

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO  
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**PRISCILLA LIMA DA SILVA**

**AS INFÂNCIAS E O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR:  
Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.**

**Manaus - Amazonas**

**Julho / 2014**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO  
AMAZÔNIA SOCIEDADE E CULTURA**

**PRISCILLA LIMA DA SILVA**

**AS INFÂNCIAS E O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR:  
Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura, do Instituto de Ciências Humanas e Letras – ICHL da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, em julho de 2014. Trabalho efetuado sob a orientação da **Professora Doutora Artemis de Araújo Soares** e coorientação do Professor Doutor João Luiz da Costa Barros.

**Manaus-Amazonas**

**Julho / 2014**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586a Silva, Priscilla Lima da  
As infâncias e o brincar no contexto escolar: alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas / Priscilla Lima da Silva. 2014  
88 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Artemis de Araujo Soares  
Coorientador: João Luiz da Costa Barros  
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Brincar. 2. Infância. 3. Sociologia da infância. 4.  
Ressignificação Cultural. I. Soares, Artemis de Araujo II.  
Universidade Federal do Amazonas III. Título

Dedico este trabalho ao meu irmão, Moisés Lima, *in memoriam*, companheiro de brincadeiras desde muito tempo... Motivo das minhas gargalhadas e das minhas lágrimas.

Agradeço a Deus por seus caminhos incompreensíveis, mas agradáveis, aos meus pais pelo amor incondicional, à minha orientadora, pela persistência, apoio e compreensão e às crianças sempre protagonistas das minhas pesquisas.

Saudade da infância –  
na velha cozinha, o cheiro  
dos bolinhos de chuva  
(Maria Teresa Costa –  
Haicai)

## Resumo

Investigar como as crianças vivem e constroem suas culturas de infância na escola a partir do brincar, buscando compreender de que modo os professores estabelecem suas práticas pedagógicas nessas relações sociais e culturais.

Esta investigação compreende os estudos sobre a criança como um mosaico teórico construído historicamente para compreender e disciplinar a criança, no qual é possível encontrar ecos das teorias e conjecturas construídas no passado que, relativo ao aspecto imaginativo da criança, fornece informações de que a modernidade foi capaz de subtrair a imaginação criadora e seus espaços de participação, na medida em que terminou por submetê-la aos dispositivos de controle dos adultos e a um programa disciplinar rígido e sufocante, no seu ritmo cotidiano escolar.

Tais verdades sobre a criança e sua infância se repetem, no entanto, têm se transformado, pois a partir da compreensão dos arquitetos da Sociologia da Infância, dentre eles Allison James e Alan Prout, 2003/2004; Corsaro, 1997; Delgado e Müller, 2005; Manson 2001; Pinto e Sarmento, 1999; Saramago, 2000; Wajskop, 1999, a criança tem assumido, nas produções científicas atualmente, o papel de sujeito nesses espaços, e fortalecendo o espaço de protagonista nas construções socioculturais, tanto entre seus pares quanto nas relações geracionais, bem como na autodeterminação e na alteridade ou mesmo no que se considera *dá voz à esta criança*.

Partindo desses pressupostos, esta pesquisa organiza-se a partir de três temas: O conceito de criança e infância e sua relação com o brincar; O brincar na infância nos espaços escolares; O brincar enquanto práticas pedagógicas.

Partindo desses eixos de análise, esta pesquisa objetivou analisar a construção das relações que se estabelecem entre a produção da cultura lúdica e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores, buscando compreender as concepções de infância, brincar e a escola.

E para que este objetivo possa ser alcançado estabeleceram-se quatro objetivos específicos cujos conteúdos versavam sobre a identificação das concepções do professor sobre a infância nos aspectos escolares; a identificação das relações sociais e educativas das crianças na escola através de suas brincadeiras; o levantamento da produção acadêmica sobre a infância na sociedade contemporânea; bem como a identificação das brincadeiras mais utilizadas na escola.

A pesquisa teve como lócus a Escola Municipal Vila da Felicidade, cuja localização peculiar, na Zona Leste da Cidade de Manaus, no Bairro do Mauzinho, próximo ao Porto da Ceasa, possibilita a análise de diferentes manifestações infantis tendo em vista essa localização geográfica da comunidade onde a escola se encontra permitir uma íntima relação com o Rio Solimões e com as comunidades situadas na outra margem, essa relação também está presente no tecido da sala de aula, pois há alunos que moram na Comunidade do Catalão, e que todos os dias cruzam o Rio para estudar e partilhar suas vivências, histórias e infâncias com as crianças da outra margem do rio.

Os sujeitos observáveis da pesquisa foram as crianças, totalizada em 147 alunos da escola, e os respectivos professores destas crianças, tanto as crianças quanto os professores foram considerados como sujeitos coletivos. O método consistiu na observação participante dos tempos e espaços de lazer, com o registro etnográfico em caderno de campo. Com os professores foram realizadas sessões de formação e debate a fim de que os mesmos possam discutir temas como a escola enquanto espaço para brincadeiras; o brincar enquanto estratégia educacional e as vivências das brincadeiras entre crianças e professores.

