

**MINHA BRINCADEIRA FAVORITA NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DA CULTURA LÚDICA DE CRIANÇAS DE SÃO LUÍS – MA**

**MY FAVORITE PLAY AT SCHOOL: A PLAYFUL CHILDREN CULTURE
ANALYZE AT SÃO LUÍS – MA.**

**MI BROMA FAVORITA EN LA ESCUELA: UNA ANALISIS DE LA CULTURA
LÚDICA DE NIÑOS DE SÃO LUÍS – MA**

*Mayrhone José Abrantes Farias

**Ingrid Dittrich Wiggers

***Tayanne da Costa Freitas

RESUMO: O presente estudo possui natureza qualitativa, com referencial teórico construído à luz da sociologia da infância. Tem como objetivo analisar as brincadeiras infantis de uma escola pública de São Luís - MA. Para tanto, construímos uma pesquisa de campo em que as informações foram geradas por meio da observação dos tempos e espaços da entrada, do recreio e da saída, de conversas com os sujeitos e da produção de desenhos. Ao todo foram produzidos 71 desenhos, com a temática “Minha brincadeira favorita na escola”. A pesquisa foi desenvolvida com quatro turmas de 2º ao 5º ano da instituição elencada, com crianças de 7 a 13 anos. Emergiram do *corpus* de pesquisa seis categorias de análise acerca do repertório lúdico representado nos desenhos, sendo elas brincadeiras: “de perseguição”, “de esportes”, “com brinquedos”, “de faz de conta”, “tradicionalistas” e “de luta”. Peculiaridades da cultura local, traços de brincadeiras tradicionais, materiais tecnológicos, roteiros e personagens veiculados nas mídias, os tempos e espaços na e da escola foram ressignificados apresentando um universo simbólico que orientou as práticas corporais da infância. Compreendemos, por fim, que as crianças estudadas dispõem de um amplo repertório de brincadeiras, e, sobretudo, possuem uma grande capacidade em se apropriar, em constante interação, de elementos do cotidiano.

Palavras-chave: Brincadeiras Infantis. Cultura lúdica. Ensino Fundamental.

* Professor assistente e presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Tocantins (UFT) - *Campus* Tocantinópolis. Doutor e Mestre em Educação Física (PPGEF/UnB). E-mail: mayrhone@gmail.com. ORCID: 0000-0002-1641-1950.

** Professora titular da Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Coordenadora do Imagem - Grupo de Pesquisa sobre corpo e educação (UnB). Integrante do núcleo da Rede CEDES da UnB. E-mail: ingridwiggers@gmail.com. ORCID: 0000-0001-5412-7021.

*** Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UnB. E-mail: prof.tayanne@gmail.com. ORCID: 0000-0003-3231-7654.

O BRINCAR E O “SER” CRIANÇA...

As crianças correm, caem, rodopiam, batem, sorriem, beliscam, abraçam, choram e brincam, mas brincam tanto que suas vidas se confundem com o próprio brincar. Transformam seu entorno, transformando o sofá da sala em caminhão e a mesa da cozinha em um castelo. Um pedacinho de terra do quintal torna-se uma gigantesca floresta, um picadeiro ou até mesmo uma arena de combate. Com olhares tão particulares de mundo, fazem-nos perceber e questionar por que nos diferenciamos tanto delas. Será que o cotidiano nos tolhe a capacidade de imaginar e de criar ou nós mesmos vamos nos condicionando a ser menos crianças? Não temos a pretensão de responder a essas perguntas em breves linhas escritas, mas essas questões situam-se no texto subliminarmente, como um feixe de luz, para indicar-nos que, anterior à condição de adultos e pesquisadores, em nós uma criança fez e, quem sabe, ainda faz morada.

De um “vir a ser” na Idade Média, apresentado por Ariès (1981), a um “futuro presente”, tratado por Corsaro (2005), a noção de infância sofreu e sofre variações dependendo dos contextos históricos e socioculturais. Desse modo, o “[...] comportamento social das crianças pode não ser totalmente incompreensível para os adultos, desde que não tentemos interpretá-lo em termos adultos” (HARDMAN, 2001, p.513). Partindo desses pressupostos, devemos identificar aspectos particulares da criança em cada contexto social, como forma de melhor entendê-la.

No século XVIII, ainda considerada como “ser em formação”, a criança era “protegida” das experiências dos adultos, tais como o sexo e a violência. Essa ideia de proteção se deu no intuito de preservar o processo de construção do cidadão do futuro. Nesse mesmo século, elas se tornam alvo de formas diferentes de controle disciplinar e de cuidados médicos preventivos (BELLONI, 2009). Essa noção é encontrada ainda na contemporaneidade, sendo que a criança é posta em uma “redoma” simbólica, onde lhe é atribuída a condição de frágil e incompleta. A educação do corpo, nessa perspectiva, contribui para os padrões de movimento que as crianças devem ter até a vida adulta.

