportamentos e atitudes, mas muitas vezes esses elementos estão distantes do espaço da rua, das diferenças culturais, étnicas e sociais do brincar das crianças. As brincadeiras populares de Oriximiná-PA fora do ambiente escolar, integrantes da cultura infantil do povo, são expressos nos jogos de gemes, bete, peteca, papagaio, pião, bandeirinha, esconde-esconde, pira (coca, cola, alta), elástico, macaca ou amarelinha, queimada, taco, bole-bole, dentre outras que não entram na escola. Nossas observações nos possibilitam evidenciar que, essas brincadeiras se distanciam da escola, se limitam às ruas e a outros espaços urbanos.

No período de cada brincadeira popular é comum as crianças levarem o objeto (brinquedo) para a escola. A utilização do brinquedo só é possível na hora do recreio, pois em outro momento as crianças estão nas aulas formais, estabelecidas pelo currículo escolar. Nossas escolas e nossos professores ainda não conseguem engajar e articular em seus projetos de ensino, questões relacionadas às culturas infantis do local, para a defesa de práticas que reconstruam suas experiências infantis, suas histórias e vozes.

À medida que a criança (aluno) adentra o espaço escolar, percebemos certo distanciamento desse universo rico de brincadeiras populares. Dayrell (2007) adverte que, ao frequentar o cotidiano escolar os jovens trazem também todas as suas experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços. Por isso, compreender e refletir sobre essas práticas e símbolos como manifestação de um modo de ser da cultura local é uma forma de a escola ressignificar seus tempos e espaços, considerando o sujeito como agente social do contexto em que está inserido.

Conforme assinala Freire (1997), a criança é um especialista em brinquedo. Deve-se, deste modo, valorizar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos/crianças envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras manifestações que compõem o universo cultural dos alunos.

Desta forma, valorizar a cultura das infâncias do povo que constituiu Oriximiná-PA é uma forma de preservar sua memória histórica, é dar atenção aos jogos, às danças ou rituais, às brincadeiras que aos poucos vão sendo esquecidas, como consequências de práticas “únicas”, como por exemplo o futebol, que avança por entre rios e florestas atingindo as mais longínquas comunidades Orixinaenses.

A (in)visibilidade da cultura infantil na escola Nova Esperança.

“...jogaram esterco na “área da peteca” para a plantação de plantas em alusão a semana do meio ambiente.” (DIÁRIO DE CAMPO - 2013).

Alguns estudiosos mostram que na maioria das escolas a brincadeira é algo menor, inferior, é mero passatempo, e visto como coisas de crianças. Sob o ponto de vista de alguns adultos, o brincar não é importante. As crianças vão à escola apenas para estudar, aprender a ler e escrever, esse é, portanto, o seu “ofício de criança”, sua prioridade; brincar é secundário. Os programas do Governo Federal, como o Pró-Letramento, por exemplo, por meio de suas formações, sugerem aos professores o letramento (ler, escrever e interpretar) das crianças. O lúdico se faz presente em suas metodologias, mas a brincadeira vem como trampolim para a aprendizagem das disciplinas “importantes” do currículo. A formação inicial de nossos professores está

associada a atitudes de verticalização dos sistemas educacionais, pois há uma adição de irrelevância com relação ao brincar no contexto escolar.

A escola ainda transmite a ideia de que detém um conhecimento considerado “legítimo”, uma “cultura legítima”, muitas vezes desvalorizando o que vem de “fora”, considerado o “ilegítimo”, de “menor valor”. Como afirma Barbosa (2007, p. 1061), é uma “estratégia de poder que visa legitimar um tipo de conhecimento, considerado legítimo ou oficial, em detrimento de outros, os populares, desqualificando assim outras formas de cultura e de estilos de vida”. Isso corrobora com o que observamos em campo. Aos olhos dos adultos (corpo docente e gestores) a cultura infantil é invisível na escola, ela é marginalizada, pois para eles as crianças vivem correndo, se encontrando/chocando uma com as outras, descoordenadas e desgovernadas, como se a qualquer instante fossem causar um acidente.

A escola, como nos lembra Figueiredo (2009, p. 53), “leva as crianças a controlarem seus desejos, impondo-lhes outros, que nunca é o presente, o agora, mas alguma coisa que acontecerá no futuro, o depois”. Entretanto, as crianças em sala de aula falam e vivem um tempo próximo ou um passado recente, falam das suas brincadeiras, do que farão no recreio, do que aconteceu no dia anterior. Essas falas expressam suas culturas, seus saberes, suas experiências, as quais são concretizadas de diferentes formas, seja por meio da oralidade, de posturas, de jogos e brincadeiras. É por meio das brincadeiras e dos jogos que as crianças legitimam sua cultura, rompem com os padrões pré-estabelecidos e se fazem presentes como sujeitos ativos em um universo normatizado pelos adultos. A esse respeito, Barbosa (2007, p. 1069) nos lembra que,

São estas crianças com infâncias múltiplas que chegam todos os dias na escola. Com seu modo plural de ser, elas manifestam a sua diferença. Quer numa linguagem conhecida e facilmente decodificável, quer numa das suas múltiplas linguagens, com a escola ou os professores escutando-as ou não, elas manifestam as suas singularidades.

Sarmento (2003, p. 62) complementa, quando esclarece que brincar

(...) não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, continua e devotadamente, e ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias, não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério.

Durante o período que me fiz presente em campo, percebi que quando as crianças não estão realizando suas tarefas de estudantes, elas estão brincando. Brincam, correm, pulam, jogam, e ocupam os espaços, que talvez não tenham sido projetados para elas; mas, com o passar do tempo, estes tornaram-se os “seus lugares” legítimos. Segundo Tuan (1983, p. 06) existem diferenças entre espaço e lugar, “espaço se refere a algo mais abstrato, o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor.”

Na escola pesquisada, esses espaços se transformam em lugares à medida que as crianças os ocupam e dão sentidos a eles, e este sentido está relacionado ao brincar. Elas ocupam os lugares para brincar, para mostrar seus saberes, suas culturas e para interagir com os seus pares, sem a intervenção de adultos. Nesse “mundo paralelo” das brincadeiras, as crianças vão constituindo sua identidade pessoal e social. É uma aprendizagem interativa, partilhada com os pares e espaços comuns, o que também é observado por Sarmento (2003).

Mas, é importante compreender como reagem os adultos diante da visibilidade da cultura infantil na escola ou sala de aula? De que forma as crianças tornam sua cultura infantil visível diante da escassez de espaços e atividades sistematizadas voltadas para o brincar? As crianças da turma pesquisada e as demais crianças/alunos ocupam especificamente três lugares na escola: a sala de aula (o que será abordado posteriormente), a “área da peteca” e o espaço localizado embaixo da caixa d’água, Imagem 12 e Imagem 13.



Imagem 12 - Crianças brincando “embaixo da caixa d’água.”

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.



Imagem 13 - Encontro das crianças embaixo da caixa d’água.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

O espaço designado por mim, embaixo da caixa d’água é o local onde os meninos e as meninas menores brincam. Geralmente as brincadeiras mais frequentes são a pira-pegas, o esconde-esconde, a bandeirinha, a boca de forno, a polícia e ladrão e as brincadeiras de roda (chocolate inglês e adoleta). Lá se misturavam crianças de várias turmas, é um momento em que os irmãos de turmas diferentes se encontram e que os maiores cuidam e protegem os menores nas brincadeiras.

Talvez este lugar possa ser representado no imaginário delas com uma relação de aconchego, pois lembra as casas dos interiores construídas com longas pernas de paus para proteger o assoalho das enchentes, e no período da seca, embaixo desse assoalho se torna um lugar compartilhado pelos animais domésticos como as galinhas e patos, e pelas crianças que o utilizam para as brincadeiras longe dos olhares dos pais, assim como na escola, este lugar está afastado das paredes das salas de aulas e dos olhares dos professores.

As brincadeiras realizadas nesse lugar apresentam outro significado em relação ao jogo da peteca¹³ praticado na “área da peteca”. A peteca tem o objetivo claro para aquele espaço, de ganhar petecas, como reforçam os meninos em entrevista em grupo, quando se perguntou por que eles gostam tanto de peteca, na entrevista realizada no dia 14/06/2013.

