

# A CONDIÇÃO SOCIAL DO BRINCAR NA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DA CRIANÇA \*

## A SOCIAL CONDITION OF PLAYING AT SCHOOL: THE POINT OF VIEW OF CHILD

Maria Raquel Barreto Pinto\*\*

Jucirema Quinteiro\*\*\*

**Resumo:** Este trabalho é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado realizada entre 2001 e 2003 em uma escola pública e representa para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE), ao mesmo tempo, ponto de partida nos estudos sobre o *ouvir a criança* e uma referência importante para os estudos sobre a infância na escola. Realizada a partir de uma pesquisa etnográfica de caráter longitudinal, expresso no vínculo estabelecido pelo estágio docente oferecido pelo curso de Pedagogia, pautado na participação da criança na ação pedagógica, o objetivo dessa pesquisa foi investigar a condição social do brincar a partir do “ponto de vista” da criança em relação ao tempo e ao espaço desta atividade no interior da escola, buscando compreender os limites e as possibilidades da escola como um lugar privilegiado da infância na atualidade. Por meio de dezenas de encontros entre os sujeitos envolvidos, pautados por roda de conversas combinadas previamente e do registro escrito, gravado e fotografado, as crianças falaram de si mesmas e do mundo, bem como de aspectos importantes sobre o tempo e o espaço do participar, brincar e aprender na sociedade em geral e especialmente no interior da escola pública. Dez anos depois desta pesquisa, constatamos que o *ouvir a criança* transformou-se em

metodologia mais utilizada no campo da pesquisa educacional, porém ainda reclamamos da ausência de “faróis de análise” consistentes no âmbito das ciências da educação para o conhecimento da realidade educacional e da infância vinculado ao trabalho de construção teórica.

**Palavras-chave:** Educação. Infância. Escola. Brincar. Tempo e Espaço.

**Abstract:** This paper is the result of research conducted at Masters level between 2001 and 2003 at a public school and represents the Group of Studies and Research on Children, Education and School (GEPIEE), while starting point in studies on listen to the child and an important reference for studies on children in school. Held from a longitudinal ethnographic study of character, expressed in the bond established by the faculty internship offered by the Faculty of Education, based on the child’s participation in the pedagogical action, the purpose of this study was to investigate the condition of social play from the “point of view” of the child in relation to time and space of this activity within the school, trying to understand the limits and possibilities of the school as a privileged childhood today. Through dozens of meetings between those involved, guided by conversations and the combined record previously written, recorded and photographed the children spoke of themselves and the world, as well as important aspects of time and space to participate, play and learning in society and especially within the public school. Ten years after this study, we found that hearing children became more methodology used in the field of educational research, yet still complain about the lack of “headlights analysis” consistent within science education approach and explanation of phenomenon at hand.

**Keywords:** Education. Children. School. Play. Time and Space.

Este trabalho é resultado de uma pesquisa em nível de mestrado que teve como objetivo investigar a condição social do brincar a partir do “ponto de vista” da criança em relação ao tempo e ao espaço dessa atividade no interior da escola, buscando compreender os limites e as possibilidades da *escola como um lugar privilegiado da infância*, na atualidade. Realizada entre 2001 e 2003, junto a 250 crianças matriculadas nos anos iniciais, este trabalho também representa para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE),<sup>1</sup> ao mesmo tempo, ponto de partida nos estudos sobre o “ouvir a criança” e uma referência importante para os estudos sobre a infância na escola.

Destacamos pelo menos duas razões que nos levam a retomar este trabalho dez anos depois e sob uma conjuntura de implementação do ensino fundamental de nove anos no Brasil (Lei n. 11.274/2006): a importância da temática no âmbito da pesquisa educacional, que coloca as questões metodológicas como uma forte tendência em crescimento dentro e fora do país e, muito especialmente, a insistência do GEPIEE em defender a *escola como lugar privilegiado da infância nos nossos tempos*, compreendendo-a para além da sua fundamentação básica de reprodutora das desigualdades sociais, mas na sua potencialidade emancipadora, dentre as contradições que a caracterizam. Nesse sentido:

A escola tem três tarefas básicas a desempenhar a favor dos interesses das classes populares. Primeiramente, deverá facilitar a apropriação e valorização das características sócio-culturais próprias das classes populares. Em segundo lugar, e como consequência da primeira, a escola deverá garantir a aprendizagem de certos conteúdos essenciais da chamada cultura básica (leitura, escrita, operações matemáticas, noções fundamentais de história, geografia, ciências). Finalmente, deverá propor a síntese entre os pas-

... dos anteriores, possibilitando a crítica dos conteúdos ideológicos propostos pela cultura dominante e a reaproximação do saber que já foi alienado das classes populares pela dominação. (MIRANDA, 1985, p. 133).

