

## CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NA ESCOLA: ENTRE A PROIBIÇÃO E A CRIAÇÃO

Nair Correia Salgado de Azevedo <sup>1</sup>

### RESUMO

Esse trabalho é resultado de uma Tese vinculada à linha de pesquisa “Processos Formativos, Infância e Juventude”, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Presidente Prudente/SP. O objetivo foi observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente/SP. Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, usou de fundamentos da sociologia da infância para inserir as crianças como participantes principais desse processo acadêmico. A metodologia buscou a participação direta das crianças, cuja coleta dos dados foi realizada *com e pelas* crianças, por meio de filmagens em vídeo, registros em diários de campo individual e coletivo, entrevistas-conversa, produção de imagens (fotos/filmagens), diário coletivo e textos ilustrados. Os resultados apontaram a ocorrência de uma disciplinarização das crianças por meio do corpo, além de um cerceamento das culturas lúdicas infantis nas escolas, o que contribui para que exista uma hierarquia de conteúdos, ocasionando uma desvalorização da ludicidade por parte do adulto. No entanto, as crianças elencaram os jogos e as brincadeiras como elementos importantes na escola, e mostraram que eles contribuem para aspectos relacionais e no processo de produção cultural da infância. Concluiu-se que as razões para existir tantas proibições das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas podem ter origens históricas e até ideológicas, mas isso não é motivo para que essa realidade permaneça. As crianças pedem que valorizemos suas opiniões e que possamos incluí-las nos processos educacionais de maneira que elas possam participar da Educação como um todo. Para isso é preciso muitas mudanças, a começar pela concepção de criança e infância considerando as ações infantis com olhos de criança, pois somente assim será possível vislumbrar a beleza das culturas infantis.

**Palavras-chave:** Educação. Sociologia da Infância. Culturas Lúdicas Infantis. Criança.

### INTRODUÇÃO

Quem nunca, revirando o baú de lembranças, foi capaz de sentir, mesmo que rapidamente, como era bom o tempo de brincar? Algumas pessoas, privilegiadas em minha opinião, tem muitas situações lúdicas da infância para se lembrar, enquanto outras, nem tantas, apenas as mínimas capazes de absorvê-las por completo em frações de segundos. Para alguns, lembrar-se da infância pode não ser muito agradável caso tenham vivido momentos difíceis como a fome, o abandono, a miséria e o abuso. Para outras, infância significa deleite e tem até cheiro e sabor: cheiro de mato molhado e gosto de bolo

---

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Professora Assistente do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, [nairazevedo@hotmail.com](mailto:nairazevedo@hotmail.com).

de laranja. Mas, independentemente de ter sido uma infância mais ou menos sofrida, é certo que todas as pessoas já brincaram em algum momento.

Vivemos em um mundo em que tudo acontece de maneira extremamente rápida: o tempo voa, as informações se espalham em frações de segundos e tudo precisa ser feito com urgência. Infelizmente essa realidade não é diferente em nossas escolas, e ela acaba afetando diretamente as crianças.

Hoje, muitos problemas podem ser apontados pelos adultos como “desculpas” para a privação do lúdico na vida de nossas crianças: a violência urbana, a marginalidade, a desconfiança, a falta de tempo, entre outros. Em algumas cidades do Brasil, e aqui me refiro mais especificamente ao interior do Estado de São Paulo, ainda é possível observar algumas práticas lúdicas consideradas “antigas”, mais precisamente nas ruas, como jogar bola, brincar de esconde-esconde e pega-pega, andar de bicicleta, descer as ladeiras com carrinhos de rolimãs ou skates, soltar pipas... Porém, as ruas, principalmente dos grandes centros urbanos, têm sido cada vez mais privadas desses momentos.

Partindo desses pressupostos iniciais o objetivo desse estudo foi observar, descrever e interpretar as experiências lúdicas em diversos ambientes de uma escola pública, na cidade de Presidente Prudente/SP, visto que atualmente, esse ambiente passa ser privilegiado por ser um dos poucos (e para algumas crianças, o único) em que a perpetuação das Culturas Lúdicas Infantis se torna possível, mesmo com tantas privações impostas pelos adultos que as rodeiam.