*Por que a gente gosta de ganhar dos outros (RAILAN, 9 anos).
Meu litro tá por aqui (a criança mostra com o dedo) e está quase cheio”. (O litro aqui é o depósito de petecas, prática comum na nossa região), (ALAN, 8 anos).
Eu ganho pra “mim” balar, (EDUARDO, 9 anos).*

Neste caso, o jogo da peteca alimenta a ideia de uma disputa simbólica, mesmo que não haja prêmio ou recompensa palpável para o ganhador. Ganhar petecas significa, para eles, acumular “recursos”, que são depositados num litro de garrafa pet, simbolizando assim as relações de comércio, a forma com as petecas são armazenadas nos estabelecimentos comerciais da cidade. Embaixo da caixa d’água o interesse era outro, o jogo simbólico se fazia presente, ou seja, eles podiam fazer-de-conta aquilo que na realidade não era possível, como por exemplo nas brincadeiras de boca de forno. Muitas das tarefas eram cumpridas pelo simbolismo, um folha seca representava um abanador, típico daqueles utilizados para abanar o fogo no fogão à lenha.

As regras para as brincadeiras, que se davam neste espaço eram estabelecidas pelo grupo antes ou nos momentos que surgiam os conflitos. As soluções eram encontradas rapidamente, pois o que as crianças queriam era brincar, e como elas mesmas diziam, na escola não dá tempo, então elas não poderiam perder tempo discutindo. Com relação às brincadeiras na escola, perguntei se era melhor brincar na escola ou fora dela. As crianças assim responderam:

*Eu gosto dos dois, (KARINA, 8 anos).
Fora da escola, (PATRÍCIA, 10 anos).
Tem mais tempo, na escola não...(LÍLIAN, 8 anos).*

¹³ Neste contexto, o jogo da peteca corresponde ao jogo de bolinhas de gude denominadas em outras regiões do país.

Na escola é só um minuto. E tem mais espaço. A professora nem dá tempo pra gente brincar. Só pros meninos...(FABÍOLA, 8 anos).

Ficou evidente que as crianças atribuem ao tempo o fato de não brincarem na escola de todas as brincadeiras que brincam fora dela, pois conforme observações elas socializavam na escola somente uma parte do seu acervo cultural das brincadeiras, aquelas que no meu entendimento eram as mais rápidas de serem realizadas. Essa socialização entre pares permitem as crianças “se apropriarem, reinventarem e reproduzirem o mundo que as rodeia, [...] esta partilha de tempos, ações, representações e emoções, é necessária para um mais perfeito entendimento do mundo e faz parte do processo de crescimento”, (SARMENTO, 2004, p.14).

O outro lugar preenchido pelas crianças era um espaço estreito e comprido localizado no lado esquerdo da escola. Eu o denominei de “área da peteca”, Imagem 14 e Imagem 15, pois nessa área desde os primeiros dias em campo era o espaço preferencial dos meninos para a prática deste jogo. O abrigo da sombra, o chão propício ao jogo, a sarjeta como arquibancada da plateia e o distanciamento dos olhos “policiadores” dos professores, tornava este lugar acolhedor, aconchegante e próximo às ruas. Lá as crianças experimentavam a liberdade, rompiam com os padrões estabelecidos pela arquitetura local, no qual as escolas apresentam como espaços “disponíveis” para as brincadeiras uma quadra descoberta, um pátio coberto e pequeno, no qual transitam adultos e crianças, espaços projetados para outras funções, o brincar nesses espaços torna-se secundário. Dessa forma as crianças resignificam, dotam de valor e constroem novas identidades aos lugares preenchidos por elas.



Imagem 14 - “Área da peteca”.



Imagem 15 – Crianças brincando na “área da peteca”.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Nele, antes do horário da entrada (7h e 30min) e horário do recreio (9h45min às 10h), era o local que os meninos da escola se dirigiam para jogar peteca, como um ponto de encontro entre eles. Esse lugar era preenchido por algumas crianças da turma, uns cinco a seis no máximo, a maioria preferia brincar na sala. Uma parcela significativa jogava ativamente, outros eram observadores, aprendizes das técnicas dos vencedores. Uma platéia silenciosa, admiradora das habilidades daqueles considerados bons, imbatíveis. E, às vezes, o olhar de dó para aqueles que perdiam suas poucas petecas durante o jogo.

Nesse espaço todos se misturavam, os pequenos e os grandes jogavam em igualdade, mas a astúcia de alguns fazia a diferença em relação à ingenuidade de outros. Era comum, após a batida de um “toro”¹⁴, algumas petecas “sumirem”. Era o famoso “vup”¹⁵, e por esse motivo, os meninos da turma pesquisada não gostavam de brincar fora da sala na hora do recreio. A sala funcionava como uma proteção, o lugar seguro. Para compreender

¹⁴ Durante o jogo da peteca, cada participante “casa” uma peteca, além da sua peteca de saída. Ao balar com a sua peteca de saída, e o encontro de duas ou mais petecas casadas recebe o nome de “toro”. Acertar, na linguagem do jogo, “bater” um toro é o que possibilita a acumulação de petecas durante o jogo. O acertador do toro só tem direito às petecas casadas, a peteca de saída permanece com o dono.

¹⁵ No jogo de peteca significa o furto de petecas durante o jogo. Durante as observações verifiquei algumas formas de furto como, por exemplo: quando tem muitos participantes no jogo, após a batida de um toro, alguns meninos pegavam além da sua peteca de saída, a peteca do toro do seu oponente.

esta relação perguntou-se então por que os meninos preferem na sala e não em outro lugar da escola. Assim eles responderam:

A gente brinca por que os meninos pegam nossas petecas, (RAILAN, 9anos).

É, eles dão vup, (ALAN, 8 anos).

Eles dão vup! (VITOR, 8 anos).

Pega a peteca e sai correndo! (ALAN, 8 anos).

Os grandes dão vup. Eles deram vup no Ailton...(VITOR, 8 anos).

O jogo da peteca, durante minha presença em campo, foi praticado todos os dias pelos alunos, na sala ou em outros espaços. Observava que as petecas chegavam à escola nos bolsos das calças do uniforme, nas mochilas, nos estojos de canetas, eram feitas na hora com bolinhas de papel ou de outro material que se aproximasse do original, conforme observações feitas em diário de campo e registro fotográfico, Imagem 16 e Imagem 17:

Durante a explicação do vídeo, me surpreende com dois meninos da outra turma jogando peteca, com bolinhas de papel. O jogo era acompanhado pelos olhares das demais crianças. (DIÁRIO DE CAMPO - 05/06/2013).



Imagem 16 - Petecas confeccionadas com papel.



Imagem 17 - Jogo de peteca com petecas de papel.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

O espaço era minúsculo, e a aula parecia não estar tão interessante quanto o jogo, e assim eles passaram boa parte do tempo naquele jogo real com petecas “irreais”. Outra vez fui assistir a um vídeo com as crianças e um grupo de meninos começou a jogar peteca no chão. Ao perceber que as crianças estavam dispersas, a professora chamou a atenção dizendo: “Não é para jogar peteca agora!” O barulho, a indisciplina, a perda do controle ainda é visto como ausência de domínio de turma, o professor que não tem controle, a tradicional cultura do silêncio, da disciplina dos corpos se faz presente inibindo as possibilidades pedagógicas da brincadeira na escola.

Entretanto, as culturas infantis de diferentes tempos, espaços e experiências, chegavam e dominavam os espaços, transformando-os e ressignificando-os. Questionei-me, como pesquisadora, porque eles gostavam tanto do jogo de peteca? Ficava atônica diante daquela prática rotineira, pois imaginava que o futebol (pelada) fosse praticado maciçamente na escola, ideia pré-estabelecida oriundas de minhas experiências anteriores como professora. Era comum, noutros espaços escolares, os meninos, durante as aulas pedirem bola, pedirem “futebol”. Mas, essas crianças em relação à prática do futebol se comportavam de forma diferente, à cultura futebolística, embora acessível nas escolas, se distanciava das crianças talvez em virtude do valor material do objeto (bola), as condições climáticas, e recriminação pelas professoras em função do excesso de transpiração das crianças ao jogarem/correrem no sol.

Assim, entendo que essas crianças não são diferentes, elas simplesmente brincam do que sabem, conhecem, e principalmente do que possuem à sua disposição enquanto brinquedo. Pois elas têm liberdade para introduzir e brincar de peteca na escola, mesmo com a ausência de espaços para as brincadeiras e repressões dos

adultos diante do brincar. Isso é confirmado por Sarmiento (2003, p. 57), quando assegura que “as crianças não são apenas fruïdoras, mas criadores culturais.”

