

# ■ Minha brincadeira preferida: análise comparada de desenhos de crianças de uma escola do campo e uma escola urbana do Distrito Federal

*My favorite play: analysis of drawings made by children from a rural school and an urban school in the Federal District*



Tayanne da Costa Freitas\*

Thainá Rodrigues de Moura Praça\*\*

Ingrid Dittrich Wiggers\*\*\*

Recebido em: 12 abr. 2023  
Aprovado em: 25 maio 2023

**Resumo:** Este estudo teve por objetivo analisar de forma comparada as perspectivas das crianças em relação à cultura lúdica infantil em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, uma escola do campo e outra escola urbana, privilegiando pesquisas com ênfase nas infâncias. Consideraram-se os desenhos produzidos pelas crianças a partir da temática de suas brincadeiras preferidas, bem como as observações retiradas da análise de duas dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, entre os anos de 2013 a 2015. Compreendeu-se que não houve um distanciamento profundo entre os dois contextos analisados. Além disso, conclui-se que há um contínuo estado de conflito entre a cultura escolar e a cultura infantil. Sobre os desenhos e suas brincadeiras prediletas, evidenciou-se ainda que a escola tem se tornado o principal lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e cultura entre pares, bem como apreendemos que ao brincar a criança experimenta a sua relação com o outro e com o mundo, aprende a se relacionar, não sendo assim, o brincar, um simples gesto mecânico, mas movimento dotado de intencionalidade, de significados, de emoção, de expressão e contextualizado culturalmente.

**Palavras-chave:** Infância. Crianças. Brincadeiras. Cultura escolar. Cultura infantil. Análise comparada.

**Abstract:** This study aimed to comparatively analyze the perspectives of children regarding children's play culture in two public schools in the Federal District, one rural and one urban, focusing on research with emphasis on childhood. Considering the drawings produced by children based on the theme of their favorite play, as well as observations taken from the analysis of two master's dissertations produced in the Physical Education Graduate Program at the University of Brasília, between 2013 and 2015, it was understood that there was no deep distance between the two contexts analyzed. Furthermore, a continuous state of conflict between school culture and children's culture was concluded. Regarding the drawings and their favorite play, it was also evidenced that the school has become the main place where children gather, creating a relationship of interaction and culture between peers. Moreover, it was found that when playing, the child experiences their relationship with others and the world, learning to relate. Therefore, playing is not a simple mechanical gesture, but a movement endowed with intentionality, meaning, emotion, expression, and culturally contextualized.

**Keywords:** Childhood. Children. Play. School culture. Children's culture. Comparative analysis.

\* Tayanne da Costa Freitas é doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: prof.tayanne@gmail.com

\*\* Thainá Rodrigues de Moura Praça é mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília. Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Contato: thaina.parca@edu.se.df.gov.br

\*\*\* Ingrid Dittrich Wiggers é doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora Titular da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília. Contato: ingridwiggers@gmail.com

## Linhas de entrada

Pensar a criança, na contemporaneidade, significa reconhecê-la como um ser social que interage dinamicamente com o tempo e o espaço dos quais faz parte. Hardman (2001) as considera sujeitos que compõem um grupo social chamado infância, revelando um complexo de crenças, valores e interesses pautados em interações que partem da organização dos adultos, todavia também são determinadas por meio de suas interações em pares. De acordo com Corsaro (1992), a cultura de pares das crianças é constituída por regras próprias que engendradas por diversos aspectos, tempos e espaços configura um diálogo próprio entre elas, denominado cultura infantil e que, conforme identificou Sarmento (2004), é marcada pela ludicidade e se materializa no brincar.

Dessa forma, este texto tem por objetivo produzir uma análise comparada das perspectivas das crianças em relação à cultura lúdica infantil em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, caracterizadas por conjunturas (geográficas, sociais, históricas, entre outros aspectos) diferentes. A Escola Classe Aguilhada representa uma escola do campo, situada na zona rural da região administrativa (RA) de São Sebastião – DF, e o Centro de Educação Infantil (CEI) é instituído na zona urbana da região administrativa do Riacho Fundo II – DF.

Os trabalhos que subsidiam este texto são dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, entre os anos de 2013 e 2015. Além de representarem o mesmo recorte temporal, as pesquisas pertencem ao campo dos estudos sociais da infância e combinaram elementos teóricos e metodológicos fundamentais em pesquisa com crianças de base etnográfica, tais como a observação participante, as entrevistas semiestruturadas e a produção de desenhos pelas crianças, conforme Bateson e Mead (1942), Levine (2007) e Pfister, Vindrola-Padros e Johnson (2014) indicaram ao longo dos anos.

A análise dos materiais, citados acima, aponta os conflitos existentes entre a cultura escolar e a cultura infantil. Percebeu-se que ambas as instituições escolares promovem rotinas, por vezes, institucionalizadoras de comportamentos. Além disso, é importante ressaltar a brincadeira como peça-chave, fundamental na cultura infantil, destacando-se nos desenhos a preferência das crianças pelo brincar no parque, as brincadeiras de luta e a presença cada vez maior das mídias nesses contextos.

Em tempo, uma análise comparada da cultura lúdica infantil reconhecendo as particularidades e abrangências das demandas representadas em diferentes realidades fornece uma pluralidade de abordagens e perspectivas, indica limites e possibilidades para se pensar os processos educativos, os espaços, os tempos, as rotinas escolares, a relação adulto-criança, para se pensar a

própria escola. A análise comparativa é significativa ao considerarmos que seus fundamentos, segundo Bray, Adamson e Mason (2015), ultrapassam o corriqueiro enquadramento de pontos positivos ou negativos, boas ou más práticas, com o intuito de disponibilizar um manual a ser copiado em todos os espaços, lugares ou países.