## **METODOLOGIA**

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfico, usou de fundamentos da sociologia da infância para inserir as crianças como participantes principais desse processo acadêmico. Para isso, a metodologia buscou a participação direta das crianças, cuja coleta dos dados foi realizada *com e por* elas<sup>2</sup>, por meio de filmagens em vídeo, registros em diários de campo individual e coletivo, entrevistas coletivas, produção de imagens (fotos/filmagens), diário coletivo e textos ilustrados.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

---

<sup>2</sup> Essa pesquisa foi aprovada pelo CEP da Universidade (CAAE 32226314.4.0000.5402)

Pensar em pesquisas educacionais com crianças significa, num primeiro momento, buscar uma mudança de paradigmas. Embora existam muitas discussões no meio educacional sobre a importância de se considerar as crianças como sujeitos ativos do processo de pesquisas acadêmicas para a infância, muito ainda há que se caminhar em direção ao reconhecimento das vozes infantis como dado científico dotado de todo rigor, planejamento e métodos que, por sua vez, gera a construção de conhecimento necessária para entendermos essa categoria geracional: a infância.

Para Saramago (2001), uma área que tem desempenhado um importante papel no sentido de considerar a importância das vozes infantis nas pesquisas acadêmicas com crianças, tem sido a Sociologia da Infância. Para a autora, a infância é caracterizada por um núcleo próprio, com relações intergrupais típicas, protagonizadas pelas crianças e que, por sua vez, são capazes de intervir socialmente pela própria experiência. Além disso, a autora nos alerta para o fato de que a escola pode ser eleita um local privilegiado para a observação desse grupo geracional, pois se trata de um agente muito importante em seu processo de socialização aos pares.

As relações intergrupais na qual Saramago (2001) se refere foi conceituada pelo sociólogo Willian Corsaro (2011), como “cultura de pares”. O termo “pares” é específico para se referir ao grupo de crianças que passa grande parte do tempo juntas, quase todos os dias. A “cultura de pares”, portanto, é definida pelo autor, conforme abordagem interpretativa, “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, calores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p. 128).

Para Sarmento (2011) a expressão “ouvir a voz das crianças” condensa todo um programa teórico que constata o silêncio no qual as crianças foram historicamente submetidas. A sociologia da infância então tem se preocupado em estudar as crianças como atores sociais de pleno direito, analisando-as como categoria geracional. Porém, mais que ouvir as vozes, é preciso atentar também para o que não é dito por palavras.

Partindo dessa discussão, o referencial teórico abordado por essa pesquisa utilizou-se dos pressupostos teóricos da sociologia da infância, que busca mostrar a criança enquanto um participante ativo das pesquisas acadêmica e capaz de fornecer dados que atestam a importância de se ouvir as vozes das crianças em todos os ambientes que lhe dizem respeito, visto que elas são capazes de opinar de forma diferente dos adultos, mas não menos importante.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partindo, nesse momento, para os comentários sobre a coleta de dados com as crianças na escola e falando mais especificamente sobre a importância que as técnicas escolhidas, começo pela relevância que os equipamentos de filmagem e foto tiveram nesse processo. Esse item exigiu, de minha parte e da parte das crianças, certo grau de adaptação. Embora não tenha ocorrido grandes problemas relacionais entre a pesquisadora e crianças (como, por exemplo, se conhecerem primeiro, estabelecer um processo de confiança com os alunos e conhecer/participar da rotina da escola)<sup>3</sup>, algumas ações ligadas ao processo de pesquisa que envolveu essas mídias tiveram que ser elucidadas às crianças.

Começo pela descrição do início das filmagens que contou com alguns eventos interessantes. A instrução sobre o manuseio do equipamento utilizado para as gravações de vídeos que, em grande maioria das vezes, foi realizado pelas próprias crianças, será um dos primeiros a serem destacados. Além de explicar a elas como ligar, prender a câmera nas mãos, como trocar o modo filmagem pelo modo fotografia e demais regras como, por exemplo, escolher uma das crianças para que seja responsável pela filmagem (que poderia ser compartilhada ou não<sup>4</sup>), houve a necessidade de explicar a importância social da câmera para a pesquisa, pois no início as crianças ficaram um pouco receosas com relação ao que iriam filmar.