Barbosa (2007, p. 1066) ressalta a importância de se compreender como vivem e pensam as crianças, “entender suas culturas, seus modos de ver, de sentir e de agir, e escutar seus gostos ou preferências é uma das formas de poder compreendê-las como grupo humano”. Mas o que foi observado naquele espaço escolar é que a escola não tem contemplado essa escuta nos seus “corredores”; nos burburinhos; nas rodas; nos gritos que agridem; e, nas gargalhadas que as crianças demonstram.

Ainda se percebe que essas múltiplas linguagens que as crianças expressam estão abafadas, silenciadas, invisíveis aos olhares dos adultos. Mesmo as crianças, os meninos praticarem o jogo de peteca todos os dias nos mesmos locais, certo dia, quando cheguei à escola, a “área da peteca” estava tomada de esterco para plantação de plantas alusivas ao dia do meio ambiente, Imagem 18 e Imagem 19. A sensação que eu tive é que em momento algum essas crianças foram “vistas”, ou seja, seu jogo de peteca não foi visualizado como importante e significativo para o seu desenvolvimento social, pois seu espaço foi negado, invisibilizado naquele momento.

O professor da turma, ao lado, chegou e olhou para o esterco e comentei com ele que havia sido interditado a área dos meninos jogarem peteca. Ele respondeu que também aquele lugar não seria adequado para o cultivo de plantas, pois é um lugar de passagem. Essa interdição na “área da peteca” deslocou os meninos para a área descoberta, assim, nos dias chuvosos, as crianças jogavam debaixo do chuveiro. Nos dias ensolarados, especialmente no horário do recreio, elas jogavam sob o sol.



Imagem 18 – Interdição da “área da peteca para a plantação de plantas ornamentais.



Imagem 19 – Crianças brincando na área descoberta em virtude da interdição da “área da peteca”.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Nesse dia ao final da manhã, cada turma foi convidada para plantar as plantas colocadas no local em que elas brincavam, Imagem 20 e Imagem 21. Cada criança plantou uma muda no local onde os meninos jogavam peteca. No momento da plantação, elas pareciam satisfeitas com a atividade, afinal era uma atividade diferente e divertida. No momento ninguém falou nada, ninguém percebia que os alunos estavam perdendo mais um espaço para as brincadeiras. Isso reforça o quanto os saberes não escolarizados, do cotidiano, popular, e acima de tudo da criança são invisíveis na escola, em função daquilo que o adulto considera significativo e importante.



Imagem 20 e Imagem 21 - Plantação feita pelas crianças do 4º “A” na “área da peteca”.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Diante das evidências observadas em campo, posso afirmar que a cultura infantil é vivenciada na escola, mas esta é ameaçada pelas ações adultocêntricas e se tornam invisíveis. O corpo “grita” na escola, mas é sufocado pelo ensino tradicional do português, matemática, ou seja, pelo saber escolarizado. Por outro lado, não poderia ser diferente, haja vista que as crianças precisam aprender a ler, escrever, contar, pois muitas delas têm dificuldades, e o ensino (método) tradicional permanece amarrado nos nossos corpos (corpos dos professores), pois a escola é um aparelho político e ideológico do Estado, e como tal está a serviço deste sistema.

Isso reforça o quanto a escola ainda permanece distante e não reconhece a criança como detentora de um conhecimento válido. Essas experiências “de fora”, como menciona Figueiredo (2009, p. 14), “que aprendemos na escola da vida, estavam e estão carregado de significados de um contexto experienciado e vivido”, e, principalmente aprendidos em outros tempos e espaços. Os adultos, as crianças ontem, ao crescerem, deixaram o seu legado sob a forma de brincadeiras que praticaram com os mais novos, ou que observam e também reproduziram. Tal acervo cultural é passado entre as gerações e isso é relatado na fala das crianças, quando perguntado a elas na entrevista, como aprenderam a jogar petecas.

Olhando na rua, (RAILAN, 09 anos).

Aprendi com meu irmão, (AILTON, 09 anos).

Aprendi com meu primo (ALAN, 08 anos).

Com ninguém, (VÍTOR, 08 anos).

Com ninguém, só olhando, (EDUARDO, 09 anos).

Nessa troca entre gerações e pares vai se reproduzindo a cultural, e dessa forma, é possível compreender a manutenção de determinadas brincadeiras populares. É importante também a percepção de que as brincadeiras e jogos acompanham as mudanças da sociedade, e assim é natural a presença de novos códigos e linguagens. Ao observar o jogo da peteca, percebi os subterfúgios criados pelas crianças, os códigos presentes, as soluções criativas para vencer as condições dos ambientes e espaços improvisados para o jogo. Deste modo, perguntei às crianças para que servia aquele “montinho” de terra que elas faziam no chão, para colocarem a peteca do seu oponente em cima, antes de balarem, quando estavam jogando.

É o “tudo”, pra dá-lhe na “lavura”, (ALAN, 08 anos).

Professora, professora! Se não fazem “tudo” à peteca vai pular, (ALAN, 08 anos).

É pra acertar...quando a gente bala a peteca passa por cima, não acerta na do outro, (RAILAN, 09 anos).

Há um saber intrínseco na brincadeira da peteca que é mobilizado no jogo. Este saber é negligenciado pela escola. São mobilizadas estratégias de superação de obstáculos. O montinho de terra representa uma tática para vencer as condições do espaço físico onde se realiza o jogo. As crianças pela experiência aprenderam que ao balar de uma distância maior em relação ao alvo, a peteca tende a fazer uma curvatura em sua trajetória, assim o montinho de terra tem por objetivo aumentar o nível do alvo para que seja atingido. Observei também, uma outra tática utilizada durante o jogo, as crianças mediam a distância de quatro dedinhos com a palma da mão

tocando o chão, na posição de pronação, quando perguntei a elas, em entrevista, o porquê dessa ação, elas responderam.

*É quando a peteca tá bem encostada numa “paragem”! (VÍTOR, 08 anos).
 Numa parede! (RAÍLAN, 09 anos).
 Não é só quando tá na parede, quando está na linha (de largada) também...
 (VÍTOR, 08 anos).*

Esses subterfúgios utilizados por elas na brincadeira da peteca, correlacionam conhecimentos da matemática, física, que podem ser contextualizados no ensino de medidas em sala de aula. Dessa forma, os conhecimentos das culturas infantis, saberes não escolarizados podem ser perfeitamente inseridos no conhecimento escolarizado, tornando as aulas mais próximas da realidade das crianças. Entender e contextualizar as práticas do nosso cotidiano, como as habilidades no artesanato, da fabricação da farinha, das danças e rituais, da prática do arco e flecha, do arpão, do lançar linha de pesca, é possibilitar que a criança compreenda o discurso corporal dos habitantes da região com relação ao ambiente terrestre e aquático. É compreender sua identidade, o lugar que se está inserido.

Barbosa (2007, p. 1061) sugere que as escolas possam “escutar” as crianças e se construir para e com elas. Acrescento ainda que as escolas precisam “olhar” para o que está (in)visível, para a realidade concreta das crianças, para o que elas sabem e aprender a ensinar considerando as petecas, a boca de forno, a adoleta, a pira-pegas, o esconde-esconde. Isto é uma possibilidade de estreitar a distância entre a cultura que a escola “legítima” e a cultura das crianças, “ilegítima” naquele espaço, ou seja, aproximar daquilo que as crianças conhecem, dominam e que fazem de melhor. É necessário que a escola se volte aos conhecimentos não escolarizados, pois neles, a exemplo do jogo de peteca, há saberes, conhecimentos mobilizados. É preciso que a escola entreteça as culturas e não as negue.

Um palco e dois cenários...

O lugar favorito na escola onde as crianças se encontram para brincar representa aqui o palco, local onde se apresentam diferentes atores que representam personagens e encenam seus espetáculos. No decorrer das brincadeiras estão presentes os aplausos, os assovios, as gargalhadas, os choros, os xingamentos ou as vaías. Fecham-se as cortinas, momento em que encerram as brincadeiras, representadas aqui pela intervenção da professora ou pelo término do recreio, que se efetiva com as normatizações da escola. Os atores são as crianças, protagonistas das cenas que retornam para casa com sensações diferenciadas, que vão do êxtase, por terem brilhado, à frustração, quando a apresentação fica aquém de um grande espetáculo.