## Os caminhos traçados por todos

Conforme anunciado anteriormente, os estudos que ancoram este texto são recortes de dissertações estruturadas com a participação das crianças na produção das informações, considerando as ações e as modificações que elas promoveram nos espaços sociais, colocando em evidência as suas percepções e interpretações sobre questões diversas. Em vista disso, o “outro” não é apenas um objeto de pesquisa, mas sim um interlocutor em pédeigualdade no trato com o mundo, conforme indica Malet (2004). De acordo com Soares, Sarmento e Tomás (2005), o processo investigativo deve apreender um equilíbrio mútuo possível de autonomia, cooperação e hierarquia com e entre todos os participantes.

A pesquisa de Praça (2016) propõe conhecer e analisar as práticas corporais, os tempos e espaços destinados à cultura infantil inseridos no contexto de uma escola do campo, localizada a 33 km do centro urbano de Brasília. O estudo teve a participação de 23 crianças entre oito e nove anos, matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental. Ao longo dos três meses de imersão no campo empírico e de análise das informações produzidas, a autora percebeu embates implícitos entre a ordem adulta de controle e inibição dos corpos infantis e a luta infantil por uma rotina com a permissão da brincadeira e com a valorização da dimensão corporal. Além disso, identificou que as crianças do campo também são protagonistas nas lutas empreendidas por seus familiares e por movimentos sociais dos quais fazem parte.

No segundo trabalho examinado, Freitas (2015) teve como objetivo identificar e analisar como as crianças se apropriam dos tempos e espaços propostos pela estrutura escolar, por intermédio das práticas corporais em uma escola pública do Distrito Federal, localizada em área urbana. A pesquisa foi realizada com 27 crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre seis e sete anos. A pesquisadora acompanhou diariamente as crianças em suas atividades na escola, durante quatro meses. Evidenciou-se, com essa pesquisa, que as interações e as práticas corporais das crianças apresentaram nuances a partir da prática educativa e da forma como os tempos e os espaços são arranjados no cotidiano escolar. Nesse contexto, o corpo em movimento ocupou lugar de pouca importância na elaboração das atividades escolares, mesmo sendo frequentemente expressado nas vozes e ações das

crianças. Os desdobramentos da pesquisa revelaram que a rigidez e a organização do tempo e do espaço escolar, de maneira genérica e relativamente adultocêntrica, não atendiam às particularidades que despontavam da cultura infantil, o que gerava inúmeros conflitos de diversas ordens, tais como desobediência por parte das crianças em realizar atividades de leitura e escrita, punições por parte dos adultos, ocasionando um ciclo que poderia tornar o ambiente estressante para toda a comunidade escolar.

Em uma perspectiva comparada, o intuito não é traçar um quadro comparativo sobre semelhanças e diferenças entre as brincadeiras e crianças da escola do campo e da escola urbana, mas promover um diálogo entre as múltiplas realidades, e assim contribuir com os discursos e entendimento acerca da cultura infantil.

Como é possível perceber, em um contexto geral as pesquisas dialogam em torno da cultura escolar x cultura infantil, optando por reconhecer as considerações das crianças na elaboração das respectivas pesquisas. Nas próximas linhas apresentaremos reflexões para a compreensão desse conflito em contextos reconhecidos por serem diferentes.

Dessa maneira, identificamos características próprias da cultura escolar e cultura infantil e seus contextos, como ler, correr no recreio, brincar no parque, brincar no ônibus. Ademais, reunimos um total de 48 produções, dentre as quais 22 desenhos foram confeccionados por crianças da escola do campo e 26 registrados por crianças da escola urbana. No geral, as brincadeiras evidenciadas se caracterizavam como típicas do acervo infantil, como pular corda, pega-pega, pique alto, correr, saltar, queimada, lutinhas, fazer castelos de areia, inventar histórias e encená-las, cantarolar músicas, praticar esportes e dançar.

## Memórias de uma escola do campo

Essa escola do campo, conforme assinalado, se insere em uma região repleta de chácaras, assentamentos e acampamentos. Segundo Caldart *et al.* (2012), no documento intitulado Dicionário do campo, o conceito de acampamento reflete um território de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva pela posse da terra para produção e moradia. “O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária” (CALDART *et al.*, 2012, p. 23). Já o assentamento se constitui na concretização da luta, na posse da terra. De acordo com o mesmo conjunto de autores, os assentamentos rurais são “projetos de Reforma Agrária”.

O trajeto para a escola já indicava a saída da cidade. Logo na saída do centro urbano de São Sebastião depara-se com um trecho de estrada de terra localizado

próximo à divisa de estados – Distrito Federal e Minas Gerais. Aos poucos, é possível perceber uma poeira fina encobrendo os carros, os sons dos animais e o verde acinzentado do cerrado são predominantes em relação aos emaranhados de fios, asfaltos e sons observados na cidade. Ainda no caminho, a poucos metros da escola, algumas construções em lona e madeirites se espalhavam em um terreno desnivelado. Tratava-se de um acampamento do Movimento Sem Terra<sup>1</sup>. As crianças atendidas pela escola em questão residem em acampamentos de trabalhadores sem terra ou assentamentos, criados há algum tempo na região, bem como em comunidades próximas.

A educação do campo tem o intuito de garantir o direito previsto na Constituição Federal de 1988, que proclama a educação como um direito universal de todos os brasileiros indistintamente, onde quer que estejam, seja na cidade ou no campo (BAPTISTA, 2003). Para Caldart (2009), a educação do campo é um fenômeno recente da realidade educacional brasileira e tem os movimentos sociais camponeses como principais protagonistas. Dessa maneira, é necessário delinear que, para a sua oferta, a participação daqueles que vivem no campo é insubstituível, logo intenciona que sua cultura seja apreciada no espaço escolar, e que suas necessidades sociais, individuais e coletivas sejam consideradas.