O pátio, enquanto espaço para observação dos momentos de lazer das crianças da escola, não fornecia as condições materiais desejáveis para o desenvolvimento de

atividade lúdicas, jogos e brincadeiras, mais elaboradas, e, por isso, foram registradas apenas 05 (cinco) tipos de brincadeiras: a brincadeira de polícia e ladrão, o jogo de futebol, as manjas variadas, cemitério e o jogo de casinha, o qual se desenvolve a partir da produção do imaginário da criança ao brincar.

Pelas argumentações apresentadas pôde-se deduzir várias formas de compreensão sobre a capacidade de brincar que tendem para a sua naturalização, na medida em que o professor não mencionam – de modo mais preciso – qual papel deveriam assumir em relação a sua constituição e desenvolvimento.

Observou-se que todos os elementos empíricos de que se dispõe induzem a concluir que as sessões tiveram pouco, ou possivelmente nenhum, impacto sobre os modos como, corriqueiramente, o professor analisa a inclusão de atividades lúdicas no cotidiano escolar, foi possível compreender que, apesar da compreensão acadêmico-científica dos professores sobre o brincar, as suas representações sobre o trabalho pedagógico, classicamente ligadas à priorização de atividades de leitura, escrita e cálculo, investimentos sistemáticos em produções nos cadernos escolares, envio regular de tarefas para casa, avaliações da aprendizagem formalizadas em boletins, as quais se configuram enquanto exigência do sistema de ensino e dos pais e/ou responsáveis tem dificultado a flexibilização da prática pedagógica em torno da ludicidade e valorização das culturas infantis.

Enfatizar as inter-relações entre a cultura e cognição, o imbricamento entre os processos socioculturais colocados em ação no brincar e os exigidos nas práticas de produção de narrativas, no processo de elaboração de conceitos científicos, pode se configurar uma estratégia promissora para aproximar os familiares de uma posição mais consciente sobre a importância destas inovações na cultura escolar.

Certamente, também, não cabe ao professor elaborar estes argumentos num trabalho solitário. Entende-se que todos, comprometidos com a construção de uma infância e de uma escola de qualidade, devem estar implicados neste processo, sobretudo no que se refere à proposição do tema nos espaços de formação docente.

Palavras-chave: Brincar, infâncias, sociologia da infância, ressignificação cultural.

## Abstract

This study sought to investigate how children live and construct their infant cultures at school through play, and understand in which manner the teachers establish their teaching practices in these social and cultural relationships.

This investigation contemplates the studies into children as a theoretical mosaic constructed historically to understand and discipline the child, in which it is possible to find the echoes of the theories and conjectures constructed in the past that, in relation to the child's imagination, provide information that modern society was able to subtract the creative imagination and its spaces for participation, in the way it ended up being submitted to the control of adults and a rigid, suffocating, disciplinary program, in daily school life.

Such truths about children and infancy repeat themselves, however they have transformed themselves because starting from the understanding of the architects of the Sociology of Infancy, among those such as Allison James and Alan Prout, 2003/2004; Corsaro, 1997; Delgado and Müller, 2005; Manson 2001; Pinto and Sarmiento, 1999; Saramago, 2000; Wajskop, 1999, the child, in current scientific works, has assumed a role as the subject of in these spaces, and strengthening the space of the protagonist in the socio-cultural constructions, with his or her peers as well as family relationships, as well as in the self-determination and alterity or even in what is considered *giving the child a voice*.

Starting from these suppositions, this study is organized via three themes: The concept of the child and infancy and the relationship with play; Play in infancy in school; Play in regard to pedagogical practices.

From these analyses, this study looked at analyzing the construction of these relationships that are established between the production of play culture and pedagogical practices elaborated by the teachers, seeking to understand the conceptions of infancy, play and school.

For this objective to be reached, four specific objectives were established which discussed the identification of the conceptions of the teachers about infancy in school aspects; the identification of the social and educational relationships of children in the school through play; analysis of the academic works on infancy in contemporary society; as well as the identification of the games most used in schools.

The survey was carried out at the Vila da Felicidade Municipal School, whose unusual location on the west side of Manaus in the Mauzinho district close to the CEASA port, made it possible to analyse different infantile manifestations because of the geographic location of the community where the school is located which permits an intimate relationship with the Solimões river and the communities on the other side of the river. This relationship is also present in the fabric of the classroom because there are students that live in the Catalão community which cross the river every day to study and share their experiences, stories and infancy with the children from this side of the river.

The subjects of the survey were 147 students of the school and their respective teachers. The teachers and the students were considered collective subjects. The method

consisted of participant observation of the leisure times and spaces with an ethnographic register in the field notebook. Training sessions and debates were carried out with the teachers so that they could discuss themes such as how the school figures as a play space; play as an educational strategy and the experiences of play between teacher and student.