Pensar as crianças, na contemporaneidade, significa reconhecê-las como seres sociais que interagem dinamicamente com o tempo e o espaço dos quais fazem parte. Hardman (2001) as considera atores sociais que compõem um grupo social chamado infância, revelando um estoque de crenças, valores e interesses pautados em arranjos que, muitas vezes, independem do mundo dos adultos. Sendo assim, é possível considerá-las agentes de seus interesses.

Pesquisadores clássicos contemporâneos nos estudos da infância, tais como Brougère (2010), Buckingham (2007), Corsaro (2005), Fernandes (2004), Sarmiento (2004), entenderam, em contextos históricos e culturais específicos, as crianças como sujeitos sociais. Deram a devida importância ao universo infantil sem, necessariamente, estarem atrelados ao universo do adulto. Dessa forma, buscaram dar atenção às vozes das crianças, reconhecendo suas culturas, formas de expressão e de linguagem, incluindo as próprias brincadeiras.

Para o filósofo alemão Fröbel (1912, *apud* KISHIMOTO, 2014), reconhecido pelos estudos clássicos no campo da infância, as brincadeiras são formas de a criança compreender e reproduzir o mundo. A sua teoria valoriza os dons, as atividades de livre manipulação e a capacidade da criança de criar significados em torno dos objetos do seu cotidiano. Como filósofo do período romântico, somado à sua fé cristã, relacionou, utilizando um complexo metafísico, uma natureza divina com conexões internas do ser humano. Entendeu, com isso, que a criança, ao observar traços do cotidiano e representá-los de alguma forma, dispõe de uma conduta criativa, que a aproxima de Deus. Logo, para Fröbel, brincar é uma ação metafórica, representativa, livre e espontânea. Uma expressão da necessidade, importante para o desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2014).

À luz dos pressupostos do pensador americano John Dewey (1978), um dos fundadores do pragmatismo, o mundo da criança não se constitui por leis e sistemas, mas por interesses e experiências pessoais e sociais. O filósofo considera a brincadeira como ambiente natural das crianças e ressalta a necessidade de torná-la uma aliada na educação infantil, aproximando assim o adulto aos interesses e às necessidades dos pequenos. O autor considera, ainda, que os jogos constituem o principal elo entre os poderes e as necessidades da criança (AMARAL, 2014). Com isso, ele coloca a vida social como base fundamental do desenvolvimento infantil, sendo que as brincadeiras envolvem as crianças em tais situações fixando em suas memórias hábitos e condutas do meio em que vivem.

Conforme o psicanalista inglês Winnicott (1975), a brincadeira é um fenômeno universal, que promove a saúde e facilita os processos de desenvolvimento da criança. Para esse autor, o brincar não se configura como uma atividade aleatória, tampouco desconexa do tempo e do espaço. Entende, ainda, que é a partir do brincar que o homem constitui a totalidade de suas experiências, bem como seu *self*, com o entrelaçamento da sua subjetividade e o mundo externo.

Dito isto, partimos de uma perspectiva na qual a cultura infantil é representada, conforme Sarmiento (2004), pela ludicidade que se materializa no brincar – atividade que é evidenciada

pela apreensão e ressignificação, por parte das crianças, de valores e aspectos da realidade em que se encontram. De acordo com o filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin (2009), a criança ressignifica, por meio da brincadeira, a lógica do adulto, renovando assim o antigo e transformando-o em novas experiências lúdicas. Assim, brincando a criança reedita papéis sociais, criando um mundo próprio, que lhe permite o refúgio e o domínio de si, além do acesso ao outro. Na teoria de Benjamin a infância é delineada como categoria principal da história, desnaturalizada, concebida por ideologias de classe, que incidem diretamente nas concepções de brinquedo, jogo e brincadeira, bem como nas formas de ser criança na sociedade industrial e pós-industrial.

Para melhor entendermos as culturas infantis representadas nas brincadeiras, partimos de concepções que reconhecem o corpo como nosso “primeiro e mais versátil brinquedo” (ALVES e SOMMERHALDER, 2006, p. 128) e como “vetor semântico” (LE BRETON, 2006, p. 7). No jogo de (re)construções das crianças, que passeiam entre o imaginário e a “realidade” dos gestos, novas finalidades são construídas em torno dos movimentos do corpo como brincadeira. Podemos compreender com isso que as crianças, no momento em que representam movimentos por meio das brincadeiras, descobrem novas formas de lidar com o próprio corpo, (re)construindo cultura.

Dessa forma, esta pesquisa teve o objetivo de caracterizar e problematizar os sentidos/significados da cultura lúdica infantil desenhada pelos próprios sujeitos, neste caso, crianças entre 7 e 13 anos, de quatro turmas de 2º ao 5º ano em uma escola pública de São Luís - MA. A escolha de uma escola como campo de pesquisa não foi aleatória, posto que compartilhamos da perspectiva de Dewey (1978) de que a escola apresenta papel fundamental na introdução de valores da vida em comunidade. Além disso, destacamos o descomplicado acesso para realizar pesquisa em instituições escolares, haja vista o interesse de tais instituições em compartilhar seus tempos e espaços para um diálogo acadêmico acerca das interações infantis. Para o presente estudo, escolhemos uma escola situada em uma região central de São Luís, que permitisse analisar contrastes entre o centro e a periferia.