De acordo com entrevista realizada com um funcionário da escola, a solicitação para a construção da mesma partiu das lideranças representativas da Associação de Moradores da região. Após a liberação do terreno por parte do governo, as obras de construção da primeira sede da escola foram iniciadas. Os próprios moradores dedicaram parte de seus dias na construção da instituição, visando à materialização dos ideais de educação para as suas crianças. Inicialmente de madeirite, depois de tijolos, as paredes da escola foram levantadas. Posteriormente, no ano de 1998, uma empresa de construção civil contratada pelo governo do Distrito Federal foi responsável pela construção da sede definitiva.

Observa-se que a edificação na cor verde, construída com tijolinhos, janelas e portas azuis, é composta por um pátio central – parte coberto e parte descoberto – que faz a conexão entre a entrada e as salas de aula. Ao redor da escola há uma grande área descampada, onde as crianças corriam durante o recreio, um campinho de grama, um parque e uma grande árvore. Apesar da grande área livre ao redor da escola, grades delimitavam o seu espaço e, conseqüentemente, o espaço que as crianças poderiam explorar no recreio.

## Memórias de uma escola urbana

O Centro de Educação Infantil localizado próximo à entrada de uma Região Administrativa caracteristicamente

urbana é rodeado por casas residenciais e pequenas lojas comerciais, tendo sido inaugurado no ano de 2003. A área interna do prédio tem um pátio de circulação que permite o acesso a todas as salas de aula e às salas da administração. Logo na entrada, à direita do portão, há uma mesa que fica encostada a uma grande parede que serve de mural decorativo e de avisos. Nesse local fica o porteiro que recepciona as crianças e qualquer pessoa que visita a escola. Logo atrás dessa grande parede avista-se um pátio coberto com uma pequena arquibancada ao final e ao seu redor as salas de aulas, sala de recursos, uma sala para leitura, vídeo e informática, cantina, sala dos professores e direção.

Esse modelo arquitetônico configura o pátio como espaço central da escola e que permite acesso a todas as áreas da instituição, como o prédio anexo constituído de mais salas de aula, banheiros para as crianças e bebedouros. Além disso, permite os dois únicos acessos à área externa descampada, local que abriga um parque com brinquedos, uma construção de casinha de bonecas e uma quadra de esporte descoberta, bem como o estacionamento de veículos.

Esse formato estrutural, com apenas um ponto comum concedendo trânsito para quase todas as demais dependências da escola, nos permite inferir semelhanças com o Panóptico de Bentham (1973), descrito e analisado por Foucault (2007). Segundo Foucault (2007), o panóptico é uma estrutura arquitetônica projetada para cárceres e prisões, com arranjo em forma de anel, onde as celas eram dispostas em torno de um ponto central – uma torre – sem comunicação entre elas, e o preso podia ser continuamente observado por uma única pessoa dentro dessa torre.

Ainda de acordo com Foucault (2007, p. 164), o panóptico “deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens”. Para Foucault (2007), tudo está atualmente ligado através da vigilância, da participação em diferentes instituições ao nosso cotidiano. Somos vigiados por câmeras, pelos outros nas relações sociais. No caso da escola, o professor vigia as crianças, que por sua vez vigiam umas às outras. Todavia, o professor também é vigiado pela coordenação pedagógica e supervisão e assim por diante. Nessa escola urbana percebeu-se que para circulação de um corredor a outro era preciso passar em frente às salas do corpo diretor da escola, o que nos remete a pensar em uma prática simulada de vigilância.

### Em cena: as crianças

Antes de adentrarmos ao cerne deste estudo nos permitimos, ainda, compreender peculiaridades que cercam os protagonistas que regem este trabalho. A

criança, assim como todo ser humano, é envolvida por uma complexa teia de relacionamentos. Cada uma é um universo de possibilidades e vive a sua infância em diversos locais e em contato com diferentes grupos de pessoas. De acordo com Borba (2006, p. 3), as metodologias interpretativas e etnográficas possibilitam que mergulhemos nesse universo infantil “no sentido de valorizar e investigar as formas próprias com que as crianças de diferentes contextos socioculturais governam suas sociedades, ou microssociedades formadas pelos grupos de pares”.

Conforme destaca Stropasolas (2012), para compreender as crianças e jovens do campo, devemos acrescentar a esses fatores socializantes diversos outros, concedendo destaque às relações inter e intrageracionais. Segundo Martins (1993, p. 30), o campo e a cidade não estão separados pelo abismo que imaginamos. Para o autor, “o campo está profundamente ligado às grandes cidades pelo elo vivo e ativo das migrações temporárias”.

Compreender a infância, condição social da criança, suas necessidades e sua forma de ver o mundo depende de um olhar atento voltado para as realidades individuais e para o seu contexto social. No entanto, isso não quer dizer que essa ideia sobre infância exista em todas as culturas ou que seja formulada da mesma forma. “O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22). No presente estudo estamos lidando como fenômeno brincar contextualizado em dois ambientes habituados a algumas peculiaridades.

Como exposto anteriormente, a pesquisa empírica realizada na escola do campo foi composta por 23 crianças, sendo 11 meninas e 12 meninos. Verificou-se que a população atendida era composta por alunos de baixa renda, filhos de trabalhadores rurais, moradores de assentamentos e acampamentos. Na escola urbana a turma era constituída por 27 crianças, dentre as quais sete meninas. Nessa escola todas as crianças eram de famílias de trabalhadores da cidade, com realidades sociais e culturais e com cotidianos organizados de formas bem parecidas. As profissões dos pais ou responsáveis, segundo o questionário<sup>2</sup>, eram as mais diversas representativas do universo social urbano.

