



Universidade de Aveiro Departamento de Educação
Ano 2013

SOLANGE TAVARES DA SILVA A CRIANÇA E O BRINCAR NOS LIMITES INSTITUCIONAIS NUMA ESCOLA EM MACEIÓ

Projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação – na área de especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, realizada sob a orientação científica da Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro.

Para JOÃO PEDRO, minha força inspiradora.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

Prof.^a Doutora Natália Fernandes Soares
professora Auxiliar no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira
professora auxiliar do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Rosa Lúcia de Almeida Leite Castro Madeira, pela dedicação e competência com que orientou este trabalho.

À Instituição municipal de ensino, Maceió-Alagoas, pelo acolhimento e colaboração para a concretização deste trabalho.

Meus sinceros agradecimentos às crianças participantes da pesquisa de campo, por sua alegria e pelo importante testemunho dado, fundamentais para a realização deste trabalho.

Aos professores que contribuíram com incentivos, orientações e sugestões oportunas, em especial ao Doutor Francislê Nere de Souza, Doutora Dayse Nere Souza.

Ao meu filho João Pedro, pelo amor, compreensão e por ser o representante maior da infância em minha vida.

Ao Arlindo, meu inesquecível amigo, pelo imenso carinho, dedicação e afeto que guardarei para sempre em minha memória e com saudade.

Ao Celso, pelo apoio, incentivo e ajuda nos momentos difíceis e por compreender o significado desse momento para mim.

Ao Sérgio, pela cooperação, interesse e disponibilidade que esteve presente na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos, especialmente, Beth, Gêsilá e Cristiano, por estarem presentes neste percurso ajudando nos momentos de ansiedade e dúvidas pertinentes ao trabalho.

Aos meus pais, Hercílio e Maria, que tornaram possível essa caminhada.

A todos os familiares que deram o seu contributo, manifestando sempre força, carinho e por compreenderem a importância deste trabalho em minha vida.

A todos, meu muito obrigada, sem vocês não seria possível a realização de mais um sonho.

palavras-chave

Infância, Criança, Brincar, Atividades lúdicas.

resumo

No âmbito do cenário mundial, verificam-se profundas mudanças nos setores econômico, social e cultural, o que implica a necessidade das organizações políticas e administrativas repensarem suas formas de gestão. Nesse contexto, encontram-se as instituições escolares que perante as novas posturas estabelecidas, tanto pela educação como pela comunidade, requerem novas respostas dos regentes educativos. Esses devem considerar as crianças com quem trabalham, enquanto seres detentores de direitos, favorecendo-lhes a oportunidade de participação plena como membro de uma sociedade. Para isso, a instituição precisa assumir-se como espaço favorecedor de envolvimento das crianças, onde o brincar surge como uma das necessidades mais prementes na medida em que não será visto como algo negativo, associado à perda de tempo, mas sim, como algo prazeroso que enriquece e fortalece a cultura lúdica das crianças. É percebido que esse tipo de postura é reconhecido sob o ponto de vista legal, fazendo-se presente na Convenção dos Direitos das Crianças (1989), e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), que consideram o brincar um direito da criança, apesar de nem sempre ser assegurada a sua plenitude. É no contexto dessa discussão que desenvolveu-se esse estudo cujo objetivo principal foi: Promover a participação das crianças na criação de condições do exercício de seus direitos no contexto escolar, objetivando sobretudo o direito de brincar. Participaram da pesquisa 10 crianças com idades compreendidas entre oito e quatorze anos, provenientes de uma escola pública, inserida no bairro da Serraria no município de Maceió, capital do estado de Alagoas-Brasil. O trabalho empírico ocorreu entre os meses de fevereiro e abril de 2011, tendo sido realizado um total de 14 encontros com o grupo de crianças participantes. A abordagem metodológica usada na pesquisa foi a investigação participativa com crianças e para a recolha dos dados recorreu-se às conversas com crianças, a observação participante/notas de campo e a utilização do questionário. Com esse projeto de intervenção comunitária permitiu-se a participação ativa das crianças, privilegiando-as como elementos constituintes do processo empírico, onde foi possível a escuta de suas vozes como sujeitos de plenos direitos. Em seu contexto verificou-se a existência de uma cultura lúdica, mesmo que não seja vivida em sua plenitude, em virtude de algumas implicações impostas pelos adultos seus guardiões, ou ainda, devido ao não cumprimento da garantia do direito de brincar estabelecido nas legislações vigentes.

Keywords

Childhood, Child, Play, Playful activities.

abstract

Within the framework of the world stage, there are profound changes in the economic, social and cultural sectors, which implies the need of political and administrative organizations rethink their ways of management. In this context, the educational institutions are faced with new postures established, both by education and community, requiring new responses from the Regents. These should consider the children with whom they work, while rights holders beings, favouring to them the opportunity to participate fully as a member of a society. In order to achieve this goal, the institution needs to be assumed as a space of possible involvement of children, where the play emerges as one of the most pressing needs, considering that it will not be seen as something negative, associated with the loss of time, but rather as something pleasurable that enriches and strengthens the playful culture of children. It is realized that even this being recognized under the legal point of view, making himself present at the Convention of the rights of the child (1989), and in the Statute of the child and adolescent (1990), which consider the child's right to play, is not always ensured its fullness. It was in context of this discussion that emerged this study whose main objective was: to promote the participation of children in creating conditions for the practice of their rights in the school context, aiming mainly the right to play. In this research study, were taken 10 children aged between eight and fourteen years, from a public school, located in the neighbourhood of the Sawmill in the municipality of Maceió, capital of Alagoas-Brazil. The empirical work took place between February and April 2011, performed with a total of 15 meetings with the Group of children. Participatory methodological approach was used in the research, with data collection using conversation with children, participant observation, field notes and use of the questionnaire. This community intervention project allowed the active participation of children, promoting them as constituent elements of the empirical process, where it was possible to listen to their voices as full subjects of rights. There was a playful culture found, even if it's not lived in its fullness, due to some implications imposed by their adult guardians, or due to failure to comply with the guarantee of the right to play existing legislations established.

Siglas

ATL - Atividade de Tempo Livre

CESMAC – Centro de Estudos Superiores de Maceió

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FEBEM – Fundação Estadual do Bem-estar do Menor

FUNABEM – Fundação do Bem-Estar do Menor

GDF – Grupo de Discussão Focalizada

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IFAL – Instituto Federal de Alagoas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento Escolar

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

SAM – Serviço de Atendimento ao Menor

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI – Serviço social da Indústria

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I	5
<i>Emergência da criança como sujeito de direitos: uma construção socio histórica</i>	5
1. A Criança: do silêncio à infância (re) encontrada	6
1.1. Infância na sociedade moderna: criança como sujeito de direitos	10
1.2. A criança e a infância no contexto sociohistórico brasileiro.....	17
CAPÍTULO II	24
<i>Pensando o brincar como cultura da infância e direito da criança</i>	24
2. Construção sociocultural do brincar	25
2.1. Direito ao brincar: conquista ou negação?.....	29
2.2. O brincar institucionalizado: fator ou inibidor?.....	34
2.3. Recreio escolar: lugar de encontro da relação de pares e gênero	34
CAPÍTULO III	39
<i>A investigação participativa com criança como opção metodológica</i>	39
3. Base histórica do paradigma emergente	40
3.1. Investigação participativa: da criança objeto à criança coadjuvante.....	42
3.3. Instrumentos utilizados na recolha dos dados	45
3.3.1. Observação participante - notas de campo.....	46
3.3.3. Conversas com crianças (GDF).....	47
CAPÍTULO IV	49
<i>Caracterização do contexto de Intervenção Social</i>	49
4. Alagoas enquanto território geográfico-histórico-social	50
4.1. Maceió, lugar de intervenção social	51
4.2. O Bairro da Serraria	54
4.3. Instituição implicada na resolução do problema - lugar de escutas e respostas	55
4.4. Caracterização dos sujeitos envolvidos no processo	56
CAPÍTULO V	59
<i>Percurso de construção do conhecimento</i>	59

5. Roteiro do percurso da investigação	60
5.1. A entrada no terreno	61
5.2. Do consentimento ao conhecimento dos sujeitos participantes	61
5.3. Geração de dados; do problema vivido às soluções possíveis... ..	64
5.4. Crianças: agenciadoras do processo investigativo	74
5.4.1. Devolução dos dados ao grupo participante	74
5.4.2. Avaliação do processo pelo grupo participante.....	75
5.4.3. Resposta do projeto à comunidade educativa	75
5.5. Análises e reflexões dos questionários	76
5.6. Apreciação dos resultados alcançados	84
<i>CAPÍTULO VI.....</i>	<i>91</i>
<i>Fins alcançados; caminhos de um novo (re) começo... ..</i>	<i>91</i>
<i>Bibliografia</i>	<i>96</i>
<i>Anexos</i>	<i>102</i>

Índice de Ilustração

Ilustração 1- Localização geográfica da cidade de Maceió. Fonte: IBGE.....	52
--	----

Índice de quadros

Quadro 1- Breve cronologia da História dos direitos da criança.	14
Quadro 2- Alunos matriculados em 2011 na escola pesquisada.	56
Quadro 3- Caracterização do grupo de crianças participantes.	57
Quadro 4- Análise do jogo "Conhecendo-nos".	63
Quadro 5- Como as crianças ocupam seu dia.	66
Quadro 6- Preferências de jogos e brincadeiras.	68
Quadro 7- Comentários das crianças e posteriores reflexões alusivas aos direitos das crianças retratados no filme "Eca vai à escola".	70
Quadro 8- Propostas das crianças para mudanças na escola.	73
Quadro 9- Respostas das crianças referente ao questionário "Meu dia".	79
Quadro 10- Respostas das crianças referente a 1ª questão do questionário meu dia.	80
Quadro 11- Respostas das crianças referente a 2ª questão do questionário "Meu dia".	82
Quadro 12- Análise do questionário "Tempo para brincar".	82
Quadro 13- Respostas das crianças referente a 1ª questão do questionário "Tempo para brincar".	83

Índice de gráficos

Gráfico 1- Evolução da população de Maceió de 1970 à 2010. Fonte dos dados: IBGE-2010.	53
Gráfico 2- Relação entre nº de crianças e suas idades.	76
Gráfico 3- Número de irmãos que as crianças têm.	77
Gráfico 4- Responsáveis pelas crianças.	77
Gráfico 5- Situação profissional dos pais das crianças.	78
Gráfico 6- Situação profissão das mães das crianças.	78
Gráfico 7- Grau de escolaridade dos pais das crianças.	79

Índice de Anexos

Anexo I- Carta de apresentação à instituição pesquisada.	103
Anexo II- Carta/convite aos pais das crianças participantes.	104
Anexo III- Termo de consentimento.	105
Anexo IV- Termo de consentimento das crianças participantes.	106
Anexo V- Síntese do trabalho empírico.	107
Anexo VI- Notas de campo.	110
Notas de campo 1- Entrada no terreno.	110
Notas de campo 2- Consentimento e caracterização dos sujeitos envolvidos no processo.	112
Notas de campo 3- Geração de dados.	116
Notas de campo 4- "Crianças agenciadoras do processo".	134

“BRINCAR É A MAIS ELEVADA FORMA DE PESQUISA”

Albert Einstein

INTRODUÇÃO

A infância tem estado em evidência no cenário brasileiro desde as últimas décadas do século passado, tanto nas discussões referentes às teorias que norteiam a pesquisa acadêmica e as políticas públicas, como também nas aquisições do plano legislativo, com a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente. Porém, nem sempre esse período está em evidência para tornar concreto o preceito legal que trata as crianças e os adolescentes como cidadãos de direitos, pois a infância de muitas crianças tem esse aspecto comprometido, conforme bem evidencia Frota (2007, p. 1), em sua abordagem sobre a construção da infância: “ (...) basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos”.

Percebe-se que a infância, hoje, é palco de múltiplas emergências, pois a legalização dos direitos estabelecidos em lei só existe no papel para algumas crianças. No entanto, a regra é severa quando se trata de puni-las nos momentos de transgressão.

É nesse contexto que se desenvolveu a pesquisa que agora se apresenta, baseada numa abordagem teórico-metodológica sobre a criança e seu brincar. Sua realização surge a partir da necessidade de responder a um problema existente na vida das crianças frequentadoras de uma escola pública em Maceió, capital do estado de Alagoas, Brasil, que consiste na limitação do tempo para as atividades lúdicas das crianças no recreio escolar. Os argumentos que vinham sendo apresentados pelos profissionais da instituição eram sobre cumprir o programa curricular estabelecido e a carga horária de 200 dias letivos, requerendo mais tempo para as atividades curriculares e menos tempo para as atividades lúdicas dos educandos.

Esse problema tem-se agravado com a precarização dos brinquedos, pelo aumento do número de crianças, pela ausência de pessoas qualificadas para as intervenções nos recreios e, sobretudo, pelas frágeis condições físicas e ambientais dos espaços existentes.

Através de uma observação atenta, percebeu-se que esse problema necessitava ser compreendido em toda sua complexidade e implicações para a melhoria da própria rede social escolar. Sendo assim, partiu-se para o estudo do tema “a criança e o brincar nos limites institucionais numa escola em Maceió”.

Nesse sentido, desenhou-se um projeto de intervenção comunitária conduzido para e pelas crianças, tendo como principal objetivo: Promover a participação das crianças na criação de condições do exercício de seus direitos no contexto escolar, objetivando sobretudo seu direito de brincar. Operacionalizado em dois objetivos específicos: Motivar a comunidade

educativa para conscientização e valorização do espaço/tempo do recreio como lugar do desenvolvimento lúdico; Criar formas de escuta das vozes das crianças sobre a vivência da cultura lúdica no espaço/tempo escolar.

Dada a importância do referido tema, considera-se que este poderá ser um trabalho produtivo e gerador de reflexões nos vários aspectos aqui propostos, particularmente nas questões referentes à infância. Daí a necessidade de procurar uma alternativa, mediante uma pesquisa baseada nos princípios da educação social e da intervenção comunitária, para que se observe as crianças como atores sociais e sujeitos de pleno direito.

Assim, esse estudo apoiou-se nos contributos das crianças como sujeitos ativos no processo investigativo. Desse modo, convidou-se um grupo de dez crianças a participarem de uma investigação para compreender as dificuldades e as possíveis soluções para o problema vivenciado em seu contexto social. A pesquisa teve seu desenvolvimento numa escola pública, localizada no bairro da Serraria, no município de Maceió, tendo como pressuposto metodológico a investigação participativa com crianças, por ser mais adequada aos objetivos da investigação e por permitir a participação ativa das crianças nas várias etapas do estudo.

O trabalho aqui apresentado encontra-se subdividido em seis capítulos, que tem início com a revisão da literatura no primeiro, o qual enfatiza o processo de construção sociohistórico da infância, desde a Idade Média aos tempos contemporâneos, ressaltando, também, a criança e a infância no contexto brasileiro. Ainda com referência à revisão da literatura, o segundo capítulo apropria-se da temática que se desenvolve através da construção sociocultural do brincar, enfatizando o direito ao brincar nos termos legais, ao brincar institucionalizado e ao recreio escolar como lugar de encontro na relação de pares e gêneros.

No terceiro capítulo abordam-se os aspectos relacionados à opção metodológica utilizada. Num primeiro momento faz-se um breve histórico do paradigma emergente; em seguida, trata-se da investigação participativa com crianças como orientadora do processo empírico. Para tanto, é feita referências as ferramentas utilizadas na recolha dos dados.

O quarto capítulo ocupa-se da caracterização do contexto, apresentando o Estado de Alagoas, sua capital Maceió e o bairro da Serraria, envolvendo a instituição inquirida na investigação, bem como a caracterização dos principais atores no processo de escuta. Já no quinto capítulo é feita uma descrição das ações realizadas na pesquisa empírica ao longo do processo, quando também são apresentados e analisados os dados que auxiliam na reflexão do trabalho realizado.

Por fim, no sexto e último capítulo constam as considerações finais, que retomam a discussão sobre o problema da limitação do tempo para as atividades lúdicas das crianças no recreio escolar, colocando as dificuldades e limitações verificadas no transcorrer da investigação, considerando que a pesquisa não é um processo acabado, mas que deverá ser vista como abertura para novas descobertas.

CAPÍTULO I

EMERGÊNCIA DA CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: UMA CONSTRUÇÃO SOCIO HISTÓRICA

“Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.”

(Galeano, 1999)

Nota introdutória

Conversar a respeito da infância na sociedade atual nos remete à compreensão das diferentes representações que as crianças receberam no transcorrer da história da humanidade. Sendo assim, busca-se neste capítulo inicial compreender o significado atribuído à infância ao longo dos tempos, salientando, principalmente, o período que abrange desde a sociedade medieval à sociedade contemporânea. O último ponto desse capítulo faz referência às concepções acerca da criança e da infância no contexto sociohistórico brasileiro, desde o processo de povoamento do Brasil colonial ao final do século XX, com a conquista do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). Encontra-se aqui as bases metodológicas que servirão de apoio para fundamentar as questões que permeiam o desenvolvimento do projeto.

1. A Criança: do silêncio à infância (re) encontrada

Compreender o significado atribuído à criança nos remete à ideia de que ela sempre esteve inserida no interior de um contexto social, vivendo de acordo com o significado que o adulto a ela atribuíra. Da mesma forma, sua construção sociohistórica está relacionada às mudanças ocorridas na definição de família e nas relações de trabalho que ocorreram ao longo dos séculos, ou seja, "(...) foi o resultado de um processo complexo de produção de representações sobre as crianças, de estruturação dos seus quotidianos e mundos de vida e, especialmente, de constituições sociais para as crianças" (Sarmiento, 2006, p. 10). Essas mudanças contribuíram para que nos tempos atuais as questões relacionadas à infância tenham se fortalecido.

Nos primórdios da civilização humana quase não se fazia referências em relação à infância. Alguns estudos apontam sobre a alta mortalidade infantil, revelando vestígios sobre a vida das crianças nesse tempo. Como refere Veyne (1994), ao relatar o nascimento de um romano, as crianças só eram permitidas virem ao mundo por decisão do chefe da família. A contracepção, o aborto, o enfeitamento e o infanticídio eram práticas usuais aceitáveis naquela sociedade.

Com o advento da Idade Medieval, percebeu-se um aumento relevante do número de nascimentos, porém, a sobrevivência era incerta devido ainda a existência da alta taxa de mortalidade. As crianças sobreviventes eram afastadas de suas famílias logo após o nascimento, sendo criadas por amas-de-leite, no caso das crianças de famílias de classes socioeconômicas favorecidas, ou eram iniciadas no mundo do trabalho precocemente.

Conforme Ariés (1988), na sociedade medieval não havia diferença entre a infância e a fase adulta. A não existência do referencial infantil fazia com que as crianças ao completarem seis ou sete anos eram incorporadas ao mundo dos adultos sem absolutamente nenhuma transição. Ou seja, o indivíduo só passava a existir quando podia se misturar e participar da vida dos adultos. Assim, a infância tinha uma curta duração, restringindo-se apenas à sua etapa de fragilidade física.

Para o autor, a sociedade medieval ignorava a infância ao referir-se à inexistência de crianças na arte, pois ele destaca a ausência da infância nesse contexto social. Até o século XII, as crianças eram desconhecidas, ou melhor, não eram representadas na arte medieval, e quando representadas, eram-no figura de um homem em tamanho reduzido. Somente no século XV a criança começa a aparecer na sua forma real, nos retratos da época, mas ainda não existia um “sentimento de infância”, a distingue do adulto.

Ariés relata que a família tradicional do Antigo Regime tinha como extensão a vida social, participando todos os seus membros dos eventos sociais. As relações afetivas entre pais e filhos eram pouco densas, a socialização da criança e o aprendizado efetivava-se no seio da comunidade, onde as trocas afetivas eram asseguradas fora da família. Também não havia separação entre o lugar de trabalho e a residência. Sendo assim, “... em todos os locais de trabalho, em todos os lugares de divertimento, mesmo nas tabernas mal-afamadas, as crianças estavam misturadas com os adultos. Assim aprendiam a viver, no contato de cada dia” (1988, pp. 264-265). A criança era uma parte do grande corpo coletivo, isto é, uma criança pública.

Surge nos fins da Idade Média um novo sentimento em relação à infância, o qual Ariés chama de “paparicação”, que anuncia o sentimento moderno de infância. É um sentimento superficial dado a criança. Em princípio, a criança é vista como um brinquedo que proporcionava aos adultos prazer e diversão. No entanto, ainda não lhe era dado praticamente nenhuma importância especial.

Essa nova consciência em relação a criança despertou um sentimento de repúdio à “paparicação”, gerando diversas críticas por parte dos eclesiásticos, homens de leis e moralistas da época que ignoravam a criança, vista como um brinquedo que servia de entretenimento aos adultos. Foram estes os primeiros que deram conta da necessidade de uma atenção especial à criança. Deste modo, iniciou-se uma distinção da criança com relação ao adulto, o qual pode ser visto nas vestimentas, nos interesses psicológicos e médicos, e na preocupação moral.

O fato é que essa nova ordem social, dos homens se organizarem para produzir sua subsistência, colaborou para o surgimento de um novo modelo de família, onde cada um deveria produzir sua própria subsistência. Esta família começou a fazer parte de um grupo privado, não sendo mais a vida familiar uma extensão da vida pública e do mundo do trabalho, como ocorreu no período medieval. Ao contrário, “ (...) a família moderna afasta-se do resto das pessoas, e opõe à sociedade o grupo isolado dos pais e dos filhos. Todas as energias do grupo se consagram à promoção dos filhos (...)” (Ariés, 1988, p. 312).

As consequências dessas mudanças na família resultaram na união entre o casal por vínculos afetivos e desencadeou um novo sentimento em relação a infância. A família passou a se ocupar de tudo o que diz respeito à vida de suas crianças, especialmente com as questões relacionadas à saúde, higiene e educação. A criança tornou-se alvo de proteção e controle.

Nesse processo de mudanças na família emergiu uma nova concepção de infância, gerando gradativamente uma separação entre o mundo dos adultos e o das crianças. Contudo, essas transmutações não ocorreram num passe de mágica: houve um longo processo de percepção e questionamentos por parte de alguns membros da sociedade da época, que provocou gradativas alterações no modo de entender, educar e cuidar da criança.

Sendo assim, impulsionada pela ideia de guarda e proteção, a modernidade retirou a criança do espaço público da rua ou das atividades produtivas e procurou inseri-las em lugares especialmente delimitados e preparados para acolher e vigiar. Conforme elucidado ainda o autor, é no advento do período moderno que a família e a escola retiram as crianças do mundo dos adultos e as aprisionam na escola:

“A escola deixou de estar reservada aos clérigos para se converter no instrumento normal de iniciação social, de passagem da condição de criança à de adulto. (...) A substituição do aprendizado pela escola exprime igualmente uma aproximação entre a família e as crianças, entre o sentimento da família e o sentimento da infância, outrora separados” (Ariés, 1988, p. 266).

Tal processo está atrelado ao grande movimento de moralização promovido pelos reformuladores religiosos, além da cumplicidade sentimental das famílias.

Neste contexto, segundo Kramer (2003), a criança deixou de ser vista apenas como um ser frágil e inocente, que precisa de cuidados especiais. Passou-se a reconhecer a ideia de infância como uma fase peculiar a ser respeitada em suas diferenças, referindo-se que a noção de infância e sua conceitualização não são um fato natural que sempre existiu, mas, na

verdade, são resultado da evolução da história das sociedades. Sendo assim, a valorização da infância não ocorreram sempre da mesma maneira, mas de acordo com a organização de cada sociedade e das estruturas econômicas e sociais em vigor.

Conforme Kramer, a ideia de infância apareceu com a “sociedade capitalista urbano-industrial”, quando mudou o papel social desempenhado pela criança na comunidade:

“Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto de adulto assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa de cuidados escolarizados e preparada para sua atuação futura. Esse conceito de infância é, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” (Kramer, 2003, p. 19).

De fato, as crianças existiram em todos os períodos da história da humanidade, mas o tratamento e a relação destas com a sociedade é que promoveu o conceito de infância em diversas épocas. Conforme Sarmiento e Pinto (1997, p. 13), foi na Modernidade que a infância se estabeleceu como classe social, ao referirem que: “...crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria (...)”.

Segundo Sarmiento (2006), as mudanças ocorridas na sociedade nos séculos XVII e XVIII favoreceram ao reconhecimento da infância como “...o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como referenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano” (pp. 3-4).

Neste sentido, a nova noção de infância surgiu juntamente com a construção da ideia de indivíduo, como gerador do seu destino. Nesse ínterim sobrevém a preocupação com a infância, como bem relata Araújo (2007, p. 183): “investir na infância e na criança em vista das possibilidades de construção do futuro da humanidade. É nesse sentido que a Modernidade, criança e infância se entrelaçam, de forma que a infância se viabilizaria pela formação humana e a criança seria o alvo de tal construção”. Ou seja, a criança passou a ser vista como um ser em formação que precisava ser preparada para o desenvolvimento da sociedade. Logo, investir na criança seria o futuro da humanidade.

Vale salientar ainda que, no auge da revolução industrial, a criança ganhou um valor econômico a ser explorado. Voltando a Sarmiento, ele refere que a urgência por mão de obra provocou o não cumprimento dos direitos infantis de acesso à escola, levando as crianças novamente ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, ao mundo dos adultos, como confirma abaixo:

“A revolução industrial, por seu turno, trouxe consigo a mobilidade ativa das crianças para a produção industrial, subordinando crianças e adultos a uma racionalidade econômica capitalista, que frequentemente se exprimiu na mobilização de legiões de crianças inseridas, de sol a sol, em oficinas e fábricas ou exploradas em outras atividades produtivas” (Sarmiento, 2006, p. 9).

Enfim destaca também que, entre o período de 1850 a 1950, com o desenvolvimento das Ciências Humanas é dado importante compreensão acerca da infância como primeira etapa da vida do ser humano, onde as crianças passaram a ser retiradas das fábricas e novamente buscaram inseri-las nos contextos promotores de aprendizagens.

1.1. Infância na sociedade moderna: criança como sujeito de direitos

Durante séculos, as crianças foram vítimas a terríveis processos de seleção, dizimação, adestramento, que em nada se compadeciam com a sua natureza frágil e dependente de cuidados especiais. Assim, as crianças ficaram refém dos valores e práticas culturais que, em cada época, foram sendo construídas em volta delas, sem qualquer estatuto.

Encontra-se em várias estudos que, no século XVI, o estatuto da criança, dentro do seu núcleo familiar, estava quase invariavelmente ligado ao poder sem limites dos pais sobre os filhos, os quais eram ignorados, abandonados, abusados, vendidos e mutilados. Porém, é a partir desse século que se iniciam mudanças mais significativas para a alteração da posição e do estatuto da criança em relação ao adulto. Nomeadamente, nos séculos XVI e XVII, é possível salvaguardar alguns de seus direitos relativamente à sobrevivência, à proteção e à educação, que foram se fortalecendo no decorrer desses séculos.

Tomás (2011) endossa essa discussão caracterizando o século XVIII como determinante para as crianças. Segundo a autora, a criança deixou de ser considerada como “adulto em miniatura” e aponta que nesse período começaram a surgir as primeiras leis de proteção à infância na Europa, principalmente na França, Inglaterra e nos Países Baixos.

Desde finais do século XIX, vários movimentos sociais reivindicaram, através de constantes lutas, estratégias contra as organizações sociais, políticas, culturais, jurídicas e

econômicas por garantia do bem-estar das crianças. Foi por meio desses movimentos que se alcançou uma consciência sobre a importância das crianças e quando também foram criadas várias políticas e programas que visavam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças, as quais, por sua vez, passaram a ocupar lugar de destaque na agenda pública.

Todavia, assistiu-se nesse século à separação da infância relativamente ao mundo dos adultos, que passou a ser considerada como uma categoria vulnerável, com necessidades de proteção, gerando, portanto, uma nova consciência acerca da vida da criança. Conforme Tomás (2011), surgiram as primeiras leis de proteção as crianças, que propunham “ (...) a interdição do trabalho infantil, a institucionalização da escolaridade obrigatória e a inibição do poder paternal (...), principalmente no campo do desvio e da delinquência que se produziu uma maior sistematização de conhecimento sobre a infância” (p.81).

No final desse século, a pedagoga sueca Ellen Key (1945) trouxe uma importante contribuição para a construção social da consciência coletiva acerca da infância, com a publicação do livro “O século da criança”. Nele, a pesquisadora fez várias críticas sobre a forma como a criança era tratada em todos os níveis sociais. Ela via nas crianças o destino das gerações futuras, como também o destino da espécie humana, e que o “...século vinte será o século das crianças, porque à humanidade será dado admiti-lo, sob a nova luz da teoria da evolução. E o será em um duplo sentido: os adultos penetrarão na alma infantil e conservarão a sensibilidade da infância e nisto a velha sociedade encontrará sua renovação” (Key, 1945, p. 112).

A autora foi defensora de uma igualdade entre os direitos das crianças e os dos seus pais. Ela também influenciou o debate do Movimento da Escola Nova, fazendo duras críticas à forma tradicional de funcionamento das escolas, que, segundo ela, considerava um local onde matava-se o espírito da criança, pois “...o desejo e a capacidade de observar, trabalhar e aprender com que muitas crianças entram [na escola], desaparecem quando a abandonam, sem que se tenham transformado em conhecimentos ou ideias” (Key, 1945, p. 133).

Key representou ainda o Movimento Internacional de Reforma em defesa da importância de atender às prioridades da criança, à socialização e à aprendizagem através da ação. Ou seja, foi desenvolvida a ideia de uma nova escola, que realmente preparasse as crianças para a vida, auxiliando-as na adaptação do seu mundo real e criando experiências de aprendizagem através de sua própria ação.

Portanto, o século XX representou um marco fundamental na compreensão do desenvolvimento psicológico do ser humano infantil e reabilitou decisivamente o período da infância, que adquiriu nova significação. A infância foi consagrada com a Declaração de Genebra (1924-1949), a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas apenas em 1989.

De acordo com Fernandes (2009), este século foi marcado pelo início do percurso de construção dos direitos para a infância. É a partir desse momento que surge a ideia de considerar uma estreita ligação entre o investimento na infância com a qualidade da sociedade futura.

Deste modo, no ano de 1913, começou-se a elaborar um primeiro esboço de um projeto para a organização de uma associação internacional de proteção a infância, o qual contou com a participação de 37 Estados. Porém, o projeto foi interrompido com a explosão da I Guerra Mundial. Em 1919, foi criado o Comitê de Proteção à Infância, que se tornou um dos primeiros mecanismos de questionamento do poder dos Estados sobre as crianças. Um pouco mais tarde, no ano de 1921, foi constituída a Associação Internacional para a Proteção da Infância.

Outra mulher que lutou pelas conquistas dos direitos das crianças foi Eglantine Jebb, fundadora da *"Save the Children"*. Ela formulou, juntamente com a União Internacional de Auxílio à Criança, a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, em 1923, conhecida como a Declaração de Genebra, sendo este um momento histórico para o percurso de construção e consolidação da ideia da criança como sujeito de direitos.

No ano de 1946, o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomendou a adoção da Declaração de Genebra logo após a II Guerra Mundial, um movimento que se manifestou a favor da criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. O objetivo principal era proteger a vida das crianças e agir no sentido de lhes providenciar serviços de saúde, nutrição e bem-estar, ou melhor trabalhar em defesa dos direitos das crianças.

Dois anos mais tarde, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, documento em que os países subscritores estavam implicitamente a expressar a sua preocupação com a proteção dos direitos da criança. Mas, apesar disso, sentiu-se a necessidade de criar um conjunto de necessidades especiais para atender à própria natureza da criança. Então, em 1948, a Declaração foi modificada e alongada, e elaborou-se uma segunda carta dos direitos das crianças.

Entretanto, só no ano de 1957, quase uma década depois, é que se voltou a trabalhar no projeto de uma nova Declaração dos Direitos da Criança e, nesses termos, após 23 sessões de trabalho da Terceira Comissão da Assembleia das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos da Criança foi adotada por unanimidade, em 1959, pelos 78 Estados-membros da ONU, através da resolução 1391 (XIV), de 20 de Novembro. Para Monteiro (2002, p. 98), este foi sem dúvida “...um documento revolucionário na altura. A causa das crianças conquistou a opinião pública e internacionalizou-se.”

Conforme Fernandes (2009, p. 38), esse documento veio tornar viável a “...construção da ideia da criança como sujeito do direito internacional”, como também “sujeitos de direitos civis”. É através desse documento que a criança passou a ter, pela primeira vez, os direitos relacionados com a identidade, o nome e a nacionalidade, e outros como o direito ao brincar e a desenvolver-se numa atmosfera de paz e amizade. Ainda segundo o autor, os direitos da criança nos anos 70 eram expostos como “*slogan*” em busca de uma definição. Sentia-se, portanto, a necessidade de formular uma convenção que tivesse repercussão na lei internacional e que excedesse as dimensões de uma simples declaração. Assim, começou-se a acrescentar novas dimensões e direitos que se ajustassem ou fossem mais compatíveis com as realidades sociais emergentes.

Nessas dimensões, conforme à Convenção encontram-se três aspectos inovadores, tais como: i) direito à tomada de decisão; ii) uma voz ativa nos assuntos que lhes dizem respeito; e iii) o reconhecimento de que os direitos da criança nem sempre coincidem com os direitos dos seus pais. Esses aspectos não tinham sido considerados nas duas últimas cartas.

O ano de 1979 entrou para história como um ano marcante para a história infantil, pois foi eleito pela comunidade internacional o “Ano Internacional da Criança”, como também o ano em que o governo da Polónia (Adam Lopatk) propôs uma Convenção dos Direitos da Criança, que tinha como lema o “melhor interesse da criança”. No entanto, essa Convenção só viria a concretizar-se dez anos depois, já no final de 1989.

A Convenção dos Direitos da Criança, segundo Fernandes (2009, p. 40), representou o “ponto de viragem” na compreensão dos direitos da criança, pois foram reconhecidas a individualidade e a personalidade de cada criança, sendo salvaguardada a sua proteção e a sua liberdade. A Convenção considerou as crianças como seres humanos detentores de direitos e ultrapassou a ideia de simples objetos das políticas assistencialistas. Ofereceu destaque aos princípios de orientação baseados no conceito de igualdade e de não discriminação, e encarou a participação como condição básica para que as crianças possam

exercer os seus direitos, em condições de acesso à informação apropriada, bem como à liberdade de crenças e opiniões.

Esse documento teve como filosofia de base “o interesse superior da criança”. Os seus 54 artigos determinam não apenas direitos relativos à provisão e à proteção, mas também o seu aspecto mais inovador, que são os direitos relativos à participação em todos os assuntos que lhes digam diretamente respeito. Sobre esse aspecto, Sarmiento (2006) explica:

“É certo que a proteção das crianças, a par dos programas inegáveis da modernidade, tem garantido uma melhoria muito substancial, ainda que parcial, das condições de vida da maioria das crianças e são incomensuráveis os avanços verificados em indicadores como as taxas de mortalidade infantil, a libertação de formas opressivas e ignominiosas de trabalho, o usufruto da informação e da cultura escrita, e o acesso a bens de primeira necessidade (educação, saúde, habitação). Importa, no entanto, frisar bem que esses progressos não são universais, nem comuns a todas as crianças do mundo” (Sarmiento, 2006, p. 14).

Enfim, sendo a CDC um documento, ela ocasionou implicações nas obrigações dos Estados que a ratificaram, pretendendo-se com isto que seus princípios tivessem um maior impacto nos cotidianos das crianças de tais Estados. Assim, como instrumento regulador da efetiva implementação dos princípios e disposições da CDC, surgiu o Comité dos Direitos da Criança, para o qual os Estados comprometeram-se a apresentar um relatório periodicamente. Observa-se no quadro seguinte um breve histórico dos direitos da criança.