O delineamento do estudo seguiu a orientação de uma pesquisa participante, fundamentada na observação das brincadeiras no campo, bem como na análise da produção de desenhos realizados pelas crianças com temática sugerida pelo pesquisador, conjugada a conversas.

O DESENHO METODOLÓGICO

Optamos por compor uma pesquisa qualitativa, acreditando ser uma abordagem significativa para se perscrutar o invisível e compreender os fenômenos no seu contexto social (MINAYO, 1994). Dessa forma, apoiamo-nos na concepção de Bogdan e Bicklen (1994, p.16) acerca dos caracteres qualitativos da pesquisa científica, que, para esses autores, “[...] são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico”. Aliando métodos visuais e descritivos de pesquisa qualitativa, evidenciamos a utilização de uma descrição do fenômeno obtida por meio da observação participante, produções de desenhos conjugados a conversas com as crianças, caracterizando, conforme Bateson e Mead (1942), Levine (2007) e Pfister, Vindrola-Padros e Johnson (2014), elementos fundamentais da pesquisa de base etnográfica com crianças.

Ao todo, foram três meses de pesquisa em campo: um mês de estudo exploratório, entre novembro e dezembro de 2013, e as outras etapas da pesquisa, entre abril e maio de 2014. Nesses encontros foram observadas as brincadeiras que aconteciam nos momentos da entrada, no recreio e na saída da escola. À medida que fomos entendendo particularidades do campo, assumimos uma atitude “focalizada” de observação da rotina escolar, conforme sugerem Lankshear e Knobel (2008, p.188). Nossa escolha se deu por buscarmos entender as especificidades das relações, estruturas e organização do fenômeno representado nas características em torno das brincadeiras na escola.

Para tanto, escolhemos o desenho como principal técnica que nutre o material empírico de nossa pesquisa. Essa técnica de pesquisa dispõe de informações que vão além do próprio desenho em si, pois este povoa o imaginário e os interstícios entre a produtora dos sentidos, a criança, e aquilo que busca ser significado (GOBBI, 2002). A produção dos desenhos foi realizada com base nas percepções das crianças a respeito de sua brincadeira preferida na escola.

As crianças foram convidadas a elaborar o desenho e, logo após, houve a rodada de conversas individuais sobre seus grafismos e peculiaridades. De acordo com Carvalho e Müller (2010), esse procedimento fortalece a ideia de conjugar dados visuais e verbais, mas também salienta uma escuta distanciada de juízos de valores e próxima da realidade que se deseja descobrir.

O tema elencado para a produção dos desenhos foi: “Minha brincadeira favorita na escola”, sendo realizada em quatro turmas de 2º ao 5º ano, após três semanas de pesquisa no

campo. Vale ressaltar que os desenhos foram realizados em datas específicas para cada turma, em momentos em que os alunos se encontravam em sala de aula. Ao término da realização diária de produção dos desenhos, individualmente, por meio de conversas, as crianças puderam expor as características do fenômeno representado na produção.

Em nossa pesquisa, os códigos ou categorias de análise emanaram da estreita relação entre o olhar da criança e o olhar do pesquisador, construído a partir das observações do cotidiano escolar e na interpretação do fenômeno. Buscamos, com isso, uma sincronia na triangulação dos dados obtidos por meio da observação das brincadeiras, das conversas com as crianças em torno dos episódios de brincadeiras na escola e dos desenhos produzidos, reconhecendo a visão de mundo das crianças representadas em suas práticas cotidianas para o entendimento do fenômeno.

Para Lankshear e Knobel (2008), a organização de dados consiste na preparação de “peças” que possibilitem ao pesquisador a sistematização da estrutura geral dos dados. Essas peças podem ser consideradas como “códigos”, padrões que emergem dos dados, que permitem a atribuição de significados. De acordo com Lankshear e Knobel, (2008), a codificação dos dados diz respeito à organização do conteúdo produzido em campo, de forma a estabelecer uma estrutura de ideias temáticas para posteriores interpretações do seu conteúdo. Graue e Walsh (2003, p. 194) afirmam que os códigos são “significantes de ideias” e sinalizam que mais importante que o código em si é o significado que o pesquisador quer comunicar com ele.

De acordo com Borba (2005), a brincadeira é um espaço de construção de práticas sociais e culturais infantis, pois, no momento da brincadeira, os sujeitos interagem entre si, compartilham e traduzem experiências atualizadas culturalmente. Nesse mesmo direcionamento, Sarmiento (2004) aponta que as crianças constroem sua própria cultura, com suporte da cultura da qual emerge o cotidiano. Para o autor, a brincadeira é uma prática social em que as crianças relacionam a sua cultura imediata com o universo lúdico.