As crianças participantes do estudo vivem infâncias<sup>3</sup> constituídas, segundo Zhu (2010), pela noção de totalidade, ou seja, por meio das inúmeras conexões produzidas, a partir da sua situação de vida, da estrutura nuclear, da política na qual estão inseridas, das questões de gênero, bem como das interações sociais entre pares. São muitos, ricos e distintos os lugares sociais dos quais os sujeitos participam, narram, se apropriam de suas histórias e partilham da construção da história social e cultural.

Nas experiências cotidianas, vê-se tecida uma vida coletiva, uma trajetória que consolida discursos e significados sociais. São falas, ações, relações, conceitos e preconceitos que, dia a dia, se alimentam, se desconstróem e podem ser reelaborados. Por conta disso, diversas são as experiências que as crianças vivenciam, variados são os tratamentos que recebem a partir de sua condição e desiguais são as formas de organização de suas rotinas diárias.

## Cultura escolar x Cultura Infantil

Em dossiê elaborado por Fernandes (2005, p. 20), percebe-se que a cultura da escola se desdobra em duas áreas de fundamental referência: uma que se refere ao “enquadramento material da ação escolar” e a outra que envolve “o tecido de relações interpessoais que sustenta a mesma ação”. Em nossas análises a cultura escolar centra-se em torno da ação-relação entre professor e aluno, ou melhor, entre a criança e o adulto.

Já o termo cultura infantil pode ser interpretado como um conjunto de manifestações constituídas por elementos culturais das crianças, caracterizadas por sua natureza lúdica. Contudo, as formas de entender as culturas infantis são diversas. Segundo Sarmiento (2004), as culturas da infância estruturam as ações das crianças na relação com os mais diferentes contextos sociais. Expressam as histórias de vida das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento a diferentes classes sociais, gênero, etnia, entre outros aspectos.

Nossa compreensão dos ambientes assinalados revelou conflitos entre a cultura escolar e a cultura infantil. Percebeu-se que as escolas investigadas, independentemente do contexto do campo ou urbano, reproduziram paradigmas e imagens da infância que continuam a ser responsáveis pelo processo de invisibilização das crianças e das suas realidades sociais, seja pela arquitetura ou pela concepção pedagógica, também por meio das relações que se estabeleciam entre os adultos e elas, bem como a união de todos esses fatores. O que se observou de modo geral foi uma postura tradicional que evidenciou o adultocentrismo, a limitação da expressão corporal apenas ao tempo do parque ou recreio, além de castigos e punições.

Para as crianças, o corpo em movimento é valorizado, focalizado e requisitado para compor as suas dinâmicas expressivas, brincantes, transgressoras e mutáveis. Seus corpos evidenciam signos de pertencimento e exclusão, produção e consumo, controle e autonomia. Nessa perspectiva, Soares (2001) destaca que é preciso sinalizar uma percepção de que desde a infância incide uma educação do corpo que, como em um processo histórico, assume perspectivas variadas.

No que concerne à investigação, a trajetória tipifica a instituição escolar promotora de interdições aos

sujeitos, e por fazerem parte da mesma estrutura governamental, as práticas evidenciadas nas instituições em pauta, a partir dos relatos das crianças e seus desenhos, coadunam uma distribuição do tempo e do espaço que buscou conter os excessos do movimento corporal. Os sujeitos e seus corpos – individualizados e higienizados – civilizados e desenraizados – foram conduzidos a um território oficial regulado por uma ideia de utilidade e controle, onde a intervenção pedagógica se incumbiu de redesenhar seu desenvolvimento e conduta.

Dessa forma, entendemos que a instituição escolar promove rotinas, por vezes determinantes das ações, institucionalizando comportamentos. Segundo Freitas (2015, p.75): “Denomina-se rotina a distribuição cronológica do tempo por meio de atividades coletivas que são realizadas pelas crianças e professoras ao longo de um dia escolar”. Esses ordenamentos temporais e espaciais das crianças instauram um tipo de relação que, na perspectiva da disciplina, produz um ritmo uniforme de respostas que as crianças devem aprender e reconhecer, além de estabelecer um conjunto de obrigações – o que geralmente subjugava a individualidade.

Predominantemente, a formação de fila – típico encaminhamento da cultura escolar – qualifica a distribuição dos corpos durante a organização dessa rotina. Seja pelo arranjo espacial da sala de aula (mesas e cadeiras alinhadas, umas atrás das outras), seja pelo deslocamento ou agrupamento no pátio central. A fila possuía um ordenamento próprio simbolizado por meio da separação entre sexo (fila das meninas e fila dos meninos), como se fosse necessário privá-las desse contato. Nos tempos atuais, atitudes assim nos parecem um contrassenso, conforme Kishimoto (1999, p.4): “filas que dividem meninas e meninos, no lanche, nas atividades, reproduzem as diferenças de gênero existentes na sociedade”. Nesse contexto, há uma problematização sobre o papel da fila em todos os tempos e espaços da escola que pode ser explorada com mais profundidade.

Nessa disposição enfileirada estava presente a fixação de disciplinas que, cotidianamente, forjava um corpo normatizado e bem ajustado às regras. Contudo, apesar da permanência de sua forma, as crianças instituíram outros ingredientes, como uma e outra brincadeira, caminhar de mãos dadas, por vezes uma postura corporal diferenciada do proposto, como se “arrastar pelo chão”, saltar, correr, entre outros (Diário de campo da pesquisadora – escola urbana, 21/04/2014).

Neste sentido, foi observado que as ações das crianças, aos poucos, retrataram os seus protagonismos. Elas contavam suas histórias, novidades, realizavam suas brincadeiras de maneira furtiva (ou não), arriscando-se, inclusive, a sofrer uma punição. Reelaboravam os espaços conforme suas necessidades, criavam novas brincadeiras, novas regras para brincadeiras e jogos já notadamente

conhecidos. Assim, o conceito de reprodução interpretativa contempla nossos pressupostos sobre essa efetiva participação da criança na sociedade, conforme escreve Corsaro (2011, p. 31): “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças”.