Um dos motivos que causou num primeiro momento esse receio, pode ser observado claramente na filmagem realizada por “Ski Safari”<sup>5</sup>, quando ele próprio diz “*tudo o que a gente fala vai ficar gravado aqui, viu?*” (Filmagem realizada por “Ski Safari”, 14/08/2014) e, ainda, quando “Ski Safari” resolve compartilhar a filmagem com o colega “Anderson”, presencia-se, mesmo que de forma inconsciente, uma atmosfera de vigilância às crianças, como veremos a seguir:

*Na quadra algumas crianças correm, outras giram, outras apenas conversam... As duas turmas de 4º anos estão na quadra. “Ski Safari” pergunta a “Anderson” se ele quer*

---

<sup>3</sup> Esse fato ocorreu devido à professora-pesquisadora já pertencer ao corpo docente da escola pesquisa e ser, também, conhecida da maioria das crianças.

<sup>4</sup> A filmagem compartilhada foi uma ideia que surgiu durante as primeiras conversas com as crianças em que foi explicado como seria o procedimento de filmagem feito por elas. As crianças tiveram algumas curiosidades, entre elas, se poderiam passar a responsabilidade de filmar para um colega, caso quisessem. Acharmos oportuno e de bom senso deixar as crianças livres para tomarem essa decisão, e combinamos então que a criança sorteada ficaria responsável pela filmagem, mas não precisaria obrigatoriamente ser a única a filmar (Anotações do Diário de Bordo, 14/08/2014).

<sup>5</sup> Os nomes das crianças participantes estão destacados entre aspas, são fictícios e foram escolhidos pelas próprias crianças.

*filmar e explica novamente ao colega como manusear a câmera. “Anderson” chega mais perto para filmar melhor seus colegas.*

*Nesse momento, uma funcionária da escola passa, vê “Anderson” filmando e diz:*

*“Gostei disso aí. Se você ver alguém batendo em alguém você filma, aí tem como provar ‘Ó: foi Fulano que bateu em Ciclano’”.*

*“Anderson” responde: “Tá!”. (Filmagem realizada por “Ski Safari”, 14/08/2014).*

Foi preciso esclarecer no dia seguinte a esse incidente, por meio de uma reunião com as crianças, quais eram, então, os verdadeiros objetivos das filmagens que seriam realizadas pela pesquisa:

*Conversamos a respeito do ocorrido ontem durante a filmagem feita por “Ski Safari”, quando uma funcionária alertou que, a câmera era ótima para “vigiar” o que eles estavam fazendo de “errado”. Esclareci que não é esse o objetivo da pesquisa: ver o que ocorre de “certo” ou “errado” enquanto eles brincam, e, ainda, que não ia mostrar a filmagem para ninguém além deles mesmos e que se fosse realmente necessário “vigiá-los” a escola estaria cheia de câmeras.*

*Nesse momento, “Percy Jackson”, que foi o responsável pela filmagem no dia de hoje, perguntou: “Nair, e se sair uma briga mesmo o que acontece? Eu paro de filmar?”.*

*Respondi que o fato de filmar ou não uma briga não seria eu quem decidiria isso e sim a criança que estivesse responsável pela filmagem naquele dia. Também salientei que pode sim acontecer de, durante alguma filmagem, ocorrer uma briga em que houvesse, talvez, até a necessidade da intervenção de um adulto, mas que eu também gostaria de saber como as crianças resolveriam esses conflitos. (Anotações do Diário de Bordo, 15/08/2014).*

Nas filmagens que se sucederam após esse episódio, as crianças foram, aos poucos, deixando de ver a câmera como um objeto de vigilância, passando a vê-la com mais curiosidade. Isso é percebido em muitas filmagens em que aparecem crianças fazendo caretas, sorrindo e dando “tchauzinho”.