O palco que por ora tomo para descrever e relatar algumas cenas é uma sala de aula. Onde, o primeiro cenário é dirigido pela professora, e o segundo pelas crianças. Embora a sala de aula ainda seja formalmente o local de escrever, ler e contar, ela, sem dúvida, é o lugar favorito das crianças da turma pesquisada. Observei que neste cenário há uma relação de aconchego, proteção, segurança e diversão. Nele, aconteciam as coisas sérias e o que as crianças sabem fazer de melhor, que é brincar. Fiquei a me questionar acerca desta percepção e perguntei as crianças qual seria o local preferido por elas na escola. E assim elas se expressaram:

*Na sala, (ELANE, 09 anos).
 Na sala, (POLIANA, 08 anos).
 Na sala, (DÉBORA, 08 anos).
 Não, na sala não, por que lá a gente só vive escrevendo... (FLÁVIA, 08 anos).
 É, mas a gente gosta de brincar mais na sala...Pra brincar é lá na sala... (ELANE, 10 anos).*

Este palco mudava de cenário de acordo com os atores. O primeiro era dirigido pela professora, ela era a protagonista nestas cenas, a responsável pela organização da sala, das atividades que as crianças realizavam. O espetáculo é conduzido por uma voz macia e disciplinadora, que normatiza, que tem por objetivo final a lectoescrita. As crianças aqui não são os atores do processo, são os coadjuvantes. Quando querem atuar nas cenas dirigidas pela professora, são interpeladas com avisos de que é preciso silenciar...

*Quando alguma criança levantava ou quando elas começavam a falar muito, os comandos eram: O que foi fulano (a)? Vamos fulano (a)! O que é fulano(a)?
 (DIÁRIO DE CAMPO – 09/05/2013).*

Naquele espaço da sala de aula, para as crianças aprenderem havia necessidade do silêncio, da disciplina, os corpos precisavam estar “imóveis”, sentados nas cadeiras. Neste sentido, Arroyo (2010, p. 165) nos

lembra que “manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar: só há educação humana na comunicação, no diálogo, na interação entre humanos”. No silêncio, os alunos poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão os domínios das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura. Em contrapartida, é necessário que a escola reconheça que a criança, o adolescente, é também um produtor, um criador, e que se revelam no que produzem e aprendem, pois apreendem produzindo e mostrando as suas criações.

Romper com essa lógica cultural estabelecida é possível, porém as imagens que carregamos em nós professores/as, da escola, do aluno que fomos, daquele professor de quem guardamos uma imagem positiva ou negativa, nos faz repetir os traços mais perenes do nosso ofício. A ruptura a esse padrão estabelecido é lento, assim a reprodução cultural escolar continua, as cadeiras se mantêm enfileiradas, o silêncio é melhor para a aprendizagem, o estabelecimento das normas, ordens, disciplinas, e as mesmas práticas se mantêm por anos a fio.

Quinteiro (2002, p. 148), ao apropriar-se dos estudos de Durkheim, aponta três elementos como fundamentais para desenvolver a educação moral das novas gerações, que deverão ser capazes de adequar-se às regras do jogo social, político e econômico. Educar a criança passa a significar moralizá-la no sentido de inscrever na subjetividade desta os três elementos da moralidade, evidenciados pela autora:

Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida).

Nesse sentido, pontuo que as cenas dirigidas na sala ainda permanecem envoltas com a moralização, a obediência, com a rotina fechada, silenciosa, imposta pelos sistemas educacionais com o intuito de preparar a criança para um futuro que está por vir; como uma sementinha que deveria ser cultivada pelo educador para se transformar em um futuro cidadão, pois é preciso prepará-las para a vida adulta, para a vida do trabalho. Embora os estudos e o cotidiano apontem mudanças no comportamento dos alunos, ficando para trás as imagens de alunos dóceis, disciplinados, obedientes, os/as professores/as ainda permanecem com as mesmas ferramentas para moralizar e disciplinar. Em suas falas, se utilizam da proteção que está por trás do seu palco de atuação, como por exemplo, a Imagem da diretora. Esta personagem ainda é temida pelas crianças e até mesmo pela própria professora.

Vou já mandar a Débora e a Karina lá pra diretoria. E o Mateus pra fazer companhia pra elas. (DIÁRIO DE CAMPO – 16/05/2013).

A diretora vem aqui e vai te levar. (DIÁRIO DE CAMPO – 06/06/2013).

A imagem da diretora como recurso para disciplinar as crianças aparece em diversas situações, quando se “rebelam”, quando copiam devagar ou quando não querem fazer as atividades, o que pode ser observado no trecho abaixo:

A professora estava explicando assunto novo de matemática. O Vitor não estava prestando muita atenção, então ela falou brava: - O que foi Vitor? Eu vou te colocar pra fora, e não vai ser só tu não, vão ser os dois (se referindo ao Danilo). E se eu te colocar, vai lá pra diretoria e só vai entrar amanhã com a mãe. Calaram-se todos e prestaram atenção na aula. (DIÁRIO DE CAMPO - 21/05/2013).

O controle social estabelecido nas escolas é visível, as regras são apresentadas e junto a elas impõe-se o castigo. O “medo”, o receio, que as crianças demonstravam era em decorrência dos pais saberem das “indisciplinas” dos filhos, e assim os castigos em casa serem ainda em sua grande maioria causados pela dor física e não pela reflexão, conscientização. Em muitos casos as “dores físicas” causadas pela moralização, repressão e disciplina nas escolas, se transformam em marcas que carregamos ao longo de nossa caminhada.

Como nos lembra Arroyo (2009) a imagem do aluno mudou, não são mais os mesmos. E as nossas imagens de mestre, de escola, continuam as mesmas. A escola foi inventada como um espaço especializado na troca de conhecimentos, nas aprendizagens de competências, onde mestres-docentes têm um papel insubstituível, mas também como uma instituição de intercâmbio de gerações, de semelhantes e diversos, onde tanto os mestres-adultos quanto os aprendizes tem papéis insubstituíveis, no interior desse espaço socializador, de aprendizagens humanas mutuas entre gerações.

Mesmo assim a aprendizagem ainda é centralizada no/a professor/a. Ele/a ainda é o ator principal no palco da sala de aula, as atividades são direcionadas por ele/a e se apresentam verticalizadas. As crianças já sabem o que as esperam na sala de aula. Pode se dizer que são pedagogias visíveis, como pontua Barbosa (2006, p. 59). Para esta autora, “a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e sua adequação ao grupo etário.” E dessa forma prevalece a lógica adultocêntrica na escola. Isso se dá quando em determinado momento da aula, a professora orienta as crianças a escreverem à caneta, dizendo que na faculdade só se pode escrever de caneta.

Entretanto, possibilidades de mudanças despontam no cenário, no entanto elas aparecem timidamente, invisíveis metodologicamente, mas se fazem presentes como recursos para o ensino. A organização da sala é feita pela professora, as carteiras não são colocadas em colunas, são alocadas próximas ao quadro, encostadas umas nas outras, em três fileiras centrais, e duas encostadas nas paredes, uma em cada lado, Imagem 22. Essa organização possibilita que sobre um espaço na sala no qual as crianças brincam, Imagem 23. Aquele espaço me chamou atenção desde o início. Perguntei a professora se aquela organização era proposital, ela me respondeu que sim, que era para esse momento da brincadeira. Pois no momento que conversávamos as crianças brincavam no referido espaço. E completou dizendo também que era porque a sala é meio escura.



Imagem 22 – Organização da sala de aula.



Imagem 23 – Espaço utilizado pelas crianças para as brincadeiras.

Fonte: DIÁRIO DE CAMPO – 2013.

Embora a professora não utilizasse a brincadeira como ferramenta pedagógica, em sua fala, ela sinalizava tais interações como importantes. Isto fica comprovado quando ela complementa que gostaria de ter “um armário em sua sala para colocar os seus pertences e brinquedos para que as crianças pudessem brincar.” Desta forma, se o primeiro objetivo da criação desse espaço foi aproximar as crianças do quadro, dando a elas maior visibilidade, sem dúvida foi proporcionado um espaço paralelo de interação e socialização para as crianças com as suas culturas infantis. Este lugar da sala era bastante utilizado pelas crianças para as brincadeiras, o que se dava na seguinte ordem:

Quando as crianças terminavam a atividade, levavam o caderno para a professora corrigir. As que terminavam iam para o espaço da sala brincar. (DIÁRIO DE CAMPO - 16/05/2013).