Quadro 1- Breve cronologia da História dos direitos da criança.

Períodos	Acontecimentos
1913	1º Esboço de um projeto para a organização de uma associação internacional de proteção à infância – participação de 37 Estados.
1919	A Sociedade das Nações cria o Comitê de Proteção da Infância. A existência deste comitê faz com que os Estados não sejam os únicos soberanos em matéria dos direitos da criança.
1921	Constituída a Associação Internacional para a Proteção à Infância
1923	Eglantine Jebb, fundadora da Save the Children, formula junto com a União Internacional de Auxílio à Criança a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, conhecida por Declaração de Genebra.
1924	A Sociedade das Nações adota a Declaração de Genebra.
1934	A Sociedade das Nações aprova, pela segunda vez, a Declaração de Genebra.
1946	O Conselho Económico e Social das Nações Unidas recomenda a adoção da Declaração de

	Genebra. Logo após a II Guerra Mundial um movimento internacional se manifesta a favor da criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF.
1948	A Assembleia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Nela os direitos e liberdades das crianças e adolescentes estão implicitamente incluídos.
1959	A Declaração Universal dos Direitos da Criança é adotada por unanimidade, pelos 78 Estados-membros da ONU, através da resolução 1391 (XIV), de 20 de Novembro.
1979	Celebra-se o Ano Internacional da Criança, o governo polaco propôs uma Convenção dos Direitos da Criança, cujo lema foi o melhor interesse da criança.
1989	A Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembleia Geral da ONU e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados. Adotada pelo Brasil nesse mesmo ano.
1990	O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é aprovado como Lei Federal do Brasil sobre o Nº 8069, de 13 de Julho.

Fonte: Com base em Tomás (2011, p. 66)

Diante do avanço que a CDC proporcionou, como guia principal das questões referentes à infância nos países que a ratificaram, de que forma esse documento norteou as ações para a vida das crianças hoje, após mais de duas décadas desde a sua convenção?

Antes de se discutir sobre esse aspecto, faz-se necessário caracterizar o momento histórico no qual está vinculada a infância do novo milênio. O contexto atual é caracterizado por profundas mudanças principalmente no contexto familiar, que, por sua vez, afetam as crianças. Para o psicanalista Gley Costa (2007, p. 20), a família tradicional adquiriu uma nova configuração, podendo ser caracterizada de *“família pós-moderna”*, ou seja, essa nova família é o resultado dos casamentos realizados entre pessoas separadas ou divorciadas, juntando filhos da união anterior com os filhos da atual união.

O autor ressalta que essa nova família contemporânea é marcadamente influenciada pela propaganda e pela televisão, que funciona como um novo e persuasivo membro da família. Ele refere ainda que “um aspecto da nova família tutelada pela mídia é a inversão de valores” (Costa, 2007, p. 20), já que antes os pais serviam de modelo para os filhos e hoje são os filhos que modelam os pais.

Sarmento (2004) fala que a sociedade está vivendo a segunda modernidade e que ela trouxe diversas mudanças na esfera econômica, social e familiar. Ele caracteriza-a:

“...um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominante industrial por uma economia de serviço, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocação de empresas, a ruptura do equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste europeu

e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estado-providência, a crescente presença e reclamação da cena internacional de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturas não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa” (Sarmiento, 2004, pp. 14-15).

Nestes termos, a infância tem sido alvo de várias mudanças estas são oriundas das transformações que ocorreram na sociedade. Assim, a nova família contemporânea tem como alvo a formação dos filhos ainda em tenra idade, pois logo eles estarão preparados para o mundo do trabalho. Deste modo, tanto o individualismo como a educação passam a ser os fundamentos desta sociedade.

Nesse contexto, a preocupação com a infância tem, hoje, como ponto de partida a preparação para o futuro, e a ela são ofertados os bancos escolares para passarem grande parte de suas vidas. Como se não bastasse, as crianças fazem outras atividades, como inglês, informática, esportes, trabalho doméstico entre outras ocupações. Na visão atual, a criança para ser bem-sucedida deve preparar-se cedo.

Além desse fator, a ausência da família e o suposto aumento da criminalidade, favorecem para um enclausuramento da infância. A criança passa a viver em dois mundos distintos: a sala de aula e a sala de sua casa. Em relação ao primeiro, o convívio se dá com seus pares e professores. Porém, o segundo se efetiva com a mídia televisiva. Essa, cada vez mais, surge com um vasto mercado de produtos culturais para as crianças, contribuindo para “globalização da infância” (Sarmiento, 2004). Entretanto, mesmo que as crianças tenham acesso aos produtos culturais, via televisão, videogame, internet, jogos, brinquedos, moda, alimento, etc., há a distinção de uma classe social para outra, ou seja, alguns brinquedos para as crianças pobres apenas são vistos pelo ecrã da televisão, enquanto as crianças ricas podem possuí-lo visivelmente.

Percebe-se que não há uma única infância nos tempos atuais, e que as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea tem passado influenciam no tipo de criança e jovens que há neste milênio. Visto que em várias famílias da classe socioeconômica desfavorecida as crianças contribuem para a renda familiar ao tornarem-se responsáveis por irmãos mais novos, por pessoas idosas ou pelos afazeres do lar para que seus pais possam trabalhar. Por outro lado, temos as crianças de classe socioeconômica favorecida que vivenciam uma

infância controlada pelas exigências e expectativas dos adultos. Isso permite esclarecer que não há um único modelo de infância, pois esse período difere em relação ao gênero, etnia, classe social e cultural.

Assim, não se pode pensar na ideologia de uma infância universalizada, posta teoricamente em prática pela Convenção dos Direitos da Criança, visto que em todo mundo há várias infâncias e várias culturas da infância.

Sarmento e Soares (2004) fazem referência ao reconhecimento crítico da alteridade da infância e na desconstrução de uma imagem abstrata da infância. Para esses autores, é preciso levar em conta as diferentes situações das crianças nos diversos países, como também no interior do próprio país. Assim, “ (...) a designação de infâncias ser mais precisa e daí a necessidade de considerar a heterogeneidade dos mundos sociais e culturais das crianças, desobstruindo a ideia da globalização da infância, por si mesma” (p. 7). Ao longo das duas últimas décadas, após a Convenção dos Direitos das Crianças, percebe-se o descumprimento da proposta do bem-estar e da cidadania da criança e do adolescente, declarado na Convenção e em todos os outros documentos jurídicos.

De acordo com esses autores, vários são os problemas que afetam a vida das crianças em todo o mundo, tais como a pobreza, as doenças, o extermínio e a fome. Para além destes, existem outros, como são os casos de maus-tratos, negligência, pedofilia, abusos psicológicos, o tráfico, e a prostituição. Todos esses problemas são, na verdade, “...uma forma de escravidão moderna” (Sarmento & Soares, 2004, p. 8), pois a maioria das crianças, nesta situação, provém de classes sociais de baixa renda dos países periféricos. Os autores relatam ainda que o grupo das crianças, a nível mundial, é o mais afetado pela pobreza, pela doença, pela guerra e pelas calamidades naturais.

Por fim, entende-se que mesmo com os avanços significativos em vários segmentos, as crianças na atualidade não têm todos os direitos assegurados pela CDC, principalmente os que dizem respeito aos direitos de participação na vida política e sociais, e os relativos à tomada de decisão das mesmas, em assuntos pessoais, que continuam, “inalteráveis, ou seja, inaplicáveis” (Soares, 1997, p. 84). Assim, não concebem as crianças como possuidoras de uma natureza singular, como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio.

1.2. A criança e a infância no contexto sociohistórico brasileiro

O reconhecimento da infância como categoria diferenciada do adulto, no Brasil esse sentimento veio se consolidar no século XX. Até então, a criança não era vista como sujeito de

direito. Assim, percorreu-se à história do Brasil para constatar como a infância se fez presente nesse contexto.

No Brasil, as concepções acerca da infância foram influenciadas pelo processo de colonização no século XVI, onde o país passava por um processo de povoamento. Juntamente com os imigrantes, vinham seus filhos e outras crianças; órfãos e crianças pobres recrutadas pela Coroa Portuguesa. Segundo relata Lopes (2005), a criança imigrante vivenciava uma difícil e cruel realidade, desde a sua embarcação, onde estava exposta às penosas condições da longa viagem. O autor refere que as crianças, conforme as suas condições sociais ou proteção, eram submetidas ao trabalho, punições e abusos.

Neste contexto, a educação das crianças era assegurada pela mão dos padres jesuítas. De acordo com Farias (2011, p. 47), os jesuítas tinham como objetivo “educar para fé católica”, “educar para a submissão”. Inicialmente, a catequese começou com a população adulta, mas, como os padres jesuítas não obtiveram bons resultados, eles voltaram-se para a população infantil - os curumins¹, os autóctones² e os órfãos portugueses -, propondo-lhes aprendizado dos rudimentos da fé e da escrita.

A autora relata que a grande decepção dos jesuítas resultou da saída das crianças da infância rumo à adolescência, de encontro com suas raízes, culturas e povo, já que “ (...) o papel branco não existia, nele já existia a escrita cultural de um povo que os padres da Companhia de Jesus não souberam ler” (p. 48). Passados alguns períodos após a colonização, a sociedade brasileira se organizou socioeconomicamente, baseando-se na agricultura, no sistema escravocrata e na família como estabilidade patriarcal. Conforme a autora, a relação familiar nessa sociedade foi determinada por um “ (...) sistema piramidal: o homem, o pai, o chefe está no topo, sendo-lhe atribuída uma autoridade inflexível” (Farias, 2011, p. 49).

Neste contexto, a comunidade infantil é dividida em dois grupos: a criança escrava e a criança da casa grande (criança livre), sendo que a condição socioeconômica da criança é que determinava a sua integração na sociedade. Para Ostetto (1995, p. 144), a criança da casa-grande poderia ser caracterizada como “anjo”, “ menino diabo” ou “homenzinho”. Era considerada anjo até os cinco anos de idade; sua morte não significava tristeza, mas consolo, pois, para seus pais, era garantia de sua entrada no reino dos céus. Sobrevivendo à primeira

¹ Curumins - Criança indígena brasileira.

² Autóctones - São designados como os povos brasileiros após a colonização.

infância, a criança entre os cinco aos dez anos era considerada como “criança-diabo”, que andava pela fazenda brincando, fazendo traquinagens, maltratando animais e moleques³.

Entretanto, as crianças negras da mesma idade eram doadas aos filhos dos senhores de engenho para servir de companhia. No entanto, o moleque ou moleca, na maioria dos casos, era tratado como brinquedo ou bichinho de estimação pelas crianças livres. De acordo com Gilberto Freyre (1992), “nas brincadeiras, muitas vezes brutas, dos filhos de senhores de engenho, os moleques serviam para tudo: eram bois de carro, eram cavalos de montaria, eram bestas almanjarras, eram burros de liteiras e de cargas mais pesadas.” (Freyre, 1992, p. 336).

Freyre pontua que os meninos de nove ou dez anos tornavam-se já “homenzinhos”, o que poderia ser percebido nas suas características físicas, nas vestimentas e nos costumes. Os pais e toda comunidade esperavam dessas crianças uma postura de gente grande.

“Os viajantes que aqui estiveram no século XIX são unânimes em destacar este ridículo da vida brasileira: os meninos, uns homenzinhos à força desde os nove ou dez anos. Obrigados a se comportarem como gente grande, o cabelo bem penteado, às vezes frisado a Menino Jesus; o colarinho duro: calça comprida; roupa preta; botinas pretas; andar grave; os gestos sisudos; um ar tristonho de quem acompanha enterro” (Freyre, 1992, p. 422).

Em relação à criança escrava, essa era uma personagem anulada na vida da comunidade. Segundo Farias (2011, p. 51), a “...sociedade colonial usurpava da criança negra o direito à infância. Logo que nascia, ela não tinha direito ao leite e aos cuidados maternos.” Devido à uma prática de não aleitamento por parte das senhoras da casa-grande, as negras eram obrigadas a “retirar tal alimento da boca de seus próprios filhos” para atender às necessidades das crianças brancas. Na Europa, esse serviço era prestado pelas mulheres das classes inferiores às senhoras ricas da sociedade.

A criança negra, por volta dos três aos sete anos, passava por um período de iniciação de comportamento para que fizesse reconhecer a sua condição de escravo. Essa criança, aos sete anos, deixava a infância e entrava para o mundo do trabalho e sua força era explorada ao máximo. Nesse contexto, evidenciam-se as disparidades entre ser escravo e ser livre. Em relação à criança escrava, esta crescia exercendo funções e atividades que a destinavam, e, aos doze anos, era vista como adulto no que se refere à sua força real de trabalho e à sua

³ Moleques – ou molecas, nomes empregados às crianças negras.

sexualidade. Entretanto, as crianças brancas, sobretudo as ricas, eram entregues às amas-de-leite após o nascimento. Logo depois dos seis anos, os meninos iniciavam o aprendizado do latim e de boas maneiras nos colégios religiosos, onde eram preparados para ser homem, ou melhor, já eram considerados homens em “miniatura”. As meninas eram preparadas para o casamento a partir dos sete anos e, por volta dos 12, já estavam aptas ao matrimônio. Observa-se que a construção da concepção de infância nesse contexto, que estava sendo estabelecida no século XVII, configurava-se distinta conforme a classe econômica em que a criança estava inserida.

Através das mudanças estruturais na sociedade a partir do fortalecimento industrial, sobretudo durante o século XVIII, a condição da infância pobre ficava mais em evidência. Nesse ínterim, surgem no Brasil as primeiras ações de atendimento às crianças abandonadas, abrindo-se as rodas dos expostos nas Santas Casas de Misericórdias. De início, as rodas atendiam as cidades mais desenvolvidas como Salvador (1726), Rio de Janeiro (1738), Recife (1789) e ainda em São Paulo (1825), depois foram aparecendo outras rodas menores noutras cidades no país.

Passetti (2000), ao relatar a situação da infância no Brasil no século XIX, refere-se que “sobreviver, continuou sendo tarefa difícil para a maioria da população tanto no Império como na República”, pois as crianças eram o espelho dessa realidade, marcados pela pobreza, abandonos e maus-tratos. Segundo o autor, elas “viviam carências culturais, psíquicas, sociais e econômicas que se avolumavam e que as impeliam para a criminalidade tornando-se em pouco tempo, delinquentes” (p. 348).

Pinheiro (2001), ao fazer uma análise da história social brasileira, desde o Brasil colônia até a primeira metade do século XX, aponta para a concepção da criança como “...objeto de proteção social, de controle e de disciplinamento, e de repressão social (...), principalmente as crianças pobres” (p. 50). A autora relata ainda que, após a década de 1930, o Estado institucionalizou a assistência à infância e à adolescência, criando nos anos quarenta duas entidades de assistência a este segmento: o Departamento Nacional da Criança (1940) e o SAM. Este último era destinado ao atendimento a menores de 18 anos e tinha como objetivo, segundo Kramer (2003, p. 68), prevenir “... a má influência do ambiente familiar sobre as crianças e torná-los bons e sinceros brasileiros...”. O SAM foi extinto em 1967, porém, no mesmo ano, foi criada a FUNABEM, que tinha como objetivo formular e implantar uma política nacional do bem-estar da criança e do adolescente.

Este órgão governamental tinha o caráter normativo e supervisor, destinados àqueles adolescentes “ (...) considerados como perigo para a sociedade e para a ordem estabelecida (...) ”. A esses eram dirigidas práticas de “ (...) internamento, de forma a isolá-los da vida social” (Pinheiro, 2001, p. 51). Essas práticas de confinamento eram de competências das FEBEM, cabendo a execução do atendimento aos menores considerados infratores, abandonados e de conduta antissocial.

Até os anos setenta do século passado foram essas as representações sociais da infância, identificados como objetos de proteção social, de controle, de disciplina e de repressão social das crianças e adolescentes carentes, abandonados e infratores do país. Nesse contexto repressivo à infância, subsidiado pela legislação do Código de Menores (Decreto 17.943-A, 1927), o qual passava pelas mãos dos juízes, o internamento era uma das atitudes mais rotineiras. Assim, esse sistema de atendimento às crianças e adolescentes foi fruto de severas críticas por parte de vários setores da sociedade: intelectuais, trabalhadores sociais, integrantes de igrejas, parlamentares e militantes das questões da infância.

Dessa forma, iniciou-se um movimento de luta em todo o país em defesa dos direitos da criança e do adolescente, com representação de vários segmentos, tais como: Frente Nacional de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes; Pastoral do Menor; Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua; Comissão Nacional da Criança; Constituintes e Legisladores.

Segundo Pinheiro (2001), a partir desse movimento, vários processos foram surgindo na esfera social brasileira, levando ao surgimento e à consolidação de uma nova representação social da criança e do adolescente: a sua concepção como sujeitos de direitos. Desencadeou-se, então, o processo de elaboração de uma lei que percebesse a infância de forma integral. Assim, culminou a concretização do ECA, Lei nº 8069/90, criada para substituir o Código de Menores, a qual foi promulgada no dia 13 de Julho de 1990.

O Estatuto da Criança e do Adolescente tem suas raízes na efervescência do contexto dos anos 1980, através dos movimentos sociais em prol de uma nova lei que modificasse a natureza sociojurídica de atendimento à infância e à adolescência. Na visão de Nunes (2011):

“O ECA nasce numa perspectiva de reordenamento do atendimento à criança e ao adolescente assentada em uma ampla política de garantias de direitos, fundada numa articulação entre políticas setoriais de saúde, educação, moradia e trabalho. Seus principais avanços estão no esforço de regulamentação da atividade jurídica, (...) vinculadas a uma política descentralizadora, coordenada

pelos municípios e submetida aos novos mecanismos de controle social, tais como os conselhos de direitos e os conselhos tutelares”. (Nunes, 2011, p. 122).

Ou seja, pela primeira vez a criança é pensada como sujeito de direito, assegurando a ela proteção integral e eliminando o caráter punitivo encontrado no Código de Menores, em vigência desde 1979. O ECA reformulou o documento de 1927 e foi produzido em um contexto sociopolítico inspirado em ideias inovadoras. No geral, segundo Nunes (2011, pp. 122-123), o ECA propõe mudanças tanto na perspectiva da criança e do adolescente, como nas políticas de atendimento.

A primeira mudança de proteção integral da criança está relacionada ao “...universalismo das políticas, princípios consagrados pela Constituição de 1988”, significando que todas as crianças e adolescentes estão protegidos pela Lei e não apenas aqueles em “situação irregular” (Brasil, 1988). Entretanto, o ECA propõe substituir a aplicação de “penas” por medidas de proteção, ou seja, medidas socioeducativas para os que cometerem atos infracionais (artigo 112). Com essas medidas pretende-se a substituição do ciclo maléfico “...apreensão/triagem/encaminhamento (confinamento) por uma política de atendimento à criança e ao adolescente em suas comunidades, com apoio do Estado, da família e da sociedade civil organizada” (Brasil, 1990).

A mudança em relação ao reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos afeta diretamente ao método de atendimento a estes, os quais não podem tornar-se objeto de ações disciplinares ou repressivas, pois atendem contra a sua condição peculiar de desenvolvimento e/ou que atentem contra os direitos humanos. Isso implica que a “...criança deve ser priorizada, não apenas em termos de destinação de verbas públicas para as políticas, mas também em atendimento prestado por órgãos públicos de qualquer poder” Nunes (2011, p. 123). Assim, assegura o artigo 4^a, já mencionado neste estudo, a garantia da criança e do adolescente ao “esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.

A definição de criança do ECA delimita a idade, a condição especial de pessoa em desenvolvimento e assegura direitos estabelecidos no título I - Das disposições preliminares, presentes nos artigos:

“Art.2º - Considera-se criança, para os efeitos da Lei, a pessoa até os doze anos incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade”.

“Art.3º - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais e inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-

lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”.

“Art.6º - Nas interpretações da Lei, levar-se-ão em conta os fins sociais e a que ela se dirige, as exigências do bem comum, os direitos e deveres individuais e coletivos, e a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento”.

No artigo 6º, a Lei traz a concepção de criança e adolescente baseada na ideia de cidadãos em desenvolvimento, que deve responder por seus atos de acordo com sua maturidade, capacidade ou discernimento.

Bazílio (2006, p. 23) explicita que a redação do ECA foi baseada em documentos internacionais, tais como: A Declaração dos Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20 de Novembro de 1959; Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude; Regras Mínimas de Beijing; Diretrizes das Nações Unidas para Prevenção da Delinquência Juvenil; Regras mínimas das Nações Unidas para Proteção dos Jovens Privados de Liberdade; Diretrizes de Riad (ONU – 1º de Março de 1988); e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, em 1989.

Portanto, foi com base nessas normativas que se deu a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, que, mesmo com algumas lacunas na sua implantação, esta Lei foi sem dúvida uma grande conquista da sociedade para a população infanto-juvenil, no tocante à garantia dos direitos.

O ECA veio revogar o Código de Menores e a Lei da criação do FUNABEM, como também substituiu a construção do direito pela proteção integral desse grupo social. Enfim, esta Lei retirou da criança e do adolescente o enigma de objeto para transformá-los em criança e adolescente cidadãos, ou seja, portadores de seus direitos.

Pelo descrito, percebe-se que a criança brasileira necessita da efetivação pelo poder público para tornar viáveis a garantia dos seus direitos já assegurados. Assim, a criança brasileira poderá gozar o pleno estado de bem-estar.

CAPÍTULO II

PENSANDO O BRINCAR COMO CULTURA DA INFÂNCIA E DIREITO DA CRIANÇA

*“Quando as crianças brincam,
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.
E toda aquela infância
Que não tive me vem,
Numa onda de alegria
Que não foi de ninguém.
Se quem fui é enigma,
E quem serei virão,
Quem sou ao menos sinto
Isto no coração.”
(Fernando Pessoa)*

Nota introdutória

Este capítulo refere-se ainda ao referencial teórico, o qual trata das questões relacionadas à construção sociocultural do brincar na infância, passando pelos tempos medievais aos tempos contemporâneos. Para tanto, recorre-se ao incansável estudo de Philippe Ariés, pois este faz uma pequena referência à história dos jogos e brincadeiras no seu trabalho. Em seguida, aborda-se as questões legais com relação ao direito de brincar das crianças. No último ponto, faz-se uma narrativa do recreio escolar, como lugar de encontros e desencontros na relação de pares.

2. Construção sociocultural do brincar

Anteriormente, as novas formas de pensar, nascidas do romantismo, contribuíram para que a nossa cultura designasse o brincar como uma atividade que se opõe ao trabalho, caracterizado por sua futilidade e oposição ao que é sério. Conforme Brougère (1998), foi nesse âmbito que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, porém acentuando seus aspectos negativos. Assim, sua dimensão positiva só aparecerá quando a revolução romântica muda os valores atribuídos aos termos dessa oposição.

O referido autor, ao retomar os temas românticos, declara que vários pensadores veem no brincar um espaço da criação cultural por excelência. Para Winnicott, “se brincar é essencial, é porque é brincando que o paciente se mostra criativo” (Brougère, 1998, p. 79). Ele define o brincar como saúde e essência do equilíbrio humano; é também o que conduz o relacionamento grupal como uma forma de comunicação. Logo, o brincar está a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros: “é no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação”. (p. 79)

Na concepção de Freud, brincar é o modelo do princípio de prazer, oposto ao princípio de realidade. Para ele, brincar torna-se o modelo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real. Assim, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem” (Brougère, 1998, p. p. 20).

Freud ressalta que o brincar supõe, de início, que no conjunto das atividades humanas algumas são repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. É através de um conjunto de procedimentos que se permite o brincar possível, para isso o autor chama de “cultura lúdica”.

A cultura lúdica do ponto de vista sociocultural, tal como à infância, passou por grandes transformações no percurso da história da humanidade, pois a concepção de brincar, jogos e brincadeiras utilizada atualmente não é a mesma de séculos anteriores, visto que depende do valor atribuído em cada contexto histórico. Na história dos jogos houve um tempo em que os jogos e brincadeiras faziam parte de toda a comunidade, ou seja, não eram exclusivos às crianças e jovens como nos tempos atuais. Para facilitar a compreensão, buscase ainda os estudos de Ariés (1988), o qual traz uma pequena contribuição à história dos jogos e divertimentos. Segundo ele, a partir do século XV, já se via nas pinturas de vários artistas os indícios de alguns brinquedos, como o cavalo de pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão e, também, bonecas.

Além do uso da iconografia, o referido autor utilizou em seu trabalho valiosas informações presentes no diário do médico Heroard sobre o Delfim da França, Luís XIII. Ele ressalta que, nos fins do século XVI e início do século XVII, o brincar era praticado por todos na comunidade sem haver limite entre crianças, jovens e adultos. Contudo, Luís XIII divertiu-se com brinquedos de criança, mas, no entanto, brincou e se misturou com os adultos.

“... essa criança de quatro ou cinco anos atirava com arcos, jogava às cartas, ao xadrez (com seis anos), aos jogos das pessoas crescidas (...), ao jogo da barra e aos inúmeros jogos sociedade. Aos três anos ele jogava já ao “Que é que se põe no cestinho”, jogo comum às crianças e aos jovens (...). Quando não joga com os pajens, fá-lo com os soldados: “Faz diversos jogos, como “O vosso lugar agrada-me”, “turlurette”, com os soldados; joga à sardinha, às escondidas.” Com seis anos, brinca aos oficiais, às comédias – jogos de sociedade que consistia em adivinhar os ofícios ou histórias que eram imitados. Eram também jogos de adolescentes e adultos” (Ariés, 1988, p. 98).

Em Paris no século XVII, surge a marionete de fantoches, que divertia tanto às crianças como os adultos. Era comum ir à casa de um amigo e vê-las penduradas na lareira. E, assim, o teatro de marionetes, inclusive “*Guignol*”, era uma personagem do teatro popular que hoje se tornou o teatro de marionetes, reservado ao público infantil.

Por volta de 1600, o mesmo autor relata que há uma especificação em relação aos jogos e brincadeiras das crianças menores, mas, ao atingir três ou quatro anos, essa diferenciação desaparece. Deste modo, “a criança joga os mesmos jogos que os adultos, ora entre crianças, ora misturados com os adultos” (Ariés, 1988, p. 106). Na sociedade do Antigo Regime, o brincar tinha lugar assegurado na vida da comunidade, visto que os adultos não valorizavam o trabalho como nos tempos atuais e a principal importância era dada aos jogos e divertimentos.

Outro aspecto da cultura lúdica desse período são as “festas sazonais” e “tradicionais”, realizadas em datas fixas do calendário. Nessas festas, as crianças e jovens participavam no mesmo pé de igualdade em relação aos outros membros da comunidade, desempenhando o papel que lhes eram assegurados pelo costume, como narra Ariés: “fosse qual fosse o papel atribuído à infância e à juventude, (...) esse papel obedecia sempre a um protocolo tradicional e correspondia às regras de um jogo coletivo que mobilizava o grupo social e todos os grupos etários no seu conjunto” (Ariés, 1988, p. 117).

O Jogo, seja ele físico, de sociedade ou de azar, ocupava um lugar privilegiado nos tempos medievais, mas, com o advento da sociedade técnica, perdeu o valor que antes as comunidades lhe atribuíam. A essa paixão que agitava todas as idades e classes sociais, a igreja e os laicos puseram uma reprovação absoluta, impondo o rigor e a ordem. Essa imposição moral fez com que o lúdico fosse relacionado ao ócio e o ócio só era permitido às crianças, e sob séria vigilância e restrições.

Vale ressaltar que esta moralidade, imposta pela igreja e os laicos, fez com que os jogos e divertimentos fossem banidos do mundo dos adultos, pois queriam impor a ordem e civilizar a comunidade. Por outro lado, a comunidade já não era mais a mesma, devido às mudanças ocorridas na vida social e econômica. Assim, o lúdico foi deixado às crianças, mas com severas restrições. Essas, por sua vez, foram banidas do mundo dos adultos, como salienta Vasconcellos:

“ ... no processo de transição da modernidade, frente à moral social e ao valor conferido ao trabalho, as velhas brincadeiras e jogos sociais praticados por todos foram deixados às crianças como uma herança do Antigo Regime. Desse modo, no mundo do trabalho reificado, os jogos e brincadeiras – desde que corrigidos e apropriados – passaram a ser ‘o trabalho da criança’” (Vasconcellos, 2009, pp. 85-86).

Retornando a Brougère (1995), ele refere que a brincadeira era considerada fútil, pois servia apenas como divertimento e fazia oposição ao trabalho. O autor coloca que foi a partir das ideias de Rousseau que se considerou a natureza da criança como boa, assim como também a brincadeira, que, por sua vez, seria boa por ser uma atividade espontânea da criança.

O autor menciona duas tentativas de valorização dos jogos ocorridas após o “Racionalismo das Luzes” com o Romantismo – Froebel. Os chamados “Jardins de Infância” tinham nas atividades lúdicas o suporte para aprender. No início do século XX, psicólogos

como Claparède, Stanley Hall, etc. buscaram fundamentar através da ciência a importância das atividades lúdicas para as crianças.

Para o autor, as mudanças da concepção de jogos estão inseridas no contexto sociohistórico e cultural, não sendo, todavia, nas palavras de Rousseau, atividades naturais e espontâneas da criança. Para ele, “a brincadeira pressupõe uma aprendizagem social” (p. 21), pois a criança é inserida na brincadeira por um adulto ou por outra criança mais velha e, aos poucos, ela vai se apropriando desse universo. Essa inclusão é possível por participarem de um mesmo código cultural e de significação, que sugere uma comunicação e interpretação do contexto. Assim, essa interpretação “supõe um contexto cultural subjacente ligado à linguagem, que permite dar sentido às atividades” (Brougère, 1995,p. 98).

Por outro lado, vê-se no século XXI outra vertente da cultura lúdica vista por Postman (1999). Segundo ele, os jogos estão cada vez mais perdendo o seu carácter lúdico e se tornando mais oficiais e profissionalizados. O autor relata que o jogo se tornou uma preocupação dos adultos e algo extremamente sério, tirando da criança a liberdade, a informalidade e a alegria das brincadeiras espontâneas, submetendo-as a rigores, treinamentos e concentração; causando-lhes tensão, estresse, ansiedade, etc. Postman destaca que “ (...) o que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos, brincar é serio” (Postman, 1999, p. 145).

Segundo Vasconcellos (2009), a temática do jogo tem se expandido nos documentos oficiais, como também em revistas, fascículos, coleções, etc., mas isso não significa que na escola o direito ao brincar genuíno esteja presente. O que se tem visto, no entanto, é o uso do jogo, brinquedo e brincadeira como recurso didático para veiculação de conteúdos arbitrados, já que “ (...) o valor do lúdico, como parte fundamental no processo de humanização, tem encontrado pouco lugar de debate” (p. 83). Nesses termos, a questão do brincar é um pouco sinuosa, visto que a educação tem no trabalho o carácter educativo e que, em torno do qual, estruturam-se as suas redes de significados.

É importante ressaltar que as crianças de hoje vivem num mundo cheio de recursos tecnológicos, onde há abundância de brinquedos, jogos, etc. (para as crianças das classes favorecidas), mas, no entanto, elas brincam menos que suas iguais em tempos passados, quando havia extrema escassez de tudo, principalmente de brinquedos.

2.1. Direito ao brincar: conquista ou negação?

Embora o direito da criança brincar seja considerado como um direito legal e reconhecido como componente da cultura, diversos fatores vêm restringindo as crianças e os jovens do direito de usufruírem plenamente. Neste ponto, será necessário uma descrição das legislações em torno do brincar, ou seja, de pontuar as normativas tanto em nível mundial, como local (Brasil) para constatar o que declaram em relação a esta temática.

Referente ao nível global, o direito ao brincar foi universalmente aceito na Declaração das Nações Unidas dos Direitos da Criança, em 20 de Novembro de 1959. Em seu Princípio 7, afirma-se: “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.” Ou seja, brincar e participar de atividades recreativas é uma conquista da criança que designa toda sociedade e as autoridades, para que possam garantir e promover condições de vivência lúdica.

A Convenção dos Direitos da Criança (1989) traz no seu artigo 31.º o seguinte preceito: “os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participação em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística”. Em nível local, a Constituição Federativa do Brasil (1988), no Capítulo VII, Artigo 227.º, destaca: “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.”

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o direito ao brincar está assegurado no seu artigo 4.º, quando este diz: “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, mencionada ainda no seu artigo 16.º, quando refere ao direito à liberdade, no inciso IV – “brincar, praticar esportes e divertir-se.”

Munido desse aparato jurídico, como foi visto, é convicto afirmar que o brincar é um dos elementos norteadores da infância, como também um dos direitos que devem ser assegurados pelo poder público, pela sociedade e pela família, conforme explicitado na forma

da lei. Logo, basta que as leis sejam rigorosamente executadas, para que as crianças possam usufruir plenamente do direito de brincar.

Na competência acadêmica, há uma vasta lista de autores que apontam sobre o tempo destinado à vivência do lúdico e da forma como esse tempo vem sendo ocupado pelo tempo escolar ou por outras atividades. Dentre os autores mencionados, pode-se destacar: Silva (2003); Sarmiento e Soares (2004); Perrenoud (1995); Araújo (2006-2009); e, ainda, Vasconcellos (2009).

Segundo Sarmiento e Soares (2004), o discurso dos direitos está ligado à promoção do discurso que valoriza a escola como contexto social, onde a criança deve passar sua infância. Nesse contexto escolarizado, a criança passa pelo menos cinco horas do seu dia e, em algumas situações, até mais, como é o caso da educação em tempo integral, onde a criança passa oito horas ou mais do seu dia na escola, com atividades que nem sempre são do seu interesse e que levam à repetições de exercícios, memorização, leituras, etc. Há ocasiões em que as crianças ficam sentadas horas e horas do dia em cadeiras duras, ou no próprio chão em cimento, o que muitas vezes deforma sua postura corporal.

A hora destinada ao tempo livre para brincar não é suficiente, pois, além do tempo ser limitado, ocorre também a falta de um bom espaço para as atividades lúdicas e de materiais necessários para que todos possam brincar, divertir-se, conversar com seus pares ou simplesmente descansar. Os mesmos autores relatam que já não há mais tempo, ou melhor, espaço para as crianças viverem a infância:

“As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardados pelas famílias da presença plena na vida em sociedade. (...) Imagem da criança com um cotidiano super preenchido, deslocando-se da família para a escola e daqui para as inúmeras atividades de formação complementar, das aulas de língua estrangeira ao ballet e do clube de informática às atividades desportivas, ilustra bem uma atividade dependente e vigiada sob controlo adulto” (Sarmiento & Soares, 2004, p. 7).

As constantes mudanças no mundo do trabalho e o aumento do desemprego, que se tornou um dos mais dramáticos problemas sociais da sociedade contemporânea e motivo de preocupações em todo o mundo, requer cada vez mais um profissional qualificado. Essas perspectivas acabam por sacrificar a infância em prol de um futuro promissor. Perrenoud (1995) pontua que, desde cedo, as crianças são orientadas para preparação de um futuro, como meio de “articular um capital de saberes e de saber-fazer utilizáveis na vida adulta, ou no prosseguimento da escolaridade a que esta mesma conduz” (p. 77). Segundo o autor:

“As sociedades industriais definiram os saberes e o saber fazer de base que cada um deve adquirir, qualquer que seja a sua condição social, o seu desejo de aprender, as suas necessidades e os seus projetos. Na prática, esta necessidade traduz-se, para a quase totalidade das crianças e dos adolescentes, por uma escolarização forçada de, pelo menos, uma dezena de anos” (Perrenoud, 1995, p. 77).

O autor relata que é dentro dos muros institucionais que a criança moderna vive a infância. Ele denomina o trabalho das crianças na escola como o “ofício de aluno”, e o compara com qualquer outro tipo de trabalho. Para ele, a criança trabalha tanto quanto o adulto no seu ofício de aluno, e que é necessário um reconhecimento do ofício do aluno como um trabalho, visto que a criança passa muitas horas do seu dia nos bancos escolares.