Ademais, entrelaçamentos culturais podem explicar essa dinâmica particular das crianças que refletem a infância como um grupo social, o qual deve ser considerado para além das disposições adultocêntricas. Hardman (2001), antropóloga dedicada aos estudos da infância, ao referir-se destacadamente aos “grupos silenciados”, por ela assim identificados, concluiu, em sua pesquisa realizada em parque infantil de uma escola primária, que tudo está à mercê da imaginação das crianças: objetos, espaços, tempos e seus próprios corpos. Por exemplo, “os bancos, a porta principal que conduz ao chão, a porta que divide as duas áreas de jogo, um pote de areia, cada objeto adquirirá significado ou valor” (HARDMAN, 2001, p. 513). Em síntese, cenários e contextos fantasiosos particularizam as situações reverberadas pelo grupo brincante.

Ainda considerando aspectos da cultura infantil, especificamente ao abordarmos os tempos espaços para o brincar, nota-se que as crianças residentes afastadas das grandes metrópoles coabitam de maneira mais intimista com diversos entes da família, haja vista várias habitações dividirem o mesmo terreno, geralmente, uma chácara. Dessa maneira, conseguem também compartilhar momentos de brincadeiras e diversão, de modo mais autônomo, aproveitando de espaços verdes, amplos, livres de amarras presentes na cultura escolar.

Todavia, da mesma forma que as crianças do campo indicaram espaços fora da escola para o livre brincar e correr, muitas crianças da escola urbana mencionaram não ter acesso às brincadeiras realizadas em ruas e praças em virtude da preocupação de seus pais devido à crescente violência nos centros urbanos. Esse aspecto nos direciona a um melhor entendimento sobre os motivos pelos quais um número significativo de crianças da escola urbana frequenta outros centros de formação, como escolinhas de futebol, de judô, clubes de natação, ou simplesmente indica predileção por jogos e brincadeiras eletrônicos que passam a ser manifestados em ambientes ditos seguros, a saber, suas residências.

### **A brincadeira como prática autêntica da cultura infantil**

Considerando o brincar um produto do aprendizado cultural da criança, ao interagir de maneira dinâmica com seu meio social, com os adultos e especialmente com seus pares, num processo em que tensões, conflitos

e entendimentos vêm à tona nas inter-relações próprias de um contexto específico, expressados nesta pesquisa pela escola do campo e pela escola da cidade, selecionamos como ponto de comparação aspectos das práticas corporais. Compreendemos por práticas corporais, considerando um contexto mais amplo acerca da educação dos corpos, “todos os gestos, expressões, as brincadeiras, os jogos, as danças e os esportes, capazes de serem representados pela cultura infantil” (FREITAS, 2015, p. 74).

Desse modo elegemos a produção do desenho “minha brincadeira preferida” na escola como tema, pois entendemos que pode nos revelar sobre cada criança, sobre sua vida, seu mundo, mas, sobretudo, indica uma tendência das preferências e anseios desses grupos de crianças que partilham de tramas sociais, a priori distintas. Os desenhos remetem à relação das crianças com uma cultura lúdica, a cultura acessível a elas e que recebem ativamente, resignificam e criativamente a vivenciam. Brougère (2014, p. 20) afirma que mesmo de forma solitária a atividade cultural, a brincadeira, remete a uma cultura preexistente, pois “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa”.

Tal como nos desenhos das crianças da escola urbana, as crianças da escola do campo destacaram o brincar no parque como o tempo predileto. Desta forma, desenhos que as retrataram brincando nesse espaço demonstram duas questões importantes. A primeira – apesar de o parque ser proibido na escola do campo, ou, talvez por isso – aparece como brincadeira preferida das crianças da sala, representando 27,3% dos desenhos realizados; a segunda, na escola urbana – por ser o único momento de livre brincar – possui grande representação para elas. Neste caso evidenciamos um percentual de 84,6% de produções.

As Figuras 1 e 2 traduzem esse brincar no parque.

Figura 1 - Minha brincadeira preferida na escola: brincar no parque. Desenho realizado por Alexandre, 7 anos – escola do campo



Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

Figura 2 - Minha brincadeira preferida na escola: no parque. Desenho realizado por Graziella, 6 anos – escola urbana



Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

Ao analisá-las percebemos que o desejo da criança é representado no detalhamento de toda esfera lúdica que compõe esses tempos e espaços escolares.

Nota-se em ambos os grafismos que os brinquedos se distribuem no espaço de forma bem semelhante ao original e a ação de brincar apresentou-se de forma bem definida e característica. Segundo Brougère (2014, p. 10), o brinquedo é considerado muito relevante no processo de construção da brincadeira, contudo, ao discutir a criança e a cultura lúdica, o autor aponta que a relação infância e brinquedo não é subordinada ou dependente uma da outra, ou seja, “o brinquedo não condiciona a ação da criança: ele lhe oferece um suporte determinado, mas que ganhará novos significados através da brincadeira”. Neste caso o objeto, ou o brinquedo, é considerado repleto de imagens e carregado de significados, não impossibilitando ou restringindo a brincadeira, ao contrário, ele possibilita que a criança o utilize de forma ativa e criativa.

Compartilhar os equipamentos do parque com outras crianças, compondo uma teia social, foi evidenciado nos dois desenhos, já que estampam mais de uma criança brincando nos diversos aparelhos. Mesmo que cada criança se desenhe em um brinquedo, em geral as que desenharam relataram que estavam “brincando no parque com os amigos” (Diário de campo da pesquisadora – escola do campo, 10/06/2014).