A professora é permissiva com relação ao uso do espaço para as brincadeiras, principalmente quando ele é utilizado para sua conveniência. Entretanto, quando as crianças rompem o silêncio, falando uma com as outras, ou desejando brincar, são repreendidas em suas ações. Contudo isso não se dava de forma passiva, pois elas manifestavam movimentos de ruptura com o estabelecido, interagindo uma com as outras, interferindo e usando aquilo que lhes era fornecido. Assim, faziam diversas relações, eram capazes de avaliar e vivenciar vários papéis e inventar suas estratégias para brincar.

Lá, de suas próprias carteiras, Larissa e Agda brincavam de faz-de-conta, fingindo me jogarem bolinhas de papel (soprando de dentro de um refil de caneta). Eu fingia ser atingida. Logo a professora percebeu que elas estavam rindo e disse: “Larissa porque tanto tititi”? Elas não responderam nada, se viraram e continuaram a escrever. (DIÁRIO DE CAMPO – 21/05/2013).

Isso corrobora com o que é expressado por Souza (1994, p. 52), “se por um lado, quando brinca a criança segue o caminho do prazer, por outro, ela também se vê obrigada a subordinar-se às regras, renunciando o seu desejo.” Na sala de aula as crianças estão para aprender, não para brincar. A brincadeira ainda não é concebida na escola como um momento de aprendizagem, de interação e socialização. É visto como um passatempo, quando a conveniência é do adulto. O professor-brincante ainda não se faz frequente nas salas de aulas e assim, as crianças são repelidas em suas brincadeiras, subordinando-se às regras da escola.

Fecham-se as cortinas das brincadeiras subordinadas às normas da professora, e entra em cena um novo cenário, no qual as regras existentes são ajustáveis de acordo com o desejo dos atores envolvidos, ou seja, das crianças.

II Cenário

Luiz Gustavo, Mateus e Cleuber brincavam de lutas, aviões e carrinhos. No meio da sala, eles brincavam de alienígenas, guerras, naves espaciais, simulavam caças e faziam perseguições uns com os outros. Os demais meninos brincavam de peteca, as meninas desenhavam, se reuniam em grupos e conversavam...Railan e Eduardo chutavam um chinelo. (DIÁRIO DE CAMPO – 22/05/2013).

Enquanto as crianças ficaram por um tempo sem atividades dirigidas pela professora, elas brincavam tranquilamente, se divertiam, cooperavam, dividiam o minúsculo espaço concedidos a elas, em uma auto-organização característica das crianças quando brincam sem a interferência dos adultos. Chamava bastante atenção naquele cenário a variedade de brincadeiras e o uso coletivo e pacífico do espaço “reservado” a brincadeiras na sala. Pernas se cruzavam, havia a multiplicidade de falas, “invasões nos espaços” de corpos e brinquedos, nada atrapalhava aquele momento (a não ser a interferência da professora), pois todos estavam compenetrados com o ato de brincar.

Kishimoto (1994, p. 109), nos afirma que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas os objetos, mas uma totalidade social. Nessa relação entre imaginação e realidade as crianças se apropriam de objetos disponíveis na natureza ou fora dela para socializarem em suas brincadeiras: caroços de tucumã servem para o jogo de bole-bole; um ramo de árvore simboliza a bandeira na bandeirinha; um pedaço de madeira se torna uma espada de um grande guerreiro; vidros se transformam em bois; o coroa¹⁶ colocados no rio se transformam em barcos velozes; e assim pela imaginação das crianças objetos comuns adquirem novos significados, ganham vidas ao transformarem-se em brinquedos.

As crianças, quando brincam, partilham rituais e jogos, que são transmitidos entre as gerações, e isso explica a permanência, nos dias de hoje, de brinquedos como a peteca, o pião e o papagaio, por exemplo. A brincadeira é, portanto, transmitida entre o próprio grupo de crianças e também pelos adultos. Pereira (2000, p. 1) compreende “o ato de brincar como uma forma de conhecimento integrador, próprio da cultura infantil, que inclui dentro dele todas as linguagens de representação na relação da criança com seu entorno.” Assim, as crianças da turma pesquisada na convivência com a família, as relações na escola, as relações com os pares e em outros contextos sociais permitem a elas, partilharem tempos, ações, representações e emoções necessárias para o seu entendimento de mundo e parte do seu processo de crescimento.

Neste sentido, as brincadeiras organizadas pelas crianças são carregadas de significados, pois retratam parte de suas vidas experimentadas em outros espaços com outras gerações. Segundo Brougère (2000, p. 100),

A brincadeira não é um comportamento específico, mas uma situação na qual esse comportamento toma uma significação específica. É possível ver em que a brincadeira supõe comunicação e interpretação. Para que essa situação particular surja, existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira, mas também de construí-la segundo modalidades particulares.

Ainda para este autor, o espaço para a prática da brincadeira é um espaço de socialização, de domínio da relação com o outro, de apropriação da cultura, de exercício da decisão e da invenção. Assim sendo, a sala de

¹⁶ Proteção natural emitida por palmeira que inicialmente guarda o cacho onde se desenvolvem as flores e posteriormente os frutos do açaí, do côco. À medida que os frutos crescem a proteção vai perdendo sua função até se desprender e vir ao chão. No chão vira embarcação para as crianças que estão em fase do faz-de-conta. Os artesões se apropriam desse material para colocar asas em suas imaginações.

aula era transformada pelas crianças em um lugar alegre, cheio de vidas, com muitos personagens, nela por meio das brincadeiras, depositavam seus conhecimentos, suas experiências, seus momentos vivenciados e experimentados em outros espaços e tempos, com outras gerações e pares. Esse leque de saberes era partilhado por meio de jogos e brincadeiras, em uma troca mutua de criação e (re)criação de cultura.

Elas manifestavam um repertório de brincadeiras e brinquedos que caracterizavam uma cultura local, com traços específicos do contexto onde era praticado, o que fundamenta a ideia de que naquele espaço se apresentava ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural. Mas de que brincavam as crianças em sala de aula?

(...) assim que os meninos terminavam a atividade, eles se reuniam próximo à porta para brincarem de peteca. Uma menina observava o grupo, mas não fazia intervenções. Ela aproveitava os quadrados da cerâmica (piso) para saltar, imitando a macaca. Juntou-se a menina que observava duas meninas e começaram a brincar de adoleta. E assim, juntaram-se mais outras meninas, formando um grupo de 5 meninas. (DIÁRIO DE CAMPO – 09/05/2013).

As brincadeiras organizadas pelas crianças na sala de aula manifestavam-se de duas formas: a primeira, na presença e com a permissão da professora. Geralmente eram realizadas pelas crianças que terminavam as atividades. Elas ocupavam o “espaço” reservado às brincadeiras. Uma espécie de “compensação para aqueles” que concluíam com rapidez suas tarefas e conformismo para a professora que poderia auxiliar os demais ou executar suas atividades da docência sem a interferência das crianças.

Nessas brincadeiras o comportamento das crianças era mais contido, a própria seleção das brincadeiras tinha um caráter calmo e sereno. Elas assimilaram tais atitudes em decorrência das normas inerentes às escolas, do silêncio, da disciplina, do bom comportamento e do castigo. Como nos lembra Leite (1995, p. 86), na escola, os mecanismos de repreensão (repressão) usados para manter a ordem, a distância e o poder ainda estão muito presentes. Um exemplo disso se dava com o jogo de travinha e o jogo da peteca realizado pelos meninos, e as brincadeiras de rodas pelas meninas, nessas brincadeiras as crianças riam menos, falavam menos, pois tinham ciência que a aula ainda não havia encerrado, e assim para não serem repreendidas reprimiam o seu desejo e controlavam os seus impulsos em função da ordem estabelecida.

Railan, Vitor, Ailton e Alan brincavam de travinha, balando uma bolinha de pano. Eles fizeram a travinha com as mãos. (...) jogavam em duplas, e estipulavam o número de tentativas para cada um. Achava interessante que após as tentativas, a dupla saía, e não somente o que acertasse mais gols. Logo, a brincadeira chama a atenção dos que estão próximos e os meninos e meninas rodearam a brincadeira. Depois mudaram de lugar e aumentaram a distancia para balar a bolinha. (DIÁRIO DE CAMPO – 11/06/2013).