Tal retomada também se justifica, no âmbito da pesquisa Educação e Infância, pelo seu ineditismo, por ter sido realizada em um período carente de literatura e debate a esse respeito. A análise orienta-se por uma abordagem sociológica e histórica da infância formulada a partir do campo das ciências humanas e sociais, que entende a escola como uma organização social complexa (TRAGTENBERG, 1982) e a infância como “[...] o tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas.” (MELLO, 2007, p. 90). Nesse sentido, a brincadeira é defendida não apenas como um direito conquistado, mas como uma atividade/necessidade humana que a criança precisa ter garantida para se desenvolver plenamente e se constituir como ser humano.

Para tanto, a metodologia adotada pautou-se pela etnografia de caráter longitudinal,<sup>2</sup> legitimado pelo vínculo estabelecido entre a escola e a universidade, por meio do estágio docente oferecido pelo curso de Pedagogia/UFSC, caracterizado pela defesa dos direitos das crianças e pela sua participação na ação pedagógica. Foram selecionadas e ouvidas nesta pesquisa 27 crianças, estudantes matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, filhos e filhas na sua maioria de trabalhadores da construção civil e do comércio local.

É importante ressaltar que o uso da etnografia nesta pesquisa não a toma como uma simples técnica, mas sim como uma opção

metodológica, no sentido de que todo método implica uma teoria. É bom lembrar que a etnografia começou a ser utilizada pelos pesquisadores no campo educacional na década de 1970, como uma “teoria da descrição”, como uma ferramenta de coleta de dados “livre de pressupostos e amarras teóricas”, e isso, na época, provocou reações múltiplas, desde a rejeição total até a adoção como termo para abrigar todo tipo de técnicas inovadoras. Segundo ROCKWELL, daí resultou uma situação confusa, bem documentada por numerosos artigos que tentam esclarecer, para os pesquisadores da educação, o que é e o que não é a etnografia (ERICKSON, 1977, 1979; HYMES, 1980; RIST, 1980; WILCOX, 1982; WILSON, 1977; WOLCOTT, 1975). Com isso prevaleceram as preocupações com a validade, a representatividade e a objetividade da etnografia (Cf. 1986, p. 31).

Considerando as polêmicas em torno das definições de etnografia mais as características do objeto desta pesquisa, somado ao tempo definido para realizar o mestrado (dois anos), esta também é considerada uma *monografia de base*, ideia defendida por Saviani (1991), representada por um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e profundos. Tal definição adquire ainda maior relevância se considerarmos as fragilidades epistemológicas do campo de estudos Educação e Infância, ainda em construção.

Investigar a infância, portanto, requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança. Em contrapartida, pesquisar a relação infância, escola e toda a gama de relações aí imbricadas, exige do investigador a compreensão dos elementos constitutivos da história da educação, da infância, da pedagogia e da escola. Neste sen-

tido, tanto a infância quanto a escola podem ser consideradas ‘artefatos’ culturais, produtos de necessidades impostas pelo processo histórico da formação da sociedade capitalista. (QUINTEIRO, 2002, p. 38).

A pesquisa de doutorado desenvolvida por Jucirema Quinteiro – *Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos* –, defendida em 2000, já apontava as dificuldades ao se eleger a criança como sujeito da pesquisa educacional, bem como em escolher as metodologias utilizadas para ouvir e interpretar as representações das crianças no contexto escolar. Foi a partir de demandas apontadas na pesquisa anteriormente citada, entre elas a necessidade de conhecer melhor a criança que está no estudante dos primeiros anos da escola de ensino fundamental e a necessidade de desenvolver um conjunto integrado de métodos e técnicas que possa subsidiar as pesquisas sobre a criança e a infância no campo educacional, que realizamos o exercício de ouvir a criança para tentar identificar a condição social do brincar no interior de uma escola pública.