Os brinquedos do parque, portanto, compõem significativamente o universo das práticas corporais das

Figura 3 - Minha brincadeira preferida na escola: brincar de “lutinha”. Desenho realizado por Luiz, 8 anos – escola do campo



Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

crianças de ambas as escolas, notadamente expressados em seus traços. Neste caso, inferimos que um dos possíveis motivos dessa preferência é a possibilidade de liberdade e criatividade oferecida pelos brinquedos e espaço físico do parque, além da ausência de regras rigorosas. Importante salientar que, entre os desenhos, as figuras de adultos foram negligenciadas, evidenciando as brincadeiras materializadas no recreio e no parque como significativas para o protagonismo infantil e da cultura de pares.

Peculiarmente, nos desenhos das crianças da escola do campo apareceu tendência às brincadeiras de luta, Figura 3, fato não ilustrado pelas crianças da escola urbana, todavia evidenciado durante as conversas com as crianças. Neste desenho, destaca-se esse fenômeno ocorrendo durante o recreio. Ainda que o desenho esteja representado em tamanho reduzido e mesmo que não consigamos distinguir as expressões faciais dos personagens, percebe-se que duas crianças encenam uma espécie de “lutinha”.

Esse tipo de brincadeira ganha destaque no palco do recreio, unindo jogo simbólico e jogo de contato. Nesse contexto, as brincadeiras de luta se afirmam como componente da cultura infantil das crianças observadas. Farias (2015, p. 73) acentua que as brincadeiras de luta integram o rol de práticas corporais que possuem significados desvelados na experiência infantil. E, como tal, “não podem ser analisadas de modo desconectado de seu tempo e espaço”.

Ao presenciarmos esse tipo de brincadeira, sentimos, enquanto adultos, uma necessidade de nos certificar se as crianças não estão brigando, logo, o modo como essas brincadeiras são repelidas pelos adultos, por vezes, se baseia em discursos que citam o combate à violência e o estímulo à paz. No entanto, quando as desconsideramos como um tipo de brincadeira, estamos negando parte das práticas corporais infantis. Desta maneira,

privamos as crianças de vivenciar sua cultura infantil de forma plena. Para Brougère (2014), poucas são as crianças que se confundem ao observar uma brincadeira de luta ou uma briga real.

As crianças estão envolvidas por um cotidiano repleto de expectativas, teorias, referenciais, parâmetros dos quais participaram (ou não) da sua elaboração. Dimensões culturais também fizeram parte do cotidiano dos desenhos das crianças das duas escolas, e se apresentaram como pontos de referência na construção de identidades. A presença da mídia e do mercado de consumo é notória, instigante e contemporânea entre os sujeitos, inclusive crianças, interpelando e os subjetivando, instituindo modos de ser, agir e estar no mundo. Afinal, as culturas de infância configuram-se em uma construção social e histórica, refletindo a sociedade em que se inserem e sendo atravessadas pelas marcas do seu tempo.

Assistimos à constituição de um mercado global de produtos culturais para a infância, que são acompanhados por um grande incremento comercial, o qual busca incentivar o consumo entre o grupo infantil. Mesmo participando de famílias de classe econômica média, algumas com condições econômicas bastante desfavorecidas, as crianças não deixam de consumir produtos midiáticos. Estes artefatos culturais são trazidos por elas para dentro do espaço escolar e congregam desde material escolar, brinquedos, músicas, formas de vestir e falar.

Os objetos de consumo veiculam representações, na maioria das vezes sutis, sobre formas de ser e estar no mundo, que concorrem para a formação de identidades e subjetividades. Cantar e dançar de determinada forma, preferir determinado brinquedo, usufruir de determinado bem de consumo, imitar o personagem do programa favorito significa possuir uma certa identidade, “estar dentro”, “tornar-se um igual”, participar de uma linguagem, ocupar um espaço social. Tais interpretações aparecem claramente nos discursos e nas representações gráficas das crianças.

Nelson: – tia advinha de que a gente tá brincando?

Pesquisadora: – de lutinha.

Nelson: – não. De mortal kombat.

Pesquisadora: – que brincadeira é essa?

Nelson: – ‘peraí’. Ele saiu correndo gritando pelo João. E depois de percorrermos toda a extensão da quadra o João responde:

João: – é mortal kombat do jogo de videogame que meu pai me ensinou. Também tem um filme, mas não assisti, pois é velho e só vou ver quando meu pai ver também (Diário de campo da pesquisadora – escola urbana, 07/05/2014, p.40).

Esse trecho demonstra que tanto a mídia digital, por meio do videogame, como a televisivainfluenciaram uma brincadeira em que as crianças da escola urbana imitavam golpes de luta. Para elas não eram simples golpes de luta, e sim a reprodução e vivência do jogo

Figura 4 - Minha brincadeira preferida na escola: futebol com as meninas. Desenho realizado por Yana, 7 anos – escola urbana



Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

de que gostam, isto é, a oportunidade de se aproximarem dos personagens. Para uma das crianças, era mais que isso, era usufruir, por meio da história contada e dirigida pelo seu colega, de um brinquedo ao qual não possuía acesso.

Evidenciando esse aspecto dos objetos de consumo, a Figura 4, delineada por uma criança da escola urbana, simboliza a presença da mídia nas brincadeiras infantis, além de descortinar, mais uma vez, a insubordinação, em especial das crianças pequenas da escola urbana em relação às questões de gênero nas brincadeiras. A Figura 4 apresenta a autora do desenho brincando de futebol - brincadeira típica do sexo masculino - com suas amigas. Durante a atividade, a criança empunha o celular como um objeto que também faz parte da sua brincadeira.