Apresentar a descrição de algumas dessas impressões não foi tarefa fácil e elencar apenas alguns entre vários registros gravados, filmados, fotografados, escritos ou desenhados que indicassem quais experiências seriam destacadas no contexto estudado exigiu um poder de síntese sem, porém, excluir nenhum detalhe importante.

Independente dessas questões, é possível destacar algumas situações em que as crianças deixaram claro que, embora exista sim uma esfera de proibição visível em muitos contextos escolares, há também possibilidades de muitas experiências relevantes ao processo de produção das Culturas Lúdicas Infantis ocorrerem, seja por meio de estratégias próprias de viver as práticas lúdicas, seja por meio da mediação do professor.

Outra atividade a ser destacada e resultante das filmagens e fotos, é também uma das atividades que mais encontram resistência por parte de alguns professores no contexto

de sala de aula, mas dotada de muita importância pelas crianças: as atividades em grupo. As crianças enxergam nesses momentos a possibilidade de se trabalhar em parceria com os colegas e, dessa forma, aproveitar para conversar também sobre outras coisas ampliando o conhecimento que já tinham, tanto em termos de conteúdos abordados na escola, quanto em termos de conhecimentos relacionais ligados a seus colegas de sala.

Envolver-se em atividades em grupo é sair da zona de conforto: movimentam-se as crianças e os móveis das salas, faz-se muito barulho, rompe-se com o silêncio tão cobijado por muitos professores em suas aulas, enfim, dá bastante trabalho, pois promove muitos conflitos no início e até durante as atividades, portanto, é o tipo de proposta pedagógica que muitos professores evitam realizar.

A sala de aula, muitas vezes, não contempla o “barulho”, a alegria e a liberdade como ações capazes de produzir o conhecimento, muito pelo contrário - vemos em Ferrari e Marques (2011) que a sala de aula para muitos estudantes é sinônimo de sofrimento, disciplinamento e silenciamento. O falar só é permitido na hora certa, o mover-se nem sempre é tolerado e o questionamento é visto muitas vezes como indisciplina.

Por várias dessas questões as crianças muitas vezes se sentem “podadas” de tudo: não podem muitas vezes falar, andar, perguntar e, em muitos momentos, também são cerceadas do brincar nas escolas. Porém, elas reconhecem quando há iniciativas diferentes por parte de alguns adultos no contexto escolar, como as narradas pelas crianças. Questionadas sobre como era a relação entre eles mesmos nos anos anteriores e o que acontecia de legal na turma, as crianças participantes desse estudo responderam:

*“Barth Simpson”*: Era sempre um atrás do outro fazendo lição.

*“Giovanna Antonelli”*: No recreio a gente se separava, a gente não brincava junto como hoje.

*Nair*: Esse ano vocês brincam juntos? Nos outros anos não era assim?

*“Dulce María”*: A gente brincava sozinho, era no máximo duas ou três pessoas.

*Nair*: Mas porque era assim?

*“Dulce María”*: Porque a gente não tinha muita convivência. Eu e a “Giovanna Antonelli” somos primas, mas a gente não conversava tanto como nesse ano. A gente nunca brincava juntas, a gente nunca sentava juntas na sala pra fazer nada, a gente nem podia falar nada, um barulhinho e a professora já pedia silêncio! (Transcrição do relato oral obtido por meio da Entrevista-conversa realizada em 05/11/2014).

Vemos nesse fragmento de uma das Entrevistas-conversas realizadas com as crianças, o quanto a afirmação de Oliveira (2006) é real: a escola é muito carrancuda e chata! “Se precisamos falar em alegria na escola, isso se deve ao fato de que a escola é

mal-humorada” (Oliveira, 2006. p. 75). Ainda segundo a autora, a escola que conhecemos é cronometrada, com tempo muito maior para as atividades “sérias” e pouco tempo para as atividades de recreação que, por sua vez, é vivido exclusivamente nos poucos minutos de recreio, e sempre intercalado entre um trabalho e outro. Dessa forma, o compromisso firme é com a domesticação dos corpos e dos espíritos, tornando a escola uma instituição de constrangimento.