A criança institucionalizada não é livre de gerir seu gosto, seu desejo, sua vida, porque de um lado estão os pais e do outro os professores que sempre estão a controlar, pois seus interesses estão em jogo e sua responsabilidade comprometida. Assim, a criança de hoje está socialmente definida como um ser dependente do adulto, imaturo e irresponsável, sendo incapaz de conduzir a própria vida, de poder escolher a melhor maneira de ocupar o seu tempo, “...de se impor a si próprio um trabalho e uma disciplina, de criar os seus próprios projetos e os seus próprios critérios de êxito e de fracasso” (Perrenoud, 1995, p. 92).

Essas indagações levam a crer que, mesmo o direito ao brincar estando assegurado legislativamente, as crianças não usufruem por completo dele. A primeira justificativa é porque não decidem sobre suas vidas, pois para a maioria dos pais quanto mais tempo as crianças estiverem ocupadas, com atividades escolarizadas, mais estarão preparadas para o futuro, na esperança de conseguir um bom emprego. A segunda é porque às instituições ocupam quase todo seu tempo e a terceira justifica-se por estas instituições não oferecerem tempo suficiente para as atividades lúdicas, mas, no entanto, definem-lhes regras e obrigações. Assim, a criança, ao entrar no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental, pode não usufruir das atividades lúdicas, por conta das prioridades do ensino formal.

Araújo (2009, p. 39) salienta que o trabalho “escolar formal” ou “trabalho escolarizado” não deveria ter uma carga horária tão intensa quanto ao trabalho do adulto, pois “quanto mais uma sociedade se torna obsessivamente ocupada, mais dificuldades de adaptação ela provoca”, exigindo sempre mais das crianças e comprometendo seriamente a sua infância em busca de uma felicidade futura quando adultos. Logo, as crianças são obrigadas a passar toda a sua infância se preparando para um futuro, tendo ciência da incerteza do futuro. Essa obrigação impede as crianças de viverem o agora, devido a uma etapa posterior da vida que nem sempre é sinónimo de felicidade. Enfim, esse possível

processo de sonegação da infância pode ser considerado como um tempo de oportunidades perdidas.

Conforme a autora, o surgimento do capitalismo e, conseqüentemente, do trabalho assalariado, em que os trabalhadores lutam em prol do direito ao lazer, marcou um período de muitas transformações. O trabalhador passou a reivindicar pela redução das jornadas de trabalho, já que a quantidade de horas diárias e os dias trabalhados por semana estendiam-se quase até o limite da capacidade do ser humano, pois não existia nenhuma limitação, jurídica. Segundo ela, “ (...) a luta pelo aumento de tempo de descanso de quem trabalha marcou o evoluir da nossa civilização. O tempo livre passou a ser entendido como um novo direito, e sua ampliação como um sentido natural da evolução histórica” (Araújo, 2009, p. 35).

Para Karl Marx, “o trabalho era uma necessidade histórica do ser humano”. Ele previa que, com o desenvolvimento da tecnologia, possibilitaria a conquista de mais tempo livre. Marx concebia a conquista do lazer através do “ (...) progresso da técnica e da emancipação social, associando o desenvolvimento do lazer ao progresso da cultura intelectual dos trabalhadores e à evolução das sociedades” (Araújo, 2009, p. 35).

Vasconcellos (2009) refere-se ao “direito à preguiça” de Lafargue, no qual este autor discute a reificação do trabalho no contexto da burguesia que, tendo-se consolidado no poder, abandonou a inspiração humana dos séculos XV e XVI e criou uma moral ainda mais severa em relação ao ócio, tomando o trabalho por dogma. Portanto, em resposta ao mundo do trabalho, o autor confronta a realidade do seu tempo e o desejo de Aristóteles por um mundo em que os objetivos, ou melhor as máquinas, mover-se-iam por si mesmas liberando o homem do trabalho. A autora salienta ainda que as reflexões acerca do “trabalho alienado”, da exploração capitalista e do valor social do ócio permanecem ainda hoje com uma força perturbadora.

Vasconcellos ressalta que, no século XX, Russel, em suas inúmeras obras, faz referência à temática do tempo livre. Em “O elogio ao ócio”, escrito em 1935, ele defende uma jornada de trabalho de apenas quatro horas, de modo que os homens pudessem dedicar-se prioritariamente ao lazer e ao ócio, entendidos como atividades que mesclariam estudo e diversão em um novo e inédito modelo de socialização. Para Russel, era possível por conta do avanço tecnológico que liberaria boa parte do trabalho humano.

Observa-se também, em relação ao direito ao tempo livre, a importância estabelecida a esse direito na Declaração Universal dos Direitos do Humanos de 1948, que faz o seguinte

destaque no artigo 24.º: “toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.”

Depois dessas colocações relacionadas às reduções da jornada de trabalho, tanto anual, através de férias remuneradas, como também do trabalho semanal, o que se percebe hoje é que os trabalhadores estão cada vez mais ocupados com uma carga horária de trabalho que desonra, aliena e torna-os reféns da maior parte de seus dias, da rotina estressante e massacrante, que tira de qualquer pessoa os melhores momentos da vida.

Segundo Silva (2003, p. 187), quando se discute o tempo de “trabalho e não-trabalho no capitalismo”, já não se pode omitir hoje o drama do desemprego, que atinge a um bilhão de trabalhadores em todo mundo. Então, não se pode esquecer o conflito desses trabalhadores que são impedidos de usufruir o trabalho e o lazer ao mesmo tempo. É, portanto, pela falta de emprego na sociedade atual que o empregado é submetido às condições precárias de trabalho, alongamento do tempo e aos baixos salários. Nesse processo, os trabalhadores acabam por perder os direitos conquistados outrora.

O autor, ao referir-se ao “capitalismo neoliberal”, diz que este faz a “desregulamentação da legislação trabalhista, o abaixamento do custo do trabalho ou, melhor dizendo, a destruição das forças produtivas pelas ingerências do capital financeiro” (Silva, 2003, p. 110). Além do mais, há outros agravantes, como as diversas formas de trabalhos parciais ou “*part-time*” terceirizado. Assim, o trabalho estável se torna cada vez mais distante das posses do homem trabalhador.

Porém, nem tudo está perdido, visto que entra em cena a escola de massa com o objetivo de escolarizar a criança para a mão-de-obra futura. Sendo assim, nada mais óbvio para os pais que entregar as crianças às instituições. Como se sabe, a escola muito contribuiu para estas mudanças, pois seu papel foi o de ensinar às crianças sobre o trabalho, a ordem, a regularidade e a disciplina, pois cedo estas deveriam desenvolver novos hábitos, nos quais o trabalho passaria a ocupar um tempo cada vez maior em suas vidas. Silva afirma que:

(...) numa sociedade do desemprego endêmico que educa as crianças e jovens na escola para as virtudes do trabalho. (...) educar para as virtudes da preguiça se constitui numa ação revolucionária de emancipação do género humano, pois traz inevitavelmente em seu bojo o debate acerca da diminuição da jornadas de trabalho e do conseqüente aumento do tempo do não-trabalho” (Silva, 2003, p. 185).

Por fim, vê-se que mesmo a criança tendo o direito de brincar assegurado por leis, muitas não usufruem dele devido às rotinas impostas pelos adultos que desviam-nas para outros mundos.

2.2. O brincar institucionalizado: fator ou inibidor?

Este ponto pretende discutir as questões do brincar na instituição escolar, mas precisamente nos locais dos recreios, verificando se estes são favoráveis às atividades lúdicas das crianças. Para esse entendimento, recorre-se ao trabalho de Maria José Araújo (2006), quando a autora trata de “reabilitar o brincar”. Segundo ela, as crianças, por sua imaturidade “bio-social” e dependência dos adultos, têm os seus direitos limitados, pois não podem ir às ruas ou instituições fazer o que gostam. A autora narra que “os lugares de brincadeira e esconderijo, lugares que estimulam a exploração e a transgressão de todo tipo de limites, possibilitando formas de transformar o mundo, estão em extinção (...). As crianças submetidas às pressões educativas, pragmáticas e intelectuais excessivas, rebentam pelo comportamento” (p. 17).

Pela narrativa, é percebido que o lugar do brincar não é compreendido como um tempo que se configura dentro da lógica da aprendizagem na organização do tempo escolar, pois as instituições escolares não valorizam este tempo que as crianças têm para correr à vontade, gritar, saltar, conversar ou, simplesmente, esconder-se dos adultos.

Neste sentido, é preciso que a instituição escolar encontre um diálogo para reabilitar o brincar das crianças nos recreios, para que elas vivam, ou melhor, sonhem, conforme sugere Ribeiro (1988): “brincar e sonhar é algo que nos permite crescer” (p. 4).

Tendo em vista estes questionamentos em relação ao tempo no recreio escolar, conclui-se que, na maioria das instituições escolares, não são priorizadas as atividades lúdicas, pois, efetivamente, segundo Araújo (2006), estas não têm uma concepção de educação que valoriza a imaginação e criatividade das crianças, sendo o jogo e a brincadeira partes indispensáveis do ato de aprender. Assim, a escola seria favorecedora das condições lúdicas nos recreios.

2.3. Recreio escolar: lugar de encontro da relação de pares e gênero

Em toda a sociedade sempre existiu diferenças relacionadas ao gênero, apesar de que, na sociedade contemporânea, a cultura adulta está mais igualitária nesse aspecto. No

entanto, não se percebe o mesmo em relação às crianças, pois a segregação continua forte no grupo infantil. Essas separações ou distâncias sociais quanto ao gênero são oriundas de fatores biológicos, mas a forma como se processa é também cultural.

Almeida (2000), abordando as questões das relações entre pares, refere que hoje permite ter uma compreensão dos vários processos cognitivos, afetivos e interpessoais que influenciam o desenvolvimento da competência social em crianças com idade escolar. Para ele, “ (...) as relações entre pares estão normalmente associadas ao desenvolvimento de relações gratificantes e construtivas, (...) aspectos essenciais para que a criança desenvolva uma imagem positiva acerca de si e dos outros e valorize as interações sociais (...) ” (Almeida, 2000, p.11).

A autora relata que, a partir do século XX, com as teorias de Piaget, Vygotsky, etc., como também pelas pesquisas empíricas, tem-se reconhecido a importância da interação com os pares para o desenvolvimento e competência social das crianças. É através das interações com os colegas, em idades aproximadas entre si, que permite as crianças viverem experiências que dão origem à troca de ideias, de perspectivas, de papéis e à divisão de atividades em conjunto. Ou seja, através dessas interações com seus pares, a criança aprende a conhecer e reconhecer as ideias dos outros e a lidar com suas emoções.

As relações sociais entre pares ocorrem num contexto social, como, por exemplo, no recreio escolar, mas associa-se às influências de outros contextos socializados, como a família que ocupa um lugar privilegiado. Entretanto, os amigos são figuras de identificação e o grupo é o local onde se processam comportamentos e se progridem os valores e atitudes.

Hartup fala da importância que as relações de pares representam no desenvolvimento da criança. Para o autor, “ (...) os pares assumem papéis únicos na socialização da criança ao criarem situações e oportunidades de aprendizagem que não são substituíveis por outros agentes de socialização” (Almeida, 2000, p.23). Portanto, a criança recebe um papel único ou complementar nas relações que envolve a família e a escola na companhia de outros adultos.

Ladd ressalta que “uma das funções primárias das relações entre pares é acrescentar ou ampliar à influência dos outros agentes de socialização” (Almeida, 2000, p.23). Os pares desempenham papéis únicos nas socializações de crianças, tanto positivas como negativas. Por isso, alguns autores exaltam os aspectos agradáveis das relações de pares, como a “amizade”, “as fontes de suporte” e “validação pessoal”. Outros apontam o lado negativo das relações de pares, como a “rejeição e a vitimização”, que são vistos como uma forte pressão e mal-estar psicológico sobre a criança.

Ribeiro (2006), em seu estudo empírico “Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças, com crianças dos 7 aos 14 anos”, analisou como diferentes tipos de mulheres e modelos de relações são vistos pelas crianças, em especial o ideal de feminilidade incorporado e reelaborado por meninos e meninas no cotidiano das brincadeiras infantis. A autora verifica que, em geral, as comunidades de diferentes gerações fazem constantes intervenções sobre o comportamento sexual das crianças e que estes modos de agir são seguidos pelas próprias crianças, revelando práticas sociais na “construção simbólica cultural” dos sujeitos. Várias dessas construções são “ (...) padrões de comportamento, condutas sociais e sexuais exigidos pela coletividade (...) ” (Ribeiro, 2006, p. 152). Essas construções simbólicas são perpetuadas pelos adultos e transmitidas às crianças.

No entanto, ela diz que a partir dos sete anos começa a haver uma separação das crianças por sexo e as famílias exercem forte influência para que essas distinções se acentuem, pois, nesse momento, os meninos devem brincar com meninos e meninas com meninas. De um lado, vê-se os cuidados com as meninas, devido às “ousadias” dos meninos ou da “violência física praticada pelos valentões” (p. 153). Assim, “ (...) as meninas aprendem e reproduzem entre si que menina não anda nem brinca com menino, pois são dois modos de ser incompatíveis na convivência cotidiana, ainda que muitas não concretizem essa idealização dos adultos.” (Ribeiro, 2006, p. 154).

Em relação aos meninos, é recomendado afastamento das meninas por meio de uma forte pressão da sociedade que os condenam como “boiolas⁴”, “viados⁵” ou “ousados” (p. 154), se assim forem brincar ou simplesmente estar com as meninas. Os meninos têm sempre que demonstrar sua masculinidade para que seu poder perante o grupo esteja assegurado. Para Ribeiro, o poder está ligado “ (...) à ideia de homem viril, ativo, enquanto negador daquele considerado não homem: o passivo, o “viado” (...), a masculinidade é relacionada ao controle das emoções como não chorar, não receber afetos, não se deixar dominar pelas meninas” (Ribeiro, 2006, p. 154).

A medida que a idade vai avançando, mas especificamente na faixa etária compreendida entre os 7 aos 14 anos, o comportamento das crianças passa a ser adestrado com mais intensidade, principalmente com relação à conduta e ao corpo das meninas. Portanto, “ (...) quanto mais cedo melhor para as crianças não só observarem as práticas de

⁴ Boiolas - homossexual

⁵ Viados - homossexual

seus genitores, mas para incorporarem as idealizações e representações transmitidas pelas gerações mais velhas” (p. 157).

É exercido um controle contínuo das emoções nas meninas. Já em relação aos meninos, é exigido um comportamento bastante rigoroso. Esses devem “ (...) deixar sempre ativo na masculinidade a ideia de bravura, força física, agressividade, esperteza, interesse pelas mulheres, ausência de sentimentos” (p. 157). A autora ressalta também:

“...o que está sendo entendido por universo das brincadeiras infantis são as maneiras como a criança lida com os corpos, o próprio e o dos outros, sempre por formas lúdicas que acabam por inventar e também reproduzir a sexualidade a partir de uma visão de mundo marcado por gênero” (Ribeiro, 2006, p. 159).

É nos processos de socialização e formação da identidade das crianças que se constroem práticas de escolha de brinquedos e de brincadeiras por gênero e por sexo, e criam-se os estereótipos, segundo Kishimoto (2008). Os estereótipos são provenientes dos pais e de pessoas que convivem com a criança. Esses constroem o ambiente dos brinquedos antes que a criança faça suas escolhas. No nascimento, quanto à escolha da mobília, o quarto das meninas são sempre cor-de-rosa, com boneca. Já os dos meninos são azuis com miniaturas de carros.

Quanto mais as crianças crescem, mais separadas por grupos homogêneos estarão. Geralmente, as brincadeiras e jogos são diferenciados e, da mesma forma, os parceiros; ou seja, há uma separação por sexo nas brincadeiras e no brincar, formando-se grupos homogêneos. Porém, existem fatores que influenciam as atividades lúdicas e que são características próprias da criança, tais como a idade, sexo, classe social, como também das diferenças culturais, tipos de brinquedos disponíveis e a companhia durante as brincadeiras.

Ao analisar brincadeiras de crianças em grupos heterogêneos, Francis (1997) constatou o domínio de um dos sexos, mas para o autor não significa opressão nem negatividade: “as crianças utilizam estratégias para evidenciar o poder nas brincadeiras, entre as quais fazer rir e criar situações de humor” (Kishimoto 2008, p. 6). Parece que conforme o tipo de grupo, o poder distribui-se entre meninos e meninas.

O mesmo autor, observando grupos mistos, constatou que quando há liderança das meninas, os meninos ficam mais sensíveis e fazem mais uso do humor. Já nos grupos onde há liderança dos meninos, o poder das meninas diminui, como na quadra de esporte, lugar onde predomina o sexo masculino, dificultando a inclusão do feminino.

Na pesquisa realizada por Kishimoto (2008) com crianças dos 2 aos 10 anos, “as meninas acreditam que seu poder aumenta quando assumem papéis em que os subordinados são do sexo masculino. O poder em grupos do mesmo sexo baseia-se em discursos hegemônicos que apresentam os sexos conforme características, como sensível, abnegado, egoísta, imbecil”. (p. 6)

Segundo Brougère (2005), há diferenças na escolha por sexo e por gênero de brinquedos e brincadeiras. Em relação às meninas, essas são limitadas “ (...) à casa e à família”, entretanto, os meninos são relacionadas aos “carrinhos”, ao “mundo do trabalho” (p. 9).

Verifica-se que na sociedade contemporânea ainda é muito forte as diferenças que determinam o lugar que cada sexo deve ocupar na sociedade. Essa concepção performativa deve enfrentar, segundo o mesmo autor, “ (...) no mundo dos brinquedos, divisões de gênero que se perpetuam em suas representações: dos homens com o mundo público, orientados para a ação e poderes superiores, e das mulheres, com a domesticidade, os valores estéticos e as profissões humanitárias e educacionais” (Brougère, 2005, p.7). Assim, tanto no recreio escolar como em qualquer outro lugar que haja crianças, haverá diferenças nas relações de pares.

Enfim, finaliza-se este referencial teórico, sobretudo, com o preceito de “pensar a criança como aprendiz ativo”, o que constitui em “ (...) reconhecer sua necessidade incessante de novas experiências e importa assegurar que as escolas sejam locais seguros, estimulantes e motivantes, de construção de conhecimentos significativos”. (Sarmiento & Veiga, 2010, P. 66). Assim, que o brincar seja uma forma de aprendizagem, interações e intervenções estimulantes para as crianças, onde ela possa ser um participante ativo nas suas relações em todos os contextos sociais em que esteja inserida. Entretanto, o foco é que essa criança não seja percebida como apropriadora da cultura adulta, mas como indivíduo da sua cultura de pares, capazes de reinventar e reproduzir novas culturas. A este respeito salienta Almeida: “As crianças constroem e participam em culturas de pares, específicas e únicas, a partir de uma procura ou apropriação criativa de informação do mundo adulto, com a qual interpretam os seus próprios interesses de grupo. Mas neste trabalho são coprodutoras da ordem dos adultos e contribuem para sua manutenção ou mudança” (2009, p. 51).

CAPÍTULO III

A INVESTIGAÇÃO PARTICIPATIVA COM CRIANÇA COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

“A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à sua vida”
(Chizzotti, 2003)

Nota introdutória

Este capítulo refere-se a metodologia subsidiária da pesquisa de campo, a qual pretendia obter informações sobre a limitação do tempo para as atividades lúdicas das crianças no recreio escolar, bem como a participação delas na tomada de decisão sobre aquilo que lhes diz respeito, dentro do espaço físico da instituição escolar, lugar destinado à vivência de grande parte de sua infância.

Para as intervenções/ações da pesquisa, ambicionava-se escolher um pressuposto metodológico que não excluísse as crianças, que não as caracterizasse apenas como objetos de pesquisa e, principalmente, que não ferisse a ética. De acordo com as metodologias aplicadas nas pesquisas com crianças, dentro da perspectiva da sociologia da infância – que reconhece-as como sujeitos –, elegeu-se como metodologia de pesquisa a investigação participativa com criança, servindo-se de ferramentas para coleta dos dados, que implicam a escuta dos sujeitos num discurso em primeira mão e na sua participação ativa em todo processo.

Logo, pretendia-se escutar e dar voz às crianças no que diz respeito aos seus universos culturais e sociais, respeitando as suas opiniões.

Embora tivesse como referência o GDF, a pesquisa valeu-se como instrumento de coleta de dados a utilização de conversas com as crianças, observação participante fazendo-se uso de notas de campo e aplicação de questionários que resultaram na coleta de dados.

3. Base histórica do paradigma emergente

Prolegómenos ao paradigma...

Para Chizzotti (2003, p. 11) a atividade de investigar tem uma história “multissecular”, que se institui com a filosofia, e que obteve crescente progresso nos séculos XIX e XX. Nesse empenho, vê-se duas tradições: uma com base aristotélica, com objetivo teleológico, e outra mais recente, a galileana, que busca o nexos causal e mecânico dos fatos.

Nesse ínterim, conforme o mesmo autor (p. 12), duas tendências são conflitantes em investigação, desde o século passado: um paradigma que se caracteriza pela adoção de uma estratégia de pesquisa, modelada nas ciências naturais e assentes em observações empíricas para explicar fatos e fazer previsões; e outro que defende um método próprio para o estudo dos fenômenos humanos e sociais, ou seja, que busca os significados dos fatos nos contextos reais em que ocorrem.

Para explicar o primeiro paradigma, Chizzotti (2003, pp. 12-13) funda-se nas ideias do positivismo de Comte (1786-1857), que corresponde ao estudo do empirismo e dos fatos sociais; já Mill (1806-1875) concentra-se na investigação dos fenômenos psicológicos. Dos estudos de Comte e Mill, Gamboa (2007, p. 18) distingue aspectos importantes: para Mill, as leis sociais poderiam ser reduzidas às leis do comportamento individual, enquanto Comte entendia que a sociedade era um organismo com suas próprias leis. Ele via a impossibilidade de estudar a psicologia, dado que a mente não seria diretamente observável. No entanto, Mill sobrepunha o estudo da psicologia ao da sociedade.

Conforme Smith, citado por Gamboa (2007), “a mais importante consequência da tal diferença teórica é que Mill colocou as bases da ciência psicológica na tradição positivista-empírica, enquanto Comte vinculou a essa tradição os fundamentos da ciência sociológica” (p. 18) Tal paradigma foi também estendido à análise da sociedade, principalmente com as ideias de Durkheim (1859-1917), o qual procurou um método para as explicações dos fatos sociais que, à semelhança das ciências da natureza, pudessem ser reduzidos a coisas. Segundo Gamboa (*op. Cit.*), as ideias de Durkheim foram inspiradas na teoria de Comte, em uma ciência social assente nas ciências naturais e com o potencial de prevenir a desintegração da sociedade.

Na teoria do conhecimento de Durkheim, citada por Gamboa (2007), o princípio mais importante é que os fatos sociais são coisas, objetos de conhecimento. Os dados baseados na observação e em experimentos são necessários para o seu entendimento. Para ele, “o social é real e externo ao indivíduo”, ou seja, o fenômeno social tem o mesmo valor do fenômeno físico, porque não depende da consciência humana. É acessível conforme a experiência dos sentidos e da observação.

Logo, esse paradigma tem como postulado a existência de objetos fora da consciência e independente dela. A síntese desses objetos constitui a natureza ou o mundo exterior que existe em si, e se impõe como uma evidência que conhece a supremacia do mundo objetivo.

Contraopondo-se às influências dominantes desse paradigma, surgem no início do século XX outras concepções provenientes do idealismo, que toma o sujeito racional como evidência mais clara do que o objeto pensado. Para Gamboa (2007, p. 24), os filósofos e pensadores envolvidos nisso entendiam que o estudo da vida social humana, em termos de semelhanças com as ciências físicas, além de inexato, poderia destruir o que representa a “essência da vida social humana”. Segundo eles, o positivismo dava ênfase em demasia ao

lado biológico e social do ser humano, mas esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade.

As deficiências insuperáveis do naturalismo aumentaram as críticas e orientaram novos rumos para o entendimento das ciências humanas e sociais. Entre os pensadores que colaboraram para o crescimento das ciências, dentro dessa tradição filosófica, cita-se Dilthey (1833-1911), Weber (1864-1920) e Russerl (1858-1938). A origem filosófica desse grupo é a tradição idealista kantiana. Como observado em Smith, citado por Gamboa (2007, p. 24), “a abordagem interpretativa de pesquisa social desenvolveu-se a partir desta tradição idealista”.

A partir dos anos 70 do século XX, as críticas ao paradigma positivista levaram à adoção de abordagens alternativas de pesquisa nas ciências humanas e na educação, passando a ameaçar a hegemonia do paradigma dominante, sobretudo pela publicação da obra de Thomas Kuhn (1962) sobre a “estrutura das revoluções científicas”. As publicações especializadas na área educacional e das ciências sociais vêm registrando, desde então, a distinção sobre os paradigmas realismo quantitativista-positivista e o interpretativo idealista. Esse último recebe várias denominações, como: paradigma emergente, paradigma alternativo, paradigma pós-positivista, etc.

3.1. Investigação participativa: da criança objeto à criança coadjuvante

Na segunda modernidade, a participação infantil é um princípio incontornável nos discursos políticos e científicos e que foi intensificado com o desenvolvimento formalmente constituído da sociologia da infância, a qual considera as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos. Tem vindo a se sustentar enquanto área que privilegia o grupo da infância e que vê a criança como sujeito do conhecimento e não como simples objeto.

De acordo com Soares (2006), a partir desse movimento de reconceitualização da infância, a pesquisa com a participação das crianças tem registrado significativos avanços nos últimos anos, decorrente de iniciativas que tiveram início na década de oitenta, com alguns sociólogos da infância, tais como: Ambert (1986); James e Prout (1990); Jenks (1992); Qvortrup (1995). Estes sociólogos defendiam, entre outros aspectos, a necessidade de considerar as crianças como atores sociais concretos e a infância como categoria social de direitos, frisando também a necessidade de identificar novas maneiras de investigação com crianças.

Ainda segundo a autora, a contemplação de novas formas de desenvolver investigação, recupera a “ (...) voz e ação das crianças, as quais tinham ficado invisíveis nas investigações que sobre elas tinham vindo a ser desenvolvidas ao longo de todo o século XX”

(Soares, 2006, p. 26). Mesmo que existisse uma tradição de investigação sobre as crianças, o conhecimento acerca da infância era enviesado, visto que se pensava que, ao estudar as crianças nos principais contextos de socialização como a escola ou a família, as quais estavam nos seus papéis de alunos ou filhos, estes não eram sujeitos ativos na investigação. Os argumentos para isso recaíam sempre na invocação das suas incapacidades psicológicas confrontadas, de racionalidade ou maturidade, como se elas fossem desprovidas de sentido ou fossem o reflexo direto das ações dos adultos.

Para Graue e Walsh (2003, p. 17), tal forma de afastamento do sujeito pensante é fruto do papel dominante de uma perspectiva psicológica particular, na qual os pesquisadores veem as crianças como janelas abertas para as leis psicológicas universais ou como indicadores dos efeitos de tratamentos de dados. As crianças não passam de meros objetos para recolha de dados, sem oferecer nenhuma atenção ao seu aqui e agora.

As autoras citadas salientam que os investigadores pensam nas crianças como viventes de contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real. Sugerem que os investigadores gastem menos tempo a tentar desenvolver grandes teorias e mais tempo a aprender a retratar toda riqueza das vidas das crianças, nos inúmeros contextos em que elas se movem.

Neste panorama, as teorias dominantes da socialização, conforme Soares (2004, p. 2), “rasuraram a ação interpretativa das crianças”. Sendo assim, este projeto considerou as crianças como coadjuvantes no processo investigativo e, com o contributo da investigação participativa com crianças, foi desenvolvido um trabalho em parceria com os participantes. A autora refere ainda que “a abordagem da pesquisa da criança, como ator social, considera-a como sujeito a atores sociais envolvidos na construção e na compreensão das suas próprias experiências e conhecimentos, salientando-as pelo seu agir, envolvimento e participação na transformação do meio social e cultural em que vivem”, ou seja, um trabalho de “tradução e desocultação das vozes das crianças” (Soares, 2004, p. 2).

De acordo com a Convenção dos Direitos das Crianças (Art. 12.º), todas as crianças, em função do seu desenvolvimento etário, são capazes de dar opiniões, sendo-lhes assegurado o direito de o fazerem de uma forma livre; é-lhes também assegurado o direito a serem ouvidas nos assuntos que lhe digam respeito e de uma forma séria. Em concordância com Soares (2004) citando Crowley (1998) “...não é somente um meio para chegar a um fim, nem tão pouco um processo: é um direito civil e político básico para todas as crianças e é portanto um fim em si mesmo” (p. 2).

Desta forma, a investigação participativa com crianças será um mecanismo relevante na abertura de espaços para a consolidação da cidadania da infância, conforme Sarmento (2004) refere ao expor que “ (...) estas reconfigurações fazem das crianças construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma encruzilhada em que todos nós nos situamos; lugar que com elas partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade” (p. 30).

Dentre outros aspectos, a participação das crianças deve ser vista também à luz dos cuidados éticos, já que são preocupações necessárias ao se trabalhar com o grupo geracional da infância. Concordando com Graue e Walsh (2003, pp. 76-77), “o comportamento ético está intimamente ligado à atitude”, ou seja, não se pode entrar na vida de outra pessoa sem uma aprovação. É necessário obter permissão e esta vai além da que é obtida sobre a forma de consentimento: “é a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas”. Portanto, na investigação com crianças são elas que “ (...) detêm o saber, dão a permissão e fixam as regras”.

Nesses termos, no desenvolvimento deste projeto de investigação social com crianças, foram tomados alguns cuidados éticos, que conduzem à humildade e ao respeito com os participantes, tais como: o consentimento informado da criança, em que se procedeu à explicação dos objetivos e da dinâmica da investigação; o respeito ao recuso, visto que a participação é voluntária e a criança tinha total liberdade de desistir em qualquer momento do processo; e o consentimento informado aos pais ou responsáveis pela criança. Assumiu-se também como princípio ético indispensável, a consideração e o respeito pela privacidade e confidencialidade das crianças envolvidas. Nesse aspecto foi dada essencial importância aos mecanismos de proteção da identidade e da identificação pública das crianças, como também da instituição implicada na investigação.

Assim, neste estudo as crianças tiveram a total liberdade para se expressarem livremente sobre os temas referentes ao projeto, como também sobre qualquer outro assunto do seu interesse. Deste modo, a partir de suas representações é possível pensar na intervenção no contexto da escola pública, tentando buscar soluções aos problemas vividos por este grupo social vitimados pelo poder dos adultos, por lhe ser negado o direito a voz. Quanto a esse aspecto, Graue e Walsh (2003) referem: “A maior parte das vezes as crianças são colocadas em contextos sobre os quais têm um controle muito limitado – os adultos tomam a maior parte das decisões por elas, (...) as crianças são constantemente postas perante o desafio de desenvolverem competências em cenários sobre os quais têm um

controle muito limitado” (p. 29). Por tudo isso, a voz e ação dos participantes neste projeto de investigação é o ponto de partida na busca do conhecimento.

3.3. Instrumentos utilizados na recolha dos dados

Após a atenção aos aspectos teórico-metodológicos e éticos, expõe-se agora algumas possibilidades de organização e construção de ferramentas metodológicas, passíveis de serem utilizadas nesta investigação. Como já referido, o trabalho de campo teve como referencial o grupo de discussão focalizada, mas no entanto deu-se, sobretudo, através de: conversas com crianças e a observação participante - fazendo-se uso de notas de campo. Para além dos instrumentos aqui mencionados, vale ressaltar ainda o uso do questionário. Contudo, considera-se essencial relatar com mais precisão os instrumentos que foram utilizados em todo processo da investigação, no caso a observação participante - notas de campo e as conversas com crianças.

A utilização criativa desses instrumentos assume-se como recurso muito eficaz quando se faz pesquisa com crianças, pois auxilia na obtenção dos dados e permitem a discussão sobre vários problemas que as afetam. O’Kane (2005, p. 144) defende o uso de técnicas participativas no trabalho com crianças, por se adequarem a uma variedade de situações, e permitem “uma maior exploração dos contextos culturais que estruturam as vidas das crianças”, tendo ainda como compromisso a obtenção de uma compreensão mais clara sobre as percepções e construções culturais dos inseridos na pesquisa. Theis (1996) afirma que “o uso bem-sucedido de técnicas participativas requer um compromisso de processos progressivos de partilha de informação, dialogo, reflexão e ação” (ÓKane, 2005, p. 145).

Efetivar investigação com crianças não envolve, obrigatoriamente, a criação de métodos diferentes ou particulares, pois, de acordo com Christinsen e James (2005), tal como os adultos, elas são capazes de participar em entrevistas estruturadas e não estruturadas, preencher questionários e, ainda, permitir ao observador, enquanto participante, que se junte a elas nas suas vidas diárias. Nesse sentido, não há nada particular ou certamente peculiar às crianças que obrigue o uso de uma dada técnica.

Entretanto, na pesquisa com crianças, conforme as autoras citadas, não se deve tomar como dado adquirido e único a distinção entre adultos e crianças. Como em qualquer investigação, o que é relevante é que a escolha dos métodos particulares para uma pesquisa seja adequada ao grupo envolvido. No campo específico deste estudo, considerou-se o grau de implicação e o comprometimento das crianças participantes na investigação.

Com o intuito de obter sucesso na utilização dos instrumentos, teve-se o cuidado de implicar as crianças de forma satisfatória, através da construção de uma relação de respeito, onde houvesse abertura para escutar e dar-lhes voz, ou seja, pensou-se na reposição das crianças como sujeitos, ao invés de objetos da investigação. Desse modo, priorizou-se estes recursos por serem mais adequados ao trabalho com as crianças, bem como pela sua apropriação ao respectivo projeto.

3.3.1. Observação participante - notas de campo

No âmbito deste projeto de investigação, assumiu-se o papel de investigador participante para melhor compreender as crianças, representar uma imagem fiel das suas vidas diárias e explorar aquilo que é diverso na sua experiência social, através do tempo e do espaço, incluindo as ações de observar, escutar, refletir e envolver-se com os participantes num diálogo constante. Mayall (2005), ao recorrer o estudo de Mandell e Thorne ressaltam que “a observação participante de crianças requer tentar adotar o ‘papel de menos adulto’, misturando-se com o mundo social das crianças, não tomando o lado dos adultos, operando física e metaforicamente ao nível das crianças nos seus mundos sociais” (p. 124), ou seja, minimiza a intervenção do adulto nas interações e nas atividades das crianças.

Sendo assim, o papel desenvolvido pode ser visto como uma combinação dos limites estabelecidos para as interações desenvolvidas no grupo e o modo como o investigador individual as expressa. Graue e Walsh (2003, p. 98), quando referem ao papel negociado pelos participantes, destacam que “o investigador não é a única pessoa a tomar decisões sobre posições e papéis. Os participantes também tomam e retomam decisões à medida que vão conhecendo a situação e se apercebem de vantagens e dificuldades que no início não eram visíveis”.

Assim, no trabalho empírico que serviu de base para essa pesquisa, a utilização da observação participante almejava minimizar os prejuízos causados pelas diferenças de poder entre crianças/adultos. Para obter dados de qualidade sobre a infância, Mayall (2005, p. 125) diz que “ (...) as crianças devem ser ensinadas pelo investigador que questões de poder entre crianças e adultos podem ser diluídas ou difusas a ponto das crianças aceitarem o adulto como uma delas”. Assim sendo, ficou acordado ao iniciar a investigação que as crianças participantes atuariam em pé de igualdade com a investigadora, sendo elas sempre a darem a última palavra. Nesse sentido, reconhecer as diferenças e perceber de que maneiras atuar na vida das crianças foram fundamentais. Vale ainda salientar, que a observação participante

permitiu a melhor compreensão do grupo e do contexto da investigação. Onde tudo foi registrado nas notas de campo.