The observations of the leisure space at Vila da Felicidade, the patio, doesn't provide the desirable material conditions necessary for the development of play activities, leisure or games and only five types of games were recorded: policeman and thief; soccer; hide and seek; dodge ball; and play house which are developed from the child's imagination.

Through the arguments presented, it is possible to deduce ways to comprehend the capacity for play that are natural, unmentioned by the teachers, in which roles should be assumed in relation to their constitution and development.

It was observed that all of the empirical elements available led us to believe that the sessions have little or no impact on the ways that the teacher analyses the inclusion of play activities in daily school life. It was possible to comprehend that despite the scientific and academic comprehension of the teachers about play and its representations in the pedagogical work classically linked to prioritizing reading, writing, math activities, systematic investments in school notebooks, regular homework, report cards, which make up the obligatory part of the educational system for the parents has made teaching practice difficult to change in regard to play and infant culture.

Emphasize the inter-relations between culture and cognition, the interlinking of socio-cultural processes put into action while playing and those demanded in the practices of the production of narratives, in the process of elaborating scientific concepts, can be configured as a promising strategy in order to bring the parents closer to a more conscious position about the importance of innovations in school culture.

Certainly, it's not just up to the teacher to create these arguments working alone. It must be understood that everyone, committed to the construction of a school and infancy of high quality, must be involved in this process, above all in what we refer to as the proposition of the theme in the areas of teaching training.

**Key words:**

Playing, childhoods, sociology of childhood and cultural reframing

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO  
SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**PRISCILLA LIMA DA SILVA  
AS INFÂNCIAS E O BRINCAR NO CONTEXTO ESCOLAR:  
Alguns contrastes entre a cultura lúdica e as práticas pedagógicas.**

Dissertação aprovada em 30 de Julho de 2014 para obtenção do título de Mestre em  
Sociedade e Cultura na Amazônia.  
Banca de qualificação

---

Profa. Dra. Artemis de Araújo Soares  
Dra. em Ciência do Desporto  
(Presidente)

---

Prof. Dr. João Luiz da Costa Barros  
Dr. em Educação  
(Coorientador)

---

Profa. Dra Elenise Faria Scherer  
Dra. em Serviço Social  
(Membro)

---

Profa. Antonia Silva de Lima  
Dra. em Linguística e Letras  
(Membro)

Manaus – Amazonas  
Julho de 2014

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	12
<b>CAPÍTULO I - A INFÂNCIA E O BRINCAR</b> .....	17
1.1 A CRIANÇA COMO FENÔMENO SOCIAL .....	17
1.2 OS TEMPOS E ESPAÇOS DA INFÂNCIA .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – O BRINCAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES</b> .....	30
2.1 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES .....	30
2.2 O BRINCAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	36
<b>CAPÍTULO 3 - O CAMINHO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	45
3.1 CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA .....	45
3.2 A ESCOLA COMO LOCAL DE PESQUISA .....	47
3.3 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS .....	48
3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E RESSIGNIFICAÇÃO DE DADOS .....	50
<b>CAPÍTULO 4 – A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES NA VILA DA FELICIDADE</b> .....	52
4.1 VILA DA FELICIDADE: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA .....	52
4.1.1 A Escola Vila da Felicidade .....	58
4.2 O ENCONTRO COM A CRIANÇA NA ESCOLA DA VILA DA FELICIDADE .....	61
4.2.1 O brincar nos espaços escolares .....	63
4.2.2 O brincar entre/para a criança .....	72
4.3 O ENCONTRO COM O PROFESSOR DA ESCOLA DA VILA DA FELICIDADE .....	75
4.3.1 A escola enquanto espaço para brincadeiras .....	75
4.3.2 O brincar no cotidiano pedagógico- As vivências das brincadeiras entre crianças e professores .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	83
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	85

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

E lá vai o menino correndo na rua...

Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar na Amazônia permearam a minha caminhada enquanto pessoa.

Desde a infância, brincar se constitui enquanto tempo de lazer e aprender para mim. Brinquei muito, morei em uma rua sem saída, por isso tive liberdade de brincar na rua, correr da manja, jogar bola junto aos meninos, mesmo sob protestos, pois em minha época os jogos e as brincadeiras ainda se dividiam por gênero. Brincava também de casinha, representando a compreensão do meu lar e das experiências vividas, tive uma infância, a minha infância.

O brincar não ficou na infância, mas acompanhou-me durante a adolescência enquanto eu ainda brincava de jogar vôlei e futebol na rua de casa, a mesma rua sem saída. Como adulta, ainda brinco, mas hoje já brinco com as crianças, não sei se como criança, mas brinco.

A infância recebeu novos significados, pois como profissional optei manter-me próxima à infância. Ingressei na faculdade de formação de professores, pedagogia. Durante a graduação, no período de 2004 a 2009, passei a ler quem falava dessa infância, de Piaget à Vygotsky, Sônia Kramer, Mary Del Priori, Emilia Ferreiro. Passei a tentar compreender a criança desde a construção de seus conhecimentos a seu processo de socialização, do desenho à escrita, nunca esquecendo que esta criança é um sujeito social e histórico.