A maioria das crianças ficava na sala na hora do recreio, e nesse momento entrava em cena o segundo grupo de brincadeiras organizadas pelas crianças. Eu, única adulta naquela plateia, observava o espetáculo produzido pelos atores, que encenavam seus melhores papéis no palco da vida. Fui coadjuvante em algumas cenas, protagonista em outras, mas permitia que eles dirigissem cada detalhe, que tivessem autonomia na atuação. Gostava de vê-los experimentar a liberdade propiciada pelo riso largo, pela fala alta, pelos gritos, pelo subir e descer das cadeiras, pelos rabiscos no quadro, o pira-pegas entre as cadeiras, o jogo da bola, o jogo da peteca, “a invasão de alienígenas na terra”, as guerras entre o bem e o mal, na qual o Bem 10 é o herói, o salvador da “terra”.

Tocava a campinha para o recreio, a maioria das crianças permanecia na sala, os meninos, geralmente o mesmo grupo jogavam petecas. Os meninos que não tinham muita habilidade com a peteca ou que não traziam de casa, brincavam de outras coisas, de luta e pira. (DIÁRIO DE CAMPO - 03/06/2013).

As interações e o prazer proporcionados pelas brincadeiras permitem que as crianças avancem em suas “experiências afetivas sobre o espaço, agrupam valores que reorganizam o seu estar no mundo”, (COELHO, 2008, p. 177). O que de fato diferencia esses dois cenários é a brincadeira com suas interações típicas da infância que transformam, por meio da imaginação, o espaço vivido em espaço afetivo. A referida autora nos afirma que a brincadeira possibilita à criança conhecer-se a si mesma como um ser ativo e criativo, tornando-a competente no explorar e responder ao meio, quando trabalha com situações e elementos do seu contexto.

A sala era ressignificada pelas crianças por meio dos jogos e brincadeiras. Longe dos adultos elas rompiam com as normas estabelecidas, criavam uma realidade alternativa, com a imaginação transformavam o espaço, e assim emergiam com as suas culturas infantis.

O Daniel levou uma bola de dente de leite, e na hora do recreio: Vítor, Daniel, Eduardo, Railan, Gerlison, Alan e Ailton formaram dois times no minúsculo espaço da sala e jogaram futebol. As meninas transitavam pelo meio, mas eles não se importavam, continuavam a jogar. Eram tantas pernas se cruzando que mal dava para tocarem a bola. Estavam tão entretidos com o jogo, que não se importavam com as condições do ambiente. A cada gol feito vibravam em equipe. (...) Os demais brincavam de pira-cola, rabiscavam pelo quadro. A sala estava muito agitada. Terminava o recreio, todos paravam de brincar e logo se sentavam. (DIÁRIO DE CAMPO – 11/06/2013).

No universo infantil, as crianças, em seu mundo de fantasia, pelo ato de brincar ignoram a realidade, com seus brinquedos simbólicos, reinventam e se apropriam da realidade e por meio do jogo, das regras implícitas desencadeiam movimentos, ações representativas do contexto sociocultural, da qual a criança está inserida. Para cada momento vivido, regras são seguidas e as ações, à medida da compreensão das regras, são “coibidas” e criadas estratégias de superação. “O espaço, como um dos agentes construtores, contribui nesse processo com as diversas possibilidades de apropriação vividas em brincadeiras, e que são despertadas no imaginário infantil, (COELHO, 2008, p. 178). Essas experiências com a brincadeira possibilitam que a criança conheça melhor a si mesma; desenvolva sua auto-estima; enfrente seus medos; represente por meio da imaginação cenas do cotidiano; e dessa forma se construa estabilidade emocional.

O término do recreio significava fechar as cortinas, se encontrar com as escritas, abafar as falas e os risos, voltar para os livros, brincar de forma controlada. Encerrava-se o espetáculo dirigido pelas crianças sem a intervenção dos adultos, sem o julgamento do certo e do errado. Terminava mais um encontro de descobertas com seus pares, com suas culturas, com a forma particular de olhar e perceber o mundo. Todas essas sensações experimentadas e vividas no tempo presente, por meio das suas interações com a cultura infantil, permitiram às crianças autonomia em suas escolhas, pensar por si próprias, buscar soluções para os problemas que surgiram durante as brincadeiras, assim como desenvolver sua afetividade, reconhecer e aceitar as diferenças do outro, bem como enxergar o mundo de forma mais solidária.

Considerações Finais

Não pretendo com este trabalho denunciar e nem diagnosticar práticas certas ou erradas no cotidiano escolar, procurei enquanto pesquisadora, compreender como se manifestam as culturas infantis, nas interações e socializações realizadas pelas crianças na turma do 4º ano “A” da Escola Nova Esperança em Oriximiná-PA, considerando o seu ponto de vista, o contexto nas quais estão inseridas e a sua forma de interpretar o mundo.

No universo infantil, por meio dos jogos e brincadeiras as crianças manifestam as suas culturas. As brincadeiras realizadas entre pares e gerações estão carregadas de significados relacionados ao grupo de pertença, gênero e etnia. As crianças se apropriam de realidades vividas, e pela construção imaginária do contexto de vida criam um outro mundo. Nesse outro mundo elas metamorfoseiam a realidade e ressignificam suas experiências pelo ato de brincar. Assim, as crianças da Amazônia em seu mundo de fantasia, com seus brinquedos simbólicos, se apropriam dos galhos, do chão, das folhas, dos encantados, da sua realidade vivida para darem significados às brincadeiras. Neste contexto, se observa no jogo simbólico que as sementes de frutas tomam vidas ao se tornarem bois, ovelhas, cavalos, búfalos; o coroatá assumi a posição de barco e o pedaço de madeira o remo.

As crianças desenvolvem a sua imaginação a partir do que ouvem, vêem, interpretam, das suas relações estabelecidas na família, na escola, na comunidade, no cotidiano, experimentado e vivido em tempos e espaços diferentes, e isso lhes permite fantasiar e interpretar novas situações. Contudo, na escola pesquisada, a brincadeira e o imaginário infantil são desconsiderados, negados, invisíveis enquanto forma da criança se posicionar no mundo e se construir com ele; de produzir e reproduzir culturas; e assim se constituir enquanto sujeitos concretos e atuantes no mundo.

A visão adultocêntrica de que a criança é uma tabula rasa, na qual o adulto imprime a sua cultura e determina como devem ser assistidas, educadas, cuidadas, disciplinadas, se faz presente, e assim a escola se torna o espaço preferencial para a “formação” deste ser que ainda não é, que ainda virá a ser. Dessa forma a escola valoriza conhecimentos, comportamentos e atitudes distante da realidade das crianças, e assim valoriza as aprendizagens dessa cultura considerada “legítima”, desvalorizando o conhecimento das crianças, a cultura “ilegítima”.

Assim, as brincadeiras e os jogos ainda são depreciados, não há espaços projetados na escola para as brincadeiras, bem como as interações realizadas pelas próprias crianças ainda não ocupam a centralidade do ato de ensinar, assim como a professora não utiliza as manifestações das culturas infantis como ferramentas pedagógicas, o professor brincante ainda é substituído pelo professor tradicional.

No entanto esta invisibilidade não se dá de forma passiva, a criança é um ser presente, concreto, histórico e social, que respeita a mãe da peteca, mas não deixa de jogar, que não espera o ciclo das águas baixar, adapta-se a ele. É desta forma, vivenciando o hoje, o presente, que as crianças rompem com o estabelecido e por meio do jogo simbólico emergem com as suas culturas infantis na sala de aula, na área da peteca, embaixo da caixa d'água e em outros lugares da escola. Resistem à invisibilidade de suas culturas, e assim ressignificam os espaços que não foram projetados para elas, mas que tornaram os seus lugares. Nas relações entre os pares dão visibilidade as suas culturas infantis, tem autonomia e liberdade na escolha e organização das suas brincadeiras mesmo com as práticas repressivas dos professores.

Neste sentido, constatei que as culturas infantis são visíveis pelas crianças e invisíveis pelos adultos da escola. Ser que pela diferença física já expressa uma superioridade em relação à criança, no adulto/professor esta superioridade se torna mais evidente, deixando “os pequenos” em uma condição de subalternidade. E nesta relação de poder entre adulto e criança (professor e aluno), é que as crianças têm sido vistas na escola. E por este olhar elas são importantes sem importância, são “preparadas” para o futuro, serão a salvação, o depósito da esperança. E a sua voz, para a construção desse futuro é considerada? Ainda percebemos de forma muito latente a valorização da voz do adulto, é ela que é ouvida nos espaços escolares e definidora das ações pensadas para a criança.

Assim sendo, e considerando minhas observações, pontuo algumas possibilidades de construirmos um novo cenário para as crianças no interior das escolas.