Brougère (2010) considera que a brincadeira possui uma dimensão simbólica que se encontra associada a aspectos do convívio social, sendo uma representação de elementos do cotidiano, cotidiano esse que não se constitui como um mero pano de fundo da vida do sujeito, mas como um conjunto de atividades que reproduz a sociedade, expondo singularidades (HELLER, 1977). Sob outra diretriz de pensamento, podemos entender que o cotidiano não abre espaço apenas para a observação de uma justaposição de atividades rotineiras, mas nas

rupturas e reinvenções dentro daquilo que se repete todos os dias (PAIS, 1993), das formas de serem vividas as singularidades, inclusive das formas de ser criança.

Enquanto práticas corporais, as brincadeiras representam bem esse jogo complexo e dinâmico entre o sujeito e o cotidiano. Soares (2005, p. 60) define que as práticas corporais são “[...] verdadeiros palcos em que cenas da vida são representadas”, e podem ser configuradas como “pedagogias que intervêm sobre os corpos”, constituindo uma forma de linguagem corporal, sendo frutos do processo de diferentes construções coletivas e potencialidades individuais, visto que revelam mediações entre o sujeito e as culturas que o circundam.

Desse modo, compreende-se que o mundo criado pelos sujeitos que brincam não necessariamente segue um roteiro unidirecional, em uma perspectiva linear. A incerteza e a dinâmica constante dão o tom lúdico, em que a fantasia abre espaço para a construção do faz de conta, sem meio ou fim predeterminados. A relação brinquedo e cultura está ancorada na confrontação de imagens das crianças em torno da realidade. Essas imagens contribuem na geração de universos imaginários, em que os pequenos podem expressar suas visões particulares de mundo, e, não obstante, de sociedade (BROUGÈRE, 2010).

Foram produzidos pelas crianças 71 desenhos a partir da temática “Minha brincadeira favorita na escola”. As produções retrataram as mais diversas brincadeiras, que apresentam perspectivas diferentes nos seus formatos e regras de participação. Tendo em vista as diferenças e similaridades entre elas, optamos por organizar as brincadeiras representadas em seis categorias, sendo elas: “perseguição”, “esportes”, “brinquedos”, “faz de conta”, “tradicional” e “de luta”, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 1– Tipos de brincadeiras representadas nos desenhos com o tema: “Minha brincadeira favorita na escola”

Turma pesquisada	Perseguição	Esportes	Faz de conta	Tradicional	Brinquedos	Luta
2º ano	Correr	Futebol	Assustar	Pular corda	Carrinho	-
	Pega-pega	-	-	-	Boneca	-
	Cola	-	-	-	-	-
3º ano	-	Futebol	“Navio das cinco mortes”	Amarelinha	Carrinho	“Lutinha”
	-	<i>Parkour</i>	Escola	Roda-roda	Boneca	Ninja
	-	-	“Robô X Alienígena”	-	Boneco	-
4º ano	Cola	Futebol	-	Pular corda	-	<i>Jiu-jitsu</i>
	Corrida	-	-	Amarelinha	-	-
	Fogueirinha	-	-	-	-	-
5º ano	Polícia e ladrão	Futebol	Radiola de <i>reggae</i>	-	-	-

	Atentar as meninas	-	Família	-	-	-
	Cola gelo	-	Guerra	-	-	-
	Pique alto	-	"Nurf"	-	-	-
	Pega-pega	-	Pega e atira	-	-	-
	Corrida	-	-	-	-	-
Total	25	20	9	8	6	3

Fonte: Elaborado pelos autores.

As brincadeiras de perseguição, em linhas gerais, englobam atividades com corrida. Como o próprio nome sugere, preveem a busca incessante por contato, em que a corrida acaba sempre culminando em toques ou capturas entre os participantes. Cada tipo de brincadeira enquadrada nessa classificação apresenta contornos diferentes nas regras que vão compondo tons dos mais diversos às "perseguições".

Essas brincadeiras se mostraram como as de maior predileção entre crianças do 2º e do 5º ano da escola. Todavia, os alunos do 5º ano apontaram normas às práticas, além de retratarem, em alguns casos, roteiros às perseguições. Um exemplo desses roteiros é a brincadeira de "polícia e ladrão", que remete ao imaginário do universo dos policiais e ladrões em suas práticas sociais. Vale lembrar que, ao longo da pesquisa, por vezes, a brincadeira de polícia e ladrão assumiu caracteres de brincadeira de luta, visto que proporcionava um contato corporal prolongado, com mútua disponibilidade agonista entre os sujeitos. Já as crianças do 2º ano atribuíram caracteres mais "livres" às perseguições, ou seja, não apresentaram roteiros estruturados às corridas e aos piques.

Desenho 1 – Brincadeira de provocar as meninas



Fonte: Elaborado pelos autores.