Spinelli (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada *As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência*, concluiu que a criança passa a ser sujeito da pesquisa no sentido de testemunhar sobre sua própria história a partir do ano 2000, atingindo o ápice na produção entre 2008 e 2010, impulsionada pelo recente referencial da sociologia da infância que defende essa ideia como categoria social específica, que pode variar de sociedade para sociedade e no seu período histórico (Qvortrup; James, Jenks e Prout)<sup>3</sup>.

Segundo a mesma autora, no período entre 1987 a 1999 apenas três dissertações elegeram a criança como capaz de testemunhar

no âmbito da pesquisa educacional. No período de 2000 a 2003, foram identificadas oito dissertações que ouviram a criança na escola, sendo esta uma delas. Dessas, somente duas foram selecionadas para análise, devido aos esforços realizados pelos pesquisadores no desenvolvimento de estratégias para ouvir a criança na escola.

Conscientes da resistência ainda presente no campo das ciências sociais e humanas em aceitar o “testemunho infantil” como fonte de pesquisa confiável e reconhecendo as dificuldades e os limites teórico-metodológicos existentes, assumimos o desafio de conhecer e analisar o que sentem, pensam e dizem as crianças sobre o tempo e o espaço do brincar no interior da escola pública. Porém, importa destacar que o “ouvir a criança” na escola exigiu e continua exigindo adequações mais acuradas dos procedimentos de pesquisa, com destaque para o uso da etnografia e da entrevista. Mais do que isso, salta à vista a necessidade de construção de vínculos legítimos com as crianças para acessar o seu mundo social e imaginário, pois, como escreveu Bastide (*apud* FERNANDES, 1979, p. 153-256), “Não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo.”

Finalmente, trata-se de ampliar a ideia de infância para além da educação infantil e do critério de idade, de entender a infância como condição social de ser criança na contemporaneidade e, particularmente, no interior da escola. Defender a educação como processo de humanização e o direito à infância na escola é desbarbarizar o cotidiano escolar e as relações que aí se estabelecem, humanizando esse espaço no sentido de transformá-lo num lugar aonde a criança goste de ir e onde goste de ficar, participando do seu próprio processo formativo.

## **Relato sobre uma metodologia de pesquisa com crianças na escola**

A escolha da escola, campo desta pesquisa, não foi por acaso!

As implicações metodológicas decorrentes do *ouvir* a criança, registrar o seu “ponto de vista”, valorizar a sua “fala”, somadas ao exíguo tempo institucional da própria pesquisa, exigem do pesquisador, entre outros aspectos, certa “intimidade” tanto com o campo-escola (devido à rigidez das suas estruturas) quanto com o sujeito da pesquisa (devido à natureza do objeto). E isso não se constrói sob qualquer tempo ou lugar. Nesse sentido, a Escola investigada, instituição pública de ensino fundamental localizada na Ilha de Santa Catarina,<sup>4</sup> encontrava-se adequada para a realização desta pesquisa, uma vez que há alguns anos, em parceria com a UFSC e sob a coordenação da professora Jucirema Quinteiro, eram desenvolvidos quatro projetos que buscavam articular ensino, pesquisa e extensão. Um projeto de ensino referente ao estágio nas séries iniciais, intitulado *Os direitos sociais das crianças como estratégia didático-metodológica na educação da infância*; dois projetos de extensão: Programa de Formação Continuada dos Professores do pré-escolar a oitava série vinculado a outro referente à discussão e à elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP); e, finalmente, um projeto de pesquisa denominado *O que sentem, pensam, dizem, escrevem e desenham as crianças das séries iniciais do ensino fundamental*. Todas essas atividades e ações já vinham sendo orientadas pela ideia da *escola como lugar privilegiado da infância na atualidade*.