O primeiro deles é *olhar para as crianças*, é enxergá-las como sujeitos concretos, não com o nosso olhar acusador de adulto, que sabe tudo, mas olhar com a lembrança de que já fomos crianças, pois olhar como criança permite revelar fenômenos que o olhar do adulto deixa na penumbra ou obscurece. As crianças mostram suas compreensões de mundo em suas ações na escola, e compreendem sua participação neste mundo de uma forma bastante lógica e criativa. Elas acompanham as transformações históricas e sociais e também produzem mudanças, configurando-se assim agentes ou atores históricos e sociais. Descobrir o que as crianças pensam e sentem não se mostra com facilidade ao adulto. É preciso esperar, estar atento, procurando o que não está na superfície.

O segundo ponto é considerar *válido o seu conhecimento, suas culturas infantis*, considerando o contexto nos quais estão inseridos. As crianças dispõem de um conhecimento, fazem diversas relações, são capazes de avaliar e vivenciar vários papéis e criam suas estratégias. Transgridem as regras atribuindo outros significados para suas atividades. Partir daquilo que as crianças sabem, manipulam e vivenciam, possibilita romper com padrões estabelecidos, com culturas escolares hegemônicas que vem se perpetuando ao longo dos anos. Pois cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar.

A terceira possibilidade neste novo cenário é abrir espaços de discussões dentro da escola para o *significado da brincadeira*, para o professor e para o aluno. As interações das crianças são feitas por meio dos jogos e brincadeiras. Reconhecer o papel do brinquedo, da brincadeira, como fator que contribui para o desenvolvimento e para a construção do conhecimento infantil. Enxergar a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, é uma forma de valorizar como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores, práticas do passado e para recuperar brincadeiras dos tempos passados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A constituição do discurso narrativo polifônico da criança: traços da mitopoética Amazônica. In: ALVES, Laura Maria Silva Araújo (org). **Educação infantil e estudos da infância na Amazônia**/ Belém: EDUPA, 2007.

ANDRÉ, Marly. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A Rotina nas Pedagogias de Educação Infantil: do binarismo à complexidade**. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.1, pp.56-69, Jan/Jun 2006.

_____, Maria Carmem Silveira. **Culturas escolares, Culturas de Infância e culturas familiares: As socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: A criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo, Summus, 1984.

BOUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 2000. v. 43. (Coleção Questões da Nossa Época).

COELHO, Glaucineide do Nascimento. Brincadeiras na favela: A constituição da infância nas interações com o ambiente. IN: SARMENTO, Manuel Jacinto; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de, (Orgs). **Infância (In) visível.** Araruama, SP. Junqueira & Marin, 2007.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança.** 2ª edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

CORSARO, William. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” nas crianças.** Educação, Sociedade & Culturas. Porto, nº 17. Crescer e Aparecer...ou para uma sociologia da infância. P. 113-34. 2002.

_____, William. **Entrada no campo, aceitação, e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 443-464, maio-ago., 2005.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

FIGUEIREDO, Márcio Xavier Bonorino. **A corporeidade na escola: brincadeiras, jogos e desenhos.** Pelotas: Editora Universitária – UFPel, 2009, 6ª edição.

FISCHMAN, G. Reflexões sobre imagens, cultura visual e pesquisa educacional. In. CRIATIVA, Maria; ALVES, Nilda (orgs). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação.** São Paulo: Cortez, 2004.

FREIRE, João Batista. **Educação Física de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GRUAE, Elizabeth & WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: teoria, métodos e técnicas.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil.** Perspectiva. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128.

LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. IN: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 12ª edição – Papyrus. São Paulo: 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Suely Ferreira, NETO. Otávio Cruz, GOMES. Romeu. Pesquisa Social: **Teória, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PEREIRA, Maria Amélia. **Derrubaram os últimos jardins para construir prédios.** *Linhas críticas.* Brasília: Inep, v. 8, n. 14, p. 49-58, jun. 2002.

QUINTEIRO, Jucirema. **Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate.** Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n. especial, p.137-162, jul/dez. 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginários e culturas da infância.** Cadernos de Educação, Pelotas Fae-UFPel, n. 21, p.51-69, jul/dez.2003.

_____, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação.** Porto: Asa, 2004, p. 9-34.

_____, Manuel. **Gerações e alteridades:** interrogações a partir da sociologia da infância. Rev. Educação e Sociedade, Campinas, vol.26, n. 91, p.361-78, maio/ago, 2005.

SANTOS FILHO, J. C. dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa:** o desafio paradigmático. In: **Pesquisa educacional:** quantidade –qualidade. SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez. (org.). 2edição. São Paulo: Cortez, 1997.

SOUZA, Solange Jobim. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. IN: KRAMER, Sonia; LEITE. Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 12ª edição – Papyrus. São Paulo: 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª edição – 15ª reimpressão – São Paulo: Atlas, 2007.

TUAN, Y. F. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

Résumé dos autores

* Mestranda em Educação Física, pelo curso de Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas. E-mail para contato: iedamota@hotmail.com

** Orientador, Doutor em Educação e docente da Escola Superior de Educação Física e Faculdade de Educação/UFPel. E-mail: bonorinosul@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

A pesquisa intitulada **“A (In) visibilidade das culturas infantis em uma escola da Amazônia em Oriximiná-PA”** tem como objetivo: compreender como se manifestam as culturas infantis em uma turma do 4º A na Escola Nova Esperança em Oriximiná-PA.

Este estudo será realizado com crianças do 4º ano, de ambos os sexos, com média de idade de 9 anos. Justifica-se a pesquisa pela diversidade de conhecimentos e vivências das crianças que são compartilhados em outros tempos e espaços, entre pares e outras gerações. São experiências vivenciadas por meio de jogos e brincadeiras que, na grande maioria, são desvalorizadas pelas escolas nas quais estão inseridas. Conhecer estas crianças, ouvir suas vozes, compartilhar das suas experiências é uma forma de buscar o estreitamento das margens, diante daquilo que a criança sabe, o conhecimento não escolarizado, manifestado em suas socializações, em suas culturas infantis, e o que a escola enquanto espaço institucionalizado, se propõe a ensinar. É uma possibilidade de aproximar, articular/fundir esse conhecimento, entre o “legítimo” e o “ilegítimo”.

Senhor (a) responsável, você liberando a participação do aluno, possibilitará a discussão de debates eminentes sobre as culturas infantis. A pesquisa será baseada na observação participante e registro fotográfico das aulas, além de entrevistas com as crianças que serão realizadas pela pesquisadora Lêda Oliveira Mota, autora da pesquisa a ser desenvolvido durante o curso de Mestrado em Educação Física da UFPEL. As observações terão duração de aproximadamente dois meses, com início em maio e finalização em junho.

Os alunos/as não correm riscos ao participar, pois a adesão é livre e voluntária; não haverá nenhuma forma de compensação financeira e, também, não haverá custos para o participante, que poderá desistir de participar deste estudo em qualquer momento, retirando este consentimento sem penalização alguma. A identidade do (a) participante permanecerá em sigilo durante o estudo.