É um jogo de poder que está sempre em desvantagem para um dos lados, e geralmente o da criança. Nesse momento é preciso reconhecer que, de fato, muitas de nossas escolas e salas de aula são sinônimas de sofrimento, disciplinamento e silenciamento (Ferrari; Marques, 2011). Em cada época, em cada contexto histórico, em cada realidade, o silenciamento se faz presente com muita veemência. O “falar” pode ser muitas vezes interpretado como indisciplina a ser “corrigida”. Somos obrigados a expor nossas opiniões apenas no momento certo e conforme o que o ouvinte gostaria de ouvir. O silêncio, por sua vez, também pode ser interpretado como indisciplina, como no caso em que os alunos se negam a participar de determinada aula ou atividade, se mantendo inertes durante todo o tempo, por exemplo. Por isso, Ferrari e Marques (2011) argumentam que o ideal é usar o termo no plural: silêncios, pois se trata de significações que em muitos momentos não somos capazes de identificar, nomear, conceituar.

E só existe silêncio onde há discurso, geralmente atravessados por relações hierárquicas. “Silêncio, portanto que está intimamente ligado ao poder, questão nos corpos num exercício de aprendizagem, de disciplinamento, de docilização” (Ferrari; Marques, 2011, p. 22).

Ao ouvirmos as palavras de “Barth Simpson” ao mencionar que, em momentos anteriores as aulas que ele tivera “*era sempre um atrás do outro fazendo lição*”, e de “Dulce María” ao revelar que ela e suas colegas nunca podiam sentar-se juntas em qualquer momento durante a aula, pois a professora sempre pedia o tal do “silêncio”, vemos se confirmar as palavras de Fleuri (2011) quando esse diz que somos sistematicamente formados para nos adaptar a esse esquema de submissão no dia-a-dia, principalmente no ambiente escolar. O “silêncio do corpo”, por exemplo, é uma estratégia institucionalizada para impor às crianças a imobilidade e outros tipos de privações.

Ao silêncio do corpo se acrescente a imposição do “silêncio da palavra”. Proíbe-se, por exemplo, que os estudantes conversem entre si e se institucionaliza a obrigação de repetirem quase mecanicamente apenas o que o professor ensina. E há professores que se esmeram em descobrir métodos para manter seus pupilos calados. É o caso daquela professora que, no início da aula, oferece a cada criança um gole de água, que deve ser mantida na boca até o

final da aula e... ai de quem engolir! Medidas como essas são legitimadas e até mesmo incentivadas por aqueles que são encarregados de manter a ordem: quantas vezes não ouvimos elogios a professores ou diretores que “sabem manter a disciplina e se fazerem respeitar”? (Fleuri, 2011, p. 29).

Quando acontece de um professor tentar mudar tais visões ele se esbarra com algo que é preciso romper antes mesmo dessa ação ocorrer: a quebra de paradigmas. O silêncio e a imobilidade corporal é um paradigma existente hoje nas escolas e que precisamos superar. Alguns professores se recusam a serem apresentados a teorias, alegando o velho jargão educacional “na teoria é uma coisa, na prática é outra!”. É por pensar exatamente assim que não mudamos a educação há séculos, como pudemos ver em discussões anteriores desse estudo. Quebramos paradigmas estudando, mostrando como fazemos na prática, mas há muitos cegos trabalhando na educação se propondo a fazer os outros enxergar aquilo que nem eles próprios veem.

Se estamos dispostos a ver as crianças como cidadãos de direitos plenos, precisamos enxergá-las como capazes de opinar também com relação às áreas sociais, políticas e de assistência que lhe dizem respeito, e essa ação deve começar pela escola. Ferreira e Sarmiento (2008) nos lembram de que as instituições para a infância têm sido conduzidas, na maioria das vezes, por ideias e ações adultas apenas, o que contribui para o predomínio de uma “(in)visibilidade” (Ferreira; Sarmiento, 2008, p. 68) da infância - isso significa compreender que, apesar de as crianças existirem e estarem nas instituições, a inclusão de suas ideias nas tomadas de decisões é mínima, o que faz com que elas continuem em situação de invisibilidade e desconhecimento.