Nesse contexto, realizamos esta pesquisa pautada na construção de vínculos tanto com os adultos como com as crianças em

momentos diversos da realidade escolar, buscando orientar o nosso olhar para as crenças, os valores, os símbolos e as interpretações que constituem a dinâmica da Escola. Fazer parte de um projeto mais amplo que articula pesquisa, ensino e extensão, participando das discussões do estágio docente, acompanhando o desenvolvimento dos projetos das estagiárias junto às próprias crianças, participando do Programa de Formação Continuada dos Professores e das discussões referentes à elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola, foi o que garantiu ao pesquisador aprofundar a relação de confiança entre os sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Essa relação de confiança contribuiu com a observação que realizamos pelos diversos espaços e tempos da Escola sem que a nossa presença fosse motivo de constrangimentos. Certamente, tudo isso influenciou, e facilitou, o desenvolvimento das condições necessárias para realizarmos os encontros tanto com os adultos como com as crianças para escrever a história da Escola e compreender a condição social da criança nesse tempo e espaço.

Os dados referentes à descrição e à história da Escola subsidiaram as discussões do Projeto Político-Pedagógico, que vinha sendo elaborado em parceria com a UFSC, bem como foram fundamentais para a compreensão das relações existentes entre infância, criança, escola e condição social do brincar naquela realidade.

Se ao investigar a infância o pesquisador precisa conhecer a história e a condição social da criança, ao investigar a infância e sua relação com a escola pública precisa ir além, precisa identificar os elementos constitutivos da história da educação, da infância, da pedagogia e da escola, de modo que possa considerar tanto a infância como a escola no seu sentido amplo, como construção histórica. Como apontou Nóvoa (1995, p. 16), “[...] mais do que

nunca, os processos de mudança e de inovação educacional passam pela compreensão das instituições escolares em toda a sua complexidade técnica, científica e humana.”

Mas, se num primeiro momento a devolução dos resultados em geral desta pesquisa para a escola foi bem recebida pelos professores, no momento seguinte conflitos emergiram no debate, principalmente devido à crítica apresentada sobre a escola como um espaço que não nos permite identificá-lo como um lugar da infância. Tais conflitos evidenciam, por um lado, as fragilidades nos procedimentos utilizados para a devolução da pesquisa para a Escola e, por outro lado, também escancararam a necessidade de capacitar a Escola para receber os resultados obtidos. Mais do que isso, tais conflitos demonstram os limites, as possibilidades e o grande desafio que significa defender *a escola como lugar privilegiado da infância na atualidade*, por dentro dela!

Diante do exposto, indagamos: se para captar crenças, valores, símbolos e interpretações que integram a dinâmica da escola de modo a compreender a sua complexidade, é necessária a construção de certa intimidade com o campo e os sujeitos aí envolvidos, como então proceder para capacitar a escola como coformadora e ouvir, gravar, transcrever e analisar os testemunhos orais das crianças no curto tempo de dois anos do mestrado?

### **Exercitando o “ouvir a criança” na escola**

Considerando todas as implicações teóricas e metodológicas da pesquisa com a criança na escola e, especialmente, a mobilização do imaginário infantil realizada no interior do estágio docente, pautado na defesa do direito à infância na escola, decidimos

utilizar a “entrevista gravada”, entendendo-a como “uma roda de conversa” orientada por um roteiro elaborado previamente contendo os tópicos principais a serem desenvolvidos.<sup>5</sup>

Conforme Ferrarotti (*apud* VIDIGAL, 1996, p. 53), a entrevista pode ser considerada “[...] um encontro entre duas ou mais pessoas, durante o qual uma pessoa (o entrevistador) interroga a outra, ou as outras (os entrevistados), com o objetivo de conhecer as suas opiniões sobre alguns pontos ou factos que lhe interessam.” Alguns autores, como Lüdke e André (1986), Vidigal (1996), Demartini (2002), Quinteiro (2002), entre outros, consideram a entrevista, juntamente com a observação participante e a análise de documentos, um dos instrumentos básicos nas pesquisas educacionais, pois permite captar de modo mais rico as experiências e os dados pessoais dos entrevistados, bem como dar oportunidade a esses de se explicarem, falando de si mesmos. A entrevista “semiestruturada” ou “semidiretiva” parece ser a mais indicada, pois permite uma maior flexibilidade na sua condução.