Até meados de 2006, essa criança era apenas um objeto de estudo. Com a primeira visita à Vila da Felicidade, essa criança ganhou corpo, cores e forma, sorrisos e voz. A criança como sujeito então invadiu as minhas anotações, passou a me apresentar a episódios nunca antes imaginados ou previstos e lidos na literatura, mas do que isso, me fez lembrar da minha infância.

Então, os anos se passaram e a pesquisa se encerrou, a graduação concluiu-se.

Mas a jornada continuava, em 2010, sob uma nova perspectiva, novos olhares sobre a infância se apresentaram. Nesse momento, enquanto professora auxiliar da Universidade do Estado do Amazonas, no curso de formação de professores indígenas, encontrei-me com a criança do interior do Estado. Primeiramente, em São Sebastião do Uatumã e Itacoatiara.

Interpretações do meio e ressignificações culturais se apresentaram no manuseio dos brinquedos, no uso do rio para brincar e no pescar como brincadeira, a manja agora

acontecia sobre os galhos de árvore e pra descansar. Porque não comer uma manga ou um jambo trepado nos galhos frondosos?!

Diversas infâncias se apresentaram a cada nova viagem ao interior do Estado para ministrar os módulos de formação.

Em 2012, ingressei como Professora Substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, e as viagens se intensificaram, pois comecei a participar do Plano Nacional de Formação de Professores do MEC, e pude conhecer Tefé, Eirunepé, Marañ, Codajás e ali encontrar outras nuances das infâncias na Amazônia.

A criança na Amazônia é marcada pela diversidade e pela necessidade de adaptação ao ambiente e suas peculiaridades: a cheia e a vazante, as chuvas torrenciais e o sol escaldante das tarde de setembro, e, apesar da diversidade, o fio que une as contas desse colar é o brincar, pois em todos os espaços e tempos a criança brinca.

É a partir da compreensão dessa criança enquanto sujeito que a disciplina de Sociologia da Educação ministrada na FACED para a turma de pedagogia possibilitou a construção de um olhar sobre as crianças de Manaus em seus espaços de lazer, pois a vivência infantil por mais adversa que se apresente abre espaço e tempo para o brincar.

E, ao longo dessas experiências docentes, a pesquisa de mestrado se construiu paralelamente e recebia a contribuição dessas vivências, tendo, o texto, marcado e enriquecido pelas infâncias que me tocavam nessa caminhada.

Sob à luz da Sociologia da Infância, pude perceber que em quaisquer circunstâncias, as crianças transportam o peso que as gerações que as antecedem lhes legaram; para algumas, o fardo é maior do que para outras, dependendo da posição por elas ocupada na sociedade, no que diz respeito às diferenças de classes, gêneros e etnias.

E sobre essa compreensão se reorganizou o projeto de mestrado, percebendo que a criança tem sido observada pelas ciências em suas múltiplas dimensões, sendo que no aspecto histórico a infância se constitui enquanto mosaico de elementos multidisciplinares, o que gera um quadro teórico heterogêneo, no qual se pode elencar vários fatores constitutivos, como a família e a escola, e dimensões do desenvolvimento, como a estrutura cognitiva, emocional, social e motriz.

Com novos horizontes e objetivando compreender as relações que se estabelecem entre as culturas infantis e as práticas pedagógicas dos professores, elegeu-se a escola enquanto espaço propício para o estudo da infância e da criança, o qual possibilita a observação da criança em suas dimensões do desenvolvimento, crescimento físico motor e os condicionamentos aos quais ela está sujeita.

Segundo SANS (1994, p 21):

A natureza da criança é lidar com o mundo de modo lúdico, fazer o que lhe dar prazer e satisfação. Por isso, gosta tanto de brincar e desenhar. Ela é considerada improdutiva para o esquema social adulto, porque o que faz está ligado às coisas não sérias e não produz um produto considerado válido.

Tendo como premissa a afirmação de Sans de que a natureza infantil lida com o mundo por meio da ludicidade, fez-se necessário investigar como as crianças vivem e constroem suas culturas de infância na escola a partir do brincar, buscando assim compreender de que modo os professores estabelecem suas práticas pedagógicas nessas relações sociais e culturais.

A partir de então, considerou-se três temas importantes para o desenvolvimento da investigação: 1. O brincar na infância, 2. O brincar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, 3. O brincar nas práticas pedagógicas.

Foi a partir da observação das práticas pedagógicas atuais que se pode perceber que o olhar sobre a criança interfere nas formas de compreender as expressões infantis frente aos seus processos cotidianos de socialização, em diferentes épocas, seja na família, na comunidade, na escola e em outros espaços sociais, instituídos ou não, contribuindo na sua construção existencial.

Mas apesar disso, as formas de expressão infantil, visíveis ou não, constituem-se num universo particular e, mesmo quando se lhes impõe algo, elas são capazes de inventar e reinventar, por intermédio da linguagem dos jogos, dos brinquedos, do brincar e dos desenhos, suas concepções imaginárias do mundo.