Demonstrando traços convergentes, os desenhos das crianças do campo e da escola urbana inserem-se no que afirma Brougère (2014, p.26) ser uma “cultura lúdica contemporânea”, caracterizada pela multiplicação dos brinquedos e dos conceitos que eles evocam. Além dos personagens que elas interpretam, como no diálogo destacado acima, percebemos que as mochilas, os estojos e tênis das crianças estampam representantes dessa cultura midiática.

Para Brougère (2010), um herói de um desenho animado é o bastante para as crianças ajustarem comportamentos e entrarem de forma igualitária em uma brincadeira. A Figura 5 mostra um personagem de uma novela popular no Brasil: Carrossel. Esta série se caracteriza pela representação do cotidiano de uma escola na visão dos alunos. São tratados diversos temas incluindo a relação professor-aluno, a cultura de pares, os conflitos e as questões infantis.

O autor dessa figura, Kauê, indica que seu desenho seria a sua representação, concomitantemente sendo também o personagem “Kokimoto”, um menino chinês da mencionada novela. “Eu sou um chinesinho”,



Figura 5 - Eu sou assim. Desenho realizado por Kauê, 8 anos – escola do campo



Fonte: Arquivos das pesquisadoras.

afirmou Kauê, sorrindo (Diário de campo da pesquisadora – escola do campo, 20/05/2014). Esse personagem, segundo as crianças, apresentava diversos costumes de sua região de origem, como a prática de artes marciais e a linguagem. Na caracterização do desenho há uma espécie de faixa na cabeça utilizada pelos chineses, conforme o programa televisivo havia suscitado. “Porque lá no Carrossel tem, a bandeira do chinesinho na cabeça” (Diário de campo da pesquisadora – escola do campo, 22/05/2014).

Na situação imaginária, assim como no desenho, é permitido ir e vir, entrar em contato com a realidade e retirar dela o que desejar. O brincar de ser chinês, ou se representar como tal, auxilia as crianças a entrarem em contato com uma nova cultura, conhecer valores que não são seus.

A aproximação das crianças e da infância local com uma infância global, por vezes idealizada, se dá por meio da televisão. Costa e Betti (2006) afirmam que a televisão é um integrante enraizado no ambiente escolar e se aplica como a forma mais poderosa da mídia. Instrumento de massificação de produtos e comportamentos, da massificação do ser criança. No entanto, foi constatado que na realidade do campo e com as crianças observadas há ainda certo equilíbrio entre as brincadeiras propriamente ditas e o uso de artigos eletrônicos e consumo de mídias.

As crianças do campo estão cada vez mais conectadas às mídias, aos ideais de beleza, à globalização dos brinquedos<sup>4</sup> e dos desenhos. As crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos, como também geram juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais. Corsaro (2011) destaca que, desse modo, as crianças não herdaram apenas uma cultura constituída que lhes atribui um tempo, um espaço ou papéis sociais, todavia realizam transmutações nessa cultura, compondo uma cultura própria, a cultura infantil.

Entende-se, portanto, que brincar não é uma atividade simples, que ocorre naturalmente bastando duas ou mais crianças se juntarem. Ao contrário, envolve um complexo processo de construção e de negociação entre os pares, porém, constitui um momento privilegiado para a construção de suas identidades e culturas. De acordo com Borba (2006, p. 75), o brincar é entendido como a síntese das culturas infantis, “cooperando, divergindo e negociando, reproduzindo, criando e partilhando significados, conhecimentos e regras e, sobretudo, se reconhecendo como membros de um grupo de pares”.

### Por uma conclusão

Este texto teve como objetivo produzir uma análise comparada das perspectivas das crianças em relação à cultura lúdica infantil em duas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, caracterizadas geográfica, social e politicamente por contextos diferenciados, uma escola do campo e a outra, uma escola urbana. Para tanto, foram consideradas duas dissertações de mestrado produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, entre os anos de 2013 a 2015, estruturadas com a participação das crianças na produção das informações.

Observamos que a rigidez na organização do tempo e do espaço escolar, de maneira genérica e relativamente adultocêntrica, não atendendo às particularidades das crianças, validaram dispositivos de controle e poder que ensinam valores, gestos e padrões aceitáveis em nossa sociedade. Todavia, observamos que as crianças brincavam a todo momento, revelando uma série de ações que ocorriam em paralelo e eram invisíveis e inaudíveis para a cultura escolar. Os corpos se revelaram menos dóceis do que imaginávamos e as crianças adotaram um conjunto de práticas nas quais desencadearam conflitos de diversas ordens entre a cultura escolar e a cultura infantil.

Concluimos ainda que as crianças estão cada vez mais conectadas às mídias, aos ideais de beleza e à globalização dos brinquedos e dos desenhos animados. Para além da cultura escolar, percebemos nas crianças de ambas as escolas marcas da cultura midiática. As brincadeiras aparecem como expressão e reflexo do contexto midiático, representadas destacadamente pela televisão, que revelou ser o meio de comunicação e entretenimento mais presente nas rotinas diárias fora do ambiente escolar.

Identificamos também que a escola tem se tornado o principal lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e cultura entre pares. O progressivo aumento desses momentos de trocas e interação em âmbito escolar possibilitaria, a nosso ver, uma

aproximação das rotinas estabelecidas pelos adultos com as necessidades infantis. Quando a criança brinca está construindo a sua concepção de mundo, estabelecendo sua identidade como grupo e como pessoa. Podemos até arriscar dizer que as crianças do mundo não só brincam com os mesmos brinquedos, como também geram juízos, interpretações e condutas infantis que contribuem para a configuração e transformação das formas sociais.