Ao entrevistador cabe alguns cuidados necessários para que a entrevista alcance os resultados desejáveis. Em primeiro lugar, respeitar e cumprir os acordos sobre local e horário marcados, respeitar a cultura e os valores do outro. Além disso, o entrevistador deve garantir o fluxo natural de informações, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente o entrevistado, garantindo confiança entre ambos. É preciso, também, que o entrevistador esteja atento a outras gamas de expressões e comunicação não verbais por parte do entrevistado, de modo a ajudar na compreensão daquilo que foi dito (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

As metodologias de ensino desenvolvidas no interior do estágio docente junto às crianças foram essenciais para provocar o debate, instigar a fantasia, desenvolver a curiosidade e o questionamento so-

bre ser criança no mundo e na escola, e ainda sobre os seus próprios direitos, principalmente o direito de brincar na Escola. Foi, por exemplo, junto a um trabalho desenvolvido por estudantes do estágio docente numa programação planejada para receber as crianças no início do ano letivo que concebemos uma “situação de pesquisa” mediante a realização de uma oficina que se chamou “TV Criança”. Uma tenda branca foi erguida e criamos um “estúdio” muito colorido e coberto de balões, com câmera de vídeo no tripé e microfone de bola, em que as crianças podiam manifestar suas opiniões e dar seus depoimentos sobre o início de mais um ano letivo. Algumas questões iam sendo levantadas pelos adultos presentes e as crianças mostravam-se animadas para responder. Essa experiência foi como um ensaio de recolha e registro dos testemunhos orais das crianças. Tal ensaio serviu para o estudo e o planejamento das rodas de conversas estabelecidas mais tarde com elas.

Entendendo, então, que é necessária uma aproximação sincera e franca com as crianças para garantir nas rodas de conversas o máximo de espontaneidade e confiança, ao mesmo tempo que é necessário manter certo “estranhamento”, de modo a garantir uma postura reflexiva e crítica, buscamos estabelecer com elas relações cada vez mais profundas e passamos a observá-las no interior da sala de aula, no pátio da escola, na saída e na entrada, bem como no recreio.

O uso da fotografia e do registro fílmico durante esse período apresentou-se como um grande aliado, pois mesmo sem um esquema rígido montado para a realização das fotos, o foco da lente voltava-se para as crianças inseridas nos diversos tempos e espaços escolares. Dessa forma, rever tais fotos fora do campo/Escola foi importante para lembrar detalhes e articular elementos que não se deixam conhecer na aparência do fenômeno observado.

As anotações sobre o observado eram registradas no “Diário de Campo” e depois passadas para o computador, quando então eram complementadas com as informações anteriormente citadas. Tais registros são importantes no momento de cruzar as informações contidas nos relatos das crianças com a realidade observada, pois servem como instrumentos que reavivam a memória do pesquisador sobre o que é presenciado durante o período de observação. Assim, é possível estabelecer relações entre o que é observado e o que as crianças relatam durante as conversas.

O nosso desafio era não deixar que as conversas se tornassem momentos tediosos e fatigantes, mas sim momentos significativos em que teriam oportunidade de falar de si mesmas e da escola na qual estavam inseridas. A partir daí estabeleceu-se com as crianças uma primeira conversa na Escola com o intuito de combinar e organizar com elas o lugar e o modo como conduzirmos os encontros. Essa conversa se estabeleceu primeiro com aquelas que vieram nos cumprimentar e rapidamente outras foram chegando, o que possibilitou explicar para um pequeno grupo de crianças quais eram as nossas intenções. Após esses esclarecimentos, quase todas disseram que gostariam de participar, então alguns critérios que havíamos definido para a realização das conversas foram informados: *tinham que ser crianças de 1ª a 4ª séries, meninos e meninas e que estivessem dispostas a dar seus depoimentos sobre o tema citado*. Apenas uma criança disse que não estava com vontade de participar e logo as outras já estavam trazendo muitos outros colegas para participarem também.

Ficou combinado, então, que durante as semanas seguintes estaríamos na escola todos os dias a partir das 13 horas para ouvir os depoimentos delas e quem mais quisesse participar, desde que chegasse nesse horário. E foram as próprias crianças que sugeriram o número de participantes para cada encontro de conversa,

que ficou definido em três, e o local onde essas rodas de conversas poderiam ser realizadas, uma sala da Escola que não estava sendo ocupada durante aquele período.

Procuramos deixar claro para elas que a “entrevista” seria uma roda de conversa, de modo que não haveria uma sequência pre-determinada de quem falaria primeiro. Além disso, pedimos permissão para usar o gravador, pois seria muito difícil escutá-las e fazer as anotações ao mesmo tempo, deixando claro que depois utilizaríamos suas falas neste trabalho.<sup>6</sup> Usamos esse procedimento em todas as conversas e nenhuma criança negou a gravação da sua fala, pelo contrário, esse pareceu ser um grande estímulo para elas falarem, pois demonstravam um interesse e uma alegria grande ao ouvirem as suas vozes no gravador.