Corsaro (1992) analisou dois tipos de brincadeiras, sendo elas de "aproximação-evitação" e "dramatização de papéis". A partir da problematização dessas brincadeiras em diversos tempos e espaços no universo infantil, concluiu que as rotinas representadas na atmosfera lúdica das manifestações dispõem de características resultantes da cultura de pares. Em entrevista

concedida a Müller (2007), Corsaro afirmou que a cultura de pares das crianças apresenta sua própria autonomia. Desta forma, brincando entre si, as crianças se apropriam, (re)produzem e (re)inventam seus mundos coletivos.

À luz do pensamento de Corsaro (1992), brincadeiras de perseguição compõem a tipologia “aproximação-evitação”. Para o autor, brincadeiras com essas características envolvem quatro fases: “identificação”, em que as crianças delineiam o cenário, apontando um agente ameaçador (exemplo: o “pega” ou o “cola”); “aproximação”, momento em que as crianças estimulam e/ou provocam o agente ameaçador; “evitação”, situação em que o grupo atribui “poder” ao agente ameaçador e alimenta o roteiro da brincadeira, representando medo, angústia e tensão; “retorno à base segura” circunstância da brincadeira em que as crianças fogem do ameaçador.

Nesse contexto, Corsaro (1992) explicita o processo de reprodução interpretativa que circunda a brincadeira. Segundo o autor, num primeiro momento, as crianças criam o roteiro e compartilham entre si emoções como tensão, excitação, alívio e alegria. Já em um segundo momento, atuam na representação social de perigo, maldade, dentre outros.

As brincadeiras com roteiros de esportes, sobretudo o futebol, também apresentaram representatividade no universo lúdico das crianças da escola analisada. Preferido majoritariamente por meninos, o futebol foi retratado nos desenhos e falas dos garotos com traços enriquecidos pelo imaginário em torno da prática.

Desenho 2 – Jogo de futebol na escola



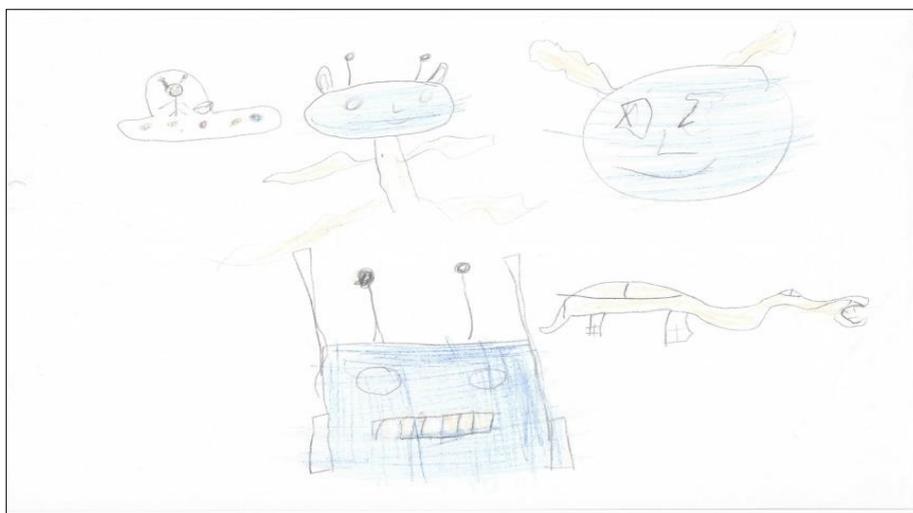
Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses traços são mais marcantes pelo fato de as crianças não jogarem o futebol convencional na escola com travessões e bolas oficiais, mas sim com bolas de papel, bolas de meia ou até sapatos e pequenas garrafas PET. Nesse caso, os gestos feitos pelas crianças na brincadeira seriam o elo com a manifestação, uma vez que, ao imprimir por meio do corpo as

técnicas realizadas no jogo convencional, recorrem a uma ideia de futebol anterior à própria brincadeira, atribuindo novos sentidos ao movimento e, não obstante, à prática.

A categoria faz de conta foi bastante requisitada na composição dos desenhos. Com brincadeiras que tomam como referência as imagens compreendidas no cotidiano, seja por meio da TV ou de cenas da escola, da família ou da comunidade, as crianças reconstruíram personagens, símbolos e valores sociais. Temas relacionados ao confronto de seres sobrenaturais apresentados em filmes e/ou desenhos animados como nas brincadeiras “Assustar”, “Navio das 5 mortes”, “Robô X Alienígenas” representam bem o papel das mídias na construção do imaginário infantil.

Desenho 3 – Robô X alienígena



Fonte: Elaborado pelos autores.

Segundo Girardello (1998), a incorporação de personagens da TV pela criança tende a fazer com que ela explore diferentes papéis sociais, bem como sentimentos que afloram nesses papéis. Buckingham (2007) assinala, ainda, que as crianças não recebem passivamente esses conteúdos da mídia, mas julgam e negociam formas de inserir os signos absorvidos nas práticas sociais. Neste contexto de discussão, Munarim (2007), por sua vez, considera que os gestos e roteiros dos programas de TV não são reproduzidos com fidelidade, pois nas brincadeiras é impossível seguir a mesma lógica dos programas.