Para que essa realidade comece a se transformar, é preciso que esse reconhecimento das crianças como pessoas se torne um interesse central das discussões e decisões tomadas pelas instituições que lhe atendem. A cidadania na infância implica uma cultura que permita a inclusão democrática das crianças em todos os domínios da vida social e pessoal, ou seja, as instituições que lhes atendem, sejam escolas, creches, clubes, instituições de acolhimentos temporário ou permanente, entre outros, precisam ampliar o espaço de participação das crianças em seus contextos. Resumidamente: é preciso ouvir a voz das crianças.

Nesse sentido, *ouvir a voz das crianças* no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a permitir a participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários (Ferreira; Sarmiento, 2008, p. 72). [Grifo do autor].

Enfim, é preciso que as escolas criem espaços e tempos democráticos dentro de suas rotinas para que as crianças opinem, mostrem suas ideias, auxiliem na resolução de problemas, que pensem em estratégias e estimulem as crianças a exporem o que pensam. Ainda com relação às filmagens, outro dado chamou a atenção: o recreio se mostrou como um espaço rico em momentos para a produção das culturas lúdicas infantis no contexto estudado. As filmagens realizadas durante esse momento mostram como ocorrem essas experiências lúdicas nesse período em que elas são donas de si na escola e porque esse tempo e espaço de recreio são tão valorizados pelas crianças.

Para Brown (2006) há uma explicação bastante simples para que o recreio se torne palco de tantas emoções: dentro da sala de aula, geralmente há o controle, supervisão e interferência do adulto. A justificativa de que a brincadeira ajuda a promover a aprendizagem na criança muitas vezes é entendido como o professor tomar as decisões sobre a forma mais adequada, em sua visão, para que determinada atividade aconteça.

Não podemos, porém, deixar de mencionar que para as crianças a sala de aula pode sim, ser menos proibitiva. Isso apareceu na técnica do “Diário Coletivo de Brincadeiras”<sup>6</sup>, em que alguns conteúdos curriculares formais e projetos pedagógicos realizados pelas professoras desse contexto também foram lembrados pelas crianças como experiências importantes em sua vida escolar.

O “Diário Coletivo de Brincadeiras” que, embora tivesse o título sugestivo para falar sobre práticas de jogos e brincadeiras, deu às crianças toda a liberdade de escrever sobre o que mais gostavam podendo, em alguns momentos, servir até de desabafo para questões pessoais, caso a criança se sentisse à vontade para isso. Muitas citaram que gostavam de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História entre outros, e elas deram muitas pistas do que as fazem gostar desse conteúdo formal: a mediação do professor, os recursos utilizados e, novamente, as atividades em grupo.

Portanto, cabe à escola favorecer esse ambiente estimulador, capaz de aguçar a curiosidade das crianças pelos conhecimentos escolares. Segundo Villela e Archangelo (2015), a influência do professor é muito importante na vida de um aluno, pois além de

---

<sup>6</sup> O “Diário Coletivo de Brincadeiras” procurou uma forma diferente de ouvir as crianças. Nele, elas puderam expressar-se não apenas por meio da escrita, mas também pela arte. Muitas delas se sentiram à vontade para desenhar, colar, decorar, etc.. Cada criança levava o diário para suas casas e lá faziam suas descrições sobre os momentos que achavam mais importantes dentro da escola. No dia seguinte, era escolhida outra criança da turma, e assim sucessivamente.