As questões relacionadas à utilização dos testemunhos orais infantis e dos verdadeiros nomes das crianças nas pesquisas fazem parte de outro tema que ainda precisa ser mais bem discutido pelos pesquisadores: a ética na pesquisa com crianças. Não existe consenso por parte dos pesquisadores que optam em transcrever para o corpo de seus textos os testemunhos orais das crianças de diferentes idades, grupos ou contextos quanto à questão do anonimato das crianças. O próprio Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, quando consultado à época sobre quais os cuidados éticos que devemos ter ao eleger as crianças como sujeitos da pesquisa, não respondeu à questão. E ainda hoje não há indicações precisas desse Comitê sobre esses cuidados éticos na pesquisa com criança.

Sônia Kramer, em artigo publicado na revista *Cadernos de Pesquisa*, intitulado *Autoria ou autorização: questões éticas na pesquisa com crianças* (2002), faz uma análise e apresenta alguns alertas sobre essas questões discutindo assuntos como a explicitação ou não dos nomes de crianças entrevistadas ou observadas; a utilização de

imagens de crianças, em especial, a autorização do uso de imagens; a possibilidade de devolver os resultados de trabalhos científicos, evitando que as crianças ou os jovens sofram com as repercussões desse retorno no interior das instituições educacionais nas quais estão inseridas e que foram estudadas. A autora explicita em uma frase o quanto essas questões ainda precisam ser mais bem discutidas: “Ao longo de todo o texto, minha intenção é compartilhar perguntas mais do que oferecer respostas.” (KRAMER, 2002, p. 43).

Diante dessa polêmica, optamos nesta pesquisa em substituir o nome das crianças, já que em muitos depoimentos aparecem críticas explícitas à Escola e aos seus profissionais. As crianças demonstram conhecer bem a Escola que têm e o que fariam para mudá-la! Assim como os adultos, algumas crianças falam mais que outras, por isso é necessário tomar cuidado para garantir que aquelas que falam pouco, tenham oportunidade de dar seus depoimentos.

Cada encontro durou em média de 30 a 40 minutos, e o término quase sempre foi determinado pelo horário do início da aula: quando faltava pouco tempo para bater o sinal, interrompíamos a conversa e escutávamos nossas vozes no gravador. Também foi importante prestar atenção aos movimentos corporais das crianças, pois essas demonstravam quando estavam cansadas ou perdendo o interesse pela conversa.

A partir do quinto dia de encontro, o número de crianças dispostas a participar das conversas havia aumentado. Provavelmente o depoimento dos que já haviam participado das conversas acabou por encorajar os colegas a participarem. Como o tempo curto da pesquisa não permitiria entrevistar todas as crianças de 1ª a 4ª séries, foi necessário ir de sala em sala para explicar que nesta pesquisa especificamente não seria possível ouvir a todas, mas que numa outra oportunidade as que não dessem seus depoimentos

naquele momento poderiam fazê-lo para outros pesquisadores, já que essa Escola, além das estagiárias, receberia outros pesquisadores que certamente teriam interesse em escutá-las.

Mesmo que as crianças tenham compreendido os limites desta pesquisa, ainda pudemos ouvir alguns “Ah... *Eu também quero falar!!!!*”. Fica aqui uma questão: será que todas as crianças, independentemente do contexto no qual estão inseridas, demonstram tal disposição para testemunhar sobre suas próprias vidas ou será que o tipo de vínculo e familiaridade que conseguimos estabelecer com elas foi o principal responsável por essa vontade de falar?