Estas notas basearam-se nas descrições dos acontecimentos ocorridos no contexto da investigação. É tudo aquilo que o pesquisador não consegue guardar na memória, necessitando, assim, registrar no papel. Essas descrições devem ser ricas em pormenores, como afirma Graue e Walsh:

Uma descrição rica em pormenores surge quando a atenção se concentra em determinada coisa em particular e assim se mantém por um período de tempo considerável. Tem tanto de científico como de artístico, dado que é disciplinada na forma como reúnem dados ao mesmo tempo que evoca a vida humana na forma caprichosa do seu curso (Graue & Walsh 2003, p. 119).

Ou seja, a descrição pormenorizada marca a diferença entre a investigação interpretativa e o conhecimento proveniente da experiência vivida. Logo, as descrições escritas obtidas no contexto da investigação são importantes registros de dados, pois geram descrições narrativas que vão além dos rascunhos iniciais. A finalidade dessas descrições é chamada por Denzin (1989) de “descrição densa”.

“A descrição densa...faz mais do que registrar o que uma pessoa está a fazer. Ela vai além dos meros fatos e das aparências superficiais, apresentando detalhes, contexto, emoção e as redes de relações sociais que unem pessoas umas às outras. A descrição densa evoca a emotividade e os auto-sentimentos e, inserindo história na experiência, estabelece a significação dessa experiência, ou a sequência de acontecimentos, para a pessoa ou pessoas em questão. Nesta descrição ouvem-se as vozes, os sentimentos, as ações e os significados dos indivíduos em interações” (Graue & Walsh, 2003, p. 163).

Outro recurso que contribuiu para a recolha dos dados nesta investigação foi as conversas com crianças, fazendo-se referência ao grupo de discussão focalizada (GDF), que possibilitou recolher informação num diálogo contínuo com as crianças.

3.3.3. Conversas com crianças (GDF)

No que se refere ao estudo sobre o uso dos *focus groups*, ainda é muito restrito no campo académico, porém Christensen e James (2005, p. 156) definem a técnica como “discussão de grupo organizada para explorar um conjunto específico de assuntos”. Assim, o uso do *focus groups* é uma boa opção para obter informação relevante de um grupo de

pessoas sobre um tópico específico. Dessa forma, os participantes geram discussões a partir dos comentários ou ideias de cada um.

Kitzinger (1994), citado por Christensen e James (2005, p. 156), descrevem nove vantagens do uso dos *focus groups* que fazem referência: i) a interação dos participantes; ii) estimula uma variedade comunicativa; iii) ajuda a assimilar as normas do grupo; iv) facilita uma perspectiva dos processos sociais; v) pode estimular diálogos abertos sobre temas embaraçosos; vi) concentra a atenção na interação entre participantes, e o investigador é capaz de explorar diferenças; vii) usa o conflito para clarificar o porquê as pessoas fazem o quê; viii) explora argumento para ver como as pessoas mudam de opinião; ix) e analisa a maneira como formas particulares de discurso facilitam ou inibem a comunicação de pares.

O papel do investigador é muito importante para o sucesso do grupo de discussão focalizada, pois ele é responsável por orientar a discussão, manter o grupo focalizado e assegurar que cada membro do grupo tenha a oportunidade de participar. Por outro lado, implica considerar os benefícios do *focus groups* como um processo positivo, no qual a criança participa e sinta-se integrada e ativa ao mesmo tempo.

Na investigação em questão, alguns dos encontros realizados tiveram por base a literatura sobre o modelo de grupos de discussão focalizados, mas a maioria se deu através das conversas espontâneas, que serviu como meio de maior interação e discussão com o grupo envolvido na busca da produção do conhecimento. Que serviu, sobretudo, como meio de garantir a participação das crianças na qualidade de sujeitos do processo de investigação, para que pudessem partilhar as suas visões e conhecimentos. Assim, a participação das crianças como coautores possibilitou o reconhecimento de suas vozes, pois “...através dos diálogos com crianças, podemos aprender sobre o que elas conhecem e, até certo ponto, como elas aprendem” (Mayall, p. 123).

Valendo-se destas ferramentas foi possível dar a voz ao grupo de crianças, no ambiente natural onde elas se inserem. Assim, percebeu-se como elas vivem em seus mundos. Essas ferramentas foram fundamentais para realização desta investigação, pois resultou num montante de dados que possibilitou compreender através das representações que as crianças participantes exercem no seu contexto, seguindo fielmente todas as suas narrativas na íntegra.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO SOCIAL

4. Alagoas enquanto território geográfico-histórico-social

Nota introdutória

Neste capítulo insere-se o contexto da investigação, contemplando o Estado de Alagoas como favorecedor da intervenção social. Em seguida, incluir-se a cidade de Maceió – berço acolhedor dos agentes sociais, buscando também, envolver neste processo o bairro da Serraria – lugar de escutas e respostas. Por fim, apresenta-se os protagonistas deste percurso.

O estudo aqui apresentado foi desenvolvido no Bairro da Serraria, situado no município de Maceió, pertencente ao estado de Alagoas, no Brasil. Alagoas situa-se no Nordeste brasileiro, fazendo divisa de seu território com os estados de Pernambuco, Sergipe, Bahia, além do oceano Atlântico. Detém uma extensão territorial de 27.779,343 km² (Brasil, 2010) e está dividido político-administrativamente em 102 municípios. Possui uma população de 3.120.494 milhões de habitantes.⁶

Segundo o historiador Douglas Apratto (2006), Alagoas foi um dos primeiros pontos a serem visitados pelas naus lusitanas após o descobrimento do Brasil (1501), que atingiram os rios São Francisco e São Miguel. Nos relatos de Tenório e Dantas (2007, p. 24), muitos fatos da história de Alagoas são também episódios destacados da história do país, como a exploração do “pau-brasil⁷” pelos franceses, o “banquete antropológico do bispo Sardinha” e a campanha de “extermínio dos índios caetés”, o “quilombo dos palmares”, a “dominação holandesa”, o estabelecimento da civilização do açúcar com seus engenhos, escravos, suas casas-grandes e senzalas, a expansão religiosa e os conventos coloniais que deram início à literatura e às artes na região.

Os autores ressaltam ainda que Alagoas possui um folclore vibrante, variado, que encanta e permanece como memória viva. Com formação indígena, africana e europeia, o estado de Alagoas tem um povo com cultura mestiça bem definida. Sua economia se baseia

⁶ IBGE- 2010

⁷ Quando chegaram ao Brasil, os portugueses se depararam com uma árvore que produzia um corante vermelho, utilizado na indústria têxtil, e uma madeira resistente de cor forte e muito semelhante a brasas em fogo. Portanto, nada mais natural do que terem transposto o nome de Pau-brasil (*Caesalpinia echinata* L) para a planta aqui encontrada, batizando posteriormente o país com o mesmo nome.

nos setores industrial, agropecuário e turístico, sendo este último o principal componente do setor de serviços, além de ser a atividade que mais cresce no estado.

Porém, a ausência de políticas públicas eficazes faz com que o Estado apresente indícios de desvantagem e desigualdade de condições quanto à inserção social da população em nível nacional. Segundo aponta o Censo 2010 (Brasil, 2010), o estado representa o menor IDH do país, com média de 0,677, colocando Alagoas como o terceiro estado mais pobre do Brasil, com 20% da população vivendo em pobreza absoluta, ou seja, aqueles que ganham menos de um salário mínimo.

O Censo também comprovou, mais uma vez, que o Estado é o campeão nacional em analfabetismo. Cerca de 22% da população acima de 10 anos de idade é analfabeta, apresentando uma taxa de 24,6% de analfabetismo e 36,5% de analfabetismo funcional. A ausência de saneamento básico é outro fator agravante – menos de 20% das residências possuem rede de esgoto.

Estes dados indicam que se trata de uma realidade social que se caracteriza pela pobreza da maioria esmagadora da população e pela exclusão social, como consequência da falta de políticas públicas enérgicas que avancem na parte social e assegurem o direito de uma vida digna à população. Maceió, a capital do Estado de Alagoas, ocupa uma área de 510.655 km² e um território de, aproximadamente, 503 km². Em 2010, sua população estava estimada em 936.608 habitantes (Brasil, IBGE, 2010), distribuídos por 50 bairros.

4.1. Maceió, lugar de intervenção social

A cidade de Maceió está localizada entre a Lagoa Mundaú e o Oceano Atlântico, e pertence à mesorregião do leste Alagoano e à microrregião de Maceió, localizada no Nordeste do país (Ilustração 1).



Ilustração 1- Localização geográfica da cidade de Maceió. Fonte: IBGE

Segundo Tenório (2006), seu primeiro núcleo de colonização deu-se através da construção de um engenho de açúcar durante o Brasil colonial, que tomou emprestado o nome indígena dado ao território, no local onde está situada a praça Dom Pedro II.

Até o começo do século XIX, Maceió era um pequeno “burgo” sem importância, mas com sua formação consolidada e com potencial para expandir-se, tornou-se um centro urbano com características próprias. De acordo com a descrição de Tenório (2006), “era um conjunto de ruelas e habitações simples, com a mata quase à beira do casário, rodeando as casas dos moradores um terreno pantanoso chamado de Boca de Maceió e os mangues da lagoa” (p. 367).

Segundo o mesmo autor, o crescimento de Maceió deu-se devido ao porto de Jaraguá, que teria se constituído como pólo econômico e administrativo, e consolidou-se oficialmente como a capital do estado de Alagoas no dia 9 de Dezembro de 1839. A capital alagoana estabilizou-se definitivamente no início do século XX como cidade moderna e incontestável centro político, econômico e administrativo. No entanto, apesar do crescimento da população, as oportunidades não chegavam para grande parte dela, pois “o mundo dos despossuídos não estava nos belos sobrados, nem entre os elegantes senhores de fraque, nos costumes refinados importados dos salões europeus.” (p. 372).

Atualmente, o Município vem sofrendo com o crescimento populacional acelerado. Na década de 1970, a cidade contava com 242.987 mil habitantes; em 2010, segundo os dados do IBGE (Brasil, 2010), esse número cresceu para quase um milhão de pessoas, aumentando a pobreza urbana e resultando na ampliação da economia informal.

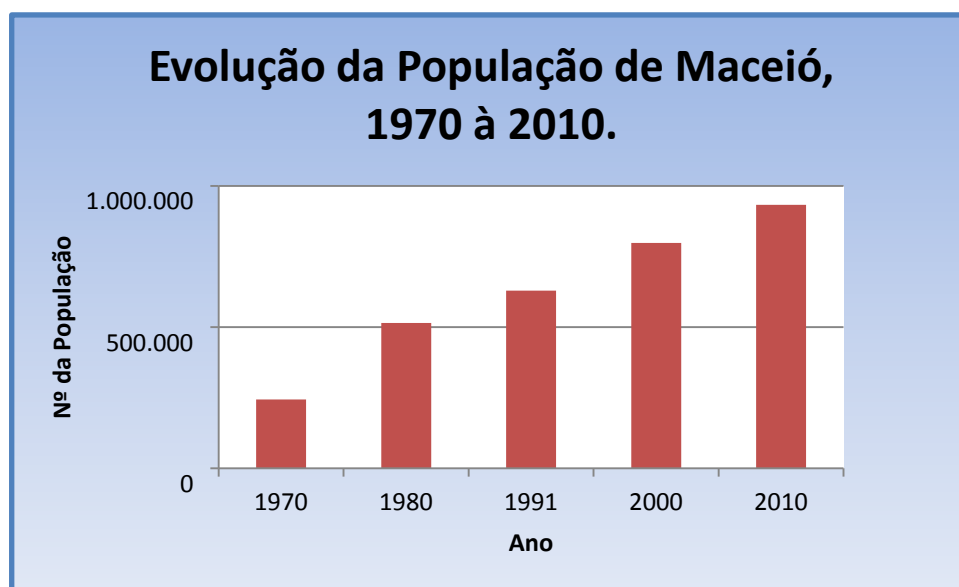


Gráfico 1- Evolução da população de Maceió de 1970 à 2010. Fonte dos dados: IBGE-2010.

O aspecto mais importante desse crescimento urbano acelerado, segundo Carvalho (2006), é o fato dele acontecer de forma desigual, com o ritmo mais forte nas áreas dos aglomerados subnormais (favelas, palafitas, grotões, encostas, cortiços, loteamentos clandestinos, etc.) e nos bairros mais pobres e periféricos do que na parte rica da cidade. Mesmo vivendo um intenso crescimento econômico, especialmente no que se refere ao mercado de trabalho, Carvalho (2006, 388) lembra que dois terços da mão de obra estão concentradas na informalidade pela falta de setores econômicos estáveis, favorecendo a predominância do emprego temporário e elevando o número de contratação informal.

No que diz respeito ao sistema educacional, o município estrutura-se nos quatro níveis de ensino (público e privado), com 325 estabelecimentos de ensino fundamental, 174 unidades pré-escolares e 116 escolas de nível médio. Ao total, são 201.202 matrículas e 690.848 docentes registrados (Censo Escolar 2010). Entre as instituições de ensino superior, destaca-se a UFAL, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas e Universidade Estadual de Alagoas. O município também possui universidades particulares de grande reputação, como o Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC). Há ainda o Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas e a Escola Agrotécnica Federal de Satuba, estes de nível médio.

Entretanto, a cidade apresenta um percentual de 184.843 analfabetos (Brasil, IBGE, 2010), correspondendo a 19,81% da população do município. Na classificação geral do ENEM de 2011, das dez melhores instituições de ensino de Maceió, somente uma é da rede pública, obtendo a quinta colocação.

Por fim, a cidade define-se como contexto social em transformação, enquanto comunidade que foi basicamente estruturada pela subcultura da cana de açúcar e tardiamente descoberta pelos colonizadores. Porém, emergiu como detentora de interesses no íntimo do Estado, através de sua ampla rede de serviços e comércio. Entretanto, é palco de diversos problemas sociais que afetam a vida dos grupos sociais mais vulneráveis.

É neste espaço social que o bairro da Serraria está inserido, sendo um dos cinquenta bairros que compõem o município de Maceió.

4.2. O Bairro da Serraria

O bairro da Serraria encontra-se localizado no cruzamento da avenida Muniz Falcão com a avenida Menino Marcelo e tem uma população de 16.170 habitantes (Brasil, IBGE, 2010). Conforme Costa e Ramos (2004), Serraria é um bairro que teve seu crescimento nos anos setenta, impulsionado pela abertura da Avenida Menino Marcelo (Via Expressa), com extensão da Avenida Rotary e estrada do bairro da Gruta de Lourdes, que liga os interflúvios das bacias dos riachos Jacarecica e Reginaldo.

Entretanto, o bairro foi criado oficialmente através da lei municipal nº 4953, em 06 de janeiro de 2000. Reformando a lei nº 4.687/98, que dispõe sobre o perímetro urbano do município de Maceió, a divisão por regiões administrativas inclui também a divisão por bairros da zona urbana. Em nível socioeconômico, o bairro da Serraria está inserido numa zona de desenvolvimento comercial. A expansão econômica favoreceu o crescimento urbano e social, sendo este fator evidenciado pela vasta rede de serviços.

Em relação a formação educacional da população, o bairro é servido com três escolas da rede pública, atendendo as crianças do ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Na rede privada, há 11 escolas com atendimento a nível fundamental e médio, além de um centro de formação superior. O bairro está na lista dos melhores da cidade com relação às situações de vida, pois possui uma boa localização e as condições socioeconômicas da população é relativamente razoável.

Um fator que merece atenção é o fato do bairro possuir duas escolas públicas, das quais uma serviu de palco para a realização deste projeto. Vale ressaltar que somente duas crianças inseridas na investigação eram moradoras do próprio bairro. Isso se deve às condições socioeconômicas da população que vive no bairro ser diferente da situação das crianças frequentadoras da escola pública.

É nesse contexto que se propôs realizar a Investigação-Ação Participativa na Serraria, reconhecendo o bairro como contexto social em transformação, enquanto lugar de diversidades sociais.

4.3. Instituição implicada na resolução do problema - lugar de escutas e respostas

Fundada em 27 de Abril de 1986, a escola pública investigada localiza-se no bairro da Serraria, no município de Maceió-Alagoas, e pertence ao sistema público municipal de ensino. Salienta-se que grande parte das famílias dos alunos provém de meios socioeconômicos e culturais carentes, com empregos precários ou desempregados, disfuncionais parciais ou totalmente dissolvidas. As crianças oriundas dessas famílias, geralmente, fazem parte do Programa Bolsa Família do Governo Federal.⁸ A escolaridade dos pais restringe-se basicamente ao Ensino Fundamental (5º ano).

Este estabelecimento de ensino é frequentado por 363 alunos, com idades entre os 6 aos 14 anos (1º ao 5º ano). Faz parte também desse núcleo os alunos da Educação de Jovens e Adultos, com idades que variam entre 15 aos 65 anos. A instituição funciona nos três turnos, com as modalidades de Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) nos turnos matutino e vespertino, e Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O quadro abaixo representa o número de alunos matriculados em 2011, na escola onde ocorreu a pesquisa.

⁸ O Programa Bolsa Família (PBF) foi criado em 2003, no Governo Lula, para integrar e unificar o Fome Zero aos programas implantados no Governo FHC (o "Bolsa Escola", o "Auxílio Gás" e o "Cartão Alimentação"); esses programas foram unificados e renomeados como *Bolsa Família* para apoiar as famílias mais pobres e garantir a elas o direito à alimentação e o acesso à educação e à saúde. O programa visa a inclusão social dessa faixa da população brasileira, por meio da transferência de renda e da garantia de acesso aos serviços essenciais. Em todo o Brasil, mais de 13 milhões de famílias são beneficiadas por esse programa. <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>

Quadro 2- Alunos matriculados em 2011 na escola pesquisada.

Modalidade de Ensino	Nº de Turmas	Nº de alunos
Ensino Fundamental	10	234
EJA	3	131
Total	13	365

Fonte dos dados: Censo Escolar 2011 - INEP

A comunidade escolar é constituída por 34 funcionários, que estão distribuídos nos cargos de diretor, vice-diretor, coordenador, assistente social, merendeiras, administrativos, serviços gerais e professores, estes últimos com formação em Estudos Sociais, Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Inglesa. Possui ainda um núcleo de especialidades de apoio educativo (Serviço social, orientação escolar, serviço de educação especial e reforço-escolar).

A instituição apresenta boas condições físicas, mas sua estrutura não é satisfatória para a quantidade de crianças. Na área exterior há uma quadra de esporte aberta. Já nos espaços interiores há uma cozinha, a diretoria, a secretaria, sala de informática, sala de educação especial, sala de leitura, sala de atendimento social, nove salas de aula, um depósito de material e um pátio que fica em torno das salas de aulas.

Normalmente, são nos espaços da quadra e do pátio que há o momento recreativo das crianças, com a duração de 20 minutos, e decorre entre às 9h30min e às 9h50 (de manhã) e das 15h30min às 15h50min (à tarde). Contudo, possui poucos recursos e/ou equipamentos pedagógicos que estimulem a organização de atividades. Além disso, a escola não tem orçamento para equipar devidamente esses espaços, pois mesmo com os recursos financeiros advindos do Governo Municipal e Federal, como PNAE, PDDE, PDE e Caixa de Custeio (recurso do município), estes não são satisfatórios para atender às necessidades da escola.

A partir deste cenário, pensou-se em convidar um grupo de dez crianças para fazer parte do projeto de pesquisa que se propunha desenvolver.

4.4. Caracterização dos sujeitos envolvidos no processo

O grupo participante foi inicialmente composto por dez crianças, seis do gênero feminino e quatro do masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos, e todas

frequentadoras da mesma escola pública do bairro da Serraria. As crianças foram selecionadas tendo em vista as questões éticas, e considerando a inclusão ou exclusão delas na pesquisa. Sendo assim, optou-se por um grupo heterogêneo, priorizando a diversidade em nível escolar, gênero e idade. No entanto, decidiu-se por delimitar o grupo para que todos tivessem oportunidade de falar e ser ouvido. A escolaridade do grupo participante varia do 2º ao 5º ano.

É importante salientar que o grupo é constituído por crianças provenientes de famílias com baixo nível de escolaridade. Logo, as crianças apresentam grandes défices de leitura e escrita, especialmente aquelas cujos pais possuem baixo nível escolar ou não são analfabetos. A maioria das famílias vive em situações precárias em relação ao nível socioeconômico e social, deixando-as à margem da exclusão social.

No quadro seguinte, apresentam-se algumas informações sobre as crianças que participaram da investigação, associando para cada participante uma nota referente à idade, escolaridade, com quem vive, número de irmãos, escolaridade dos pais, profissão dos pais. Essas informações são pertinentes para a contextualização.

Quadro 3- Caracterização do grupo de crianças participantes.

SUJEITOS	IDADE	ANO ESCOLAR	BAIRRO ONDE VIVE	COM QUEM VIVE	Nº DE IRMÃOS	ESCOLARIDADE DO PAI	ESCOLARIDADE DA MÃE	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
Batman	8 Anos	2º Ano	Village	Pais	2	4º Ano	Não alfabetizada	Encanador	Faxineira
Barbara	10 Anos	4º Ano	Village	Pais	3	Não alfabetizado	2º Ano	Agricultor	Dona de casa
Belinha	13 Anos	5º Ano	Ouro Preto	Irmã	3	Não Alfabetizado	-	Agricultor	-
Camila	14 Anos	5º Ano	Ouro Preto	Pai	3	Não alfabetizado	-	Ajudante pedreiro	-
Carla	9 Anos	3º Ano	Ouro Preto	Pais	1	3º Ano	8º Ano	Vendedor ambulante	Dona de casa
Conca	9 Anos	3º Ano	Serraria	Pais	3	3º Ano	1º Ano	Aposentado	Faxineira
Gabi	8 Anos	4º Ano	Ouro Preto	Pais	0	2º Ano	1º Ano	Ajudante geral	Faxineira

Renato	12 Anos	5º Ano	Serraria	Pais	1	9º Ano	6º Ano	Garçon	Dona de casa
Rodrigo	10 Anos	4º Ano	Village	Mãe	2	4º Ano	9º Ano	-	Cozinheira
Sandra	9 Anos	2º Ano	Ouro Preto	Mãe	3	-	Não alfabetizada	-	Faxineira

Os nomes verdadeiros das crianças foram ocultados, como também da instituição, para preservar o seu anonimato, como já referido nas questões de ética. Assim, cada participante escolheu um nome fictício que fosse utilizado durante todo processo de investigação.

As crianças que participaram desta investigação vivem em bairros circunvizinhos ao bairro da Serraria, com exceção do Conca e Renato que moram neste bairro. As crianças que moram em bairros distantes da instituição vão à escola de transporte público, as demais, fazem o percurso pé.

Ressalta-se ainda que estas crianças estão sujeitas a situações bastante difíceis e, alguns casos comoventes, como aquelas relacionadas ao Rodrigo, Camila e Belinha, que sofrem de problemas familiares gravíssimos. Enfim, a maioria do grupo que participou da investigação são crianças carentes afetivamente e privadas dos seus direitos fundamentais, sobretudo, o direito a uma alimentação saudável, moradia digna, dentre outros recursos essenciais ao seu bem-estar. Apesar desses problemas, são crianças alegre amorosas e bem receptivas.

Diante do exposto neste capítulo, fica evidente o lugar onde ocorreu a intervenção social, já que foi apresentado o estado de Alagoas e o município de Maceió, inserindo o bairro da Serraria e a escola pública envolvida no processo da investigação. É neste contexto que se encontravam as crianças promotoras deste estudo.

CAPÍTULO V

PERCURSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

5. Roteiro do percurso da investigação

Nota introdutória

Este projeto de investigação social foi realizado nos meses de fevereiro a abril de 2011, em uma escola pública no município de Maceió - Alagoas. Com o propósito de facilitar o processo da investigação e para melhor delinear de que forma seria o procedimento com a coleta de dados, optou-se por dividi-lo em cinco fases⁹, explicando cada uma delas através das ações desenvolvidas, bem como a sua apresentação e análise dos dados.

A primeira fase (a entrada no terreno) ocorreu em dois momentos: o primeiro momento aconteceu no dia 08 de fevereiro de 2011, quando ocorreu o encontro com os representantes da direção e da coordenação de ensino da escola a ser estudada e obteve-se o consentimento para a realização da pesquisa; o segundo momento sucedeu no dia 11 de fevereiro de 2011, quando a comunidade escolar e os pais das crianças que iriam fazer parte da investigação tiveram conhecimento acerca do projeto. Neste dia, foi obtido o consentimento assinado pelos pais.

Na segunda fase (do consentimento ao conhecimento dos sujeitos participantes), obteve-se o consentimento informado das crianças participantes, como também foi realizado o primeiro encontro para conhecê-las e inseri-las no processo da investigação.

A terceira fase correspondeu à geração de dados, dos problemas vividos às soluções possíveis. Esta fase teve como objetivos gerar os dados e analisá-los, buscando soluções possíveis para a resolução do problema. Neste período também foram realizados os onze encontros com o grupo de crianças participantes.

A quarta fase (crianças: agenciadoras do processo investigativo) foi dividida em três momentos. No primeiro momento foi efetuada a devolução dos dados ao grupo participante e a apresentação de todo material recolhido, para que eles selecionassem o que iria ser divulgado tanto na apresentação na instituição, como também no seu uso posterior. No segundo momento foi realizada a avaliação do processo pelo grupo participante. No terceiro foi apresentada a resposta do projeto à comunidade educativa, que incluía a devolução final de todo processo investigativo e agradecimentos aos participantes. Esta última fase também foi destinada à análise e reflexões dos questionários.

⁹ Anexo V – Síntese do trabalho empírico, p. 104.

5.1. A entrada no terreno

Mediante a ideia de desenvolver um projeto de investigação participativa com crianças, optou-se por construí-lo com um grupo de 10 crianças que frequentavam uma escola pública do município de Maceió - Alagoas, onde a pesquisadora exercia a função de professora de educação infantil. A partir deste cenário, decidiu-se solicitar autorização¹⁰ à direção da referida escola para desenvolver a investigação com crianças desta instituição.

Após o encontro com a instituição inserida na investigação (dia 08 de fevereiro de 2011) e da devida autorização para realização da pesquisa de campo por parte dos responsáveis pela escola, no dia 11 de fevereiro de 2011 foi realizada a primeira reunião com os pais, para dá-lhes ciência sobre o projeto de investigação que seria desenvolvido na escola. Foi repassado que a investigadora estava a realizar um curso de mestrado em Portugal e que precisava da colaboração da comunidade escolar e dos pais de alunos para que consentissem que seus filhos participassem da pesquisa. Assim, os pais consentiram e assinaram a autorização.¹¹

Seguidos a estes momentos, que se constituíram em contatos iniciais entre a pesquisadora, a instituição de ensino e os pais das crianças, deu-se início à segunda fase que se caracterizou em estruturar o grupo de crianças participantes do processo investigativo, como também obter delas o consentimento assinado.

5.2. Do consentimento ao conhecimento dos sujeitos participantes

Logo após a autorização dos responsáveis pelas crianças, a pesquisadora foi apresentada para o grupo. Como a investigadora já era uma pessoa familiar, optou-se por não ser denominada como professora, visando delimitar o papel da pesquisadora como alguém diferente das professoras e dos outros funcionários presentes na instituição. Assim, nos primeiros encontros a pesquisadora foi mostrando quem era e quem não era no contexto em questão.

De acordo os contributos de Corsaro, citado por Christensen e James (2005,p. 192), buscou-se ser um adulto atípico e menos poderoso na investigação, ou seja, alguém que não representasse uma postura de dominação frente às crianças, mas sim um adulto que, ao invés

¹⁰ Anexo I - Carta de apresentação à instituição pesquisada, p. 100.

¹¹ Conforme Anexos II e III (pp, 101-102).

de ensinar, veio como aprendiz. O intuito desta atitude era facilitar a convivência com as crianças, para que elas pudessem expor suas opiniões com espontaneidade.

O primeiro momento foi destinado à “apresentação – eu como investigador” (dia 15 de fevereiro de 2011), quando também ocorreu o primeiro encontro com as crianças participantes da investigação. Foi obtido o consentimento¹² do grupo, apresentado o esclarecimento da investigação, feita a distribuição de um *pack* de investigação e a escolha de um nome fictício.

Posteriormente, discutiu-se com as crianças sobre o trabalho de um investigador, que, segundo elas, investigar é “*descobrir coisas*” (Barbara, 10 anos, 2011); “*ele vai lá dentro das cavernas e descobri coisas*” (Gabi, 8 anos, 2011); “*usa vários materiais para descobrir coisas*” (Belinha, 13 anos, 2011); “*também tem investigador que vai descobrir quem mata uma pessoa*” (Renato, 12 anos, 2011); “ *ele sempre descobre quem matou alguém*” (Rodrigo, 10 anos, 2011).”¹³ Em geral, a maioria das respostas apoiaram-se em desenhos animados, confirmando a influência que os meios de comunicação, principalmente a televisão, exercem em suas vidas.

No segundo momento (dia 17 de fevereiro de 2011) ocorreu o segundo encontro com as crianças, intitulado de “Conhecendo-nos”, oportunidade reservada para conhecê-las e buscar informações que auxiliassem em uma caracterização mais precisa do grupo.

O jogo tinha a finalidade de iniciar o processo de escuta das vozes das crianças, como também de conhecê-las melhor. Sendo assim, um participante por vez jogava o dado, o qual aparecia, em cada um dos lados, palavras como: feliz, triste, raiva, ansioso, amoroso e medo. Fazia-se uma discussão sobre o que a palavra representava para cada um e, em seguida, as crianças registavam numa folha.

¹² Anexo IV - Termo de consentimento às crianças participantes, p. 103.

¹³ Nota de campo 2 - Consentimento e caracterização dos sujeitos envolvidos no processo, p. 102. (Apresentação/papel do investigador – Encontro 1)

Quadro 4- Análise do jogo "Conhecendo-nos".¹⁴

Crianças	O que deixa as crianças participantes...					
	Feliz	Triste	Com raiva	Ansioso	Amoroso	Com medo
Batman	"Quando brinco com meu irmão"	"Quando morre alguém"	"Quando minha prima fica-me chamando"	"Quando jogo bola"	"Quando meu irmão fica-me abusando"	"Eu tenho medo do escuro"
Barbara	"Quando chega meu aniversário"	"Quando eu quero fazer uma coisa que não posso"	"É meu irmão"	"É a prova"	"Quando minha mãe me bate"	"Medo que minha mãe morra"
Belinha	"Quando estou com as minhas irmãs, quando estou com o meu namorado"	"Quando estou longe de quem eu gosto"	"Quando falam que eu fiz uma coisa que eu não fiz"	"Quando eu vou viajar"	"Quando alguém fala que me ama muito"	"Eu tenho medo de ficar só"
Camila	"Quando o Flamengo joga"	"Na data do meu aniversário, porque eu não vejo minha mãe"	"Do torcedor do São Paulo"	"Com provas"	"Com a minha prima"	"Medo de sapo"
Carla	"Quando é meu aniversário"	"Quando a minha mãe briga comigo"	"Quando alguém faz careta para mim"	"Quando eu quero ganhar alguma coisa"	"Quando meus pais fazem carinho em mim"	"Quando alguém me dar um susto"
Conca	"Quando me dão uma coisa"	"Quando eu quero ir para algum lugar e não deixam"	"Quando uma pessoa bate em mim"	"Quando eu vou jogar bola"	"Eu gosto de carinho"	"De aranha"
Gabi	"Quando estou relaxada"	"Quando minha mãe bate em mim"	"De alguém que briga comigo"	"Com prova"	"Quando me batem"	"Medo de escuridão"

¹⁴ Conforme nota de campo 2 - Consentimento e caracterização dos sujeitos envolvidos no processo - Apresentação/papel do investigador (Encontro1)

Rodrigo	<i>"Quando ganho um presente"</i>	<i>"Quando levo uma pisa"</i>	<i>"Quando minha mãe me bate"</i>	<i>"Quando eu estou jogando bola"</i>	<i>"Quando minha mãe faz carinho"</i>	<i>"Tiro, morte, meu pai sendo preso"</i>
Sandra	<i>"Quando estou brincando."</i>	<i>"Quando minha mãe bate em mim."</i>	<i>"Quando não faço o que quero."</i>	<i>"Quando é dia de prova."</i>	<i>"Quando minha mãe não briga comigo."</i>	<i>"Medo que minha mãe morra."</i>

Pela análise do quadro, é evidente o domínio e a subordinação dos pais a estas crianças, em alguns casos, usando o poder sem limite através das agressões físicas e verbais. Estes dois encontros foram significativos, pois oportunizou conhecer o grupo de crianças que fariam parte da investigação e saber coisas de seus mundos, as quais iriam ajudar na compreensão do contexto da pesquisa. Na fase seguinte foi iniciada a dinâmica da pesquisa em si.

5.3. Geração de dados; do problema vivido às soluções possíveis...

Nesta fase, que abrange onze encontros, procurou-se relatar o que foi realizado em cada momento com as crianças, assim como o processo de busca por respostas para a compreensão dos problemas vividos e suas possíveis soluções. Recorrendo ao recurso do grupo de discussão focalizada, notas de campo e da observação participante, registrou-se que nos dois primeiros encontros, "Rotina diária Minha segunda-feira"¹⁵ e "Rotina diária - Meu domingo", as crianças passam a exercer o papel de participante ativos, tendo como recursos as conversas e a técnica do grupo de discussão focalizada para melhor caracterizar os dados recolhidos. Recorreu-se ainda aos escritos para descrever dois dias da semana de suas rotinas diárias.

Nos registros realizados pelas crianças, referente à rotina da segunda-feira, fica evidenciado em suas comunicações que, ao longo do dia, suas atividades são: [Acordo] *"6h tomo banho, 7h vou pra escola (...) estudo, 12h almoço, de 1h as 6h levo meu primo pra escola, arrumo a casa e faço almoço"* (Camila, 14 anos, 2011); [acordo] *5h tomo banho, tomo café, 6h vou para escola, faço atividades, leio, converso, lanche (...), de 1h as 5h assisto TV, faço algumas atividades da escola, faço as tarefas de casa até a vinda deles, 10h vou escovar os dentes e*

¹⁵ Conforme nota de campo 3- Geração de dados (Rotina diária - Minha segunda-feira (Encontro 1) e Rotina diária - Meu domingo (Encontro 2), p. 114.

dormir” (Belinha, 13 anos, 2011); *“6h tomo café, 7h na escola converso e faço atividades, 12h almoço, 1h até 6h faço atividade da escola, jogo videogame, 6h janto, de 7h as 9h assisto TV e jogo, 10h vou dormir*” (Renato, 12 anos, 2011); *“6h acordo e tomo café, 6h30 vou para escola, 7h escola faço tarefa, 12 almoço, a tarde ajudo a minha mãe, depois assisto TV, depois faço tarefa da escola*” (Carla, 9 anos, 2011); *“6h tomo café, 7h escola estudo, 11h15 caminho de casa brinco, 12 almoço, 1has 5h vou para escola fazer tarefa, 7h janto, 9h escovo os dentes e durmo”* (Conca, 9 anos, 2011).

De acordo com o registro acima, percebe-se que as crianças levantam-se entre às 5h e às 6h, realizam as atividades rotineiras como tomar banho, tomar o café da manhã e escovar os dentes. Vão à escola entre 6h30 às 7h. Iniciam suas atividades na escola às 7h e saem às 11h15. No período da tarde, as crianças que não têm o segundo tempo na escola¹⁶ ficam em casa, fazem tarefas domésticas e da escola. Para algumas, sobram-lhes tempo para brincar. Após o jantar, elas ficam a ver televisão ou a brincar na rua. Deitam-se das 21h às 22h.