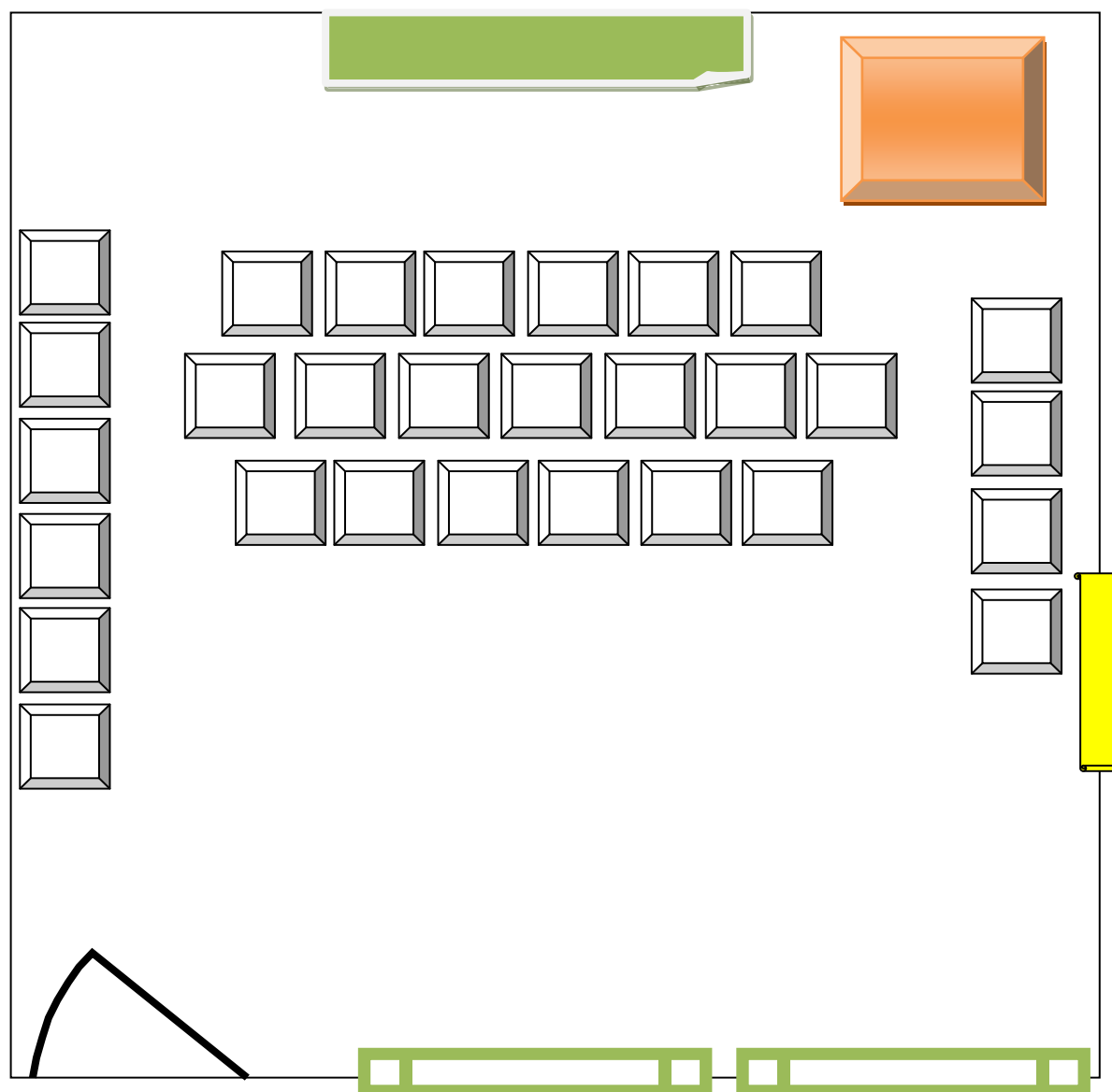
Eu, responsável pelo aluno/a _____ permito que ele/ela participe no referido estudo após ler as informações acima.

Oriximiná, ____ de _____ de _____


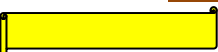
Assinatura do Responsável _____.

APÊNDICE - B

Desenho da sala de aula



Legenda:

Janela: Carteiras: Quadro branco: Mesa da professora: Mural: 

ANEXOS

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO NO PERIÓDICO CADERNOS DE EDUCAÇÃO/UFPeI

Orientações a colaboradores

Normas Gerais

O periódico Cadernos de Educação é uma publicação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), que objetiva divulgar trabalhos originais relacionados à educação, que se destina a professores, estudantes e pesquisadores da área educacional.

Cadernos de Educação aceita, para publicação, artigos relacionados com a educação, originados de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas, discussões em geral, etc. Os trabalhos apresentados deverão ser inéditos, possuir consistência teórica e apresentar contribuição relevante para a educação, além de atender às normas para publicação. Os textos devem ser entregues em português ou espanhol. O processo de avaliação das contribuições obedecerá ao sistema peer review.

Aos autores dos textos aprovados serão destinados 2 (dois) exemplares do número da revista em que o artigo for publicado.

Seções do Periódico

Cadernos de Educação aceita para avaliação artigos com um máximo de 7.500 palavras. Além dos artigos, que constituem seu núcleo básico, outras modalidades de textos são regularmente publicados em seções como Resenhas, Teses/Dissertações, Relatos de Pesquisa, Relatos de Experiência Pedagógica, Ponto de Vista, Memórias, Clássicos, Entrevistas, Dossiê.

Apresentação de Trabalhos

1. Estrutura das matérias - Todas as colaborações devem ser gravadas em arquivos RTF (Rich Text Format), em formato A4 (210mmx297mm), fonte Times New Roman, corpo 10, espaçamento entre linhas simples, alinhamento justificado, margem superior de 3cm, inferior de 2cm, esquerda de 3cm, direita de 2cm.

2. Título - Deve ser digitado em negrito, alinhado à direita, em caixa baixa.

3. Nome(s) do(s) autor(es) - Deve ser seguido ao título e alinhado à direita. Ao final do trabalho, após as Referências, deve constar um resumé do(s) autor(es), com endereço eletrônico para correspondência.

4. Resumo e palavras-chave - Logo após título e autor(es), deve constar o seguinte: resumo do trabalho, com no máximo 10 (dez) linhas; 3 (três) ou 4 (quatro) palavras-chave; título em inglês; abstract e key-words.

5. Ilustrações - Tabelas, Imagens, gráficos, mapas, imagens, etc. deverão ser enviados em arquivo separado. No texto deve estar indicada a posição para sua inserção.

6. Citações - A citação que possua até 3 (três) linhas deve permanecer no corpo do texto e entre aspas. A citação com mais de 3 (três) linhas deve aparecer em parágrafo distinto a 4cm da margem esquerda, sem aspas e escrita em espaço simples e fonte tamanho 10. As referências citadas no texto devem submeter-se ao sistema da ABNT, em que logo após a citação aparece no texto, entre parênteses e vírgulas, o sobrenome do autor em caixa alta, seguido do ano da publicação e da página citada (citação direta). Se a transcrição da citação não for literal (citação indireta), não aparecerá número de página, apenas o autor e o ano. Quando o nome do autor fizer parte da redação do texto, será colocado fora do parênteses, em caixa baixa. A seguir, alguns exemplos:

Ex. de citação indireta: Ainda hoje mais de 90% das informações coletadas são sobre dados e eventos internos (DRUCKER, 1997).

Ex. de citação direta com até três linhas: Segundo Paulo Freire, "um dos equívocos funestos de militantes políticos de prática messianicamente autoritária foi sempre desconhecer totalmente a compreensão do mundo dos grupos populares". (1999, p. 91).

Ex. de citação direta com mais de três linhas:

O problema do método é capital na educação de adultos. Nesta fase é um problema muito mais difícil que na instrução infantil, porque se trata de instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada - ainda que quase sempre ingênua - com hábitos de vida e situação de trabalho que não podem ser arbitrariamente modificados. (PINTO, 1997, p. 86)

7. Referências - As referências devem aparecer ao final do texto, em ordem alfabética, segundo normas da ABNT, conforme os exemplos abaixo:

Livros:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13.ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. 165p.

Capítulos de livros:

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 77-108.

Artigos em revistas:

ALVES, Giovanni. Ofensiva neoliberal, toyotismo e fragmentação de classe. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, v.6, n.10, p. 25-33, fev. 1996.

Artigos em revistas eletrônicas:

ROBERTSON, Susan. Política de re-territorialização: espaço, escala e docentes como classe profissional. *Currículo sem Fronteiras*, v.2, n.2, p.22-40, jul./dez. 2002. Disponível em:

<<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss2articles/robertson.pdf>>>. Acesso em: 20 jun. 2005.

Teses e dissertações:

SILVA, Márcia A. da. *Rodoviário na escola: entre a exclusão e a inclusão*. 2002. 180f. Dissertação - Curso de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

Eventos:

SILVA, S., HYPOLITO, A.; GHIGGI, G. Vestígios da identidade e do trabalho docente: implicações do conceito de classe social na obra de Paulo Freire. In: XIII CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - VI ENPOS - ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2004, Pelotas. *Anais...* Pelotas: UFPel, 2004.

8. Envio de contribuições - Os textos devem ser encaminhados por correio eletrônico para caduc@ufpel.tche.br. O encaminhamento também poderá ser feito via correio convencional. Neste caso, o arquivo deve ser enviado em CD para o endereço da revista.

Cadernos de Educação

Rua Cel. Alberto Rosa, 154 - Bairro Porto 96010-770 - Pelotas -RS - BRASIL Fone: (53) 3284-5533 - 3284-5540 Fax: 3284-5541 E-mail: caduc@ufpel.tche.br
Home-page: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc>