

Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo¹

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria²

Resumo: A criança, em interação social, estabelece relações ao negociar a sua existência no mundo e suas ações nos permitem compreender as peculiaridades da infância. O estudo discute as práticas lúdicas das crianças, considerando: interação social; dimensão corporal; e condição do ser criança. Caracteriza-se como pesquisa de cunho etnográfico, realizada com crianças de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora (MG-Brasil). Para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes procedimentos: observação participante; diário de bordo (criança); e produção de imagens. Da análise, pode-se dizer que a interação entre pares, permeada por conflito e reorganização constante, influencia a constituição das práticas lúdicas pela criança que as desenvolve numa relação espaço-tempo significativa e peculiar. Apresenta, como central, a dimensão corporal de um sujeito que expressa a sua forma de ser criança, em meio aos desafios existentes e às estratégias adotadas para viver a infância possível.

Palavras-chave: criança, infância, práticas lúdicas

Crianças e infâncias: o contexto teórico do estudo

Em todas as vidas existe qualquer coisa de não vivido, do mesmo modo que em toda palavra há qualquer coisa que fica por exprimir. O caráter é a obscura força que se assume como guardião dessa vida intocada: vela atentamente por aquilo que nunca foi e, sem que o queiras, inscreve no teu rosto a marca disso. Por essa razão, a criança recém-nascida parece já ter semelhanças com o adulto: de fato, não há nada de igual entre esses dois rostos, a não ser, num como no outro, aquilo que não foi vivido. (Giorgio Agamben, 2012)

Pensar a infância significa reconhecê-la como marcada por uma cultura atrelada ao contexto de vida das crianças, mas que, ao mesmo tempo,

¹ Esse estudo faz parte da tese de doutoramento em Estudos da criança, área da Sociologia da Infância, intitulada "Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação", vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento.

² Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora (MG-Brasil). E-mail: eliana.anaeli@gmail.com

deve ser compreendida como uma construção e uma variável de análise social em que a criança é agente, construtora de cultura e ser peculiar pela sua alteridade. É influenciada pelo meio social e o influencia, modificando a realidade e criando novas representações³ a partir da reflexividade transformadora (Pais, 2007). Essa compreensão nos permite desconstruir a ideia de infância como uma etapa em que pode-se identificar um pequeno adulto, passando a ser reconhecida e valorizada pela sua especificidade enquanto categoria social, conforme defende Sarmiento (2005).

Embora a criança tenha sempre existido, a ideia de infância é construída na Modernidade. A *invisibilidade* da infância e da criança na cena social é percebida em pesquisas científicas que, até final do Século XX, tinham amparo epistemológico em áreas de conhecimento como a psicologia e a psicanálise. De acordo com Qvortrup (2010), tinha como objetivo compreender o desenvolvimento da criança a partir da sua transição para a fase adulta, sendo a infância vista com um período - etapa individual da vida - para amadurecimento sexual, cognitivo e funcional (motor). O autor complementa que, ainda que sociólogos tivessem abordado criança e infância em suas pesquisas, o teor do conteúdo era fiel à ideia de socialização, cuja finalidade é socializar as crianças conforme as normas da sociedade e integrá-las ao meio regido por determinações adultocêntricas, que não permite o reconhecimento da infância como categoria estrutural e coloca tais reflexões numa perspectiva “preparatória” da criança para viver em sociedade. Portanto não era percebido o foco para a criança como ator social, predominando a perspectiva de pesquisa *sobre* e não *com* criança.

Na Sociologia da Infância, vertente que ampara esse estudo, criança, ser peculiar pela sua alteridade e ser social pela pertença a determinado grupo, é construtora de cultura e reflete marcas de sua geração e de seu contexto socioeconômico e histórico. Isso supera a visão da criança como um ser que nada sabe e que é dependente, ou seja, o *devir* criança.

Qvortrup (2010) explicita que parâmetros culturais, políticos, sociais, econômicos e tecnológicos interferem nos valores e normas da sociedade e dessa forma modificam a infância em cada momento histórico, mas não nega a sua existência enquanto categoria estrutural. Atesta que “[...] a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais” (Qvortrup, 2010, p. 641).

Assim, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que a infância se transforma constantemente, todas as crianças vivem-na, cada uma em seu espaço e tempo sociais, em função dos parâmetros que circunscrevem as

³ As relações humanas estabelecidas pelas crianças na sociedade, seja com adultos ou entre pares, devem ser compreendidas a partir de uma visão macrossociológica, na qual particularidades da sociedade são analisadas em termos microssociológicos (Giddens, 2009). Isso significa dizer que situações “micro” afetam a globalidade e situações “macro” interferem nas particularidades de um grupo social.

suas vidas, explicitados nas interações sociais estabelecidas e que são percebidas nos pilares da cultura infantil propostos por Sarmento (2004). Estes compreendem a Interatividade, relacionada à convivência com os pares que possibilita formas de desenvolvimento, de interação, partilha etc.; a Ludicidade, a partir da qual o brincar é entendido, como o que de mais sério é realizado pela criança; a Imaginação do Real no qual é possível a criança viver o jogo de forma aceitável pela mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; e a Reiteração em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações.

Em meio a estas experiências, o lugar social ocupado pela criança pode ser compreendido a partir das condições sociais de viver a infância, dado o contexto físico, geográfico e social e o lugar vivido, neste caso, como local restrito, com sentido, emoções e identidade. Possui, então, estreitas relações com as interações sociais, culminando na relação horizontal de identidade entre pares e vertical com os adultos, “[...] constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo” (Lopes & Vasconcelos, 2006, p. 111). Essas interações sociais são fundamentais para o processo de construção da cultura pela criança, evidenciando uma relação dinâmica e não estática.

Em termos dos espaços ocupados pela criança, é necessário pensar as suas ações como a capacidade de explorar e de se colocar plenamente no espaço/lugar, interferindo na forma “[...] como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de acção no espaço quotidiano” (Neto, 1999, p. 52).

Ao explorar os espaços, muitas práticas lúdicas são manifestadas pelas crianças e materializadas por meio dos jogos e brincadeiras. Porém, tais práticas devem ser entendidas para além dessas atividades, ou seja, identificadas nas ações realizadas pelas crianças em que pese o aspecto da ludicidade, uma vez que viver ludicamente independe da participação em alguma atividade que pressupõe esse estado. Para tanto, foram consideradas as ações que emergiram do campo, presentes no cotidiano das crianças.

Destaca-se a centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas. Essa corporalidade não se reflete especificamente no movimento, entendido como as habilidades motoras, mas em todas as formas de ação e expressão corporal manifestadas pelas crianças. Podemos dizer que toda ação da criança é expressão corporal, é atitude.

Portanto, este estudo tem como objetivo discutir as práticas lúdicas das crianças a partir de alguns aspectos: interação social; centralidade da dimensão corporal; possibilidades identificadas, desafios encontrados e

estratégias criadas por elas a fim de viabilizarem o exercício de ser criança, de viver a infância possível.

Sobre o estudo: a pesquisa com criança

Este estudo coloca a criança no centro da investigação, num espaço e num tempo cultural e historicamente situados, considerada como sujeito social pertencente a uma categoria geracional permanente, que vive em “[...] contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (Graue & Walsh, 2003, p. 22).

Adotou-se a pesquisa *com* criança, apresentando-se como um espaço de descoberta constante, em oposição a pesquisas em que esse grupo social é colocado como mero objeto de estudo, sobre o qual pensa-se e fala-se a partir do olhar do adulto, inculcando-lhes uma visão adultocêntrica de criança e de infância como afirmam Graue e Walsh (2003) e Delgado e Müller (2005). Na pesquisa em que à criança é dada a condição de sujeito, o seu processo apresenta-se como um desafio para o pesquisador.

Em termos metodológicos, o estudo pauta-se na utilização de princípios da etnografia que, para Giddens (2009), “[...] procura descobrir os significados subjacentes às ações sociais” (p. 648). A investigação etnográfica compreende o estudo de um grupo social no sentido de compreender seus modos de vida, sendo a observação participante essencial para que o comportamento social seja compreendido a partir do olhar destes sujeitos.

Importante se faz que o pesquisador participe do cotidiano dos pesquisados, ocupando um lugar de fronteiras (Caria, 2002) em que paira a tensão entre o fato social e a realidade individual e social do pesquisador, provocada pela relação entre “interior e exterior”, “dentro e fora” expressas nas experiências do pesquisador. Sobre os acontecimentos que dão sentido ao viver dos sujeitos participantes do estudo, estes devem ser interpretados num contexto mais amplo “em termos hermenêuticos de uma dialética da interpretação” (Clifford, 2005, p. 18).

As crianças participantes deste estudo, num total de 20 - 10 meninos e 10 meninas, foram pesquisadas a partir de um local específico, a escola. São estudantes de uma instituição pública federal na cidade de Juiz de Fora (MG-Brasil), com idades compreendidas entre onze e treze anos, estudantes do 6.^º ano do Ensino Fundamental. Como características gerais do grupo, tem-se o seguinte: as crianças residem em 11 bairros distintos, sendo a maioria distante geograficamente da escola, e numa cidade próxima a Juiz

de Fora⁴. Com relação aos deslocamentos casa-escola-casa, variadas formas são utilizadas, seja a pé ou por meio de transporte particular (carro), coletivo público (ônibus) ou coletivo privado (van escolar), predominando este meio.

O contato inicial com as crianças deu-se diariamente e teve como finalidade esclarecer os objetivos da pesquisa, a partir de conversas sobre o estudo, a fim de que pudessem definir sobre a sua participação, bem como a construção da relação pesquisador e sujeitos da pesquisa. Portanto, a inserção da criança na investigação deu-se mediante o consentimento, oficializado pela manifestação explícita do seu interesse⁵. Graue e Walsh (2003) afirmam ser necessário obter a permissão “[...] que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas” (p. 76).

Foi realizado entre os meses de fevereiro a novembro do ano de 2011. No início, o contato com as crianças acontecia nos intervalos diários entre as aulas e num período após em que elas esperavam a condução para retorno às suas casas. À medida que o consentimento da criança e de seus responsáveis se confirmou, o encontro com as crianças participantes do estudo transcendeu o espaço-tempo da escola e seguiu para as ruas de Juiz de Fora, seja a pé ou por meio das conduções utilizadas pelas crianças. Soma-se a isso a participação em eventos a convite das crianças, como mostra de música e ginástica por exemplo.

Para o registro dos dados que emergiram do campo, adotou-se como instrumentos e estratégias os seguintes: observação participante; diário de bordo (produzido pela criança); e produção de imagens (pela criança e pela pesquisadora). O diário de campo, construído no processo da observação participante, com o apoio dos outros instrumentos, foi organizado em episódios⁶ que são apresentados e discutidos de forma inter-relacionada, considerando o foco do estudo.

A análise dos dados contou com a triangulação metodológica das informações obtidas, permitindo compreensão e interpretação do contexto do campo pesquisado. Dos diversos episódios construídos a partir do trabalho de campo, para este artigo foram considerados dois, ambos desenvolvidos no espaço escolar e que apresentam elementos para a discussão dos

⁴ Essa situação é explicada pela forma de ingresso adotada pela escola que é mediante sorteio público. Dessa forma, os alunos que residem próximo ou não à escola encontram-se nas mesmas condições para ingresso.

⁵ Foi adotado o Termo de Consentimento para criança, que, além de manifestar seu interesse, indicava um nome a ser usado na pesquisa. Posteriormente ao interesse explicitado, os pais/responsáveis foram contatados para se manifestarem acerca da efetiva participação das crianças, bem como outros, no contexto da escola, no sentido de permitirem a realização do estudo.

⁶ Episódios são entendidos como histórias surgidas em um único encontro com a(s) criança(s) ou construídas de forma continuada, isto é, a partir de vários encontros em que a situação é resgatada e ampliada pela(s) criança(s).

objetivos propostos: "Jogo desassossegado" e "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do 'pique-macaco'".

As ações das crianças: a ludicidade em questão

[...] Um grupo de crianças do 6.º ano soube que alguns colegas estavam jogando futebol e se aproximou do local. Elas queriam jogar, mas isso não foi permitido pelas que jogavam, e questionaram a bola usada, pelo fato de ser de basquete. Houve um desentendimento entre os grupos (crianças que jogavam e as que queriam jogar) pelo fato de não ser permitida a entrada no jogo. Aqueles que jogavam argumentavam que eles eram muitos e, na discussão que ocorreu, houve estranhamento entre as crianças e um colega empurrou outro. Houve insultos e uns apaziguaram o conflito e eles mesmos se organizaram novamente, jogando apenas os que já o faziam. A presença das meninas nesse espaço deu-se apenas numa rápida passagem, quando a organização era reestabelecida, correndo pelo espaço de jogo dos meninos que se incomodaram tremendamente. Eles tentam reiniciar o jogo. As crianças que estavam jogando afirmam que Rogério está atrapalhando. Ele (Rogério) e outros queriam jogar, mas isso não era permitido. Dessa vez incluíram nos argumentos que o espaço e o intervalo são pequenos para todos e para a troca de grupos. Essa situação não é aceita pelas crianças excluídas e, novamente, atrapalham o jogo, forçando sua inclusão. Mais uma vez o jogo é interrompido. As crianças conversam e aqueles que chegaram primeiro argumentam isso a seu favor. Após pouco tempo, recomeçam o jogo novamente e somente com os que já estavam jogando. A insatisfação daqueles que não jogavam continuava a existir, olhando, com seriedade, a trajetória da bola e os movimentos dos colegas. Rueiro estava visivelmente incomodado. Outros alunos do 7.º ano se aproximam, acompanham a movimentação e se juntam aos alunos que não participavam do jogo. Eles atrapalham o jogo ao desenvolveram uma brincadeira de toque e empurra (como se fosse uma brincadeira de luta), utilizando o mesmo espaço do futebol e forçando sua inclusão. Pareciam incitar uma reação dos colegas, que daria início a uma briga. O jogo é interrompido novamente. Conversam, argumentam e, após pouco tempo, recomeçam o jogo só com os que já estavam jogando. A insatisfação de alguns continuava a existir e, antes que a

brincadeira terminasse em briga, o intervalo acabou e as crianças correram para as salas de aula. (Episódio: Jogo desassossegado – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)

A seriedade da brincadeira é visível no episódio "Jogo desassossegado", que nos traz elementos para refletir sobre essa questão, evidenciando os pilares da cultura infantil: ludicidade, Interatividade, Fantasia do real e Reiteração (Sarmento, 2004). Estes manifestam-se em meio às ações, exercidas pelas crianças. A interação entre pares é percebida nas práticas lúdicas em que a centralidade da dimensão corporal apresenta-se como marcante e explicita a cultura infantil.

A ludicidade constitui-se em uma das atividades interativas de grande significação e é entendida como

[...] um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (Sarmento, 2004, p. 15)

Para Vasconcellos (2009), ainda que se reconheça a importância do lúdico na infância, o seu valor "como parte fundamental do processo de humanização tem encontrado pouco lugar de debate" (p. 83). A relação entre pares durante o jogo apresentado, construído em meio a conflitos e interrupções, acordos e recomeços, materializa a *Interatividade*, possibilitando formas de desenvolvimento, de convivência, de apropriação do mundo, de interação, de partilha, entre outras formas de conhecimento. Complementa o autor, ao afirmar que "[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interacções com o mundo dos adultos" (Sarmento, 2004, p. 15), mundo esse que se mostra controlador das ações da criança na infância.

Depois de várias pausas e reinícios, a atividade foi definitivamente interrompida, neste caso em decorrência da organização do tempo escolar, e sem uma solução que atendesse satisfatoriamente a todas as crianças envolvidas. Após a aula, a mesma é retomada. Essa é uma característica da *Reiteração*, em que a criança vive a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vividos entre outras situações, como percebido na sequência do episódio e nas imagens da figuras 1 a 3, a seguir:

Ao término da aula encontrei as crianças no pátio próximo à entrada da escola à espera de vans escolares e dos responsáveis. Algumas jogavam futebol com garrafa de refrigerante (pet) e compunham o mesmo grupo que brincava no intervalo. O uso da garrafa (pet) nesse dia deu-se em função do fato de a escola ter proibido a bola para que não ocorresse o jogo de futebol na portaria da escola, uma vez que muitos desentendimentos entre as crianças têm ocorrido nessa atividade. O não uso da bola foi respeitado, mas o futebol continuava existindo. Da mesma forma que aconteceu no intervalo, além desse jogo, outra brincadeira, de luta, acontecia. As crianças amontoavam-se umas sobre as outras e diziam que era brincadeira de "luta e de guerrinha". Os grupos eram os mesmos que não se entenderam muito bem no intervalo e, nesse dia, a brincadeira acabou em briga. [...]. (Episódio: Jogo desassossegado – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)



Figura 1 - Brincadeira de luta



Figura 2 - Futebol com brincadeira de luta



Figura 3 - Futebol com garrafa pet

Fonte: Fotos Violet

Sobre a *Imaginação do real*, fica evidente o modo como a criança vive o jogo de forma aceitável por ela mesma a partir da imaginação como configuração do real. Apresenta relação com a brincadeira simbólica, que proporciona a experiência do processo cultural em toda sua complexidade e sua vivência está atrelada às condições disponibilizadas e negociadas para/com as crianças (Brougère, 2002). Vejamos a descrição do episódio "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do 'pique-macaco'" e algumas imagens (figuras 4 e 5), ambos importantes para a compreensão desses aspectos.

Acompanhando os acontecimentos do corredor próximo às salas de aula das turmas dos 6.ºs anos, a cada dia havia uma novidade. Muitas brincadeiras, confissões, danças, correrias, divisão de lanches, tro-

ca de bolinhas e figurinhas, por exemplo. A localização dessas salas fica ao final do corredor, ao qual segue um pequeno acesso a outras salas de aula (artes) e a uma escada que leva ao andar superior. Local esse pouco movimentado, iluminado somente por luz elétrica. A luz solar de cada dia não chega a esse local. Parece muito apropriado para "namoricos" e determinados tipos de brincadeiras. Nesse dia, a correria era intensa e acompanhada de risos e gritos. Num primeiro olhar, identificava uma brincadeira de pique. Um tipo de pique-pega que acontecia no corredor, nas salas de artes e seguindo até as escadas. As crianças, ora se escondiam nas salas próximas, ora desciam correndo as escadas e retornavam por outro lado do corredor. Percebia que uma criança corria atrás dos colegas imitando um animal, o macaco. Em uma das pausas da brincadeira, aproximei-me de Caã Kity e perguntei sobre o que brincavam e ela disse ofegante e com a mão sobre o peito: _ "Pique-macaco"! É muito legal! Nesse momento, identifiquei a criança que fazia o papel do pegador, do macaco e ela complementou: _ A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! E aos risos recomeçou sua corrida para fugir do "macaco". Aqueles que não participavam diretamente da brincadeira eram envolvidos pelos risos, correria e pela sensação de perseguição. Era impressionante a realidade vivida pelas crianças a partir de uma situação imaginária. Imaginária pela imitação e real pela vivência. Os risos, gritos, correrias e alterações da frequência cardíaca demonstravam o turbilhão de sentimentos que envolvia essas crianças num tempo de intervalo tão curto cronologicamente e tão intenso enquanto experiência. (Episódio: A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do "pique-macaco" – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 25 de agosto de 2011)



Figuras 4 e 5 - brincadeiras no corredor
Fonte: Fotos Eliete

Nos episódios "Jogo desassossegado" e "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do pique-macaco" é perceptível a identificação do movimento como um meio de manifestação do sujeito social, sendo importante reconhecer que o não movimento também o é. Dessa forma, as expressões corporais denotam as permissões e os cerceamentos que a criança vive nos espaços em que ocupa e nos tempos que lhes são disponibilizados, normalmente orientados por uma visão adulta. Silenciar o corpo da criança representa uma forma de poder. A materialidade, ou seja, o que é visível salta-nos aos olhos quando o movimento é a essência da ação permitida ou mesmo do repúdio à ação controlada, impedida. O corpo é visto como natural e social, como físico e simbólico e, segundo Le Breton (2006), na perspectiva da sociologia "[...] o homem é socialmente criador dos movimentos do corpo" (p. 45). Na mesma perspectiva, Daolio (1995) afirma que a produção cultural da sociedade se dá por meio das experiências corporais do sujeito em seus contextos socioculturais. Assim, a dimensão corporal é reconhecida como forma de comunicação e adquire representatividade da relação física, social e cultural da criança com o mundo.

Considerando que o episódio em discussão se desenvolve no ambiente escolar, sujeito a regras e restrições impostas aos alunos, manter a ordem, ou fazer cumprir as regras estabelecidas, em muitos casos, acontece mediante o domínio sobre a criança, o domínio de seu corpo. Perceber as peculiaridades da infância que se apresentam nesse momento da vida exige reconhecer a corporalidade externada em cada movimento, olhar ou mesmo na inércia. A compreensão da corporeidade, que apresenta a ideia de que somos um corpo capaz de externar os nossos sentimentos, diferentemente da visão que comprehende o corpo como algo apossado pelo sujeito, explicita as discussões apresentadas.

No tempo em que as obrigações escolares são o foco, a criança é submetida a comandos que se refletem no controle corporal. Como dito, o domínio do corpo na escola é traduzido no seu silenciamento, ou seja, no seu não reconhecimento. Da mesma forma, o controle do corpo pela própria criança pode ser uma forma de transgressão, uma linguagem de resistência. Autores como Akkari e Silva (2011) alertam-nos para o entendimento de que a previsibilidade do processo ensino-aprendizagem via controle corporal não é garantia de sucesso. Essa aparência se desfaz quando o "falso" controle evidencia brechas e a criança expressa o seu viver corporalmente. Uma contraposição entre a expressão ou a postura permitida pelo adulto e aquela desejada e manifestada pela criança, ainda que comedidamente, pode ser entendida como transgressão que gera, em alguns casos, ajustamentos secundários no espaço escolar.

A experiência do "Pique-macaco" evidencia a relação da criança com o espaço e o tempo. O curto período do intervalo entre as aulas, cronologicamente considerado, é percebido de maneira oposta pela criança a partir da intensidade, da duração em que é sentido. Conforme Kohan (2010), estamos

falando da concepção de *chrónos* e de *aión* respectivamente. Sobre a ideia de tempos vividos corporalmente pela criança, Goffman (2001) nos traz a compreensão dos ajustamentos primários e secundários que demonstram a organização institucional. No primeiro caso, sobre os ajustamentos primários, evidencia-se a ordem institucional adulta. No segundo caso, os ajustamentos secundários demonstram os espaços-tempos instituídos pelas crianças em que novas regras são criadas ou que as regras estabelecidas não são consideradas. No contexto da nota de campo, as determinações estabelecidas pela escola para uso dos corredores definem postura de silêncio e sem "correria". Na verdade, estabelecem que sejam usados para o fim específico de sua construção: deslocamento e acesso a diferentes áreas ou locais na escola. Contrariando tal funcionalidade, as crianças criam novas formas de usar e experimentar o espaço do corredor, por meio dos ajustamentos na relação entre pares.

Esses ajustamentos, considerados submundos, podem ser compreendidos como os momentos em que a criança se utiliza dos espaços e tempos com experiências significativas em sua vida. As ações exibidas pelas crianças são reprovadas, mas sua reincidência e seu não controle pela instituição leva à sua aceitação como legítima naquele espaço-tempo, para que o controle da organização institucional, mesmo que aparentemente, esteja sob a tutela do adulto.

Em "Jogo desassossegado" destacam-se as possibilidades de práticas lúdicas, desafios encontrados e estratégias criadas pela criança para viver a infância na atualidade. Pode-se dizer que tais desafios evidenciam a visão de infância presente na sociedade, ao mesmo tempo em que possibilitam às crianças o exercício possível de ser criança. Para Lopes (2008), essa forma de agir demonstra a sua condição enquanto "[...] produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido [...]" (Lopes, 2008, p. 77).

O caráter de agência (*agency*) expresso nas ações das crianças circunscreve o espaço-tempo ocupado por elas. Um tempo que delimita um momento histórico contextual e um espaço que marca o local, lugar vivido pelas crianças, categoria de humanização, como estabelece Harvey (1992). Nesse espaço-tempo, em meio às suas práticas lúdicas, a criança integra a infância como experiência, "[...] como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados" (Kohan, 2004, p. 8).