Em relação à rotina do domingo percebe-se que grande parte do grupo pesquisado acorda mais tarde que na segunda-feira. No entanto, as meninas continuam realizando tarefas domésticas, o que fica evidenciado nas seguintes falas: *“lavo os pratos, limpo a casa e lavo o banheiro”* (Barbara, 10 anos, 2011); *“Depois do almoço lavo os pratos e vou dormir”* (Camila, 14 anos, 2011); *“Lavo o banheiro, lavo os pratos, limpo a casa e vou brincar no quintal”* (Carla, 9 anos, 2011). Enquanto outras crianças fazem as atividades da escola: *“ Brinco e faço dever de casa* (Gabi, 8 anos, 2011). Mesmo assim, o domingo para estas crianças é o momento de ficar mais próximo da família: *“o domingo é muito bom, fico com meu pai, saio com meus pais”* (Renato, 12 anos, 2011); *“O domingo é bom porque passo com a minha irmã, é bom está com ela e também ela me ajuda”* (Belinha, 13 anos, 2011).

Em concordância com as análises das falas das crianças nos discursos anteriores, verifica-se que a presença da escola no contexto doméstico é significativa, tanto nos “deveres de casa” como nos “reforços-escolares”. No entanto, as crianças sempre arranjam formas para brincar, independentemente de onde estejam.

No terceiro encontro, nomeado de “Tempo - Escola-casa”, a discussão girou em torno de como as crianças ocupavam seu dia na escola e em casa, colocando as coisas que mais gostavam de fazer e as que menos gostavam de fazer, como também as que gostariam de ter mais tempo para fazer. Com o objetivo de estimular o trabalho em grupo e o relacionamento

¹⁶ Segundo tempo na escola – as crianças voltavam à escola para fazer o reforço escolar (13h15min. às 17h15)

entre as crianças, o encontro foi iniciado com uma dinâmica intitulada “chupando balas”. Em seguida, conversou-se sobre o tema, ao passo que faziam o registro escrito.

Ao analisar as respostas das crianças no quadro seguinte, verifica-se que quase todas as meninas fazem atividades domésticas, sendo estes afazeres o que elas menos gostam. Já os meninos passam seu tempo em casa, brincando ou fazendo as atividades da escola. Para eles, as atividades que menos gostam são ir a escola ou ficar em casa. Estas crianças gostariam de ter mais tempo para o lazer ou estar junto de quem gostam.

Quadro 5- Como as crianças ocupam seu dia.

Como ocupo o meu dia...	
ESCOLA	CASA
<p>-“Faço atividades, faço prova, na hora do recreio brinco de pega-pega” (Barbara, 10 anos, 2011);</p> <p>-“Faço tarefa, converso com minhas amigas e ando pela escola” (Belinha, 13 anos, 2011);</p> <p>-“Estudar, prova, Sair, conversar” (Camila);</p> <p>-“ Estudar, fazer tarefas” (Carla, 9 anos, 2011);</p> <p>-“Eu estudo, eu brinco, faço prova, ajudo a professora” (Gabi, 8 anos, 2011);</p> <p>-“Faço tarefa, brinco, converso e estudo” (Renato, 12 anos, 2011);</p> <p>-“Estudo Português, matemática, geografia, história e inglês”(Rodrigo, 10 anos, 2011).</p>	<p>-“Lavo os pratos, arrumo a casa, lavo o banheiro arrumo meu quarto” (Barbara, 10 anos, 2011);</p> <p>-“Arrumo a casa, fazer almoço, escutar som e assistir TV” (Belinha, 13 anos, 2011);</p> <p>-“ Almoçar, lavar os pratos, tomar banho, dar banho no meu primo, levar meu primo pra escola” (Camila, 14 anos, 2011);</p> <p>-“ Ajudar a minha mãe, brincar, assistir TV” (Carla, 9 anos, 2011);</p> <p>-“Ajudo a minha mãe e faço o dever de casa” (Gabi, 8 anos, 2011);</p> <p>-“Brinco, assisto TV, ando de bicicleta, Jogo videogame e faço tarefa da escola” (Renato, 12 anos, 2011);</p> <p>-“Brinco de bola e assisto TV” (Rodrigo, 10 anos, 2011)</p>
<p>O que mais gostam de fazer...</p>	<p>-“Brincar, estudar e lazer” (Barbara, 10 anos, 2011);</p> <p>-“Praia, loja, cinema, comprar roupa” (Camila, 14 anos, 2011);</p> <p>-“Viajar, esta com meu namorado, com a minha irmã e amigas” (Belinha, 13 anos, 2011);</p> <p>-“O que eu mais gosto é de brincar e ir pra casa da minha tia” (Carla, 9 anos, 2011);</p> <p>-“Tarefa.” (Gabi, 8 anos, 2011);</p> <p>-“Jogar, assistir TV, ir à praia e brincar” (Renato, 12 anos, 2011);</p> <p>-“Brincar de bola, correr na rua, andar de bicicleta” (Rodrigo, 10 anos, 2011).</p>
<p>O que menos gostam de fazer...</p>	<p>-“Arrumar à casa, lavar os pratos” (barbara, 10 anos, 2011);</p> <p>-“Não gosto de brigar na rua (...) Eu não gosto quando as pessoas maltratam as crianças, porque eu já fui muito maltratada” (Belinha, 13 anos, 2011);</p> <p>-“Arrumar à casa, dar banho na cachorra, fazer almoço, lavar roupa” (Camila, 14 anos, 2011);</p> <p>-“De arrumar a casa e de barulho” (Carla, 9 anos,</p>

	2011); -“Não gosto de ir para praia” (Gabi, 8 anos, 2011); -“ir para escola, andar de bicicleta, ir para o centro” (Renato, 12 anos, 2011); -“Ficar em casa porque eu gosto de sair muito” (Rodrigo, 10 anos, 2011).
Gostariam de ter mais tempo para...	-“Praia, lanchonete e lazer” (barbara, 10 anos, 2011); -“Ficar com o meu namorado, com minha irmã e com as amigas” (Belinha, 13 anos, 2011); -“Para mim de sair, de ir à praia, mais tempo para tudo na minha vida” (Camila, 14 anos, 2011); -“Brincar, andar de bicicleta” (Carla, 9 anos, 2011); -“Brincar” (Gabi, 8 anos, 2011); -“Jogar, assistir TV, ir para o sesc tomar banho de piscina” (Renato, 12 anos, 2011); -“Ter mais tempo para mim, eu queria ter mais tempo para brincar” (Rodrigo, 10 anos, 2011).

No quarto encontro, intitulado “Divisão do tempo organizado por mim”, foi discutido um dia nas vidas das crianças participantes, sendo elas a organizar sua rotina. O registro do encontro foi feito numa folha intitulada “Divisão do tempo organizado por mim...”¹⁷ e seguiu-se do diálogo “Como seria sua rotina se fosse você a organizar?. As respostas foram: *“chego da escola 12h e faço o almoço, arrumo a casa, lavo as roupas, lavo os pratos, quase não sobra tempo para mais nada, se fosse eu a organizar colocava mais tempo pra descansar, é muito serviço pra fazer”* (Belinha, 13 anos, 2011); E não tem quem te ajude em casa? (investigadora); *“não, porque a minha irmã trabalha e chega tarde”* (Belinha, 13 anos, 2011).

Assim, segue a leitura do registro: *“Eu acordaria de 8h, estaria em casa, tomaria café com a minha família, das 9h até as 10 eu só jogaria videogame e de 11h eu parava e me arrumava para almoçar e de 1h hora eu assistia TV com meu pai. As duas horas eu vou para rua brincar de bicicleta, pega-pega, jogar futebol, quando for 3h eu vou pra casa do meu primo jogar videogame até as 4h e de 5h eu vou tomar banho e as 6h eu vou jantar com minha família, de 7h eu só assisto TV e as 10h eu ia dormir”* (Renato, 12 anos, 2011). A investigadora pergunta porque ele não incluiu a escola em sua rotina, justifica: *“Escolhi o dia da sexta, então eu faltaria a escola na sexta”*. Então a escola entrava na tua rotina? (Investigadora), *“Entrava só que eu tirava a sexta para ficar livre, porque no horário da manhã passa a programação que eu gosto de assistir na TV”* (Renato, 12 anos, 2011). Prossegue Camila (13 anos, 2011): *“As 7h eu estaria em casa tomando café com minha família, as 8h na escola fazendo tarefas e provas e no*

¹⁷ Nota de campo 3- Geração de dados (Divisão do tempo organizado por mim - Encontro 4)

recreio brincar com as colegas, às 12h almoçava sozinha, às 1h eu levava meu primo na escola. As 2h eu assistia TV com minha avó, dormia e as 5h eu ia buscar meu primo na escola. E 6h eu jantava com minha família as 7h eu fazia a comida pra meu pai levar para o trabalho, porque minha madrasta chega tarde. As 9h eu estava na panificação conversando com meus colegas e as 10h eu ia pra casa dormir.” Carla (9 anos, 2011) continua o diálogo: “eu acordava as 6h, tomava café, lavava os pratos, o banheiro, arrumava a casa, depois eu ia para casa da minha avó, depois eu assistia TV e no horário da tarde brincava de boneca com minhas primas.” Assim, prossegue Conca (9 anos, 2011): “eu acordava as 6s, das 7h as 11h, tomava banho, tomava café, jogava videogame, assistia TV, tomava banho de novo, as 12h almoçava, depois do almoço, de 1h as 5h estudo, jogo bola, jogava videogame, assistia TV, jogo bola de novo, as 6h jantava, escovava os dente e ia dormir as 9h.

Com base nesses relatos, verifica-se que a maioria do grupo participante retirava por um dia a escola de suas rotinas, justificando que “a escola faz com o tempo fique pouco para brincar.” (Rodrigo, 10 anos, 2011); “Porque é um pouco ruim a escola, porque a professora coloca muita tarefa para fazer e cansa” (Carla, 9 anos, 2011); e, por fim, “eu só gostaria de mais tempo para brincar, quando tem tarefa o tempo fica pouco” (Renato, 12 anos, 2011).

No quinto encontro, intitulado “Preferências: Jogos e brincadeiras”, procurou-se aprofundar a discussão do grupo em relação aos jogos e brincadeiras que mais gostavam e as que menos gostavam. Então, os participantes foram divididos em dois grupos, um representado pelo Renato e o outro pela Camila. Eles começaram a listar as brincadeiras e jogos que mais gostavam, e depois os que menos gostavam. A investigadora optou por ficar no grupo dos meninos, por estarem presentes somente dois alunos do sexo masculino. Ao terminarem, colocaram para o grupo a lista das atividades preferidas e aquelas que menos gostam, como mostra o quadro abaixo:

Quadro 6- Preferências de jogos e brincadeiras.

O que mais gostam		O que menos gostam	
Meninos	Meninas	Meninos	Maninas
-“Rouba-bandeira, pique-esconde, pega-pega, jogar bola, andar de bicicleta.”	-“ Brincar de boneca, assistir televisão, ouvir musica, queimado, conversar com amigas, capoeira, pular corda, amarelinha.”	-“Dever de casa, capoeira, jogo de trânsito, ximbra, queimado, e boneco.”	-“Dever de casa, lavar prato, limpar a casa, brincar de correr, luta, brincar com meninos.”

Observa-se pelo quadro que, nas atividades dos dois grupos, o “dever de casa” é colocado como uma das atividades que os participantes não gostam de realizar. No grupo das meninas, as “atividades domésticas” causam repúdio. Outro fato que chama a atenção é sobre as meninas não gostarem de “*brincar com meninos*”.

Verifica-se que não só a questão do gênero, mas a idade também influencia nas relações de pares no contexto escolar. No âmbito desse encontro aconteceu um episódio em relação ao gênero: quando o grupo das meninas já estava dividido para iniciar o trabalho, a Belinha recusou-se a trabalhar no grupo, pois, segundo ela, “*não gosto de trabalhar com quem não sabe de nada*” (Belinha, 13 anos, 2011). Por já ter 13 anos, ela achava que as outras meninas, por serem mais novas, não sabiam como ela, e decidiu fazer a atividade sozinha. Logo, cada um listou as brincadeiras e jogos de sua preferência.

Nos encontros seis e sete ocorreu a visualização do filme educativo “Eca vai à escola”¹⁸. Pelo fato do grupo participante ter demonstrado nos encontros anteriores que a decisão sobre como organizar o seu tempo ficava à mercê da família, e que não havia opção de escolha, recorreu-se a utilização deste recurso para que estas crianças tivessem um conhecimento mais alargado sobre seus direitos celebrados no ECA.

O encontro foi iniciado por perguntas feitas pela pesquisadora às crianças: *vocês já ouviram falar do ECA? Vocês sabem do que se trata o ECA?* Todos ficaram em silêncio por alguns segundos. Por fim, Belinha fala: “*são os direitos daquelas crianças que moram na rua não é?*” A investigadora falou: “para entender melhor este assunto vamos assistir ao filme “Eca vai à escola” (Belinha, 13, 2011). Todos concordaram que sim. Ao terminar o filme, as crianças representaram com desenho o direito que acham mais importante, alongando-se para uma discussão, como ver-se a seguir:

¹⁸ Projeto Criança e Adolescente: prioridade absoluta, subprojecto: Eca vai à escola. ICA – Instituto da Criança e do Adolescente – PUC – Minas Gerais, Proex – Pró-reitoria de extensão. Disponível em: <http://www.youtube.com>

Quadro 7- Comentários das crianças e posteriores reflexões alusivas aos direitos das crianças retratados no filme “Eca vai à escola”.

Direitos das crianças	Comentários das crianças ¹	Reflexões
Direito à liberdade ao respeito	<p>-“Liberdade, porque quando a minha irmã começar a falar ... eu falo pra ela que tenho direito...eu não sabia dele, agora que tenho posso sair e voltar a hora que eu quiser e viajar para onde eu quiser” (<i>Belinha, 13 anos, 2011</i>).</p> <p>-“Liberdade, é o direito mais importante...eu quero ter conhecimento porque minha mãe não deixa eu sair de perto da minha casa, ai eu vou avisar pra ela que eu tenho este direito ”Renato” (<i>Renato, 12 anos, 2011</i>).</p> <p>-“Direito de ter a liberdade, porque posso fazer o que quero sem pedir a meu pai” (<i>Camila, 14 anos, 2011</i>).</p>	<p>-É evidente que o direito à liberdade de ir e vir, como também de participar nas coisas que lhe digam respeito ainda não está colocado em práticas por muitos adultos. Uns pela falta de informação e outros por acharem que crianças não têm voz ou vez.</p>
Direito a brincar/ a educação de qualidade	<p>-“Direito de brincar, porque eu queria ter mais tempo para brincar e ter também brinquedos” (<i>Carla, 9 anos, 2011</i>)</p> <p>-“Direito de brincar” (<i>Conca, 9 anos, 2011</i>).</p> <p>-“Direito de brincar, porque toda criança deve brincar” (<i>Gabi, 8 anos, 2011</i>).</p> <p>- “Brincar porque eu gosto de ficar brincando” (<i>Batman, 8 anos, 2011</i>).</p>	<p>-Percebe-se a importância dada aos programas curriculares, massacrando as crianças com subcargas de atividades, usurpando cada vez mais o direito de brincar, será esta uma educação de qualidade?</p>
Direito à alimentação de qualidade	<p>“Alimentação, porque toda criança deve ter direito a ter uma alimentação” (<i>Rodrigo, 10 anos, 2011</i>).</p>	<p>-As crianças têm conhecimento da importância da alimentação em suas vidas, mas nem sempre esse direito é respeitado.</p>

Verifica-se que as crianças desconheciam seus direitos estabelecidos no ECA. Vê-se também o desrespeito dos adultos com as crianças. Se os adultos parassem para ouvir o que elas têm a dizer, certamente vários problemas no futuro seriam evitados.

No oitavo encontro, denominado “A escola que temos á escola que queremos”¹⁹, conversou-se com o grupo participante sobre a relação que a escola exerce em suas vidas e como gostariam que esta fosse. Iniciou-se a conversa com a seguinte pergunta: “O que a

¹⁹ Ver notas de campo 3 – Geração de dados (A escola em sua vida - encontro 8)

escola representa para vocês?” O grupo refere que a escola é importante, *“porque se não for pra escola ficamos na rua o dia inteiro sem fazer nada e aqui a gente aprende alguma coisa”* (Renato, 12 anos, 2011); Camila (9 anos, 2011) afirma: *“até pra se trabalhar de gari precisa ter estudo, meu pai foi fazer uma entrevista de trabalho, mas ele não sabe ler nem escrever então ele escreveu o nome na bermuda pra ver se passava”*; Para Gabi (8 anos, 2011): *“é importante para poder arrumar um trabalho quando ficar grande”*; Renato (12 anos, 2011) concorda dizendo: *“sem a escola não tem futuro, se uma pessoa não estuda ela vai ser carroceiro ou roubar para comer e se for casado é ainda pior porque tem a mulher e os filhos pra dar de comer”*; Rodrigo declara: *“a escola é importante, mas não todos os dias, 3 dias tava bom e o resto era pra brincar na rua”*.

Os relatos acima mostram, de certo modo, algum desprazer em frequentar a escola, mas, para algumas crianças, é o caminho para alcançar um bom trabalho futuramente. Quando questionadas *“Como seria o dia se não tivesse de ir à escola?”*, elas expressam-se:

“ficava ajudando a minha mãe e depois ia brincar com a minha prima” (Barbara, 10 anos, 2011); *“eu fazia os meus serviços de casa e depois assistia televisão e ficava mais tempo na rua conversando e brincando”* (Belinha, 13 anos, 2011); *“fazia os trabalhos de casa e depois era só rua com minhas amigas e o meu namorado”* (Camila, 14 anos, 2011); *“só ficava vendo TV o dia todo, sem ninguém para mandar eu desligar e depois a noite ia brincar com meus amigos na rua”* (Conca, 9 anos, 2011); *“ficava brincando com minha prima e assistindo TV”* (Gabi, 8 anos, 2011); *“ficava brincando e também estudando em casa, porque é importante estudar”* (Renato, 12 anos, 2011); *“se não tivesse nunca aula eu sempre ia ver TV, jogar videogame, e também brincar na rua jogando bola com meus amigo”* (Rodrigo, 10 anos, 2011).

Conversou-se também sobre coisas que mais gostam e menos gostam na escola. Barbara (10 anos, 2011): *“eu gosto das minhas amigas, gosto de brincar no recreio e também da educação física”*; Belinha (13 anos, 2011): *“eu não gosto de nada aqui nesta escola, gosto quando tenho que ir pra casa, não gosto deste povo daqui”*; Camila (14 anos, 2011): *“eu gosto das conversas com minhas amigas, de algumas professoras e do recreio”*; Carla: *“das minhas amigas, da minha professora e de brincar”*; Conca (9 anos, 2011): *“eu gosto de brincar com meus amigos no recreio, gosto da merenda e da educação física”*; Gabi (8 anos, 2011): *“gosto de estudar, de brincar no recreio com minhas amigas”*; Renato (12 anos, 2011): *“eu gosto das aulas, mas nem de toda matéria, gosto de brincar no recreio e conversar com os meninos e com meninas também”*; Rodrigo (10 anos, 2011): *“eu gosto de brincar de luta no recreio, gosto da merenda e de jogar bola na quadra”*.

O que estas crianças não gostam na escola são: *“bagunça dos meninos no recreio e na fila da merenda, eles ficam empurrado todo mundo e também não gosto de escrever as tarefas do quadro”* (Barbara, 10 anos, 2011); *“eu não gosto de nada nesta escola, é toda bagunçada, as professoras não são boas e tem muita gente que não presta estudando aqui, eu não quero falar porque”* (Belinha, 13 anos, 2011); *“fazer tarefa no quadro, porque cansa de escrever, o recreio bagunçado e quando a professora grita”* (Camila, 14 anos, 2011); *“tarefa de mais, quando tem prova e quando a merenda é sopa”* (Carla, 9 anos, 2011); *eu não gosto das brincadeiras de luta, da corrida para pegar a merenda e dos empurrões de todo mundo no recreio”* (Conca, 9 anos, 2011); *“eu não gosto do barulho, e quando me empurram no recreio”* (Gabi, 8 anos, 20011); *“eu não gosto de ficar sem usar a sala de computador, não gosto de ficar sem livros e também não gosto de bagunça no recreio e na hora de pegar a merenda”* (Renato, 12 anos, 2011); *“não gosto de fazer tarefas, fazer provas e copiar do quadro, cansa a mão”* (Rodrigo, 10 anos, 2011).

Por fim, discutiu-se sobre o que as crianças pensam em ser quando crescerem. As meninas têm os seguintes planos: *“eu quero ser professora pra colocar os alunos todos de castigo, quem fizesse bagunça na sala era expulso logo da escola, aqui a diretora é muito boazinha com estes alunos que não querem nada”* (Belinha, 13 anos, 2011); *“eu quero ser professora, mas é preciso estudar muito e ter muita paciência com os alunos e também tratar os alunos bem”* (Camila, 14, 2011); *“quero ser professora, porque eu gosto de ajudar a minha professora”* (Gabi); *“eu quero ser médica, porque é bonito”* (Carla, 9 anos, 2011); *“eu quero estudar para trabalhar no shopping, minha tia estudou muito e agora ta trabalhando no shopping novo que abriu e agora ta ajudando a mãe dela”* (Barbara, 10 anos, 2011). Já os meninos preferem profissões como: *“eu vou ser bombeiro quando eu crescer, acho que o trabalho é bom e a farda é bonita”* (Conca, 9 anos, 2011); *“eu quero é ser policial para acabar com os bandidos que matam as pessoas”* (Rodrigo, 10 anos, 2011); *“o meu pai quer que eu faça faculdade para estudar lá na UFAL, porque ele falou que lá não precisa pagar para estudar. É como aqui, meu pai sempre me manda estudar e eu acho importante e eu vou ser marinheiro quando crescer, isso deve ser um bom trabalho e eu vou ganhar muito dinheiro pra comprar tudo o que eu quiser”* (Renato, 12 anos, 2011).

Nos relatos acima percebe-se que as crianças participantes ambicionam profissões vivenciadas no seu cotidiano, ou seja, aquelas que elas apreciam. As profissões escolhidas estão ligadas à satisfação, ao prazer ou por proporcionarem um futuro melhor.

No nono encontro, “Propostas”, começou-se por relembrar sobre as conversas dos encontros anteriores. Em seguida, a investigadora perguntou se as crianças pudessem decidir

sobre as coisas na escola, o que elas fariam. Assim, surgiu a ideia de elaborar propostas sobre alguns aspectos que mudariam na escola.

Belinha (13 anos, 2011) diz: *“reunia os alunos e os professores, daí os alunos falavam e davam sua opinião, porque não são só eles que decidem por nós”*; Renato (12 anos, 2011): *“aumentava para 30 minutos o tempo do recreio, porque os alunos correm para pegar a merenda para dar tempo para brincar”*; Belinha (13 anos, 2011) fala ainda: *“diminuí a tempo de atividade na sala, porque a escola está chata”*. Belinha ainda: *“aumentava a segurança dentro da escola, porque estão roubando nossas coisas”*; Camila (14 anos, 2011): *“colocava mais tempo para o recreio”*; Batman (8 anos, 2011) diz: *“brinquedos para as crianças brincarem”*; Rodrigo (10 anos, 2011) diz: *“fechar a quadra e colocar rede para basquete, porque é muito quente”*; Carla: *“eu não gosto dos professores daqui, gostaria de professores legais”*. Por fim, a Gabi (8 anos, 2011) fala: *“queria mais brinquedos e mais tempo”*.

Logo, as propostas foram organizadas num cartaz. Em seguida, pediu-se permissão à professora do 5º ano para que pudessem apresentar as propostas para este grupo. Após a leitura, foi solicitado às crianças desta classe a colaboração para que elas elaborassem suas propostas. Posteriormente, analisou-se e refletiu-se sobre as propostas elaboradas, selecionando-as por categorias, como mostra o quadro seguinte.

Quadro 8- Propostas das crianças para mudanças na escola.

A escola que temos à escola que queremos		
Recreio	Professores/tarefas	Escola/salas
<ul style="list-style-type: none"> • Recreio organizado e com duração de 30 minutos; • Separar o tempo do lanche do tempo do recreio (para dar tempo para brincar); • Jogos e brinquedos para brincar; • Respeitar o recreio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores mais amigos; • Mais respeito pelos alunos; • Menos tarefa no quadro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunir os alunos e os professores...daí os alunos falavam e davam sua opinião, porque não só eles decidem por nós.” • Sala de informática funcionando com aulas para os alunos; • Organizar a hora do lanche e da saída da escola; • Empréstimo de livros para os alunos; • Cobrir a quadra e colocar rede para basquete.

Ao terminar a seleção e organização das propostas, foi elaborado um documento com todos os pontos discutidos para ser entregue à direção da instituição no ato da apresentação

do projeto. Em seguida, as crianças propuseram questões para a preparação de um questionário em que as crianças do 5º ano preencheriam.

No décimo encontro ocorreu a experimentação dos questionários, com o objetivo de constatar se as questões estavam fáceis para o entendimento e preenchimento. Verificou-se ainda a marcação do tempo inicial e final, para se ter uma ideia do tempo que as crianças precisariam para concluir o questionário. Levando em consideração a sugestão de Renato (quando sugere que devíamos avisar às crianças do 5º ano), o grupo encaminhou-se à sala do 5º ano para convidar essas crianças a colaborarem no preenchimento do questionário, avisando-lhes do dia e horário.

No 11º encontro foram aplicados os questionários às 21 crianças da turma do 5º de escolaridade. As crianças foram divididas em dois grupos: o grupo I respondeu ao questionário intitulado “**Meu dia**”; o grupo II ficou com o questionário de nome “**Tempo para brincar**”. No total foram preenchidos 30 questionários, 21 do 5º ano, mais os nove do grupo participante. Na aplicação, teve-se a colaboração da professora da turma do 5º ano, a qual foi fundamental para que o objetivo fosse alcançado.

5.4. Crianças: agenciadoras do processo investigativo

Após o término da coleta dos dados, iniciou-se esta fase com a apresentação de todo o material recolhido aos participantes, para que eles selecionassem o que iria ser divulgado, tanto na apresentação final na instituição, como também no uso posterior dos dados. Em seguida, foi avaliado o processo investigativo pelas crianças participantes.

5.4.1. Devolução dos dados ao grupo participante

Esta etapa teve início com uma revisão de tudo o que ocorreu desde o começo da investigação. Os dados recolhidos foram colocados em cartazes para que as crianças pudessem lembrar sobre os temas tratados. Logo após, foi recordado todos os encontros realizados, onde o grupo falou sobre os temas que mais gostaram de discutir, dentre os quais o vídeo sobre os direitos da criança, o jogo “Conhecendo-nos” e a elaboração das propostas.

Posteriormente foi selecionado o que seria colocado na apresentação da investigação à comunidade escolar e aos pais. Então, o grupo combinou que seria apresentado uma síntese de todos os encontros, incluindo ainda as propostas elaboradas pelas crianças. Em seguida, as crianças avaliaram o trabalho investigativo.

5.4.2. Avaliação do processo pelo grupo participante

Após reviver os momentos mais significativos da investigação, é chegada a hora de avaliar, de rever os pontos positivos e negativos do percurso. Nada melhor que o olhar das próprias crianças para dar o parecer final deste caminhar. Logo, este momento foi iniciado com uma conversa descontraída com o grupo participante, onde as crianças deram suas opiniões e expressaram seus pontos de vista sobre a participação no projeto, as coisas de que gostaram e se gostariam de acrescentar algo a mais. Então, elas ressaltaram que foi bom participar da pesquisa, pois aprenderam coisas sobre seus direitos que não tinham conhecimento. Expressaram também que a participação serviu para conhecer melhor os colegas e a investigadora, e que gostariam de fazer parte de outras pesquisas, caso a investigadora fosse realizar na escola.

Como seria praticamente o último encontro, a investigadora queria surpreender o grupo com algo diferente e agradecer a participação na pesquisa. Assim, entregou a cada criança uma caixa de bombons.

5.4.3. Resposta do projeto à comunidade educativa

Para esta etapa do processo investigativo estava previsto o último encontro na instituição, que seria realizado no dia 8 de abril de 2011, onde seria dada a oportunidade da apresentação do projeto à comunidade educativa, como resposta ao ato social. Apesar de constar na programação da investigação, não foi possível a realização do mesmo em virtude da deflagração, por tempo indeterminado, da greve dos professores²⁰ em toda a rede municipal de ensino de Maceió, inviabilizando a conclusão dessa etapa.

Posteriormente e com o retorno da investigadora ao município de Maceió, esta etapa inconclusa será revista juntamente com o grupo de crianças participantes para, assim, honrar o compromisso assumido com a comunidade e as crianças, e com o próprio processo da investigação.

²⁰ A greve dos servidores em educação do município de Maceió teve início no dia 05 de abril de 2011. Porém, antes, a instituição passou por várias paradas de advertência, onde os profissionais paravam por um ou dois dias. Como não obtiveram resultado positivo, optaram pela greve. Apesar de a instituição funcionar de forma instável, foi possível seguir com a investigação. Vale ressaltar que, mesmo após o retorno da pesquisadora à Portugal, a greve permaneceu por tempo indeterminado.

5.5. Análises e reflexões dos questionários

Nesta fase iniciou-se a análise das respostas dos questionários, que tinham como finalidade obter a opinião de outras crianças sobre o uso de seu tempo, de forma a gerar um conjunto de dados essenciais sobre como elas (crianças) ocupam seu dia. A ferramenta possibilitou ter uma visão geral de como as crianças inquiridas usavam o seu tempo para o ato de brincar. A fase será representada em dois momentos, como exposto abaixo.

I Momento: O questionário “Meu dia”

Para facilitar a compreensão, a análise dos dados foi feita por categorias, iniciando pelos dados do **cabeçalho**. Através desses dados foi possível fazer uma análise das condições socioeconômicas das crianças e dos responsáveis por elas, conforme mostram os gráficos abaixo:

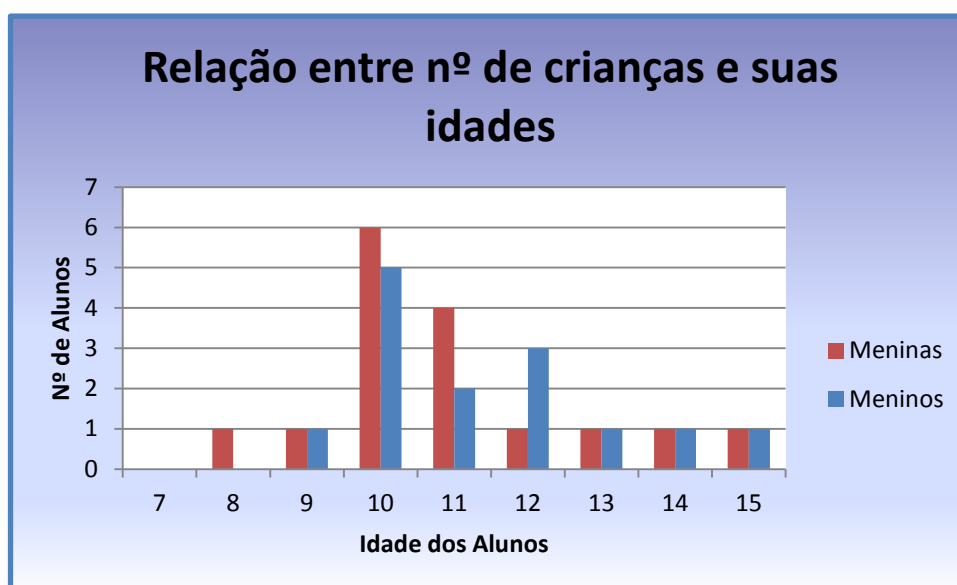


Gráfico 2- Relação entre nº de crianças e suas idades.

Verifica-se pelo gráfico acima que dos 30 inquiridos, 16 são meninas com idades entre os 8 aos 15 anos. Entretanto, têm-se 14 meninos, com idades que variam dos 9 aos 15 anos. Ressalta-se que a maioria das crianças tem idades compreendidas entre os 10 aos 11 anos. Observa-se ainda que há um grande número de crianças fora da faixa escolar, ou seja, 10 crianças têm mais de 11 anos de idade. Como se trata do 5º ano de escolaridade, estas crianças apresentam distorção entre idade e ano escolar.

O gráfico abaixo, refere-se ao número de irmãos que as crianças inquiridas têm.



Gráfico 3- Número de irmãos que as crianças têm.

Observa-se no gráfico acima que a maioria das crianças possui três irmãos. No entanto, é percebido, em menores proporções, crianças que têm de 4 a 8 irmãos. O gráfico seguinte mostra as pessoas responsáveis por estas crianças.

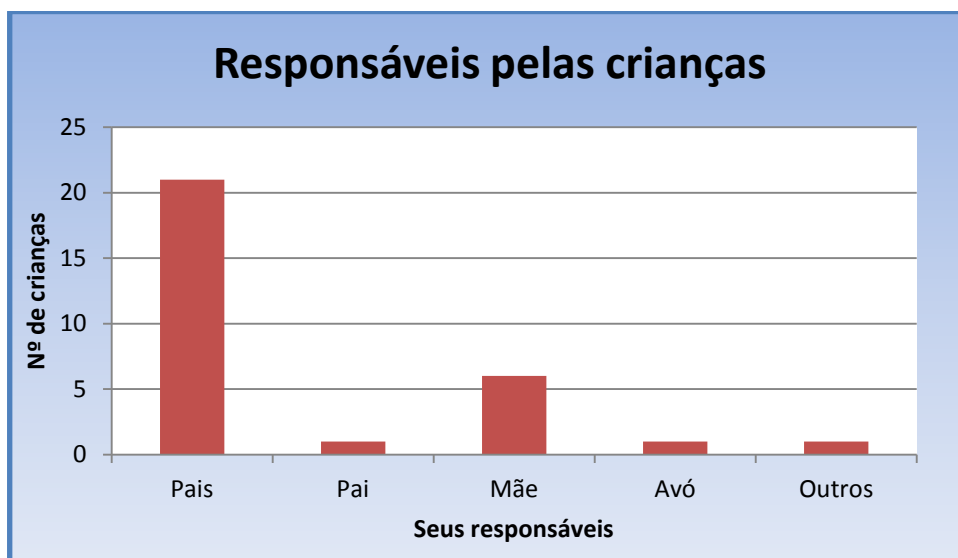


Gráfico 4- Responsáveis pelas crianças.

Das 30 crianças inquiridas, 20 moram com seus pais e as demais moram com famílias que se caracterizam por apresentarem composição diferente. Seis crianças vivem com famílias compostas apenas pela mãe; duas vivem somente com o pai (famílias monoparentais); e duas vivem com os avós.

Sobre a dimensão “Situação profissional dos pais e das mães das crianças”, verifica-se as ponderações nos gráficos (5 e 6).



Gráfico 5- Situação profissional dos pais das crianças



Gráfico 6- Situação profissão das mães das crianças

Ao analisar o gráfico referente à situação profissional dos pais (gráfico 5), verifica-se que, em comparação com o nível de profissões das mães (gráfico 6), os dois casos constituem ocupações com baixo nível de qualificação, evidenciando baixa escolaridade, como mostra o gráfico (7).