Nesta perspectiva a problemática desta pesquisa repousou sobre a observação das relações de socialização dentro do espaço educativo institucionalizado, possibilitando a observação da diversidade sociocultural existente no espaço escolar na Cidade de Manaus, sendo lócus da pesquisa uma escola que apresenta uma diversidade, em virtude de sua localização geográfica: semirribeirinha, localizada às margens do Rio Amazonas, olhando para o rio e tendo às suas costas para Cidade.

Para se construir o objetivo desta pesquisa, estruturou-se esta dissertação em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado *A infância e o brincar*, apresenta a concepção de infância e a construção histórica da infância enquanto categoria social, e como Phillipe Áries (2012) organizou cronologicamente essa construção, bem como Walter Benjamin

(2002) percebeu que a infância era marcada por elementos materiais, que hoje nós conhecemos como brinquedos. Em um segundo momento, este capítulo apresenta a discussão sobre o tempo e o espaço da infância ao longo da história e como essa temporalidade e a ocupação do espaço atribuía função social à criança. (ARIÈS, 2013; BENJAMIM, 2002; DINIZ,1994; FOUCAULT,2005; KISHIMOTO, 2002; MANSON 2001; SARAMAGO, 2000; SIROTA, 2001).

No segundo capítulo, intitulado *O brincar nos espaços escolares*, a Sociologia da Infância contribui para a compreensão do brincar nas séries iniciais do ensino fundamental e nas formas que o brincar possibilita a ocupação dos espaços pela criança e como esses espaços escolares recebem, aceitam e ajustam a criança. (ALMEIDA,1995; BENJAMIM, 1984; BROUGÈRE, 1995, 1998, 2004; BORBA, 2005; CHATEAU, 1997; CORSARO,1997; MOLLO-BOUVIER, 2005; PINTO E SARMENTO, 1999; SANTOS, 1999; WAJSKOP, 1999).

O terceiro capítulo, intitulado *O caminho da pesquisa: procedimentos metodológicos*, apresenta a criança enquanto sujeito da pesquisa, bem como a escola enquanto local da pesquisa, e ainda os procedimentos de geração de dados e de análise e ressignificação dos dados. (ALLISON JAMES E ALAN PROUT, 2003/2004; DELGADO E MÜLLER, 2005; SARMENTO,1997).

O quarto e último capítulo, intitulado *A escola, o professor e a criança e suas relações na Vila da Felicidade*, descreve como a criança e o professor, enquanto sujeitos coletivos constroem suas relações e por meio da análise e ressignificação dos dados gerados na pesquisa de campo apresentaram algumas aproximações e distanciamentos entre as culturas infantis e as práticas pedagógicas. (BROUGERE, 2001; CHATEAU,1997; CORSARO, 2010; KISHIMOTO, 2002; SARMENTO, 1999).

De modo geral, a pesquisa põe em evidência a infância vivenciada no contexto escolar e as relações que se estabelecem entre o que a criança produz e representa por meio de suas expressões lúdicas e as práticas idealizadas/organizadas pelos professores. Mostra, ainda, que na interpretação das expressões infantis, a abordagem orientada por diferentes perspectivas e campos do conhecimento permite compreender os processos de constituição das culturas da infância e rompe com os esquemas tradicionalistas de análises; quebra as tendências tradicionais que pesam sobre o universo infantil.

## **CAPÍTULO 1 - A INFÂNCIA E O BRINCAR**

“O ser criança não pode ser entendido apenas como um feixe de características naturais em desenvolvimento no tempo. Antes, tem de ser visto como um corpo complexo, sujeito a condições históricas, e por isso, variáveis” (Perrotti, 1982, p. 14)

### **1.1 A CRIANÇA COMO FENÔMENO SOCIAL**

A criança e a infância demoraram a ocupar o papel de objetos centrais de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, da mesma forma a análises das relações entre sociedade, infância e escola somente passaram a ser consideradas quando as metodologias de pesquisa entenderam a criança como sujeito histórico e possuidor de direitos, tendo como eixo de suas investigações o registro de suas falas.

A partir de então, a busca pela interpretação das representações infantis de mundo é um objeto de estudo frutífero e se ocupa da compreensão do complexo e das várias facetas, cores e formas do processo de construção social da infância e o papel ou função que a escola vem desempenhando diante desta invenção da modernidade, seja como espaço de disciplinalização ou de socialização desta criança.

A criança tem sido observada pelas ciências em suas múltiplas dimensões, no entanto, a ideia de infância não teria ocorrido antes do século XIII, e somente ao longo dos séculos XV e XVI, a evolução da ideia de infância pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia religiosa e profana. (Ariès 2013:76).

A partir do século XVII, a história da infância apresenta sinais confiáveis da sua estruturação, tornando-se os fatos particularmente numerosos e significativos, os quais emergem dos ambientes familiares e escolares, instituições estas que por vias diferentes assumem a responsabilidade da sua educação.