Ao final de cada entrevista, as crianças eram questionadas se gostariam de mudar alguma coisa na escola e o que gostariam de mudar. Entre as mudanças que fariam, citaram: *a construção de um “parquinho”, incluindo equipamentos como gangorra, balanço, escorregador, entre outros, e casinhas para brincar no pátio; a garantia de “mais tempo para brincar” na Escola; o aumento no “tempo do recreio”; a possibilidade de terem “atividades fora da sala de aula”; a reformulação do horário destinado para “ir ao banheiro”; a possibilidade de reunir mais vezes as crianças de turmas diferentes; a construção de um “campinho de futebol” para os pequenos; o aumento das vezes que utilizam a quadra de esportes, ou mesmo, garantir a possibilidade de poder utilizá-la sempre que quisessem; a organização de uma biblioteca com muitos livros e mesas onde pudessem ler e estudar; a garantia de mais tempo para a leitura de livros de histórias; a criação de uma “videoteca” e uma sala de vídeos; a inclusão de aulas de inglês e informática no currículo da Escola e, conseqüentemente, a organização de uma sala com computadores; o aumento no número de vasos sanitários nos banheiros; a melhoria na limpeza das salas; a colocação de cadeiras e carteiras mais confortáveis; a mudança na cor da Escola, com sugestões va-*

*riadas; a mudança do nome da Escola; a colocação de alarme para maior segurança; a mudança na organização das turmas em turnos diferentes: de 1ª à 4ª séries num turno e de 5ª à 8ª séries em outro turno; a possibilidade de mudar algumas regras da escola, principalmente aquelas que se referem às formas de resolução das brigas no interior da Escola; que os adultos não gritassem com as crianças; e que houvesse menos brigas entre as crianças na Escola. Por fim, indicam a mudança da diretora da Escola.*

A compreensão e a crítica expressa pela criança sobre a escola demonstram a sua capacidade de perceber a realidade e propor alternativas para transformá-la. Conforme Suely Mello (2007, p. 90),

[...] a criança que surge da observação e da teoria que a vê como um ser histórico-cultural é, desde muito pequena, capaz de explorar os espaços e os objetos que encontra ao seu redor, de estabelecer relações com as pessoas, de elaborar explicações sobre os fatos e fenômenos que vivencia.

Dessa forma, na relação com sujeitos mais experientes e considerando a cultura na qual está inserida, a criança aprende a ser humano, ou seja, internaliza e se apropria das funções tipicamente humanas, formando e desenvolvendo sua inteligência e sua personalidade (MELLO, 2007).

Além disso, os problemas elencados pelas crianças revelam o quanto a condição social da criança na escola evidencia uma infância precária, principalmente as condições para o brincar. Tal situação é realmente preocupante, visto que a brincadeira tem papel muito importante no processo de desenvolvimento infantil pelo fato de ser considerada a atividade principal da criança. Conforme Leontiev (2010, p. 122):

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho de transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento.

Certamente a criança brinca na escola, porém esse brincar se apresenta confinado a preconceitos e a cantinhos ou a uma caixa de papelão e por um curto espaço de tempo representado pelo recreio de 15 minutos ou pelas últimas aulas de sexta-feira. Tais registros revelam que a condição social da criança *na* escola, especialmente no que se refere ao direito de ser criança, encontra-se precária, devido às crenças e às rígidas regras da escola em relação a essa condição social e, também, à internalização pela criança de certos valores e hábitos dos adultos, expressões de sua subalternidade a eles, tais como enxergar a brincadeira como bagunça ou perda de tempo.

Mas apesar de tudo, as crianças gostam de ir à escola e de estar nela!

O tempo e o espaço destinados às crianças no interior da escola quando planejados e organizados pelo adulto, apresentam uma lógica que nem sempre coincide com a da criança e que, geralmente, serve para conformá-la e discipliná-la, em vez de emancipá-la. Transformar a escola num espaço privilegiado da infância requer, por parte do adulto, uma mudança de postura e de mentalidade para que possa respeitar as manifestações das crianças e propor, com elas, mudanças na organização do tempo e do espaço escolares. Conforme Viñao Frago e Escolano (1998), os espaços representam “lugares” construídos pelo ser humano e, portanto, não têm correspondência direta com tamanho ou quantidade, mas sim, com a qualidade com que se vai ocupá-los e defini-los.

E os adultos? O que pensam sobre o tempo e o espaço do “brincar” na escola? Quais são suas concepções de criança e infância? Essas são questões que precisam ser mais bem investigadas, pois sabemos que mudar a escola, torná-la um espaço de infância, depende também de mudanças nas concepções filosóficas, ideológicas e políticas dos profissionais que aí atuam. Articular o que pensam e dizem as crianças com o que pensam e dizem os profissionais que trabalham na escola parece ser um caminho promissor para poder mudar a escola e, especialmente, a formação inicial e continuada dos professores.