Já as brincadeiras retratadas com o título Radiola de *Reggae*¹¹, “Família” e “Escola” evidenciam o potencial criativo da criança, que transforma as impressões dos cenários do dia a

1 Em São Luís - MA, também conhecida como “Jamaica Brasileira”, os “clubões” organizam festas com “radiolas” de *reggae*, que são grupos com equipamentos grandiosos, que dispõem de sons potentes, normalmente com um DJ, que coloca para tocar uma *playlist* composta majoritariamente por *reggae*s internacionais. As radiolas realizam **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.10-27., Març./Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.5835.

dia em repertórios lúdicos. Para Brougère (2010), a brincadeira possui uma dimensão simbólica que se encontra associada a aspectos do convívio social, sendo uma representação de elementos do cotidiano, cotidiano esse que não se constitui como um mero pano de fundo da vida do sujeito.

Outras brincadeiras de faz de conta representadas nos desenhos foram aquelas que faziam menção a contextos de guerra. Para Brougère (2010), os jogos de guerra correspondem, culturalmente, a mecanismos de fuga do cotidiano das crianças. Uma espécie de agressividade controlada, manipulada e socialmente aceita, que não necessariamente faz alusão a uma agressividade real. Brincadeiras de guerras, que comumente são consideradas pelo universo adulto como violentas, fazem parte do repertório lúdico infantil. Essas compreensões tecidas a partir do olhar do adulto são frágeis à medida que desconsideram a construção das regras da brincadeira, em que os eventos imaginários vão tomando forma e são manipulados pelas crianças.

Manifestações lúdicas tradicionais, tais como “Pular corda”, “Amarelinha” e o “Rodaroda” também foram representadas pelas crianças nos desenhos, como repertórios das brincadeiras na escola. Sarmiento (2004) afirma que a brincadeira possui um aspecto ritualístico, que se repete ao longo do tempo, incorporando novos elementos, mas mantendo traços tradicionais.

A presença de brincadeiras com essas características revela resistências e continuidades de algumas práticas, culturalmente reconhecidas em diversas gerações no universo infantil contemporâneo. Mesmo em meio a “*touches*” e “*clicks*” peculiares da era das mídias, o tradicional se faz presente no imaginário das crianças, incidindo nas próprias práticas corporais. A infância contemporânea, no campo de pesquisa, expõe traços dialógicos entre o novo e o antigo, o midiático e o tradicional, sem delimitar espaços de cisões.

bailes em boa parte das periferias da cidade e no interior do estado do Maranhão. Com isso, acabam povoando o imaginário infantil, muitas vezes virando roteiro de brincadeiras.

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.10-27., Març./Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.5835.

Desenho 4 – Amarelinha



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os brinquedos compuseram também alguns temas de desenho, sobretudo de crianças do 2º e do 3º ano. O manuseio de carrinhos, bonecas e bonecos no universo lúdico infantil se mostrou muito comum na rotina das crianças menores, que, claramente, utilizavam os brinquedos como fonte potencial de roteiros de diversas outras brincadeiras.

Compreendemos o brinquedo, conforme indica Brougère (2010, p.14), como um “fornecedor de representações manipuláveis”, do mesmo modo, a criatividade da criança como fonte que nutre essas representações. Assim, um objeto comum, sem aparente finalidade lúdica pode tornar-se um brinquedo. Portanto, o critério que funda a relação brinquedos e objetos não é a perspectiva funcional que eles remetem, mas o espírito lúdico representado nos roteiros das brincadeiras de que eles acabam participando.

Manuseando um ou dois lápis em cima de uma mesa na escola, ou com bonecos de super-heróis com suas armas, por exemplo, uma criança pode atribuir vários sentidos, recorrendo a um “passeio” por um universo imaginário em que aqueles objetos ganham forma de guerreiros em um ringue ou em um campo de batalha. A imaginação norteia a brincadeira inscrita no bailado de dedos e mãos, fazendo com que o jogo de representações não se situe tão somente no uso e apropriação dos objetos no brincar, mas na própria vivência corpórea com o objeto, ilustrando os gestos. Logo, o corpo tem papel fundamental, caracterizando as brincadeiras como práticas inscritas em um processo de educação do corpo.

Sendo assim, o objeto é analisado a partir de sua função e valor simbólico. Diante dessas possibilidades, podem ser distinguidos aqueles nos quais predomina o uso potencial para uma determinada tarefa daqueles em que o valor produzido se encontra na significação social. Dessa

forma, situa o brinquedo no domínio do valor simbólico sobre a função, já que é um objeto que a criança manipula livremente e sem determinismos (BROUGÈRE, 2010).