No entanto, é no fim do século XIX e durante o século XX, o qual foi chamado por Ellen Kelly, escritora sueca conhecida no seu país como apostola da educação popular, como “O século da criança”, tendo em vista as numerosas mudanças sociais e industriais ocorridas, dando assim um lugar de destaque a essa criança devido a sensibilização no que tange ao cuidado e sua educação por parte da sociedade como um todo.

Desta forma, a história da infância se constitui enquanto mosaico de elementos multidisciplinares, o que gera um quadro teórico heterogêneo, no qual se pode elencar vários fatores constitutivos, como a família e a escola anteriormente citadas, e dimensões do seu desenvolvimento, como a estrutura cognitiva, emocional, social e motriz.

Um dos espaços propícios para o estudo da infância e da criança é o espaço educativo, o qual possibilita a observação da criança em suas dimensões de desenvolvimento, crescimento físico motor e os condicionamentos aos quais ela está sujeita.

Ao longo do processo de reconstrução do passado da vida infantil constata-se uma série de problemas, ocultações ideológicas e questões que, no presente, ainda não foram resolvidos, principalmente porque os espaços das crianças ainda não estão definidos e seus direitos permanecem muito mais ligados a uma dimensão da infantilização.

Os estudos mais antigos sobre a infância na perspectiva social nos permitem afirmar que a produção existente sobre a história da infância apresenta-a como figura no contexto histórico somente a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo.

Observada até então enquanto problema social, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica e somente será vista assim a partir do início da década de sessenta, com a publicação, na França, em 1960, e nos Estados Unidos, em 1962, do livro de Ariès '*História social da infância e da família*', e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause '*A evolução da infância*'. Tais referências demarcaram a necessidade de redefinição do campo de pesquisa sobre a infância. Estes poucos manifestos evidenciam a falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da dificuldade, por parte do adulto, de ver a criança em sua perspectiva histórica.

A vida era relativamente igual para todas as idades, ou seja, não havia muitos estágios e os que existiam não eram tão claramente demarcados, como uma concepção de infância enquanto fase de desenvolvimento diferente da fase adulta, motivo pelo qual os cuidados eram poucos e provavelmente a exposição à violência dos mais velhos era maior (Ariès, 2012), demonstrando um déficit de autodomínio sobre seus corpos.

Porém, havia algumas exceções, tais como Luiz XVI, rei da França, que enquanto criança, possuía um poder imenso a ponto de ser tratado como adulto por seus

criados e cortesãos, e também havia o caso de pessoas que não conseguiam durante a vida toda sair da infância, como os escravos. Neste caso pode-se usar o exemplo do sul dos Estados Unidos, onde os escravos eram chamados e tratados como meninos (boys), pois enquanto dependentes, eram tidos como seres inferiores.

Na Europa Medieval, a infância também não era reconhecida enquanto categoria social, pois nessa época a criança já era tida como possuidora de todas as habilidades sociais, faltando-lhe apenas a capacidade de constituir família e guerrear.

Já no ocidente, como demonstra o exemplo norteamericano, esta mesma fase da vida vincula-se à ideia de dependência. Ambas as compreensões referem-se à construção social do conceito de infância e à diferenciação da criança enquanto fase de desenvolvimento biológico destes indivíduos.

Pode-se considerar, então, que antes do século XVI, a consciência social ou a estrutura social não confere espaço de autonomia para a existência da infância, ou ainda, não lhe reserva um lugar de categoria diferenciada do gênero humano, já que a partir dos primeiros atos de independência este indivíduo já é integrado ao mundo dos adultos.

Durante a Idade Média, antes da escolarização das crianças, estas e os adultos compartilhavam os mesmos lugares e situações, fossem eles domésticos, de trabalho ou de festa, não havendo assim uma divisão territorial e de atividades em função da idade dos indivíduos, ou seja, uma representação elaborada das fases da vida. (Ariès, 2012).

Durante o século XVII, já ao final da Idade Média, a então “Idade da Vida” começa a ter importância, pois, conforme explicita Ariès (2013), os tratados pseudocientíficos organizavam a vida em seis etapas, das quais as três iniciais, que correspondem à primeira idade (nascimento/7 anos), à segunda idade (7/14 anos) e à terceira idade (14/21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da quarta idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente, sendo que na quinta idade (a senectude) a pessoas que ainda não eram velhas já eram consideradas socialmente aceitas, no entanto, para chegar a esta condição de reconhecimento social, este sujeito já havia passado da juventude; a sexta idade, denominada velhice, iniciava-se aos 60 anos e caminhava até a morte. A divisão da vida em etapas alimentavam, naquela época, a ideia de uma vida dividida em fases.

Durante o século XVIII, o século das Luzes e do Renascimento das Ciências, a criança passa a ter o status de objeto de pesquisa, embora o sentimento sobre esta criança ainda a compreendesse como um ser incompleto, submissa, e nas relações de

poder do sistema econômico vigente passa a ocupar o espaço como força de trabalho, disciplinadas e como objeto no processo de produção do conhecimento.