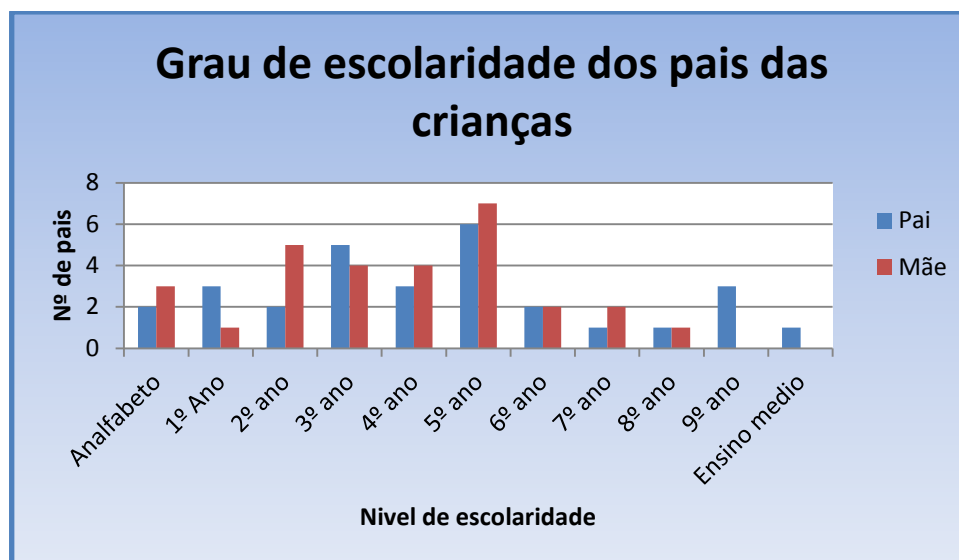


Gráfico 7- Grau de escolaridade dos pais das crianças.

Concluída a análise das questões socioeconômicas, parte-se para os assuntos relacionados com a rotina diária dos inquiridos, tendo em vista a rotina nos três períodos: manhã, tarde e noite. Observou-se o que faziam, onde e com quem, conforme o quadro seguinte.

Quadro 9- Respostas das crianças referente ao questionário “Meu dia”.

Momentos	Horas	O que faço?	Onde?	Com quem?
Levanto	Entre 5h às 6h30min.	Escovar os dentes Tomar banho Tomar café da manhã	Em casa	Pai, mãe, avó, irmão
Ida à escola	Entre às 5h30 às 6h40min.	Pegar o transporte público, ou a pé	Pela rua, no ônibus	Irmãos, primos, amigos ou sozinhos
Aulas	7h15min.	Estudar, ler, fazer tarefas, muitas leituras, anotações, atividade de casa, prestar atenção na aula, conversar, fazer trabalho.	Na sala de aula	Colegas e professora
Recreio	9h30min.	Lanchar, jogar bola, queimado, bagunçar, conversar, brincar de pega-pega	Refeitório, pátio, quadra	Com amigos
Aulas	9h50min	Corrigir as atividades, copiar as atividade de casa	Na sala	Colegas e professora
Saída da	11h15min	Saindo da escola com vontade de brincar de bola.	No ponto do ônibus	Irmãos, primos,

escola			Na porta da escola Na rua	amigos ou sozinhos
Almoço	11h40 às 13h	Almoçar assistindo televisão	Em casa	Pais, irmão, só com a mãe, só com o pai ou sozinhos
Período da tarde	13h às 17h30min	Brincam, dormem, arrumar a casa, lavam os pratos, lavam roupa, fazem a tarefa da escola, assistem televisão e alguns vão à escola fazer reforço.	Em casa ou na rua	Sozinhos, com a mãe, irmãos, amigos e na escola com a professora.
Jantar	Entre 18h às 19h	Alguns jantam assistindo televisão.	Em casa	Com a família
Depois do jantar	Entre 19h às 21h30min.	A videogame, brinco de bola, brinco e assisto TV, fazer a tarefa da escola, vou conversar, jogar no computador, lavar os pratos	Em casa, na rua	Irmãos, colegas, primos, família, ou sozinhos.
Dormir	Entre 21h30 às 22h	Escovar os dentes, rezar...	Em casa	Família, irmãos, sozinhos.

Verificou-se que as crianças inquiridas, no período da manhã, ao acordarem fazem as atividades de asseio pessoal, alimentam-se e vão à escola. No período da tarde, elas ajudam nas tarefas domésticas, fazem o dever de casa e algumas retornam à escola para fazer reforço escolar (2^o tempo na escola)²¹. No turno da noite, após o jantar, elas fazem atividades domésticas, assistem televisão e brincam. Vão para cama entre às 21h30 e às 22h.

Analisando a seção **“Quem decide o que você faz durante o dia?”** pelas respostas das crianças, conclui-se que são os pais quem decidem o que devem fazer. Mas quanto à pergunta **“Há momentos em que é você quem decide o que fazer?”**, observa-se que 50% das crianças disseram que ‘sim’, porém quando estão sozinhas ou quando estão brincando com amigos. Entretanto, algumas responderam que ‘não’, alegando que não têm idade, pois ainda são crianças ou porque quem decide são os pais, conforme mostra o próximo quadro.

Quadro 10- Respostas das crianças referente a 1^a questão do questionário meu dia.

²¹ 2^a Tempo na escola: período destinado ao retorno das crianças à escola, onde realizam atividades de reforço das disciplinas que apresentam dificuldades e desportivas.

Nº de respostas	Quem decide o que você faz durante o dia?	Há momentos em que é você quem decide o que fazer?	Se sim, quando?	Se não porque?
1	Minha mãe	Não	-	Porque tenho apenas 14 anos
2	Pai, mãe e irmão	Sim	Porque quando me mandam fazer alguma coisa e eu digo que não faço	-
3	Minha mãe	Sim	Quando eu estou em paz	-
4	Minha mãe	Sim	Todos os dias	-
5	Mãe e pai	Não	-	Porque eu ajudo a minha mãe
6	Pai e mãe	Sim	A tarde	-
7	Mãe e Avó	Sim	Quando minha Avó não esta em casa	-
8	Pai, mãe e irmão	Sim	Quando não tem ninguém em casa	-
9	Minha mãe	Não	-	Porque sou criança
10	Meu pai	Não	-	Meu pai é que decide
11	Minha mãe e meu pai	Sim	Quando estou só em casa	-
12	Minha Avó	Não	-	Porque minha Avó é que manda
13	Minha Avó	Sim	Quando estou brincando	-
14	Minha Mãe e Pai	Sim	Quando estou com meus amigos	-
15	Meu Pai	Sim	Quando estou sozinho	-

Quando referidas sobre a questão **“Você conversa com alguém como ocorreu o teu dia?”**, percebeu-se que a maioria das crianças conversa com suas mães sobre como correu seu dia. Porém, algumas responderam que ‘não’, alegando que “ninguém quer saber”, “porque ninguém pergunta” ou “porque não se importam com elas”.

Quadro 11- Respostas das crianças referente a 2ª questão do questionário “Meu dia”.

Crianças	Você conversa com alguém como ocorreu o teu dia?	Se sim, com quem?	Se não, por que?
1	Sim	Minha mãe	-
2	Não	-	Porque eu não gosto
3	Sim	Com amigos	
4	Não	-	Porque eu não gosto
5	Sim	Minha mãe	-
6	Sim	Minha mãe	-
7	Sim	Minha mãe	-
8	Sim	Com irmão	-
9	Não	-	Porque ninguém pergunta
10	Não	-	Porque ninguém quer saber
11	Sim	Minha amiga	

II Momento: O questionário “Tempo para brincar...”

Nesta seção, realizou-se a análise do questionário “Tempo para brincar”, com o intuito de saber a opinião das crianças sobre o seu tempo para brincar, como brincavam e, sobretudo, com quem brincavam. A ferramenta também ajudou a descobrir o parecer das crianças em relação ao tempo do recreio, dos brinquedos e dos deveres de casa.

Quadro 12- Análise do questionário “Tempo para brincar”.

Perguntas	Resposta	Nº de crianças
O que é brincar?	É se divertir.	8
	Pular corda, jogar bola, pular amarelinha, brincar de pega.	1
	É uma brincadeira e um esporte.	2
	Prazer de se juntar com amigos.	1
	Brincar é muito interessante para todas crianças do mundo.	1
	É se divertir, inventar uma brincadeira e convidar os amigos para brincar.	1
	Se divertir, sorrir se alegrar, compartilhar momentos bons, etc.	1

Como você brinca? (Tipos de brincadeiras)	Futebol	6
	Jogar queimado	5
	Pular corda	4
	Baralho	3
	Domino	2
	De mãe-filha, imitar as novelas e os filmes, Elástico, Dama, Amarelinha, jogo de memória, Pega-pega, esconde-esconde	1
Locais que você brinca?	Pátio e a quadra da escola	Todas
Horas que você brinca?	Recreio da escola	Maioria
Com quem?	Amigos	Todas

Ao analisar as respostas das crianças em relação ao item “**o que é brincar?**”, concluiu-se que, para elas, brincar é divertir-se na companhia de amigos, e que suas brincadeiras preferidas são aquelas efetuadas no coletivo, exercitadas no pátio ou na quadra da escola.

Quadro 13- Respostas das crianças referente a 1ª questão do questionário “Tempo para brincar”.

Perguntas	Respostas	Nº de crianças
O tempo do recreio é suficiente para brincar?	Sim	5
	Não	10
Se não, por que?	Porque não tem tempo suficiente para brincar	15
Se fosse você a decidir sobre o recreio darias mais tempo para brincar?	Sim	15
	Não	0
Justifique a tua resposta.	Aumentava o tempo para brincar	15
Quais tipos de brinquedos há na escola para brincar	Bola, Domino, baralho, jogo de memória, quebra-cabeça, xadrez, dama, pega-vareta.	
Sim,	Sim	11
	Porque é importante Porque eu gosto de dever de casa	

Achas importante as tarefas (dever de casa) que você leva para fazer em casa?	Por quê?	Porque é bom para aprender mais Porque devo fazer Porque é muito importante para passar de ar Porque a professora manda Para a gente ficar mais ligado nas coisas escola	
	Não, Por quê?	Não Porque não sobra tempo para brincar Porque é chato Porque é muito cansativo	4
Em casa você faz outros tipos de trabalho além das tarefas escolares?	Sim		13
	Não		2
Se sim, quais?	Lavo pratos, lavo banheiro, limpeza da casa, jogar o lixo, lavar roupa, fazer comida.		

A maioria das crianças inquiridas, ao serem questionadas sobre **“O tempo do recreio é suficiente para brincar?”**, responderam, conforme demonstra o quadro acima, que o tempo do recreio é insuficiente para brincar. Se fossem elas a decidirem, dariam mais tempo para brincar. Em relação às tarefas (dever de casa), 11 crianças acharam que são importantes. Percebeu-se pelas suas justificativas que estão sujeitas ao poder dos adultos, seus guardiões. Com relação à pergunta **“Em casa você faz outros tipos de trabalho além das tarefas escolares?”**, 13 crianças disseram que sim, pois realizam tarefas como limpeza de casa, lavagem de louças, roupas e preparação da alimentação.

Finalizando esse processo investigativo, é percebido o quanto as crianças demonstraram que são capazes de dar suas opiniões e colocar seus pontos de vistas em relação aos problemas vivenciados no seu dia a dia. Além disso, o desenvolvimento da pesquisa contribuiu para a inclusão de suas vozes na compreensão e solução de diversos problemas sociais, especialmente aqueles existentes no contexto em que elas estão inseridas.

5.6. Apreciação dos resultados alcançados

Neste item confere-se as informações obtidas no estudo realizado em campo com os saberes já existentes referente ao espaço/tempo do recreio escolar vivido pelas crianças participantes. Dado que “a investigação, enquanto produção do conhecimento, é uma forma de aprendizagem que integra o quadro teórico de referência, (...) para receber o que as práticas, (...) têm para lhe dizer de conhecimento nelas produzido, e assim o tornar mais

denso” (Lima, 2003, p. 321). Assim, pontua-se aqui os achados mais significativos que endossam este referencial.

O primeiro ponto a realçar é o uso do tempo das crianças participantes nas suas rotinas diárias, principalmente nos dias úteis (de segunda a sexta-feira), aprontando de uma forma breve ao seu fim de semana. O espaço-tempo destas crianças e o modo como ocupam seu tempo não difere muito de umas para as outras; no entanto, percebe-se diferenciação entre meninas e meninos. Quanto ao cotidiano semanal, este se efetiva no decorrer de etapas rotineiras e semelhantes de dia para dia. De segunda a sexta-feira é tempo de escola, onde esta exige um despertar muito cedo. No período da tarde, as atividades se processam em casa ou no retorno à escola. Para as crianças do sexo feminino, este período destina-se sobretudo aos trabalhos domésticos:

“...chego da escola faço almoço depois do almoço lavo os pratos, arrumo a casa e faço a tarefa da escola “ (Camila, 14 anos, 2011);

“ [Ao chegar da escola] Faço comida, arrumo a casa, faço a tarefa da escola (...) depois de comer [noite] eu lavo os pratos e vou pra rua, conversar, namorar” (Belinha, 13, 2011).

Estas atividades preenchidas no seu cotidiano, que se estruturam no espaço/tempo das rotinas sociais, segundo Pinto (2000), refletem as interações sociais das crianças, mas, sobretudo, são reflexos dos condicionamentos que elas estão sujeitas no seu contexto. Dessa forma, “pela sua ação, os sujeitos marcam e demarcam, de algum modo, também as relações de tempo espaço” (p. 192).

No espaço escolar o tempo se processa entre atividades na sala de aula, lanche e recreio. Às 11h15, o sinal toca anunciando o final de mais uma jornada de aula, o que, para alguns, significa a continuação do dia com atividades de reforços escolares ou domésticas.

O fim de semana é definido, sobretudo, pela ausência da escola, mas nem sempre para algumas crianças, já que algumas são obrigadas a fazerem o “dever da escola” no domingo. As demais rotinas permanecem idênticas, com exceção de algumas atividades relacionadas aos espaços de interação, pois algumas crianças vão à praia ou outros lugares.

“Brinco com minha prima...faço dever de casa” (Gaby, 8 anos, 2011).

[acordo] “Tomo café, brinco e jogo com meu irmão” (Conca, 9 anos, 2011).

[domingo] “é bom porque eu brinco, ajudo minha mãe e saio pra casa da minha tia” (Carla, 9 anos, 2011).

Os fins dos dias dividem-se entre os trabalhos de casa e os encontros com os amigos ou primos, que acontecem na rua. Os que ficam à casa passam o tempo a ver televisão e

outras brincadeiras com irmãos. Os que mencionam os momentos em família, geralmente, estão relacionados com a presença da televisão. A inserção deste aparelho como equipamento doméstico, conforme alerta Pinto (2000), tem causado mudanças inevitáveis na família, as quais repercutem nas “formas de relações da família” (p. 151).

O segundo ponto a destacar corresponde ao que as crianças fariam se lhes fossem dado tempo para organizarem suas rotinas diárias. Nas conversas com as crianças foi relatado a figura do adulto como guardião de suas vidas e detentor sem limite sobre elas. São eles quem decidem o que fazer e aonde fazer. Mesmo que não estejam presentes na sua rotina diária são eles quem determinam as suas agendas.

Esta configuração opressiva pela qual as crianças passam é comparável aos “oprimidos”, conforme Freire (2009) pontua ao relatar opressor sobre o oprimido. “A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca” (p.37). Contudo, acomodados e adaptados os oprimidos, “imersos” no próprio mecanismo estrutural dominador, estes temem a liberdade, e, por enquanto, não se sentem aptos para assumi-la. No caso das crianças, estas irão assumir quando os adultos as libertarem. Nas suas narrativas referentes às decisões sobre suas vidas, elas declaram:

“...minha avó é que manda; meu pai é que decide; porque sou criança; porque só tenho apenas 14 anos...” (quadro 10).

O terceiro ponto evidencia o tempo no contexto da escola. Este aspecto foi de fundamental importância ao considerar que é neste espaço de inserção social que a criança passa quase ou totalmente a sua infância sob o domínio desta instituição, gastando boa parte do tempo de sua rotina diária.

Concernente à instituição escolar, Sarmiento e Cerisaro (2004), ao referirem sobre o direito à infância na escola, relatam que esta coloca em causa “ (...) o caráter homogeneizador desta instituição, levando-a a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura, o funcionamento e a organização escolar, possibilitando a construção de uma pedagogia capaz de respeitar a criança como um sujeito de direito” (p. 169).

Na verdade, o que se observou no contexto investigado foi a submissão das crianças para com os adultos, os quais as limitam, tirando delas o direito a independência de suas mobilidades e conduzindo-as a se tornarem seres dependentes incapazes; ou seja, “...a possibilidade de tomar decisões por si própria, da mobilidade da criança face ao desenvolvimento físico” (Malho, 2002,p. 50) fica comprometido.

As crianças que participaram nesta investigação, quando questionadas sobre as coisas que mais gostavam e as que menos gostavam na escola, expressaram:

“Eu gosto das minhas amigas, gosto de brincar no recreio e também da educação física” (Barbara, 10 anos, 2011);

“Eu gosto de brincar de luta no recreio, gosto da merenda e de jogar bola na quadra” (Rodrigo, 10 anos, 2011);

“Não gosto de tarefa no quadro, porque cansa escrever, o recreio bagunçado e quando a professora grita” (Camila, 14 anos, 2011);

“Não gosto de tarefa demais, quando tem prova e quando a merenda é sopa” (Carla, 9 anos, 2011).

“Não gosto quando a professora bota a gente de castigo e não deixa ir por recreio” (Batman, 8 anos, 2011).

Segundo Oliveira-Formosinho (2007), para que cotidiano educativo se fortaleça como realidade social, é necessário “...conceber a criança como uma pessoa com agência, que lê o mundo e interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadã na vida da família, da escola e da sociedade” (Idem, 2008, p. 33). No âmbito do presente estudo, procurou contemplar a competência da criança no seu contexto, tendo em vista o seu direito a participar, numa ética de reciprocidade entre o investigador e as crianças.

O quarto ponto faz referência ao espaço do recreio, o encontro da relação de pares. Para as crianças participantes, o espaço do recreio surge como um lugar privilegiado, pois para elas é sinônimo de brincadeiras e recreação. O momento de brincar é designado o mais importante da jornada escolar. Elas o definem como:

[Brincar] *“É se divertir, inventar uma brincadeira e convidar os amigos para brincar; pular corda, jogar bola, pular amarelinha, brincar de pega; prazer de se juntar com amigos...” (quadro - 12).*

Pelos depoimentos das crianças, o espaço do recreio assume uma extrema importância nas suas vidas, pois é ali que passam os melhores momentos na escola - apesar de ser um recreio com um reduzidíssimo espaço para o número de crianças que abarca. Dispondo apenas de uma pequena quadra de esporte aberta, onde o sol (acima de 30 graus no verão) castiga a pele das crianças, e de um pequeno pátio - enfatiza-se, ainda, a escassez de material e o tempo reduzido -, as crianças fazem desses locais espaços de eleição do lúdico. Para as crianças, “...o lúdico é tão sério quanto a luta pela sobrevivência através do trabalho, produzido pelos adultos”, Cruz (2004, p. 52). Elas utilizam-se da cultura lúdica para dizerem

de si mesmas, segundo a autora, “...é um processo de criar e reviver (...)” (p. idem), que permite ressignificar aspectos do seu cotidiano.

Nesse sentido, o cotidiano do recreio escolar é o lugar mais enriquecedor do contexto escolar, que se configura a maior riqueza da cultura dos grupos de pares, ou seja, é o lugar onde desenvolve-se uma verdadeira cultura infantil. É neste espaço, conforme as crianças relataram ser um lugar de liberdade. É um momento no qual o direcionamento adulto aparece minimizado e a ação das crianças ganham vulto e maior autonomia.

Neste espaço as brincadeiras mais comuns conforme as crianças relataram são: Correr, esconder, jogar bola, conversar, etc. Fora da instituição escolar, as crianças referiram: ver televisão, brincar na rua, jogar bola, andar de bicicleta e conversar com amigos.

Verificou-se ainda as representações que as crianças fazem do lugar do recreio em convívio com seus pares, onde foi constatado que a maioria gosta de brincar com seus amigos. Essas, quando questionadas sobre os amigos preferidos nas brincadeiras, relataram preferências pelo mesmo sexo. Os meninos envolviam nas suas brincadeiras meninos e as meninas optavam por meninas. No entanto, na fala de uma criança, ela relata não fazer diferença entre sexos:

*“...eu gosto de brincar no recreio e conversar com os meninos e com meninas também”
(Renato, 12 anos, 2011).*

Quando questionadas sobre as suas preferências por determinado tipo de jogos ou brincadeiras, percebeu-se as diferenças entre sexos, pois as brincadeiras dos meninos estão relacionadas as lutas e perseguições, entretanto as das meninas são mais moderadas, centradas quase num mesmo lugar. Observou-se ainda, que o espaço da quadra era dominado pelo futebol, tornando-se difícil para as meninas brincarem com seus grupos, o que gerava foco de conflito entre meninas e meninos.

Em fim, considera-se que o brincar é um momento excitante para as crianças, pois possibilita a socialização com grupo de pares, aguça a capacidade de expressão e conhecimento, ou seja, “ (...) o brincar constitui-se numa oportunidade para ultrapassar a concepção assente na preparação para vida adulta por uma outra que o valoriza, no presente e como forma fluente de construção social dos seus mundos de criança, pela participação de atividades situadas no seu contexto social” (Ferreira, 2004).

O quinto ponto faz referência à importância do despertar dos seus direitos. Implica em concordar com a afirmativa de Kramer (1996, p. 26), quando esta diz “forjar outro olhar a infância, e não apenas sobre ela”. A primeira coisa que merece atenção nessa discussão é conceber a criança como ator social, partindo das próprias crianças para o estudo das realidades da infância. De acordo com Sarmiento e Pinto (1997):

“...o estudo da infância constitui esta categoria social como o próprio objeto de pesquisa, a partir do qual se estabelecem as conexões com os seus diferentes contextos e campos de acção; em segundo lugar, que as metodologias utilizadas devem ter por principal escopo a recolha da voz das crianças, isto é, a expressão da sua acção e da respectiva monitoração reflexiva” (p. 24).

Nesta investigação, privilegiou-se o uso e a recolha da voz das crianças, pois escutá-las, nos seus papéis de atores sociais, foi fundamental. Elas mostraram conhecer o seu contexto, revelando o que gostavam e o que não gostavam; deram provas que tinham competências para participar de uma investigação desse tipo, exprimindo suas ideias e opiniões. O artigo 13.º da CDC refere que “a criança tem direito à liberdade de expressão” e que este compreende “a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda espécie, sem consideração de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou qualquer outro meio a escolha da criança”.

Ao longo deste estudo, a maioria das crianças que participou da pesquisa demonstrou um prazer enorme em fazer parte da investigação e em intervir nas questões que fazem parte do seu cotidiano. Elas elaboraram propostas para mudar algumas questões no seu contexto escolar, e, mais uma vez, revelaram serem capazes de tomar decisão diante dos assuntos que lhes afligem. Assim, é possível verificar que a intervenção permitiu não apenas criar as condições necessárias e suficientes para a inclusão das crianças na pesquisa, mas também possibilitou que outras crianças da instituição, como aquelas da turma do 5º ano, se beneficiassem também desta experiência, especialmente quando foi solicitado para este grupo que dessem sugestões na elaboração das propostas e também da participação no preenchimento dos questionários.

Por tudo que foi visto e analisado com este estudo, constatou-se que o espaço/tempo do recreio escolar desta instituição revelou ser um espaço reducente às atividades lúdicas das crianças. Também verificou-se que no contexto familiar quase todas as meninas estão envolvidas com o trabalho doméstico, mesmo para aquelas que retornam à escola para o segundo tempo. É evidente que a infância destas crianças está comprometida, devido às limitações do tempo para brincarem e serem, de fato, crianças. Elas quando questionadas

sobre “os deveres de casa” e as “tarefas domésticas que realizavam, demonstravam desinteresse em falar sobre o assunto.

Para Sekulović (2010), estes estorvos pelos quais as crianças passam “...são produzidos por homens e mulheres que, devido a qualquer estranho e misterioso processo de esquecimento, não conseguem reconhecer que, no passado, eles próprios foram protagonistas no palco da infância” (p. 13). Segundo esse autor: “Apesar do reconhecimento quase universal de que as crianças são seres humanos completos, dotados de direitos indivisíveis e universais, elas continuam flagrantemente expostas ao tipo de abuso e degradação corrosiva que destrói as potencialidades e cria sociedades que aceitam o inaceitável...” (p. 14). Diante disso, é preciso reafirmar a necessidade de garantir e preservar a infância, pois como afirma Quinteiro (2009):

“As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constataam a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância” (Sekulović, 2010, p. 42).

Para finalizar, urge ressaltar que pelo fato de ter envolvido crianças na realização do trabalho empírico, as suas narrativas foram respeitadas preservando a originalidades dos seus manuscritos. Em fim, esta pesquisa foi constituída de dilemas, de idas e voltas. Mas sobretudo, pelos momentos de descobertas e alegrias, porque conviver com aquelas crianças era por si um aprendizado.

CAPÍTULO VI

FINS ALCANÇADOS; CAMINHOS DE UM NOVO (RE) COMEÇO...

A percepção da criança entendida como sujeito histórico, inserida e integrante de um contexto sociocultural, surge em fins do século XVIII, quando a infância é reconhecida como o período inicial da existência do ser humano, e compreendida como um longo e complicado processo sociohistórico. Essa temática emerge no século XX, com uma nova consciência que se traduz na Convenção dos Direitos da Criança (1989) e com o reconhecimento internacional de que as crianças são pessoas com direitos. Assim, é possível afirmar que este período constituiu um alicerce para o novo conceito de infância.

Na atualidade, face a um tempo não favorável a situação mundial das crianças, “onde os direitos fundamentais não estão salvaguardados, apesar de proclamados” Sarmiento (2010, p. 181) nos processos legais. Diversos Estados apresentam dificuldades para tornar viável à consagração destes. Contudo, há aqueles que não calam e reclamam por outras alternativas para que o usufruto pleno dos direitos das crianças seja assegurado.

Foi nessa perspectiva, que a realização do presente estudo buscou refletir os vários transtornos que levaram a questionar sobre o problema existente numa comunidade educacional, onde foi fundamental o envolvimento das crianças como atores sociais na busca do conhecimento. Deste modo, considera-se que este projeto “A criança e o brincar nos limites institucionais numa escola em Maceió”, por tudo que foi relatado é um projeto de intervenção comunitária, pois de alguma forma provocou mudanças, tanto nas crianças participantes como no contexto social daquela comunidade, colocando em evidência o problema central da investigação: A limitação do tempo para as atividades lúdicas das crianças.

O interesse pelo tema desse trabalho surgiu a partir de observações das crianças frequentadoras de uma escola pública nos momentos de recreio escolar. Assim, pode-se constatar que as crianças apresentavam limitações em torno do lúdico, uma vez que essas atividades ocupavam pouco tempo na rotina escolar. Diante dessa realidade, pensou-se: Será o tempo/espço do recreio escolar favorecedor as atividades lúdicas das crianças?

Com o intuito de entender e aprofundar essa problemática, propôs-se a execução desse trabalho, tendo como objetivo principal: Promover a participação das crianças na criação de condições do exercício de seus direitos no contexto escolar, objetivando seu direito de brincar. Para tal, foi fundamental a utilização da investigação participativa com criança para a solução da intervenção social daquele contexto.

Verificou-se que inserir as crianças no processo investigativo, permitiu o reconhecimento de seus saberes acerca do seu contexto social, contrapondo as concepções que muitos têm em relação ao grupo infantil, por não acreditarem no potencial que elas possuem para falar sobre suas vidas. Nas suas falas, as crianças participantes demonstraram possuir entendimento a respeito de si e do contexto que faziam parte, relatando tudo em pormenores.

Neste estudo, o uso das ferramentas: Conversa com crianças (GDF), observação participante/notas de campo e o questionário, foi de fundamental importância por possibilitar a recolha dos dados e favorecer a escuta das vozes das crianças de forma dinâmica e prazerosa. Permitiu ainda entrar em seus mundos de modo a descobrir como elas o constroem, levando em conta as questões éticas, já que envolver crianças no processo investigativo é coisa séria. Assim, durante todo processo procurou-se agir eticamente respeitando suas privacidades, cumprindo as questões de anonimato e confidencialidade estabelecidos anteriormente com elas, com seus responsáveis e com a comunidade escolar.

A partir do que foi referido nesse trabalho, percebe-se que a vivência das atividades lúdicas no recreio escolar é muito reduzida, pois o tempo destinado ao brincar das crianças não corresponde às suas expectativas. Apesar disso, elas brincam como podem, mesmo que não seja em sua plenitude. É imprescindível que as instituições que trabalham diretamente com crianças sejam democráticas em termos de cidadania, para que percebam a criança que habita em cada aluno. Desse modo, abrem-se caminhos para que elas possam participar e dar suas opiniões.

Em relação ao tempo reduzido do recreio escolar, este seria solucionado através de ações de ampliação do horário e sistematização das atividades para que não fosse privilegiada apenas as atividades curriculares, mas também o lúdico, que contribui para formação integral das crianças. Nesse ínterim, a participação dessas era essencial, pois ninguém melhor que as crianças para conhecerem suas necessidades. Sendo assim, o recreio seria o lugar onde poderiam usufruir plenamente o direito de brincar.

Através do estudo, constatou-se que o recreio escolar, mesmo com todos os problemas promovidos em torno deste, é um lugar por excelência de divertimento de muitas crianças, pois para algumas delas é o único espaço que têm para a vivência de sua infância, principalmente para aquelas que fazem outras atividades no seu ambiente familiar. Assim, a existência do espaço, local e do tempo, dependendo dos objetivos da instituição faz com que as crianças percam o direito de brincar espontaneamente, pois devido às prioridades em

cumprir o currículo acabam por negligenciar o prazer das atividades lúdicas no espaço/tempo do recreio escolar.

Outro fator também relevante é a escassez de recursos materiais para o brincar das crianças, pois na escola pesquisada quase não havia brinquedos para elas. O problema agravava-se ainda pelo aumento do número de crianças e pelo espaço físico reduzido. Tais problemas são constantes naquela instituição, pois se trata de uma escola da rede pública de ensino, carente de recursos financeiros.

Na investigação percebeu-se ainda que muitas crianças, principalmente do sexo feminino, passam grande parte do seu tempo envolvidas em atividades domésticas em seu ambiente familiar. Acrescenta-se também a situação daquelas crianças que tinham o segundo tempo na escola, quando fazem o reforço das disciplinas que não conseguiram obter bom resultado ou participam de atividades desportistas.

É percebido, pelas colocações acima que as crianças não tinham totalmente o seu tempo livre para brincar. Seja no recreio escolar, devido as restrições referidas anteriormente ou na instituição familiar, quando muitas têm que fazer as atividades domésticas para ajudar seus pais.

Neste trabalho, existiram algumas limitações, primeiro pelas dificuldades em elaborar as ferramentas de recolha dos dados, pois nem todas eram viáveis ao contexto social, devido ao baixo nível de leitura e escrita por parte de algumas crianças, segundo por causa da deflagração da greve dos profissionais da educação do município de Maceió, levando a instituição a parar suas atividades por tempo indeterminado. Logo, não foi possível realizar o fechamento da pesquisa. Mas, como a finalização se trata de uma etapa de fundamental importância da investigação social, devolver os dados à comunidade será um compromisso a cumprir posteriormente. Enfim, por analisar um único caso.

Conclui-se que, na contemporaneidade, em contextos socioculturais, inclusive em instituições educacionais, as crianças não encontram tempo para viver a infância plenamente, por terem redução do seu tempo livre para o brincar. Aliado a isso, nos contextos familiares, as crianças são tratadas como “adultos em miniatura”, como objetos da exploração de sua força de trabalho pelos seus pais ou responsáveis.

Nessa perspectiva, a partir das considerações apresentadas nesse estudo, espera-se que esta investigação sirva como caminho para outras reflexões em futuros projetos, pois seria importante fazer uma comparação quanto as experiências vividas em outras realidades. Bons exemplos estariam em um comparativo do contexto brasileiro com o contexto

português. Ou, ainda, entre uma instituição pública com uma instituição privada. Assim, ter-se-ia a compreensão e experiência de como a criança brinca em diferentes contextos.

Por fim, ressalta-se que os pais e as instituições escolares devem atentar para a criança que existe em cada aluno; considerando-a em seu próprio tempo, inserindo-a como parceira nas discussões e nos assuntos que lhes dizem respeito. Assim, é possível compreendê-la como pessoa com direitos.

Espera-se com esse trabalho romper preconceitos no cotidiano escolar, colocando as crianças no centro da agenda para promover assim uma ação conjunta. Estes são, sobretudo, desafios propostos aos que atuam nas instituições de ensino. O espaço educativo pode se constituir em local privilegiado para as crianças, “onde é preciso criar intencionalmente oportunidades para que possam expressar as suas opiniões e ver o seu ponto de vista reconhecido em nome do seu superior interesse (...) onde deixem de ser invisíveis, silenciadas e desautorizadas socialmente” Madeira (2009, p. 121). Logo, é imprescindível uma reflexão sobre a importância do espaço/tempo das crianças.

Enfim, aspirar da sociedade a participação e democracia para a infância sustentados nos princípios da Convenção dos Direitos das Criança, constitui um instrumento decisivo de luta contra a violação do direito de brincar e de ser criança.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. N. (2009). Para uma sociologia da infância. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.
- Almeida, A. M. T. (2000). As relações entre pares em idade escolar. Braga: Bezerra.
- Araújo, M. J. (2009). Crianças ocupadas. Como algumas opções erradas estão a prejudicar os nossos filhos. Porto: Prime Books.
- Araújo, M. J. (2006). Crianças sentadas! Trabalhos de casa no ATL. Legis Editora/Livpsic.
- Araújo, J.C.S. (2007). A infância na modernidade: entre a educação e o trabalho. Uberlândia: EDUFU.
- Ariés, P. (1988). A criança e a vida familiar no Antigo Regime. Lisboa: Relógio. Lisboa: Relógio D' Água.
- Brasil. (2010). *Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico*. IBGE: Retrieved from [populaçãohttp://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/comercio/pmc/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/comercio/pmc/default.shtm)>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%7Ao.htm.
- Brasil. (1996). *Leis e Diretrizes Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
- Brougère, G. (1995). Brinquedo e cultura (M. A. A. S. Doria, Trans.). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, C. P. (2006). Economia. In S. B. Lins (Ed.), *Municípios Alagoanos* (Vol. IV, pp. 382-404). Maceió: Instituto Arnon de Mello.
- Costa, G. (2007, fev/abr). A nova família vai à escola. *Pátio - Revista Pedagógica*, 20, 20-24.
- Costa, J. A., & Ramos, V. Á. (2004). O espaço urbano de Maceió - ambiente físico e organização socioeconômica. In L. M. Araújo (Ed.), *Geografia, espaço, tempo e planejamento* (pp. 191-206). Maceió: UFAL.
- Chizzotti, A. (2003). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez editora: São Paulo.
- Cruz, T. M. (2004). *Meninas e meninos no recreio: gênero, sociabilidade e conflito*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. Recuperado em 2012-12-17, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21012011-152310/>.