ensinar os conteúdos e propiciar o desenvolvimento de crianças e jovens em nossas escolas, ele “envolve a tarefa de integrar as diferentes expectativas que esses trazem às experiências escolares que sejam significativas em seus vários domínios” (Villela; Archangelo; 2015, p. 100). Em outras palavras: um bom professor se torna referência ou modelo intelectual capaz de abrir as portas dos estudos e conhecimentos às crianças e jovens que, por inúmeros motivos, estiveram fechadas até então.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa pesquisa buscou compreender o processo de produção de Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar entre ações de proibição e criação. Como principais motivos para que a proibição continue presente, especialmente nos contextos escolares, destaco o fato de que algumas pessoas julgam ser umas culturas superiores a outras e, nesse caso, nós adultos muitas vezes elencamos, mesmo que inconscientemente, a cultura do adulto como superior às culturas infantis quando, por exemplo, impedimos as crianças de brincar, jogar, falar, de se expressarem pelo corpo, entre outros. É perceptível nesse estudo que a criança viverá as culturas infantis quer o adulto permita ou não, então a pergunta inicial para refletirmos é: se isso ocorrerá, de uma forma ou de outra, porque não permitir que essas experiências aconteçam às claras?

Essa pesquisa buscou também, especialmente no processo de coleta de dados, mostrar que o protagonismo infantil é possível, e o rompimento de paradigmas como “a criança *enfant*” (como um ser que não pensa e não tem ideias), parece ser um bom começo para superar a visão de que elas não possuem competência para opinar e participar ativamente dos processos que as envolvem. Se quisermos introduzir as crianças como sujeitos ativos nas pesquisas acadêmicas, precisamos dar voz a elas, o que implica ouvir suas opiniões, planejar algumas ações com elas, deixá-las a par de cada passo dado pela pesquisa, mudar o percurso caso seja necessário, ambientá-las cada vez mais ao contexto da pesquisa, enfim, é realizar uma nova pesquisa.

Ao retomar o tema dessa pesquisa, parte-se do pressuposto de que tais produções são podadas no cotidiano de muitas escolas: as crianças são, muitas vezes, proibidas de se manifestarem no ambiente em que muitas delas passam a maior parte de seu tempo diário: a escola. Mas, as crianças também nos mostraram que ao mesmo tempo em que são proibidas de tantas coisas, elas sempre encontram um jeito de viver a infância, seja pela discreta brincadeira entre colegas quando a professora não esteja olhando, nos

poucos minutos de recreio em que a vigilância adulta se torna menos eficaz, ou na própria cabeça delas, por meio da imaginação.

Pensar a criança hoje, como um ator social, como uma categoria geracional que tem suas particularidades, é pensar na criança como um ser que quer brincar, jogar, ter experiências lúdicas fora da escola, mas, principalmente, ela quer vivenciar isso também dentro dela. A escola, como espaço promotor da ordem e do controle, não permite, em muitos momentos, que tais vivências ocorram. Não se trata de afirmar que na escola não seja preciso ter ordem de nenhum tipo. A questão a ser discutida parece ser em *como* tais ordens se estabelecem ainda hoje no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

- BROWN, D. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, J. R. (Org.). **A excelência do brincar**. A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 63-79.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FERRARI, A.; MARQUES, L. P. Silêncios e Educação. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. (Orgs). **Silêncios e educação**. Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2011, p. 9-26.
- FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (in)visibilidade e voz. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 2, n. 2, p. 60-91, nov. 2008. Disponível em: < <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36754/1/Subjetividade%20e%20Bem-estar%20das%20Crian%27as.pdf>>. Acesso em: 23. Jun. 2024.
- FLEURI, R. M. Silêncios e irrupções das diferenças. In: FERRARI, A.; MARQUES, L. P. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. p. 27-37.
- OLIVEIRA, M. L. Escola não é lugar de brincar? In: ARANTES, V. A. (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 75-102.
- SARAMAGO, S. S. S. Metodologia de pesquisa empírica com crianças. **Sociologia, problemas e práticas**, n.35, p. 9-29, 2001. Disponível em: < <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/399/1/35.01.pdf>>. Acesso em: 23. Jun. 2024.
- SARMENTO, M. J. Conhecer a infância: os desenhos das crianças com produções simbólicas. In: FILHO, A. J. M.; PRADO, P. D. (org.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas: AutoresAssociados, 2011. p. 27-60
- VILLELA, F. C. B; ARCHANGELO, A. **A escola significativa e o aluno diante da atividade**. São Paulo: Loyola, 2015, 119 p.