Esta criança passa a ser reconhecida como uma etapa distinta da vida, no processo de desenvolvimento humano, possuidora de características e necessidades próprias, que sai da homogeneidade e diferencia-se do mundo adulto, dando origem a um novo conceito: a infância.

As sociedades ainda em desenvolvimento, consideravelmente miseráveis, são mais hesitantes quanto aos destinos do nascer, por razões diversas, principalmente entre os segmentos mais destituídos dos direitos: seja por desconhecerem os métodos anticoncepcionais ou pela resistência a eles, seja por considerarem a infância como participante primordial para consecução da sobrevivência familiar. Desse modo, embora as taxas de mortalidade permaneçam altas, torna-se um imperativo a natalidade.

A criança, já compreendida como sujeito social, conforme afirma Foucault (2005), consiste em produto do meio sujeito à cultura vigente, a qual é compreendida como fato social, externo e coercitivo, gerando a condição de reprodutora cultural. Assim, o reconhecimento da infância possibilitou duas compreensões: a promessa de igualdade, liberdade e emancipação, bem como a intolerância com a diferença e a diversidade; uma preocupação acentuada com a uniformidade, que devagar seria formulada pelas instâncias da lei e da educação.

Na condição de reprodutora cultural, a criança do século XVIII pode ser vista através de sua estrutura material, observando a produção de brinquedos, originalmente objetos reprodutores da realidade do entorno, o que segundo Walter Benjamin (2002: 90), por volta de 1730, brinquedos e jogos, inventados pelas próprias crianças, ainda faziam parte da sua vida cotidiana: jogos das escondidas (*a le clignete*), cabra-cega (*capene faut*), jogo de comboio (*a le keu leu leu*), a palhinha (*a l'erbelette*). Já os brinquedos, como o guizo, a boneca, o cavalo de pau, o pião e a bola, ora eram construídos pela própria criança, ora com a interferência dos adultos. Na Alemanha, por exemplo, surgem em pequenas oficinas manufatureiras, belas bonecas e animais entalhados em madeira e pintados a mão pelo próprio artesão, esses jogos e brinquedos animavam a vida e estimulavam a fantasia.

A situação da criança na Europa se agrava com a Revolução Industrial (séculos XIX e XX). Os progressos de ordem tecnológica; as alterações dos sistemas domésticos e familiares geraram modificações na ordem social.

Ao longo do século XIX e XX, assiste-se ao provimento da escolaridade obrigatória e a preocupação com a saúde infantil, quando um conjunto de medidas

interventivas, terminou por redefinir, de forma mais acabada, o mundo infantil (SARAMAGO, 2000).

No desenvolvimento histórico, com a aproximação da modernidade, os espaços da infância foram reduzidos, sendo as mudanças inicialmente percebidas no mundo eclesiástico, quando passaram a ser separadas dos espaços públicos; posteriormente, nas casas de recolhimento, onde eram utilizadas como mão-de-obra da indústria nascente; algum tempo depois, a escola acaba por se encarregar de habilitá-las para responder às novas exigências tecnológicas da produção industrial que se consolidou após a Revolução Industrial; e, finalmente, com a consolidação da modernidade, os homens da lei definiram os limites e o alcance de sua participação nas sociedades: [...] a posição da consciência adulta diante da criança e do adolescente sempre foi dual, mesmo quando se identificam e propalam seus direitos aos quatro cantos do mundo. (DINIZ, 1994, p. 9).

Na reconstrução histórica, pouca produção científica encontra-se sobre a infância nesses séculos. Os registros artísticos facilitam a reconstrução dessa memória. A história lúdica (dos brinquedos e do brincar) acompanha a história das culturas da infância mais do que os recortes das leis e das instituições.

Walter Benjamin (2002) relata a história cultural dos brinquedos, desde épocas pré-históricas até os dias atuais, enfatizando a mudança da produção de brinquedos que se iniciou no século XIX, quando os brinquedos artesanais acabam sendo substituídos pelos brinquedos fabricados.

Em seu texto sobre *Velhos brinquedos*, Benjamin (2002, p. 81) o autor afirma que esse tipo de brinquedo só surge quando há uma rigorosa especialização comercial, no entanto os brinquedos não foram em seus primórdios invenções de fabricantes especializados. Benjamin passa a observar o ato de brincar, lembrando que a mediação do fabricante entre o brinquedo e a criança nem sempre existiu, pois, nos tempos idos, a criança criava seus artefatos da forma mais heterogênea, utilizando pedras, plastilina, madeira, papel, palha e tudo que podia se transformar.

A utilização de brinquedos não industrializados coexiste até os dias atuais, principalmente entre a criança das camadas mais pobres dos espaços citadinos e rurais, onde a pobreza não permite o acesso ao mercado. Assim, é possível encontrar inúmeros brinquedos feitos pelas crianças que se utilizam de qualquer coisa para representar sua imaginação.