- Farias, M. (2011). Infância e educação no Brasil nascente. In V. M. R. d. Vasconcellos (Ed.), *Educação da infância: historia e politica* (pp. 43-59). Niterói: Editora da UFF.
- Fernandes, N. (2009). Infância, direitos e participação: representações, praticas e poderes. Braga: Edições afrontamentos.
- Ferreira, M. (2004). A gente gosta é de brincar comos outros meninos! Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância. Porto: Edições afrontamento.
- Freire, F. (2009). Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freyre, G. (1992). Casa-grande & senzala. Rio de Janeiro: Record.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e pesquisa em Psicologia*. S/n. ISSN 1808-4281. Retrieved from <Http://pepsic.bvsalud.org/php?script=sci_pt&nrm=iso>.
- Galeano, E. (1999). De pernas para o ar - a escola do mundo às avessas. Rio de Janeiro: LP&M.
- Gamboa, S. S., & Santos, J. C. (2007). Pesquisa educacional: quantidade-qualidade. Cortez editora.
- Graue, M. E., & Walsh, D. J. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Christensen, P., & James, A. (2005). Investigação com crianças: Perspectivas e práticas. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto.
- Key, E. (1945). El siglo de los niños. Buenos Aires: Editorial Albatros.
- Kishimoto, T. M., & Ono, A. T. (2008). Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *SciELO*.
- Kramer, S. (2003). A Política do pré-escolar no Brasil - A arte do disfarce. São Paulo: Cortez.
- Kramer, S. (1996). Pesquisando infancia e educação: um encontro com Walter Benjamin. In S. Kramer, Leite & Maria Isabel, (orgs.), *Infância: fios e desafios da pesquisa* (pp. 13-38). Campinas: Papyrus.
- Lima, R. (2003). Desenvolvimento levantado do chão...com os pés assentes na terra. EPCE, Porto.
- Lopes, F. D. (2009). *Putos do pombal...uma nova narrativa social?*. (Mestrado), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lopes, J. J. M. (2005). Grumetes, pajens, órfãos do rei... e outras crianças migrantes. In V. Vasconcellos, *Educação da Infancia: história e política*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Malho, M. J. (2002). A criança e a cidade. Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. V Congresso Português de Sociologia. Porto.
- Mayall, B. (2005). Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais In P. Christensen & A. James, (Ed.), *Investigação com crianças: Perspectivas e práticas* (pp. 123-142). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti: Porto.
- Monteiro, A. R. (2002). A revolução dos direitos da criança. Porto: Campo das Letras.
- Nunes, D. G. (2011). Reconhecimento social da infância no Brasil: da menoridade a cidadania. In V. M. R. Vasconcelos (Ed.), *Educação da Infância*. Niterói: Editora da UFF.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, (orgs.), *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artimed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A escola vista pelas crianças. Porto: Porto editora.
- O'Kane, C. (2005). O desenvolvimento de técnicas participativas: facilitando os pontos de vista das crianças acerca de decisões que as afetam In P. Christensen & A. James (Eds.), *Investigação com crianças: perspectivas e práticas* (pp. 143-169). Edições Escola Superior de Educação Paula Frassinetti: Porto.
- Ostetto, L. (1995). Imagens da infância do Brasil escravocrata. *Perspectiva*, 16, (pp.133-168).
- Passetti, E. (2000). Crianças carentes e políticas públicas. In Del Priore (org.), *Histórias das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- Perrenoud, P. (1995). Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Porto: Porto Editora.
- Pinto, M. (2000). A televisão no quotidiano das crianças. Porto: Edições Afrontamento.
- Pinheiro, A. d. A. A. (2001). A criança e o adolescente como sujeitos de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In L. R. D. Castro (Ed.), *Crianças e Jovens na construção da cultura* (pp. 47-68). Rio de Janeiro: NAU.
- Postman, N. (1999). O Desaparecimento da Infância. Rio de Janeiro: Graplia.
- Quinteiro, J. (2009). Infância e educação no Brasil: um campo de estudo em construção. In A. L. G. Farias; Z. B. F. Demartini & P. D. Prado (orgs.), *Por uma cultura da infância* (pp. 47-19): *metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Ribeiro, A. (1988). *Brincar, sonhar e criar: para uma psicopedagogia da criatividade*. Porto: FPCE-UP.
- Ribeiro, J. S. B. (2006). Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças. *SciELO*, 26 (145-168).
- Sarmiento, M. J. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In Sarmiento, M. J., & Cerisara, A. B. *Crianças e Miúdos - Perspectivas Sócio-Pedagógicas da Infância e Educação* (pp. 9-34). Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M. J. (2006). Visibilidade social e Estatuto da infância. In V.V., & M. J. Sarmiento (Eds.), *Visibilidade da infância*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Sarmiento, M. J., & Veiga, F. (2010). *Pobreza infantil: realidades, desafios, propostas*. Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus.
- Sarmiento, M. J., & Pinto, M. (1997). As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo. In M. Pinto. M. J. Sarmiento, *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança.
- Sarmiento, M. J., & Soares, N. F. (2004). Os múltiplos trabalhos da infância. In J. O. Formosinho (Ed.), *A criança na Sociedade Contemporânea* (pp. 63-96). Lisboa: Universidade aberta.
- Silva, M. R. (2003). *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec.
- Sekulović, R. (2010). As frágeis e preciosas horas das crianças. In R. Sekulović & R. Ziler (Eds.), *O tempo das crianças* (pp. 12-13). Córdova: Dom Quixote.
- Soares N. F., Sarmiento, M. J., & Tomás, C. (2004, 16-20 Agosto a 02-09). *Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças*. Sixth International Conference on Social Science Methodology: Recent Developments and Applications in Social Research Methodology. Amsterdã, Retrieved from <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/InvestigaçãoDaInfancia.pdf>
- Soares, N. F. (1997). Direitos da criança: utopia ou realidade? In M. J. Sarmiento (Ed.), *As crianças - contextos e identidades*. Braga: Edições Afrontamentos.
- Soares, N. F. (2006,). A Investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, pp.25-40.

- Tenorio, D. A. (2006). Alagoas - Brasil - Municípios. In S. B. Lins (Ed.), *Municípios de Alagoas* (Vol. I, II e III, pp. 12-39; 363-381). Maceió: Instituto Arnon de Mello.
- Tenorio, D. A. D., & Almeida, C. L. T. (2007). *A Casa das Alagoas: Instituto Histórico e Geográfico de Alagoas*. Maceió: Edufal.
- Tomás, Catarina. (2011). *Há muitos mundos no mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto:Edições Afrontamento.
- Unidas, A. G. d. N. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: UNESCO.
- Vasconcellos, T. (2009). Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In J. M. Lopes & M. B. Mello (Eds.), *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogo com lógicas infantis* (pp. 83-95). Rio de Janeiro: Rovelte.
- Veyne, P. (1994). O Império Romano. In F. A. & Duby, *História da Vida Privada*. São Paulo: cia das letras.

ANEXOS

Anexo I- Carta de apresentação à instituição pesquisada.



Universidade de Aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Prezada Sra. **Roselma Soares**

Diretora

No âmbito de estudo do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Universidade de Aveiro-Portugal, encontro-me a desenvolver um projeto de investigação sobre o tema “A criança e o brincar nos limites institucionais numa escola em Maceió”, o qual irá questionar o significado dado pelos atores – criança e comunidade escolar ao ato de brincar na sua ação cotidiana. Assim, este projeto de pesquisa pretende compreender o modo como atualmente a instituição pública organiza os tempos livres das crianças e, sobretudo, valorizar a sua participação nas tomadas de decisão acerca das atividades que envolve o seu dia-a-dia.

A abordagem metodológica da investigação que se pretende desenvolver para a recolha dos dados é a investigação ação-participativa no contexto escolar com um grupo de dez crianças. Para a recolha dos dados será utilizado os seguintes procedimentos: observação participante, grupo de discussão focalizada, notas de campo, etc.

Neste sentido, convidamos a vossa Instituição a participar neste projeto de investigação, o qual salienta que, a qualquer momento da investigação, os envolvidos no processo são livres para tomar a decisão de desistir da participação, sem qualquer prejuízo. É também garantida a confidencialidade e a proteção do anonimato dos participantes, como também da instituição, durante todo o processo da investigação, assim como dos resultados que serão veiculados através do projeto de mestrado.

Sinto-me honrada e agradeço por toda hospitalidade, disponibilidade e colaboração, e pela oferta das condições necessárias para que este importante trabalho de investigação seja realizado.

Melhores Cumprimentos,

Solange Tavares da Silva
Investigadora

Anexo II- Carta/convite aos pais das crianças participantes.



Universidade de Aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Aos Srs. Pais ou responsáveis

No âmbito de estudos do Mestrado em Ciências da Educação, na área de Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária, da Universidade de Aveiro - Portugal, encontramos-nos a desenvolver um projeto de investigação sobre o tema “A criança e o brincar nos limites institucionais numa escola em maceió”, o qual irá investigar como as crianças vivenciam as atividades lúdicas no espaço/tempo do recreio escolar, privilegiando a escuta de suas vozes, sobretudo, valorizar a sua participação nas tomadas de decisão acerca das atividades que envolvem o seu dia-a-dia.

Neste sentido, convidamos o seu filho(a) a participar neste projeto de investigação. As crianças voluntárias reunirão com a investigadora na Instituição de ensino às terças e quintas-feiras, das 10h às 11h15, durante o mês de fevereiro até abril de 2011, a fim de participarem em conjunto acerca dos assuntos mencionados.

Salienta-se que, a qualquer momento da investigação, as crianças são livres para tomar a decisão de desistir da participação, sem qualquer prejuízo. É garantida a confidencialidade e a proteção do anonimato das crianças participantes durante toda a investigação, assim como dos resultados que serão veiculados através do projeto de mestrado.

Em qualquer fase da investigação é dada a garantia de acesso para esclarecimento de eventuais dúvidas.

Sinto-me honrada e agradeço pela disponibilidade e colaboração, e pela oferta das condições necessárias para que este importante trabalho de investigação seja realizado.

Melhores Cumprimentos,

Solange Tavares da Silva
Investigadora

Anexo III- Termo de consentimento.



Universidade de Aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Termo de consentimento livre e esclarecido

Confirmando que fui informado dos procedimentos da investigação para a qual a minha criança foi convidada a participar. Sempre que surjam dúvidas ou necessidade de esclarecimento foi garantido o acesso à informação em qualquer fase da investigação.

Foi dada a garantia da confidencialidade e anonimato em relação a minha criança e certificaram-me que as informações recolhidas serão utilizadas apenas no projeto de mestrado.

Informaram-me que a qualquer momento a minha criança pode retirar-se da investigação se assim o desejar.

Pelo presente documento, eu concordo que o meu filho(a) _____ participe nesta investigação.

Assinatura dos pais ou responsáveis _____

Data: __/__/____

Anexo IV- Termo de consentimento das crianças participantes.



Universidade de Aveiro

Departamento de Ciências da Educação

Eu, _____, de _____ anos de idade, confirmo que fui informado dos procedimentos da investigação para a qual fui convidado(a) a participar. Foi garantido o acesso à informação em qualquer fase da investigação.

Foi dada a garantia da confidencialidade e anonimato e certificaram-me que as informações recolhidas serão utilizadas apenas no projeto de mestrado.

Informaram-me que a qualquer momento posso retirar-me da investigação se assim o desejar.

Eu concordo em participar desta investigação.

A Criança participante _____

Data: __/__/____

Anexo V- Síntese do trabalho empírico.

FASES	ENCONTROS (E)	DATA	HORA	AGENDA DE TRABALHO
1ª Entrada no terreno	E1 Contato com a direção da escola	08.02.2011	8h	- Entrega da carta de apresentação; - Pedido de autorização à direção para a realização da pesquisa na instituição, - Escolha do grupo.
	E2 Reunião - comunidade escolar pais	11.02.2011	19h	- Pedido de autorização aos pais; - Carta para obtenção do consentimento dos pais.
2ª Consentimento e caracterização dos sujeitos envolvidos no processo	E1 Apresentação/papel do investigador	15.02.2011	10h às 11h15min.	- Apresentação do projeto; - Escolha de um nome fictício; - Entrega do <i>pack/kit</i> ; - Discussão sobre o trabalho do investigador.
	E2 "Conhecendo-nos"	17.02.2011	10h às 11h15min.	- Uso do Jogo "conhecendo-nos"; - Discussão sobre o jogo.
3ª Geração de dados	E1 Rotina diária Minha segunda-feira	22.02.2011	10h às 11h15min.	- Discussão sobre o tema: "rotina diária"; - Preenchimento da segunda-feira numa ficha.
	E2 Rotina diária Meu domingo	24.02.2011	10h às 11h15min.	- Relato da rotina do domingo; - Registro numa ficha; - Discussão sobre o tema.
	E3 Tempo Escola-casa	01.03.2011	10h às 11h15min.	- Aplicação da dinâmica "chupando balas"; - Discussão sobre: as atividades que mais gostam de fazer, as que menos gostam de fazer e as que gostariam de ter mais tempo para fazer; - Registro.

	E4 Divisão do tempo organizado por mim.	03.03.2011	10h às 11h15min.	- Elaboração de uma rotina diária; - Discussão sobre o tema.
	E5 Preferências: Jogos e brincadeiras	15.03.2011	10h às 11h15min.	- Formar dois grupos (meninos/meninas); - Listar os jogos e brincadeiras que mais gostam e que menos gostam; - Apresentar ao grupo.
	E6 Filme: "Eca vai à escola"	17.03.2011	10h às 11h15min.	- Visualização do filme "Eca vai à escola"; - Discussão.
	E7 Continuação do tema anterior "Eca vai à escola"	22.03.2011	10h às 11h15min	- Retorno a discussão do filme Eca vai à escola; - Apresentação de um direito que elas (crianças) acham mais importante.
	E8 A escola em suas vidas...	24.03.2011	10h às 11h15min.	- Discussão sobre: O que representa a escola? O que gostam e o que não gostam na escola? - O que gostariam de ser quando crescer?
	E9 Propostas (A escola que temos a escola que queremos)	29.03.2011	10h às 11h15min.	- Elaboração de propostas; - Visita ao 5º ano; - Selecionar e organizar as propostas por temas; - Proposta final.
	E10 Teste do questionário	31.03.2011	10h às 11h15min.	- Aplicação do questionário para testar.
	E11 Aplicação do inquérito	05.04.2011	8h às 9h30min.	- Aplicação dos questionários às crianças do 5º ano e do grupo participante.
	E1 Devolução dos dados ao grupo participante	06.04.2011	09h às 10h30min.	- Revisão dos momentos vividos; - Resumir os dados num cartaz; - Discussão sobre o tema que cada criança mais gostou.

	E2 Avaliação do processo pelo grupo participante			- Discussão sobre: O que mais gostou na pesquisa? O que menos gostou e o que gostariam de sugerir?
	E3 Resposta do projeto à comunidade	08.04.2011		- Apresentação do projeto à comunidade escolar, aos pais e as crianças gerenciados do processo. (Atividade não concluída)

Anexo VI- Notas de campo

Notas de campo 1- Entrada no terreno

Entrada no terreno (Encontro 1) Na escola pública investigada, dia 08 de fevereiro de 2011 (das 9h às 11h.)
Grupo participante: diretora, coordenadora e Solange (investigadora)
Temas: Aceitação e escolha do grupo
Descrição: O primeiro contato com a comunidade escolar ocorreu no dia 08 de Fevereiro de 2011. Chegou-se à escola por volta das 9h, indo de encontro com a diretora e coordenadora pedagógica da instituição. Nos cumprimentamos e falamos um pouco sobre a minha vida em Portugal. Em seguida, especifiquei o objetivo da minha vinda a instituição como também, os objetivos do projeto. Posteriormente, entreguei uma carta de apresentação do projeto à diretora e perguntei-lhe se seria possível a realização da investigação neste estabelecimento. Tendo em vista que já fui educadora de infância desta instituição favoreceu para a aceitação da realização da pesquisa na mesma. Aceita a investigação na instituição, fomos acertar os pormenores para a realização. Ficou acordado que os encontros seriam dois dias por semana (terças-feiras e quinta-feira), das 10h às 11h15min. Logo, falamos sobre o grupo alvo da investigação. A coordenadora sugeriu que incluísse duas crianças de cada turma, a partir do 2º ano, pois assim privilegiava um grupo maior. Eu sugeri que o grupo fosse composto por 10 crianças, cinco do sexo masculino e cinco do feminino. Como seria de ano letivo diferente, influenciou a heterogeneidade também em relação a idade. Sendo assim, o grupo formado foi composto por: 10 crianças (5 meninos, 5 meninas), com idades dos 8 aos 14 anos, com escolaridade do 2º ano ao 5º ano. Após esta seleção, fui à secretaria da escola recolher dados referente ao grupo selecionado. Por fim, agradei à direção da escola pela aceitação da realização da pesquisa na mesma, nos despedimos e deixei à escola.
Observação: O encontro ocorreu tudo dentro do esperado. Como eu já era uma pessoa conhecida favoreceu para minha aceitação. A direção da escola falou que seria um privilégio a realização da investigação no estabelecimento, pois sendo um trabalho deste nível benéfico aos alunos.

Entrada no terreno (Encontro 2)

Na escola pública investigada, dia 14 de fevereiro de 2011 (das 19h30min às 21h30min.)

Grupo participante: direção da instituição e pais das crianças selecionadas.

Temas:

1. -Reunião - comunidade escolar e pais.
2. - Consentimentos dos pais ou responsáveis.

Descrição:

No dia 14 de Fevereiro de 2011, cheguei à escola às 17h, pois às 17h30min. Como iria acontecer a reunião anual com os pais das crianças que ocorre na primeira semana de aula, a diretora achou melhor marcar o encontro neste mesmo dia e horário para aproveitar a vinda dos pais à escola, justificando que não era fácil ter a presença deles na escola. No final desta reunião a diretora convidou os pais das crianças selecionadas para um encontro numa sala reservada. O nosso encontro foi breve pois já era tarde. Sendo assim, a diretora iniciou com minha apresentação ao grupo, falou que já fui professora desta escola e agora estava a fazer um curso de mestrado em Portugal. Em seguida, especifiquei acerca do objetivo da investigação, como também, da importância das vossas crianças em participar da pesquisa. Falei dos dias e horários e um pouco o que iríamos fazer em cada sessão, como forma de obter mais segurança por parte dos pais. Disse também, que a participação era voluntária e a qualquer momento a criança poderia desistir, se assim quisesse. Depois perguntei se alguém gostaria de fazer alguma pergunta e que eu estava sempre disposta a esclarecer qualquer dúvida agora e se eventualmente surgir. Por fim, fiz a leitura dos consentimentos aos pais e estes assinaram, concordando com a participação de seus filhos na investigação.

Notas de campo 2- Consentimento e caracterização dos sujeitos envolvidos no processo

Apresentação/papel do investigador (Encontro1)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 15 de fevereiro de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

No dia 15 de Fevereiro de 2011, ocorreu o 1º encontro, às 10h. O grupo foi formado pelas crianças: Barbara, Belinha, Batman, Camila, Carla, Conca, Gabi, Rodrigo e Sandrinha. A sala dos encontros era a pequena biblioteca da escola cedida pela professora para os nossos encontros. Às crianças se organizaram cada qual a seu jeito. Iniciamos o encontro com nossas apresentações. Em seguida, especifiquei o objetivo do projeto de uma maneira simples para que fosse da compreensão de todos. Expliquei que a participação era voluntária, caso alguém não queira participar pode desistir agora ou em qualquer outro momento da investigação. Em seguida, entreguei a folha do consentimento para que eles assinassem. Depois foi entregue a

cada criança um *pack/kit* contendo lápis, caneta, e um bloco de anotações. As crianças ficaram contentes ao receber o material e questionaram se tinha sido eu ou a escola que tinha comprado. Em seguida, combinamos algumas regras para nossa convivência como: não zombar dos colegas, esperar a vez de falar, respeitar para ser respeitado. Posteriormente, sugeri que escolhessem um nome fictício que iriam usar durante a investigação. Assim cada um foi pensando num nome e escrevendo num crachá. Depois falei para o grupo que de agora em diante seríamos investigadores e não mais alunos nem professora. Sendo assim, iniciamos a nossa conversa sobre o trabalho de um investigador, que segundo elas investigar é, *“descobrir coisas”* (Barbara); *“ele vai lá dentro das cavernas e descobri coisas”* (Gabi); *“usa vários materiais para descobrir coisas”* (Belinha); *“também tem investigador que vai descobrir quem mata uma pessoa”* (Renato); *“ele sempre descobre quem matou alguém (Rodrigo).”*

Depois, entreguei papel para que eles representassem o que faz um investigador através de desenho ou escrita se assim quisessem. Eles fizeram e depois mostraram o desenho para que todos vissem. Por fim, finalizamos este primeiro encontro com meus agradecimentos a todos.

Observações:

Quando já estávamos de saída uma criança pediu-me que deixasse o *pack* na escola, pois o irmão poderia pegar e estragar o material. Então chegamos ao consenso que todos deixassem o *pack/kit* na nossa sala. Também ficava disponível um depósito com vários materiais que iríamos usar durante os encontros.

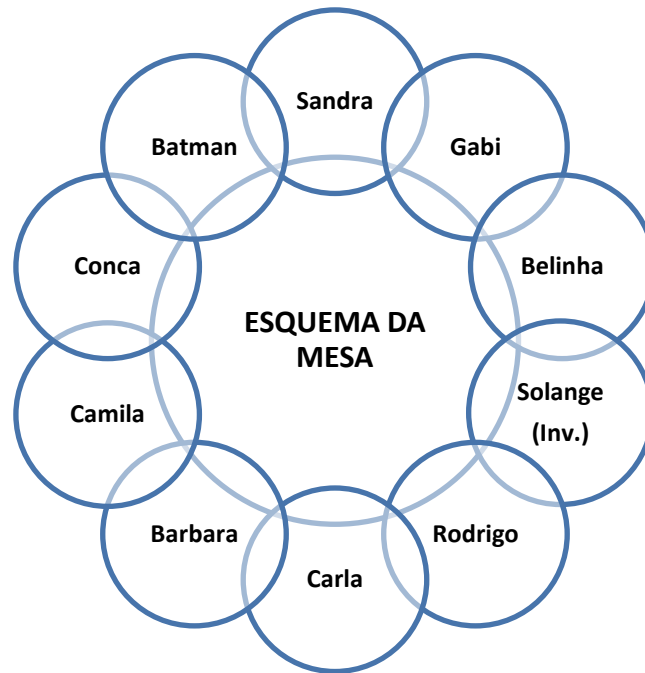
Este primeiro contato ocorreu relativamente bem. Percebi que as crianças estavam entusiasmadas, expressarem de maneira simples, mas com muita confiança. As nossas regras estabelecidas foram cumpridas, havendo sempre o respeito para que todos tivessem voz e vez.

A ideia dos nomes fictícios foi outro grande fator de motivação e confiança para o grupo.

“Conhecendo-nos” (Encontro 2)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 17 de fevereiro de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Cheguei à escola às 8h e as crianças já estavam nas salas de aula, com exceção de algumas que andavam pelo pátio a pular e a correr sem que ninguém lhes desse importância. Então fui a secretaria e lá com a ajuda de uma funcionária peguei algumas informações de algumas crianças que faltavam. Às 10h já estava na sala e as crianças foram chegando. Foi Pedido a Belinha para distribuir o material para todos. Depois fizemos o jogo “conhecendo-nos”, com a utilização de uma ficha com o jogo contendo algumas palavras como feliz, triste, medo, raiva, amoroso, alegre e um dado contendo as mesmas palavras coladas em cada lado. Então um participante ia jogando o dado. A medida que saia uma palavra todo grupo escrevia algo sobre aquela palavra na sua ficha. Depois de concluído o jogo, perguntou-se quem gostaria de falar sobre o que escreveu na ficha? E assim, foram lendo o que haviam escrito na ficha para que todos tivessem acesso a informação. O que deixam estas crianças **felizes** são: “Quando é o aniversário” (Carla); “Quando brinco com meu irmão” (Batman); “Quando estou com as minhas irmãs...quando estou namorando” (Belinha); “Quando o Flamengo joga” (Camila); “Quando me dão uma coisa” (Conca); “Quando estou relaxada” (Gabi); “Quando ganho um presente.” (Rodrigo) Ao perguntar o que deixam estas crianças **tristes** as respostas foram: “Quando a

minha mãe briga comigo” (Carla); *“Quando morre alguém”* (Batman); *“Quando estou longe de quem eu gosto”* (Belinha); *“Na data do meu aniversário, porque eu não vejo minha mãe”* (Camila); *“Quando eu quero fazer uma coisa que não posso”* (Barbara); *“Quando eu quero ir para algum lugar e não deixam”* (Conca); *“Quando minha mãe bate em mim”* (Babi); *“Quando levo uma pisa”* (Rodrigo). Estas crianças ficam com **raiva**: *“Quando alguém faz careta para mim”* (Carla); *“Quando minha prima fica-me chamando”* (Batman); *“Quando falam que eu fiz uma coisa que eu não fiz”* (Belinha); *“Do torcedor do São Paulo”* (Camila); *“Quando uma pessoa bate em mim”* (Conca); *“De alguém que briga comigo”* (Babi); *“Quando minha mãe me bate”* (Rodrigo); *“Quando alguém me bate”*; *“é meu irmão”* (Barbara). Estas crianças ficam **ansiosas**: *“Quando eu quero ganhar alguma coisa”* (Carla); *“Quando jogo bola”* (Batman); *“Quando eu vou viajar”* (Belinha); *“no dia de provas”* (Camila); *“Com provas”* (Barbara); *“Quando eu vou jogar bola”* (Conca); *“Com provas”* (Gabi); *“Quando estou jogando bola”* (Rodrigo). O que deixam elas **amorosas**: *“Quando meus pais fazem carinho em mim”* (Carla); *“Quando alguém fala que me ama muito”* (Belinha); *“Quando minha mãe me bate”* (Barbara); *“Quando me batem”* (Batman); *“Quando minha mãe faz carinho”* (Rodrigo); *“Quando meu irmão fica-me abusando”* (Batman). Elas ficam com **medo**: *“Quando alguém me dar um susto”* (Carla); *“Eu tenho medo do escuro”* (Batman); *“Eu tenho medo de ficar só”* (Belina); *“Medo de sapo”* (Camila); *“Tiro, morte, meu pai sendo preso”* (Rodrigo); *“Medo que minha mãe morra”* (Barbara); *“De aranha”* (Conca); *“Medo da escuridão”* (Gabi).

Por fim, toca o sinal da escola para sair. E assim despeço-me de todos com meus agradecimentos pela participação.

Comentário espontâneo da investigadora:

As crianças ficam **felizes**, nos momentos de lazer, quando estão com quem gostam ou quando ganham algo. Ficam **tristes**, quando sofrem violência, quando seus direitos são negligenciados ou a ausência de alguém. Ficam com **raiva**, quando são injustiçados, repressão de seus direitos ou quando sofrem de violência. Ficam **ansiosas**, com avaliações, viagens ou em momentos de lazer. Ficam **amorosas**, quando recebem afeto ou quando são vítimas de violência. Elas têm **medo**, da escuridão, perda dos pais, solidão, ou de insetos.

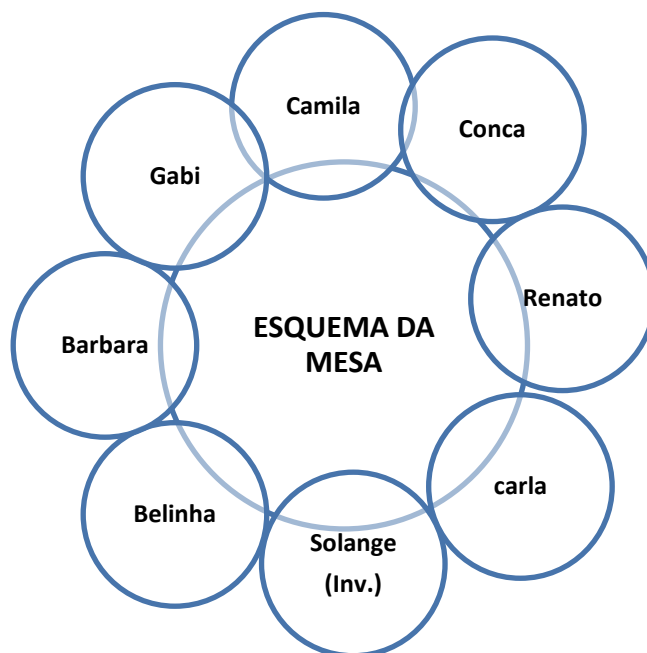
Observações: Este encontro apresentou ótimo desenvolvimento, onde o grupo se mostrou bastante estimulado, contribuindo para maior envolvimento.

Notas de campo 3- Geração de dados

Rotina diária - Minha segunda-feira (Encontro 1)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 22 de fevereiro de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Dia 22 de Fevereiro de 2011 ocorreu o 3º encontro. Após o término do recreio às 10h era iniciado o encontro. Neste dia, veio ao encontro: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi, Renato (novo integrante ao grupo). Entrou para o grupo o Renato do 5º ano e aconteceu a perda de mais uma criança, desta vez foi da Sandra, pois os pais foram morar em outro bairro por motivo de trabalho e assim a criança saiu da escola e nos deixou. Ficando o grupo agora com 9 participantes. Então, disse-lhes que a conversa de hoje é sobre o vosso dia. Com a entrega de uma ficha com o título "Um dia na minha vida" - minha segunda-feira. A investigadora fala para as crianças colocarem tudo que fazem na segunda-feira, desde o acordar até a hora de ir dormir. Feito isso, pedir-lhes para que falassem o que haviam colocado na ficha. Belinha inicia a discussão falando do que mais gosta na segunda-feira: "eu só gosto da segunda da parte da tarde e a noite, porque estou em casa e vou pra rua conversar (...) até que eu não gosto de sair muito não"; Conca diz: "Quando eu chego em casa é

só comer e brincar”; Camila: *“eu gosto quando estou na escola e a noite na rua com minhas amigas, fico conversando.”*

O sinal toca para sair e assim encerramos a discussão com meus agradecimentos a todos.

Observações:

Nem todas as crianças quiseram falar, pois ainda não estavam a vontade.

A sessão foi muito produtiva e fez com que os objetivos fossem alcançados.

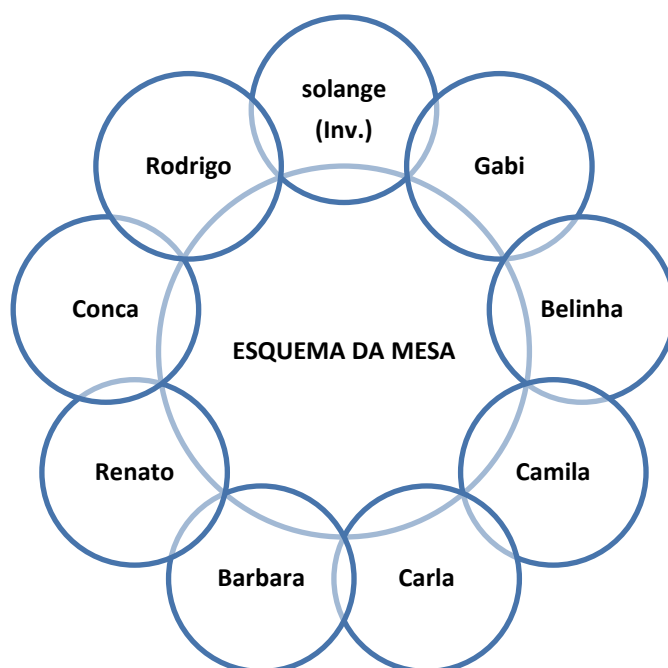
Nesta sessão a Belinha relata que faz o próprio almoço e demais serviços da casa, pois vive com a irmã e o cunhado, os quais passam o dia no trabalho. Faz tudo até a vinda deles do trabalho (20h)

A Camila revela que mora com o pai a madrasta, o irmão e a avó. Passa grande parte do dia com a avó que está acamada, faz o almoço, cuida da casa e ainda leva e busca um primo à escola. No início da noite faz o almoço para o pai levar ao trabalho.

Rotina diária - Meu domingo (Encontro 2)

Sala de biblioteca da escola pública investigada, dia 24 de fevereiro de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Iniciamos a sessão com os participantes: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi, Renato e Rodrigo. Hoje receberam um saco de balas, mas foi combinado que só seria dividido no final da sessão. O tema da discussão foi "Um dia na minha vida "meu domingo", assim comunico que vamos registrar e depois falar sobre o vosso domingo. Como na sessão anterior, entreguei-lhes uma ficha para o preenchimento da rotina do domingo. Após o preenchimento, o tempo que nos resta é bastante curto, então sugiro que discutimos de forma resumida. Inicia com Camila: *"o domingo é bom porque eu faço o que quero e também fico com o meu namorado e amigas"*; já Belinha diz que: *"O domingo é bom porque passo com a minha irmã, é bom está com ela e também ela me ajuda"*; para Renato: *"o domingo é muito bom fico com meu pai, saio com meus pais"*; a Carla relata: *"é bom porque eu brinco, ajudo minha mãe e saio pra casa da minha tia."*

Pergunto se o dia do domingo é igual ao da segunda-feira e todos dizem que não, pois no domingo não tem escola e só brincar e ficar com a família, enquanto na segunda-feira têm que fazer as coisas da escola.

Toca o sinal para saída, mas eles ainda vão dividir as balas.

Observações:

O encontro aconteceu de modo agradável. A folha de registro ajudou para que as crianças se expressassem à vontade, contribuindo para seus discursos na oralidade.

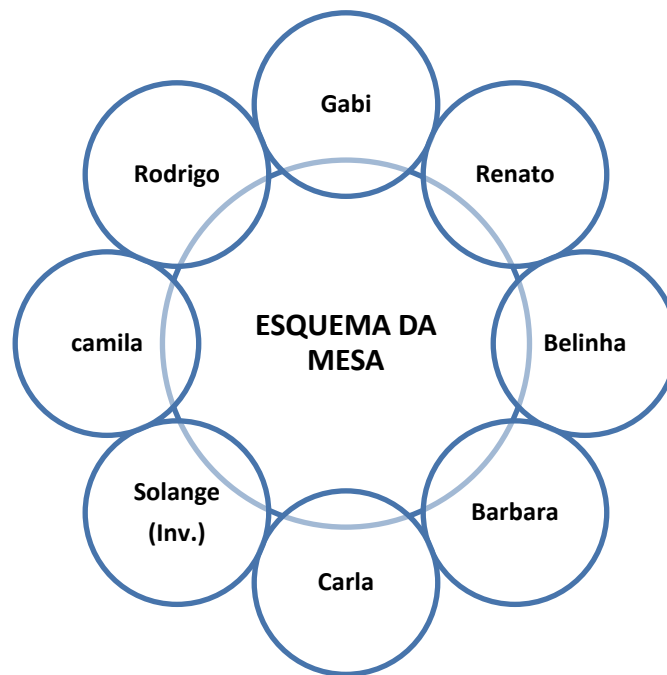
A mãe da Barbara foi a escola conversar com a investigadora para saber detalhes do projeto, pois não havia comparecido á reunião. Falou que a filha estava gostando muito e era bom para ela, pois é uma criança muito tímida, “aqui ela está começando a se soltar, também este é o primeiro ano que ela vai a escola”. Segundo a mãe, Barbara foi alfabetizada em casa.

Belinha falou que a irmã nunca sai com ela. Passa grande parte do tempo sozinha com uma amiga, falou que o domingo só é diferente porque não tem aula e a irmã a ajuda com os serviços domésticos.