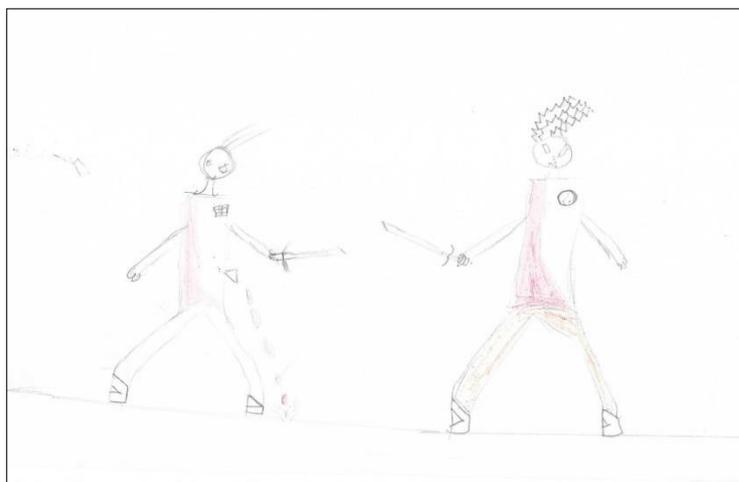
Desenho 5 – Brincadeira de bonecas



Fonte: Elaborado pelos autores.

As brincadeiras de luta apareceram timidamente nos desenhos. Tal fato se revela paradoxal, tendo em vista que boa parte das crianças expôs, na prática, serem adeptas dessas brincadeiras em diversos tempos e espaços na escola, porém não as representaram nos desenhos.

Desenho 6 – Ninja



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os temas “lutinha”, “jiu-jitsu” e “ninja” foram produzidos pelas crianças e trouxeram à tona três perspectivas diferentes de brincadeiras de luta: a primeira, sem roteiro aparentemente definido, em que o confronto corporal é o único fim; a segunda, remetendo aos gestos técnicos

de uma luta institucionalizada; a terceira, expondo o imaginário em torno de personagens de filmes e desenhos animados de luta.

Corsaro (1992) afirma que as brincadeiras compõem rotinas culturais, pois à medida que as crianças se apropriam da cultura na qual estão inseridas e vão gerando roteiros para a construção do seu universo lúdico. Este mapeamento do universo lúdico das crianças, representado nos desenhos, serviu de parâmetro inicial para a compreensão do campo diverso representado nas brincadeiras infantis na escola.

A BRINCADEIRA CONTINUA...

Tomando como ponto de partida as brincadeiras na escola, adentramos em um universo cheio de significantes sociais, que expuseram o olhar das crianças em torno do cotidiano: cenários do dia a dia representados por meio da própria corporeidade dos sujeitos e pela forma de interagir com seus pares.

As categorias que emergiram do material empírico da pesquisa, sendo elas brincadeiras de: “perseguição”, “de esportes”, “com brinquedos”, “de faz de conta”, “tradicionais” e “de luta”, revelaram o amplo repertório lúdico dos sujeitos do campo estudado. Evidenciaram, sobretudo, a capacidade das crianças em se apropriar, em constante interação, de elementos do cotidiano e incorporá-los nas brincadeiras. Traços da cultura local, elementos de brincadeiras tradicionais, objetos tecnológicos, roteiros e personagens veiculados nas mídias, os tempos e espaços na e da escola foram ressignificados, dando origem a um universo simbólico rico que norteou as práticas corporais da infância.

Por meio de suas brincadeiras, as crianças dão forma às representações, situam-se nas frestas entre o real e o imaginário, o tradicional e o novo, o subjetivo e o objetivo. Reorganizam normas, valores, símbolos e signos sociais que dão contorno ao seu cotidiano, dentro e fora da escola.

Brincando na escola, as crianças redimensionaram aspectos em torno da concepção de papéis sociais no cenário em que vivem, revelando, por exemplo, o discurso apologético à criminalidade no contexto da comunidade pesquisada. Jogando futebol no pátio, apresentaram novas possibilidades de vivenciar o jogo, redefinindo regras e formatos da prática, reconhecendo novas finalidades que extrapolam o vencer ou o perder. Brincando de bonecos, bonecas, representando cenários fictícios nutridos pelo imaginário midiático, vivenciando brincadeiras tradicionais ou lutando de “mentirinha”, os sujeitos expuseram seus potenciais

criativos, problematizando e reorganizando concepções em torno dos significados sociais de gênero, de família, de violência, bem como do lugar da mídia no universo lúdico e nas formas de relacionamento protagonizadas por eles.

Percebemos, a partir da interpretação das produções infantis, somada à fala das crianças e à observação da rotina de brincadeiras na escola, que ocorrem processos que Cohn (2005, p.19) considera como produção e reprodução cultural. Isto, pois, a partir do brincar, as crianças vão atribuindo sentido às suas experiências e compartilham significados partindo de um mesmo sistema simbólico. Expõem, com isso, que a cultura está em constante transformação, e para o melhor entendimento das culturas infantis é fundamental entender os sistemas simbólicos que circundam suas produções e formas de ação/interação.

“MY FAVORITE PLAY AT SCHOOL”: A PLAYFUL CHILDREN CULTURE ANALYZE AT SÃO LUÍS – MA.