Para concluir

A infância como construção social está intimamente associada à ideia de criança como ator social. O exercício de olhar o mundo através de seus olhos pode transformar a sociedade, e esse é o nosso desafio. A compreensão da criança como ser imerso em uma cultura específica relaciona-se diretamente às suas ações, em especial, aquelas dadas ludicamente. A cultura lúdica, entendida como determinante para a existência da brincadeira e para que o jogo seja possível, sem se limitar aos jogos com regras, produz uma realidade diferente daquela vivida no cotidiano. É dinâmica, viva, diversificada e representa hábitos de um grupo ou contexto, a partir das condições espaço-temporais.

Dada a centralidade da dimensão corporal nessas práticas, percebe-se que o controle sobre as ações da criança necessariamente passa pela ideia de controle do corpo. Como herança cartesiana, a visão de corpo é carregada com o peso da dicotomia corpo-mente. Embora se busque controlá-lo, ao mesmo tempo o corpo, a criança, foge e reage às imposições, criando submundos. Em relação ao poder exercido sobre o corpo da criança, duas escolhas ou duas possibilidades são encontradas:

Pode exigir corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando. Pode disseminar a vaidade, a superioridade de um corpo sobre outro como valor. Pode dividir, separar, rivalizar. Ou pode propor atividades nas quais os corpos se rebelem, se revelem, façam contato, produzam conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para pensar; pode apenas propor, para abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas. (Fonseca & Verbena, 2012, p. 297)

Percebe-se que a ação das crianças em determinados locais, não pensados para esse grupo e do qual se espera determinada postura ou conduta, contribui para um repensar da infância na atualidade. Enraizadas na cultura lúdica, tais ações evidenciam a importância da interação com seus pares e sua influência na atribuição de significado às experiências com o espaço, local de encontro e com o tempo, vivificado, sentido. A manifestação da cultura lúdica, via práticas corporais, é entendida como forma de expressão, é atitude. Diante da experiência, percebida como desafio, a criança foca o olhar nas suas possibilidades, criando estratégias no constante exercício de ser criança, de viver a infância, seja na escola ou em outro contexto.

Referências

- Agamben, Giorgio. (2012). *Ideia da prosa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Ed.
- Akkari, Abdeljalil, & Silva, Camila. P. da. (2011). Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In Anderson Ferrari, & Luciana P. Marques (Orgs.), *Silêncios e educação* (pp. 53-57). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Brougère, Gilles. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo, SP: Pioneira, Thomson Learning.
- Caria, Telmo. H. (2002). Introdução: a construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. H. Caria, (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências sociais* (pp. 9-20). Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Clifford, James. (2005). Sobre a autoridade etnográfica. In Manuela Ribeiro Sanches (Org.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade* (pp. 1-14). Lisboa, Portugal: Cotovia.
- Daolio, Jocimar. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus.
- Delgado, Ana Cristina C., & Müller, Fernanda. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(91), 351-360, Maio/Ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>
- Fonseca, Adriana de C., & Verbena e Faria, Eliete do C. G. (2012). Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In, Miguel G. Arroyo & Maurício R Silva (Eds.), *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp 280-300). Petrópolis: Vozes.
- Giddens, Anthony. (2009). *Sociologia* (7a. ed.). Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, Erving. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. (7.ª ed.). São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- Graue, M. Elizabeth, & Walsh, Daniel. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harvey, David. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (7.ª ed.). Edições Loyola: São Paulo.

- Kohan, Walter. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, CECIERJ, Biblioteca educação. Recuperado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>
- Kohan, Walter. O. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade* [Versão eletrônica], 35(3), 125-138.
- Le Breton, David. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, Jader. J. M. (2008). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação* [Versão eletrônica]. 23(79), 65-82.
- Lopes, Jader. J. M., & Vasconcellos, Tânia de. (2006). Geografia da Infância: territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Neto, Carlos. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.), *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria, RS: Edições SIEC.
- Pais, José. M. (2007). Cotidiano e reflexividade. *Educação & Sociedade*, 28(98), p. 23-46.
- Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa* [Versão eletrônica], 36(2), 631-643.
- Sarmento, Manuel J. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.
- Sarmento, Manuel J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Vasconcellos, Tânia de. (2009). Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In J. J. M Lopes, & M. B. Mello (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis* (pp. 83-96). Rio de Janeiro, RJ: Rovelle.
- Verbena e Faria, Eliete do C. G. (2014). *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho (Portugal).