Tempo – Escola/casa (Encontro 3)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 01 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

O encontro foi iniciado às 10h. O grupo foi formado pelas crianças: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Gabi, Renato e Rodrigo. O tema de hoje foi Tempo 1, escola/casa. Antes de iniciar o tema, fomos ao pátio da escola para fazermos uma dinâmica “chupando balas”, foi colocado em uma bandeja, uma bala para cada criança. Em seguida elas deveriam retirar o papel da bala e colocá-la na boca sem utilizar as mãos. Tentaram usar a boca, o cotovelo sem sucesso. Por fim, o Renato falou: *“Solange, posso pedir o colega para abrir a bala pra gente?”* Foi respondido que sim, pois você não irá usar as tuas mãos, mas as do teu colega”. E assim, cada um mandou um amigo abrir a bala e colocar na boca. O objetivo dessa dinâmica era estimular o trabalho em grupo e o relacionamento entre eles. Em seguida, foi solicitado para que fizessem a rotina diária na escola e em casa, através de desenho ou escrita. Na escola estas crianças fazem: *“Faço atividades, faço prova, na hora do recreio brinco de pega-pega”* (Barbara); *“Faço tarefa, converso com minhas amigas e ando pela escola”* (Belinha);

“Estudar, prova, Sair, conversar” (Camila); *“ Estudar, fazer tarefas”* (Carla); *“Eu estudo, eu brinco, faço prova, ajudo a professora”* (Gabi); *“Faço tarefa, brinco, converso e estudo”*

(Renato); “Estudo Português, matemática, geografia, história e inglês” (Rodrigo). Em casa realiza: “*Lavo os pratos, arrumo a casa, lavo o banheiro arrumo meu quarto*” (Barbara); “Arrumo a casa, fazer almoço, escutar som e assistir TV” (Belinha); “Almoçar, lavar os pratos, tomar banho, dar banho no meu primo, levar meu primo pra escola” (Camila); “Ajudar a minha mãe, brincar, assistir TV” (Carla); “Ajudo a minha mãe e faço o dever de casa” (Gabi);

“*Brinco, assisto TV, ando de bicicleta, Jogo videogame e faço tarefa da escola*” (Renato); “*Brinco de bola e assisto TV*” (Rodrigo). Logo, ouve o debate sobre o que elas mais gostam de fazer, o que menos gostam e o que gostariam de ter mais tempo para fazer. Carla fala: “*o que eu mais gosto é de brincar e ir pra casa da minha tia*”; “*Brincar, estudar e lazer*” (Barbara); “praia, loja, cinema, comprar roupa” (Camila); “Viajar, esta com meu namorado, com a minha irmã e amigas” (Belinha); “Brincar de bola, correr na rua, andar de bicicleta” (Rodrigo); Gabi: “*o que eu mais gosto é fazer tarefa; para Renato: “eu gosto de assistir TV, videogame e praia*”. O que elas menos gostam de fazer: “*Arrumar à casa, lavar os pratos*” (barbara); “Não gosto de brigar na rua (...) Eu não gosto quando as pessoas maltratam as crianças, porque eu já fui muito maltratada” (Belinha); “Arrumar à casa, dar banho na cachorra, fazer almoço, lavar roupa” (Camila); “De arrumar a casa e de barulho” (Carla); “Não gosto de ir para praia” (Gabi);

“ir para escola, andar de bicicleta, ir para o centro” (Renato); “Ficar em casa porque eu gosto de sair muito” (Rodrigo). Gostariam de ter mais tempo para: *Praia, lanchonete e lazer*” (barbara); “*Ficar com o meu namorado, com minha irmã e com as amigas*” (Belinha); “*Para mim de sair, de ir à praia, mais tempo para tudo na minha vida*” (Camila); “*Brincar, andar de bicicleta*” (Carla); “*Brincar*” (Gabi); “*Jogar, assistir TV, ir para o sesc tomar banho de piscina*” (Renato); “*Ter mais tempo para mim, eu queria ter mais tempo para brincar*” (Rodrigo)

E assim encerramos o encontro com nossas despedidas.

Observações:

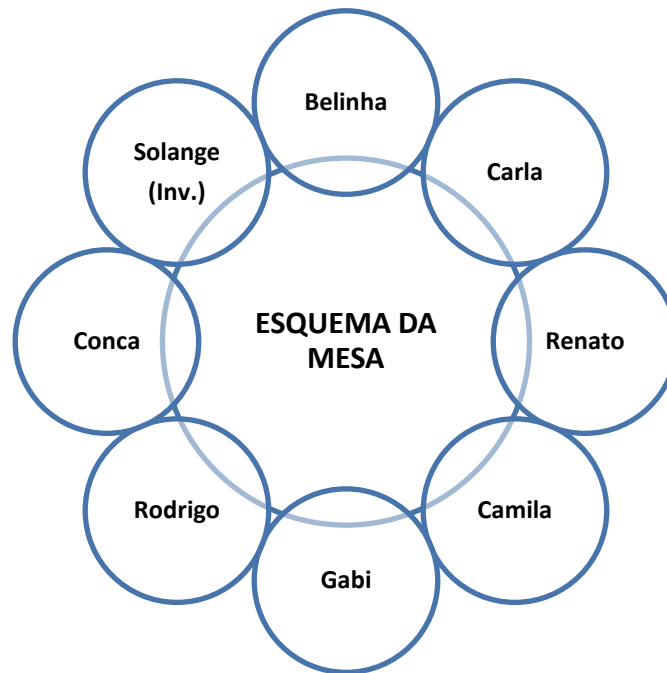
O uso do recurso da dinâmica foi de grande importância pois serviu de suporte para o fortalecimento do trabalho em grupo.

O encontro de hoje ocorreu de maneira bastante satisfatória. As crianças se expressaram abertamente sobre seus gostos e também, do que gostariam de fazer se tivessem mais tempo. O trabalho no pequeno grupo facilitou para que algumas crianças como a Gabi e a Carla pudessem dar suas opiniões, pois falar para o grande grupo é mais difícil, pois são muito tímidas.

Divisão do tempo organizado por mim (Encontro 4)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 03 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Iniciamos o encontro às 10h, com Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi, Renato e Rodrigo. O tema do dia foi: "Divisão do tempo organizado por mim". Foi proposto o preenchimento de uma ficha, na qual redigem a rotina de um dia em suas vidas, sendo que elas tomariam a decisão. Após todos terminarem, conversamos...

Como seria tua rotina se fosse você a organizar?

Belinha: *"chego da escola 12h e faço o almoço, arrumo a casa, lavo as roupas, lavo os pratos, quase não sobra tempo para mais nada (...) se fosse eu a organizar colocava mais tempo pra descansar, é muito serviço pra fazer."*

A investigadora: Não tem ninguém que te ajuda?

Belinha: *“não, porque a minha irmã trabalha e chega tarde.”*

Renato: *“Eu acordaria às 8h, estaria em casa, tomaria café com a minha família, das 9h até às 10h eu só jogaria videogame e às 11h eu pararia e me arrumava para almoçar, 1h hora eu assistia TV com meu pai. As duas horas eu vou para rua brincar de bicicleta, pega-pega, jogo futebol...quando for 3h eu vou pra casa do meu primo jogar videogame até as 4h e de 5h eu vou tomar banho e as 6h eu vou jantar com minha família, às 7h eu só assisto TV e as 10h eu ia dormir.”*

A investigadora: A escola não estaria na tua rotina?

Renato: *“Eu escolhi o dia da sexta, então eu faltaria a escola na sexta”.*

A investigadora: Então a escola fazia parte da tua rotina?

Renato: *“sim só que eu tirava a sexta para ficar livre, porque no horário da manhã passa a programação que eu gosto de assistir na TV”.*

A investigadora: Por que você colocaria mais dias para ir a escola?

Renato: *“Porque a escola é mais importante, ela ensina para no futuro se quiser ir para faculdade você pode”.*

A investigadora: E o brincar como ficaria?

Renato: *“Eu só brincaria a tarde”.*

A investigadora: Em relação as tarefas de casa...

Renato: *“Eu sempre faço quando chego da escola, eu só gostaria de mais tempo para brincar, quando tem tarefa o tempo fica pouco”.*

Camila: *“as sete horas eu estaria em casa tomando café com minha família, as 8h na escola fazendo tarefas e provas e no recreio brincar com as colegas, as 12h almoçava sozinha, as 13h eu levava meu primo na escola. As 14h eu assistia TV com minha avó, dormia e as 17h eu ia buscar meu primo na escola, às 18h eu jantava com minha família as 19h eu fazia a comida pra meu pai levar para o trabalho, porque minha madraستا chega tarde. As 21h eu estava na panificação conversando com meus colegas e as 22h eu ia pra casa dormir”.*

A investigadora: Na tua rotina você não fazia o almoço nem outras atividades de casa?

Camila: *“não, não faria nada...”*

A investigadora: Camila, percebo que você continuaria fazendo a comida para o teu pai levar para o trabalho, certo?

Camila: *“continuaría porque faço rápido e sobra tempo.”*

Rodrigo: *“Me acordava as 6h, tomava banho as 8h e ia para escola as 10h, as 12h eu almoçava*

com minha família, tomava banho e assistia TV com meu primo e depois jantava e depois ia dormir.”

Carla: “eu acordava as 6h, tomava café, lavava os pratos, o banheiro, arrumava a casa, depois eu ia para casa da minha avó, depois eu assistia TV e no horário da tarde brincava de boneca com minhas primas.

A investigadora: A escola não entra na tua rotina?

Carla: “Não porque é um pouco ruim a escola, porque a professora coloca muita tarefa para fazer e cansa. Depois do jantar eu fico na rua brincando com minhas amigas e dormia as 9h horas”.

Conca: “eu acordava as 6hs, de 7 as 11h, tomava banho, tomo café, jogava videogame, assistia TV, tomava banho de novo, as 12h almoçava, depois do almoço de 1h as 5h estudo, jogo bola, jogava videogame, assistia TV, jogo bola de novo, as 6h jantava, escovava os dente e ia dormir as 9hs.

A investigadora: Conca, você falou que estudava, era em casa ou na escola?

Conca: “Em casa”

A investigadora: Pelo que percebo, a maioria de vocês retiravam a escola das suas rotinas, certo?

Rodrigo: “sim, porque a escola faz com que nós perdemos tempo para brincar.”

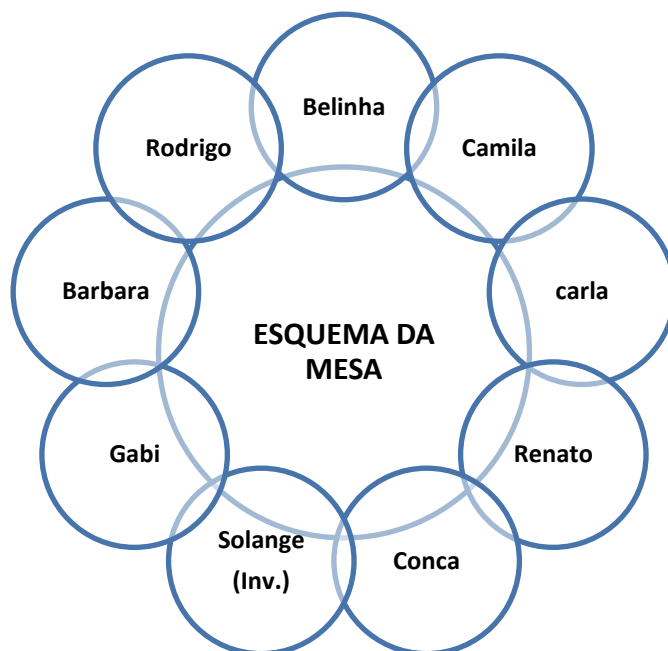
Camila: “Por várias coisas.”

Enfim, toca a campainha e finalizamos a sessão com nossas despedidas.

Preferências: Jogos/brincadeiras (Encontro 5)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 15 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

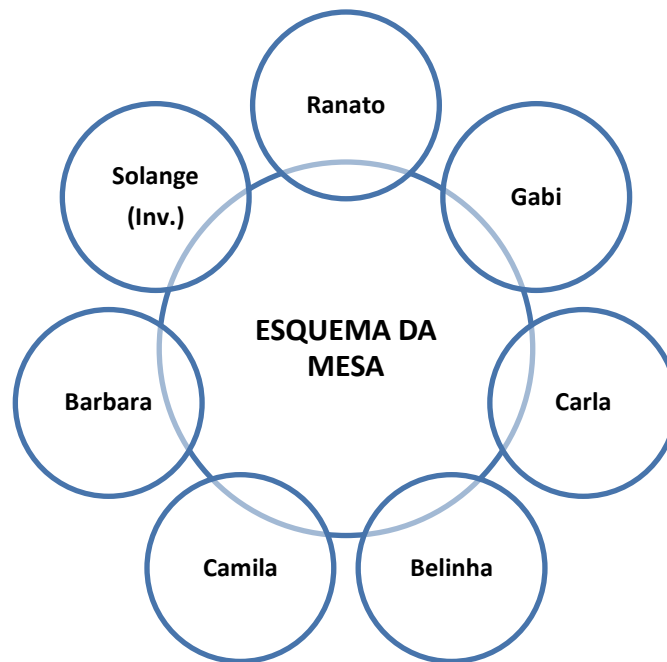
Como sempre iniciamos o encontro às 10h. Participaram: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi, Renato e Rodrigo. O tema abordado foi as atividades preferidas e as atividades que menos gostavam. Eles se organizaram em dois grupos e numa folha de cartolina começaram a listar as brincadeiras e jogos que mais gostavam e depois as que menos gostavam. A Camila e o Renato foram os representantes dos grupos. Ela representava as meninas, ele os meninos. Ao terminar colocaram para o grupo a lista das atividades preferidas e as que menos gostam. As do grupo da Camila foram estas: Brincar de boneca, assistir televisão, ouvir música, queimado, conversar com amigas, capoeira, pular corda, amarelinha (macaca) As que menos gostam: dever de casa, lavar prato, limpar a casa, brincar de correr, luta, brincar com meninos.” As do grupo do Renato: rouba-bandeira, pique-esconde, pega-pega, jogar bola, andar de bicicleta. As que menos gostam: dever de casa, capoeira, jogo de trânsito, ximbra (Berlinde), queimado, e boneco. Por fim, cada um preencheu uma ficha com as atividades preferidas e as atividades que menos gostam. E assim encerramos o encontro.

Observações: Belinha se recusou a trabalhar no grupo, então ficou preenchendo a ficha, pois segundo ela não gostava de trabalhar com quem não sabia nada.

Filme: “Eca vai à escola” (Encontro 6)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 17 de março de 2011 (das 10h00 às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Às 10h o encontro foi iniciado com a participação: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Gabi e Renato. De início foi perguntado quem sabia o que significava (ECA) Estatuto da Criança e do Adolescente. Todos ficaram em silêncio por alguns instantes. Depois Belinha falou: “são os direitos daquelas crianças que vivem na rua não é?” Foi respondido: Para entender melhor este assunto vamos assistir a um filme “Eca vai à escola”, as crianças ficaram eufóricas ao saber que iam assistir um filme. Ao terminar o filme, fizemos uma breve discussão sobre o que haviam entendido. Posteriormente, foi dado a cada criança uma revista de histórias em quadrinhos (banda desenhada) da turma da mônica onde fala dos direitos da criança e do adolescente. Finalizamos o encontro com nossas despedidas.

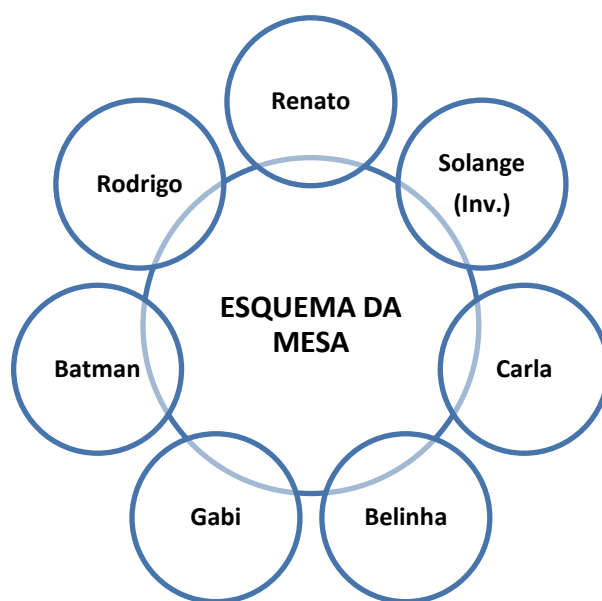
Observações:

Pelo fato do grupo ter demonstrado nos encontros anteriores, que a decisão sobre como organizar o seu tempo fica a mercê da família e que elas não têm opção de escolha, recorreu-se a utilização do recurso do vídeo para que estas crianças tivessem um conhecimento mais alargado dos seus direitos, celebrados no ECA. O filme mostra os direitos das crianças sendo estes relatados por crianças participantes do filme.

(Continuação do tema anterior- “Eca vai à escola”) - Encontro 7

Sala de leitura, da escola pública investigada, dia 22 de março de 2011 (das 10h00 às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

O encontro foi iniciado às 10h. Participaram deste encontro: Batman, Belinha, Carla, Gabi, Renato e Rodrigo. Retornamos ao tema do encontro anterior. Em seguida foi perguntado qual o direito que achavam mais importante? Assim eles falaram: “**Liberdade**, porque quando a minha irmã começar a falar (...) eu falo pra ela que tenho direito, eu não sabia dele, agora que tenho posso sair e voltar a hora que eu quiser e viajar para onde eu quiser” (Belinha). Para Renato a “**liberdade**, é o direito mais importante, eu quero ter conhecimento porque minha mãe não deixa eu sair de perto da minha casa, ai eu vou avisar pra ela que eu tenho este direito”; Camila também acha mais importante o “direito de ter a **liberdade**, porque posso fazer o que quero sem pedir a meu pai”. Entretanto para Carla, Conca, Gabi e Batman, o direito que acham mais importante é brincar: “Direito de **brincar**, porque eu queria ter mais tempo para brincar e ter também brinquedos” (Carla); “Direito de **brincar**” (Conca); “Direito de **brincar**, porque toda criança deve brincar” (Gabi); “Direito de **brincar** porque eu gosto de ficar brincando” (Batman); já Rodrigo acha mais importante o direito a “**Alimentação**, porque toda criança deve ter direito a ter uma alimentação” (Rodrigo).

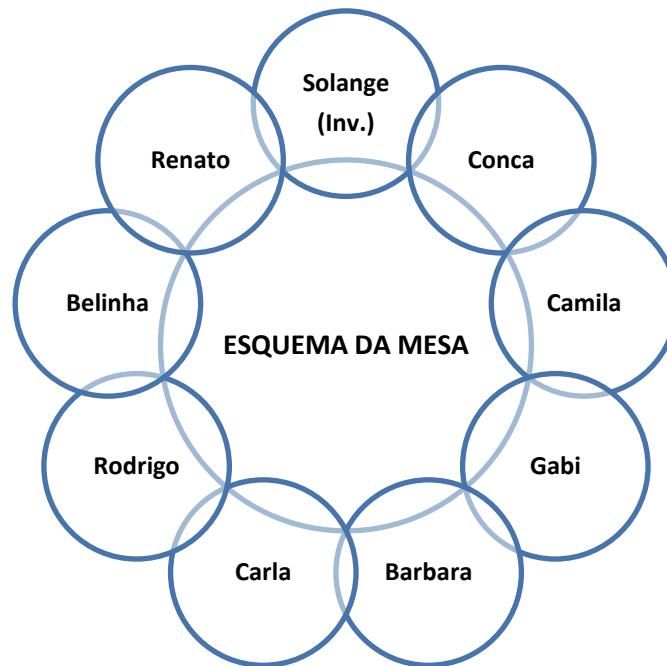
Em seguida, foi proposto para que as crianças representassem o direito que achavam mais importante através do desenho. Ao terminar mostraram o desenho para o grupo.

Por fim, nos despedimos.

A escola em sua vida (Encontro 8)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 24 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Como sempre, o encontro foi iniciado 10h. Participaram desse encontro: Barbara, Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi Renato, Rodrigo. A conversa foi iniciada com a pergunta: **“O que a escola representa para vocês?”** O grupo refere que a escola é importante, *“porque se não for pra escola ficamos na rua o dia inteiro sem fazer nada e aqui agente aprende alguma coisa”* (Renato); Camila afirma: *“até pra se trabalhar de gari precisa ter estudo, meu pai foi fazer uma entrevista de trabalho, mas ele não sabe ler nem escrever então ele escreveu o nome na bermuda pra ver se passava”*; Gabi diz: *“é importante para poder arrumar um trabalho quando ficar grande”*; Renato concorda dizendo: *“sem a escola não tem futuro, se uma pessoa não estuda ela vai ser carroceiro ou roubar para comer e se for casado é ainda pior porque tem a mulher e os filhos pra dar de comer”*; Já Rodrigo declara: *“a escola é importante, mas não todos os dias, 3 dias tava bom e o resto era pra brincar na rua”*. Posteriormente, é feita a pergunta: **o que vocês mais gostam na escola?** *“eu gosto das minhas amigas, gosto de brincar no recreio e também da educação física”*(Barbara); *“eu não gosto de nada aqui nesta escola, gosto quando tenho que ir pra casa, não gosto deste povo daqui”* (Belinha); *“eu gosto das conversas com minhas amigas, de algumas professoras e do recreio”* (Camila); *“das minhas amigas, da minha professora e de brincar”* (Carla); *“eu gosto de brincar com meus amigos no recreio, gosto da merenda e da educação física”* (Conca); *“gosto de estudar, de brincar no*

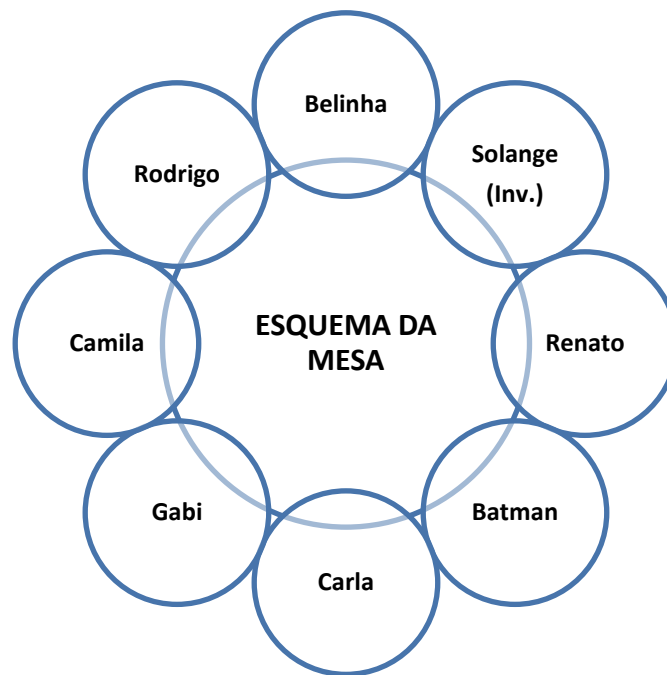
recreio com minhas amigas” (Gabi); “eu gosto das aulas, mas nem de toda matéria, gosto de brincar no recreio e conversar com os meninos e com meninas também” (Renato); “eu gosto de brincar de luta no recreio, gosto da merenda e de jogar bola na quadra” (Rodrigo). Em seguida é perguntado sobre as coisas que elas menos gostam na escola. Segundo Barbara não gosta: “bagunça dos meninos no recreio e na fila da merenda, eles ficam empurrado todo mundo e também não gosto de escrever as tarefas do quadro”; Belinha: “eu não gosto de nada nesta escola, é toda bagunçada as professoras não são boas e tem muita gente que não presta estudando aqui, eu não quero falar porque.”; Já a Camila diz: “fazer tarefa no quadro, porque cansa de escrever, o recreio bagunçado e quando a professora grita”; Segundo a Carla: “tarefa de mais, quando tem prova e quando a merenda é sopa”; Conca: “eu não gosto das brincadeiras de luta, da corrida para pegar a merenda e dos empurrões de todo mundo no recreio”; Gabi: “eu não gosto do barulho, e quando me empurram no recreio”; Renato: “eu não gosto de ficar sem usar a sala de computador, não gosto de ficar sem livros e também não gosto de bagunça no recreio e na hora de pegar a merenda”; o Rodrigo coloca: “não gosto de fazer tarefas, fazer provas e copiar do quadro, cansa a mão”. Em relação a pergunta: **Como seria o dia se não tivessem de ir à escola?** O grupo declara: “ficava ajudando a minha mãe e depois ia brincar com a minha prima” (Barbara); “ eu fazia os meus serviços de casa e depois assistia televisão e ficava mais tempo na rua conversando e brincando” (Belinha); “fazia os trabalhos de casa e depois era só rua com minhas amigas e o meu namorado” (Camila); “só ficava vendo TV o dia todo, sem ninguém para mandar eu desligar e depois a noite ia brincar com meus amigos na rua” (Conca); “ficava brincando com minha prima e assistindo TV” (Gabi); “ficava brincando e também estudando em casa, porque é importante estudar” (Renato); “se não tivesse nunca aula eu sempre ia ver TV, jogar videogame, e também brincar na rua jogando bola com meus amigos” (Rodrigo).

Logo, segue a pergunta: **o que vocês pensam em ser quando crescer?** As meninas pensam em ser: “eu quero ser professora pra colocar os alunos todos de castigo, quem fizesse bagunça na sala era expulso logo da escola, aqui a diretora é muito boazinha com estes alunos que não querem nada” (Belinha); “eu quero ser professora, mas é preciso estudar muito e ter muita paciência com os alunos e também tratar os alunos bem” (Camila); “quero ser professora, porque eu gosto de ajudar a minha professora” (Gabi); “eu quero ser médica, porque é bonito” (Carla); “eu quero estudar para trabalhar no shopping, minha tia estudou muito e agora ta trabalhando no shopping novo que abriu e agora ta ajudando a mãe dela” (Barbara). Entretanto os meninos preferem profissões como: “eu vou ser bombeiro quando eu crescer, acho que o trabalho é bom e a farda é bonita” (Conca), “eu quero ser policial para acabar com os bandidos que matam as pessoas” (Rodrigo); “ o meu pai quer que eu faça faculdade para estudar la na UFAL, porque ele falou que la não precisa pagar para estudar, é como aqui, meu pai sempre me manda estudar e eu acho importante e eu vou ser marinheiro quando crescer, isso deve ser um bom trabalho e eu vou ganhar muito dinheiro pra comprar tudo o que eu quiser” (Renato). Por fim, o sinal toca e é chegada a hora de encerrar mais um encontro.

Propostas - à escola que temos à escola que queremos (Encontro 9)

Sala da biblioteca da escola pública investigada, dia 29 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

O encontro foi iniciado às 10h, com a participação: Batman, Belinha, Camila, Carla, Gabi, Renato e Rodrigo. Começou-se por relembrar os encontros anteriores, em seguida, a investigadora pergunta se as crianças pudessem também decidir sobre as coisas na escola, o que fariam? Assim, surge a ideia de elaborar propostas sobre alguns aspectos que mudariam na escola. Então, foi entregue às crianças folhas para que elaborassem propostas sobre as coisas que gostariam que mudassem na escola. Ao terminar, a investigadora pergunta: quem gostaria de fazer a leitura da proposta para o grupo? Todos respondem que sim iniciando com Belinha que diz: *“reunia os alunos e os professores, daí os alunos falavam e davam sua opinião, porque não só eles decidem por nós”*; Renato diz: *“aumentava para 30 minutos o tempo do recreio, porque os alunos correm para pegar a merenda para dar tempo para brincar”*; Belinha diz ainda: *“diminuía o tempo de atividade na sala, porque a escola está chata”*; Belinha fala também: *“aumentava a segurança dentro da escola, porque estão roubando nossas coisas”*; camila: *“colocava mais tempo para o recreio”*; Batman diz: *“brinquedos para as crianças brincarem”*; Rodrigo diz: *“fechar a quadra e colocar rede para basquete, porque é muito quente”*; Carla diz: *“Eu não gosto dos professores daqui, gostaria de professores legais.”*; Por

fim, a Gabi diz: *“queria mais brinquedos e mais tempo”*. Após a leitura a investigadora sugere para irem ao 5º ano fazer a leitura e colher novas propostas. Assim ocorreu. Na sala do 5º ano, pediram à professora para entrar e conversar com o grupo. As crianças leram as propostas e distribuíram pequenos cartões para que as crianças pudessem colocar suas propostas. Agradeceram às crianças e retornamos à sala. Em seguida, fizeram a leitura eliminando as propostas iguais. Por fim, culminou na organização das propostas por categorias:

Recreio

- Recreio organizado e com duração de 30 minutos;
- Separar o tempo do lanche do tempo do recreio (para dar tempo para brincar);
- Jogos e brinquedos para brincar no recreio;
- Respeitar o recreio.

Professores/tarefas

- Professores mais amigos;
- Mais respeito pelos alunos;
- Menos tarefa no quadro.

Escola/salas

- Reunir os alunos e os professores, daí os alunos falavam e davam sua opinião, porque não só eles decidem por nós;
- Sala de informática funcionando com aulas para os alunos;
- Organizar na hora do lance e na saída da escola;
- Emprestar livros para os alunos;
- Cobrir a quadra e colocar

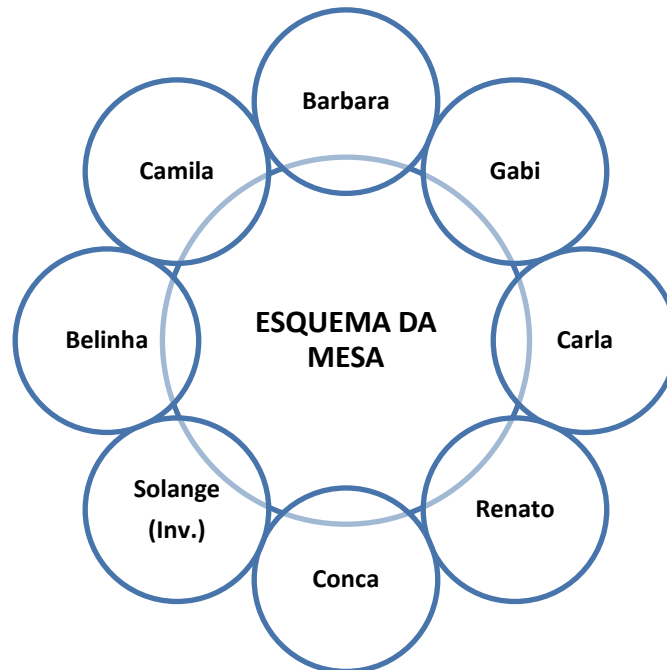
Observações:

Depois de acabado ficou decidido que iriam apresentar as propostas com o título “ A escola que queremos” à direção da escola no momento da apresentação final da investigação. Em seguida, encerrada o encontro com nossas despedidas.

Teste do questionário (Encontro 10)

Sala da biblioteca da escola investigada, dia 31 de março de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante

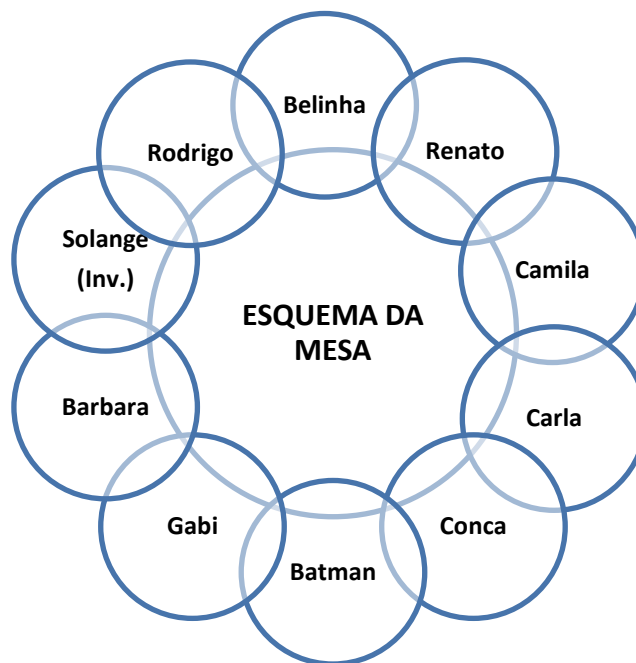


Descrição: O encontro foi iniciado às 10h, com os participantes: Barbara, Belinha, Camila, Conca, Carla, Gabi e Renato. Como a investigadora já havia falado no encontro anterior sobre a aplicação prévia dos questionários para a experimentação, o grupo já se mostrava ansioso para iniciar.com. A investigadora inicia com a leitura do questionário **Meu dia**, o qual foi preenchido pelas crianças: Barbara, Camila, Conca e Renato. Seguida faz a leitura do questionário **Tempo para brincar**, preenchido por (Belinha, Carla e Gabi). Ao finalizar a investigadora perguntou se tiveram duvidas ou se acharam difícil ou cansativo. As crianças responderam que as questões estavam fáceis e não tiveram dúvidas para responder. O tempo também correu dentro do esperado, pois o grupo havia iniciado às 10h15min. Finalizando às 11h. Posteriormente, conversamos sobre a aplicação do questionário no dia 5 de abril. Então, Renato sugere que deveríamos avisar às crianças do 5º ano, sendo assim, o grupo encaminha-se para sala a do 5º ano para convidar essas crianças a colaborarem no preenchimento do questionário, avisando-lhes do dia e horário. Em seguida voltamos à sala, nos despedimos e encerramos o encontro.

Observações: A aplicação dos questionários teste, tinha como objetivo verificar se as questões estavam fáceis de entendimento e preenchimento, com a finalidade também, de marcar o tempo inicial e final para se ter uma ideia do tempo que as crianças precisariam para concluir o preenchimento.

Aplicação do questionário (Encontro 11)
Sala de aula do 5º ano da escola investigada, dia 05 de abril de 2011 (das 8h00 às 9h30min.)

Grupo participante



Descrição:

Neste encontro estavam presentes as nove crianças do grupo participante da investigação, os vinte e um alunos da turma do 5º ano, a professora da turma e Solange (Inv.). O encontro foi iniciado às 8h e terminou às 9h30. Antes das crianças entrarem na sala, a professora da turma e a investigadora organizaram a sala para receber as crianças. Após as crianças chegarem iniciou-se a entrega dos questionários. Quinze crianças receberam o questionário “Meu dia” e as outras quinze ficaram com o questionário “Tempo para brincar”. Em seguida a investigadora fez a leitura dos dois questionários, explicando as questões. Posteriormente, falou que não era preciso se identificar e se não entendessem qualquer coisa perguntassem. Enfim, começaram a responder. Ao finalizar foi agradecido a todos que fizeram parte deste encontro.

Observação:

No total foram preenchidos trinta questionários, 21 do 5º ano mais os 9 do grupo participante. Como algumas crianças possuíam limitações na escrita e sabíamos que poderiam exceder o horário, assim decidimos antecipar seu início para às 8h.

Notas de campo 4- “Crianças agenciadoras do processo”.

Devolução dos dados e avaliação do processo pelo grupo participante (Encontros 1 e 2)

Sala da biblioteca da escola investigada, dia 06 de abril de 2011 (das 10h às 11h15min.)

Grupo participante



Descrição:

Iniciou-se o encontro às 10h. Participaram: Belinha, Camila, Carla, Conca, Gabi, Renato e Rodrigo. Avaliação dos momentos que passamos juntos. Iniciou-se a discussão com pergunta:

O que vocês acharam da investigação?

Belinha: *“eu gostei muito, porque a gente pode falar o que quiser”.*

Camila: *“eu gostei porque aqui a gente vai perdendo o medo de falar e os outros não ficam mangando (zombando) da gente, na sala quando a gente fala uma coisa todo mundo fica rindo”.*

Carla: *“eu achei boa, aqui também tem amigas”.*

Gabi: *“foi muito bom, eu gostei”.*

Renato: *“eu gostei muito, aqui a gente aprendeu um monte de coisas que não sabia”.*

Rodrigo: *“achei bom”*

O que vocês mais gostaram na pesquisa?

Belinha: *“gostei de saber dos direitos e da brincadeira da bala”.*

Camila: *“gostei de saber dos direitos, falar do dia da gente”.*

Carla: *“gostei que eu aprendi mais”.*

Gabi: *“da brincadeira e das amigas”.*

Renato: *“eu gostei de saber dos direitos, fazer as propostas e também da brincadeira”.*

Rodrigo: *“gostei de tudo”.*

O que vocês menos gostaram na pesquisa?

Belinha: *“de trabalhar com criança.”*

Camila: *“não gostava de falar muito.”*

Carla: *“ de escrever”.*

Gabi: *“de falar”.*

Renato: *“uma coisa que não gostei, as conversar das meninas”.*

Rodrigo: *“as meninas não deixavam a gente falar”.*

O que vocês gostariam de sugerir?

Belinha: *“se a Solange for fazer outro trabalho desse aqui na escola eu quero participar”.*

A investigadora perguntou se mais alguém gostaria de falar. Ninguém se pronunciou, todos permaneceram em silêncio. Sendo assim, o encontro foi finalizado com agradecimentos ao grupo.

Observações:

Ao encerrar o encontro a investigadora entrega a cada participante uma caixa de bombons.