Abstract: This article has qualitative nature, its theoretical reference was built in light of the sociology of childhood. It aims to analyze children’s plays in a public school from São Luis-MA. Therefore, we built a field research, in which the information was generated through the observation of times and spaces from entrance, playground and exit, conversation with the subjects and production of drawings. In total 71 drawings were produced, with thematic “My favorite play at school”. The research was developed in four classes from 2° to 5° grade of the listed institution, with children from 7 to 13 years old. Emerged from the research corpus six categories of analysis about the ludic repertoire shown in the drawings, being plays: “of chase”, “of sports”, “with toys”, “of pretend”, “traditional” and “fight”. Peculiarities of local culture, traits of traditional plays, technological materials, scripts and characters in the media, times and spaces in and of school, were redefined presenting a symbolic universe that guided corporal practices of childhood. We perceived, lastly, that the studied children have a broad repertoire of plays, and, above all, they have a great ability to appropriate, in constant interaction, elements of daily life.

Keywords: Children’s plays. Playful culture. Elementary school.

“MI BROMA FAVORITA EN LA ESCUELA”: UNA ANALISIS DE LA CULTURA LÚDICA DE NIÑOS DE SÃO LUÍS – MA

Resumén: El presente estudio posee una naturaleza calitativa, com referencial teórico construído a la luz de la socicologia de la infância. Tiene como objetivo analizar las bromas infantiles de una escuela publica de San Luis – MA. Para tanto, construimos una pesquisa de campo, en que las informaciones generadas por medio de observación de los tiempos y espacios de la entrada, de la recreación y de la salida, charlas con los sujetos y la producción de dibujos. Al todo fueron 71 dibujos, con la tematica “mi broma favorita en la escuela”. La pesquisa fue desenvuelta con cuatro turmas de 2° al 5° año de la institución elencada, con niños y niñas de 7 a 13 años. Surgieron del *corpus* de pesquisa seis categorías de análise “de perseguição”, “de deportes”, “con juguetes”, “de hace de cuenta”, “tradicionales” y “de lucha”. Peculiaridades de la cultura local, trazos de bromas tradicionales, materiales tecnológicos, guiones y personajes vehiculados en las mídias, los tiempos y espacios en la y da escuela, fueron resignificados presentando un universo simbólico que orientaron las practicas corporales en la infancia.

Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.10-27., Març./Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.5835.

Compreendemos, por fim, que los niños y las niñas estudiadas disponen de um ancho repertorio de bromas, y, especialmente, poseen una gran capacidad en apropiarse, en constante interacción, de elementos del cotidiano.

Palabras clave: Broma de los niños. Cultura lúdica. Educación primaria.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. O brincar: linguagem da infância, língua infantil. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.12, n. 2, p. 125-132. maio/ago., 2006.

AMARAL, M. N. Dewey: jogo e a filosofia da experiência democrática. *In:* KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p.79-107

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BATESON, G.; MEAD, M. Balinese Character - A Photographic Analysis. **The New York Academy of Sciences**, New York, v. 2, p.1-48, 1942.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Ed. Portugal, 1994.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços - tempo do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BUCKINGHAM, D. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Loyola, 2007.

CARVALHO, A. F.; MÜLLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. *In:* MÜLLER, Fernanda (org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 65-84.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **Social Psychology Quarterly**, Washington, v. 55, n. 2, p.160-177, 1992.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.26, n.91, mai./ago., 2005.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FERNANDES, F. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GIRARDELLO, G. **Televisão e Imaginação Infantil**: histórias da Costa da Lagoa. 1998. Tese (Doutorado em Comunicação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade. *In*: FARIA, A. L. G. et al. (orgs.) **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 69-92.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Triunfadora-artes gráficas, 2003.

HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children? **Childhood**, v. 8, n. 4, p.501–517, 2001.

HELLER, Á. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

KISHIMOTO, T. M. Fröbel e a concepção de jogo infantil. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2014, p.145-167.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica**: do projeto a Implementação. Porto Alegre: Artmed. 2008.

LE BRETON, D. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

LEVINE, R. Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. **American Anthropologist**, v. 209, n. 2, p. 247-260, 2007.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÜLLER, F. Entrevista com Willian Corsaro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr., 2007.

MUNARIM, I. **Brincando na escola**: o imaginário midiático na cultura de movimento das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

PAIS, J. M. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 37, p.105-115, jun., 1993.

PFISTER, A.; VINDROLA-PADROS, C.; JOHNSON, G. Together, We Can Show You: Using Participant-Generated Visual Data in Collaborative Research. **Collaborative Anthropologies**, v. 7, n.1, p. 26-49, 2014.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Edições Asa, Portugal, 2004. p. 09-34.

SOARES, C. L. Práticas corporais: invenção de pedagogias? *In*: SILVA, A. M.; DAMIANI, I. R. (orgs.). **Práticas corporais**: gênese de um movimento investigativo em educação física. v. 1, Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005, p. 43-64.

WINNICOTT, D. W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1975.