Entendemos que brincar é viver criativamente e se faz em quase todos os momentos da vida. Pelo brincar a criança experimenta a sua interação com o outro e com o mundo, aprende a se relacionar com ele. Assim, brincar não é um simples gesto mecânico, mas movimento dotado de intencionalidade, de significados, de emoção, de expressão e movimento contextualizado culturalmente. Considerando o brincar como a atividade essencial da infância, apreendemos na brincadeira uma atividade, que também pode ser pedagógica, de grandes potencialidades para o encontro, entre diferentes racionalidades, a adulta e a infantil.

Reiteramos aqui a importância de se planejar e organizar o tempo e o espaço da escola de forma que os meninos e as meninas que ali passam parte do seu dia tenham o

seu direito à brincadeira garantido, com muitos e diversos brinquedos e que estes estejam acessíveis, inteiros, limpos, disponibilizados de forma criativa e convidativa.

Todavia, salientamos que nosso objetivo não foi avaliar a escola, nem suas práticas. Nosso intuito foi entender, por meio das brincadeiras das crianças, materializadas em seus desenhos, incluindo seus desejos e opiniões, a constituição das suas infâncias. Compreendemos que as interdições são parte constante da educação institucionalizada, que longe de a reduzirmos a uma concepção simplista, a caracterizamos também como um jogo de mediações permanentes entre os impedimentos e as problematizações.

Por fim, é importante destacar que este texto realizou apontamentos que podem ser problematizados a partir de diversos entrelaçamentos, no que se refere às brincadeiras das crianças e outros vieses relacionados a formas de socialização, cultura escolar e infâncias, inclusive abordando aspectos relacionados aos impactos da Pandemia da COVID-19. Assim, recomenda-se outras investigações fundamentadas no campo dos estudos da infância que priorizem abordagens empíricas, em que as crianças estejam em evidência, consolidando-as como agentes sociais que compõem a sociedade. ■

## Notas

- <sup>1</sup> Movimento Sem Terra – MST é a designação sociopolítica de um indivíduo do meio rural sem propriedade e sem trabalho (COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST, 2000, p. 13).
- <sup>2</sup> As informações obtidas derivaram de um questionário socioeconômico, aplicado aos pais e responsáveis pelas crianças, pela professora regente em parceria com a direção da escola, com o objetivo de traçar o perfil das famílias participantes da escola.
- <sup>3</sup> Termo utilizado por Sarmiento (2004).
- <sup>4</sup> Termo assinalado por Brougère (2010).

## Referências

- BAPTISTA, F. M. C. **Educação Rural**: das experiências a política pública. Brasília: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural - NEAD/Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.
- BATESON, G.; MEAD, M. **Balinese Character**: A Photographic Analysis. New York: The New York Academy of Sciences, 1942.
- BORBA, Â. M. As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 29, 2006, Caxambu, MG. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPED, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229-Int.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- BRAY, M.; ADAMSON, B.; MASON, M. (org.). **Pesquisa em educação comparada**: abordagens e métodos. Brasília: Liber Livro, 2015.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2014. Cap.1, p.19-32.
- BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009.

- CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- COLETIVO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO MST. Apresentação. Construindo o caminho numa escola de assentamento rural do MST. *In: Caderno de Estudo nº 3 (MST)*. Fazendo Escola. Porto Alegre: Nera, 2000. Recuperado de [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/FE%20\(3\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/FE%20(3).pdf)
- CORSARO, W. Interpretative reproduction in children's peer cultures. **SocPsychol.**, v. 55, n. 2, p. 160-177, 1992.
- CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, A. Q.; BETTI, M. Mídias e jogos: do virtual para uma experiência corporal educativa. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, n. 2, p. 165-178, 2006.
- FARIAS, M. J. A. **"Não é briga é não... É só brincadeira de lutinha"**. Cotidiano e práticas corporais infantis. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/20218> Acesso em: 23 fev. 2023.
- FERNANDES, R. Cultura de escola: entre as coisas e as memórias. **Pro-posições**, Campinas, v. 16. n. 1 (46), p. 19-39, jan./abr. 2005.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FREITAS, T. C. **A criança e a escola**: práticas corporais em tempos e espaços institucionalizados. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2015.
- HARDMAN, C. Can there be an anthropology of children? *Childhood*. **Sage Publications**, v. 8, n. 4, p. 501-517, 2001.
- KISHIMOTO, T. M. Salas de aula de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. **Nuances**, v. 5, n. 5, p. 1-7, 1999.
- LEVINE, R. A. Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. **American Anthropologist**, v. 209, n. 2, p. 247-260, 2007.
- MALET, R. Do Estado-Nação ao espaço-mundo: as condições históricas da renovação da educação comparada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1301-1332, set./dez. 2004.
- MARTINS, J. S. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. *In: MARTINS, J. S. (coord.). Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 51-80.
- PFISTER, A.; VINDROLA-PADROS, C.; JOHNSON, G. Together, We Can Show You: Using Participant-Generated Visual Data in Collaborative Research. **CollaborativeAnthropologies**, v. 7, n. 1, p. 26-49, 2014.
- PRAÇA, T. R. M. **Práticas corporais infantis em campo**: a relação infância e corpo em uma escola do campo no Distrito Federal. 2016. 154 f. (Dissertação de Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2016.
- SARMENTO, M. J. As Culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In: SARMENTO, M. J. (org.). Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa Editores, 2004.
- SOARES, C. L. Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas. *In: SOARES, C. L. (org.). Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. Cap. 6, p. 109-129
- SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. A. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**, UNESP, Presidente Prudente, v. 12, n. 3, p. 50-64, 2005.
- STROPASOLAS, V. L. Os significados do corpo nos processos de socialização das crianças e jovens do campo. *In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (org.). Corpo infância: exercícios tensos de ser criança por outras pedagogias do corpo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 6, p. 153-183.
- ZHU, J. Mothering Expectant Mothers: Consumption, Production, and Two Motherhoods in Contemporary China. **Ethos**, v. 38, p. 406-412, 2010.