Dez anos depois desta pesquisa, constatamos que, além do significativo aumento no número de pesquisas com criança e sobre a infância na escola, o ouvir a criança transformou-se em metodologia mais utilizada no campo da pesquisa educacional orientada por disciplinas recentes, tais como Sociologia da Infância, Antropologia da Infância, Geografia da Infância, Filosofia da Infância, Pedagogia da Infância, História da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras. Porém, ainda reclamamos da ausência de “faróis de análise” consistentes no âmbito das ciências da educação para uma abordagem e explicitação do fenômeno em pauta. Tais constatações evidenciam a necessidade e urgência em aprofundar esses estudos, tanto no nível teórico como metodológico da pesquisa.

## Referências

CARDOSO, Miriam L. Questões sobre educação. In: GOULART, Cecília (Org.). **Dimensões e horizontes da Educação no Brasil**: ensaios em homenagem a Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Osmar Fávero. Niterói: EdUFF, 2004. p. 107-125.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados. 2002. p. 1-17. (Coleção Educação Contemporânea).

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. In: \_\_\_\_\_. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1979. p. 153-258.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Suely A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, v. 25, n. 1, p. 83-10, jan./jun. 2007.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização da criança na escola. In: LANE, Silva T. M.; CODO, Wanderley (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 125-135.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINTO, Maria Raquel Barreto. **A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos**. 2000. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

\_\_\_\_\_. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 19-47. (Coleção Educação Contemporânea).

ROCKWELL, Elsie. Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: EZPELETA, Justa. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986. p. 31-54.

SAVIANI, D. Concepção de dissertação de mestrado centrada na ideia de monografia de base. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 13, p. 159-168, 2. sem. 1991.

SPINELLI, Carolina Shimomura. **As metodologias de pesquisa com criança na escola: o “ouvir” como uma tendência**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRAGTENBERG, Maurício. O saber e o poder. In: \_\_\_\_\_. **Sobre educação, política e sindicalismo**. São Paulo: Cortez, 1982. p. 17-34. v. 1 – Educação.

VIDIGAL, Luís. **Os testemunhos orais na escola: história oral e projectos pedagógicos**. Portugal: Edições ASA, 1996.

VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ZANTEN, Agnes van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

## Notas

\* Este texto foi apresentado no III GRUPECI – Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa, realizado de 22 a 24 de agosto de 2012 na cidade de Aracaju (Sergipe).

\*\* Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE) e professora substituta no curso de Pedagogia da UFSC. E-mail: <mraquel@uol.com.br>.

\*\*\* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola (GEPIEE). E-mail: <jquinteiro@ig.com.br>.

<sup>1</sup> O GEPIEE, criado em 2001, encontra-se vinculado à Linha de Pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e ao Diretório de Grupos do CNPq e busca articular as ciências sociais e humanas na explicitação dos fenômenos relacionados a Infância, Educação e Escola, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas.

<sup>2</sup> “Etnografia” é um termo basicamente da antropologia. Contudo ele é utilizado também na sociologia, sobretudo de tradição inglesa, em que a antropologia social é considerada parte da sociologia. A sociologia, por seu lado, tem sua própria tradição “qualitativa”, derivada da fenomenologia que converge, com a etnografia antropológica, para o estudo de certos fenômenos das “sociedades complexas” (ROCKWELL, 1986, p. 31).

<sup>3</sup> Além destes, consultar o recente verbete sobre infância publicado no *Dicionário de Educação*, sob a coordenação de Agnès Van Zanten (2011).

<sup>4</sup> Apesar de estarmos autorizadas a usar o verdadeiro nome da escola campo desta pesquisa, preferimos não utilizar para preservar os sujeitos e o trabalho que realizam nessa unidade escolar.

<sup>5</sup> Para o GEPIEE esta ferramenta, na sua concepção clássica, carece ainda de adequações para ser utilizada com a criança.

<sup>6</sup> Mesmo estando autorizadas pela Direção a desenvolver esta pesquisa no interior da Escola, inclusive para realizar entrevistas com os sujeitos envolvidos naquela comunidade escolar, achamos importante pedir permissão também para as próprias crianças, autoras de suas próprias falas.