O brinquedo significa muito menos do que a imaginação infantil é capaz de criar. Os antigos brinquedos, como a bola, a roda e o papagaio de papel possibilitam o desenvolvimento da imaginação infantil. Tais brinquedos atravessaram épocas e, ainda

hoje, estão presentes em muitas culturas de diversos continentes, atrelando-se à imaginação, à cultura infantil e ao patrimônio imaterial desta criança, sendo responsáveis pela materialização dessas dimensões.

Aos brinquedos impostos pelos adultos, ao transpor essa imposição, a criança consegue enveredar por outros caminhos da imaginação e modificar a função atribuída pelos adultos aos objetos por elas utilizados.

Nesse sentido, a sociedade antiga era mais flexível do que a da modernidade e permitia à criança quebrar os paradigmas que lhes eram atribuídos, então, esta criança, mais livre das intervenções dos adultos, por conta própria, criava e escolhia seus brinquedos, utilizava-se das coisas da natureza e do que era abandonado pelos adultos: reproduzia objetos que faziam parte da vida coletiva e familiar, mas também os inventava. Benjamin (2002) observa que as crianças “fazem história a partir do lixo da história”, por isso, são consideradas como inúteis e inadaptadas.

Ao final do século XX e primeira década do século XXI, o olhar sobre a infância recebe novos contornos e compreensões a partir das leituras realizadas pela Sociologia da Infância inaugurada em Portugal na década de 80. Os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram em várias publicações em revistas especializadas como a *Sociological Studies of Children* entre outras que não eram especializadas em assuntos da infância, e ainda, as obras que começaram a aparecer, como foi caso das publicações de Willian Corsaro, Allison James, Alan Prout e Jens Qvortrup.

Um novo conceito de socialização possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional. Segundo Sirota (2001:04), "a redescoberta da Sociologia interacionista, a dependência da fenomenologia, as abordagens construcionistas vão fornecer os paradigmas teóricos dessa nova construção. Essa releitura crítica do conceito de socialização e de suas definições funcionalistas leva a considerar a criança como ator".

Constrói-se uma recusa ao estabelecimento de uma única concepção sobre a infância, pois mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como uma categoria do tipo geracional própria, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados como a classe social, o gênero, a etnia, a religião, a estética etc, pois os diferentes espaços estruturais as diferenciam, por isso, podemos falar em *infâncias* no plural.

Para James e James (2004), a infância é o reconhecimento de que ela é ao mesmo tempo comum para todas as crianças enquanto um espaço estrutural permanente,

ocupado por elas como uma coletividade, mas também é fragmentada pela diversidade de vida das crianças.

A partir de tais constatações de novos conceitos e compreensões sobre a infância torna-se possível observar a criança mais livre, e tal liberdade é impressa sobre a manipulação do seu meio, especificamente os brinquedos e as formas do brincar.

Assim, Vasconcelos (2008) afirma que a criança tem a possibilidade de transformar as circunstâncias e gerar o novo. Ao manipular, é capaz de criar novas formas de brincar, de compreender e de representar o seu cotidiano e a cultura a qual tem acesso.

Embora as brincadeiras e jogos infantis tenham tido seu estudo e conceitos atrelados ao mundo infantil, no período compreendido como Idade média, a partir do século XIII, jogos e brincadeiras como cabra-cega, jogo de argolas, bem-me-quer, cavalo de pau, jogo de bola, “péla”, esconde-esconde, “homem que não ri”, eram brincadeiras também de adultos. Nos festivais anuais eram práticas utilizadas para a diversão, porém também utilizados para estreitar os laços coletivos, ou seja, para gerar o sentimento de união. (Áries, 2012).

Ao observar as brincadeiras entre crianças e adultos pode-se perceber a ideia de igualdade entre ambos, marcando também a inexistência de um sentimento em relação à criança como ser diferente e frágil, tanto biologicamente como maturacionalmente. O lúdico unia a sociedade medieval francesa do século XIII e, ao longo da história, observa-se que continua a fazer o mesmo: unir, socializar e possibilitar o acesso e ressignificação das estruturas socioculturais vigentes a sua época.

## 1.2 OS TEMPOS E ESPAÇOS DA INFÂNCIA

O olhar sobre a criança suscita diferentes formas de compreender as expressões infantis frente aos seus processos cotidianos de socialização, em diferentes épocas e ambientes: na família, na comunidade, na escola e em outros espaços sociais, instituídos ou não, que permeiam a sua existência. Mas, apesar disso, as formas de expressão infantil, visíveis ou não, constituem-se num universo particular e, mesmo quando se lhes impõe algo, elas são capazes de inventar e reinventar, por intermédio da linguagem dos jogos, dos brinquedos, do brincar e dos desenhos, suas concepções imaginárias do mundo.

Ao tecer observações sobre o aspecto imaginativo da criança percebe-se que a modernidade foi capaz de subtrair a imaginação criadora e os espaços de participação dessa criança, na medida em que terminou por submetê-la aos dispositivos de controle

dos adultos e a um programa disciplinar rígido e sufocante no seu ritmo cotidiano escolar.

Rememorando, torna-se possível observar que no mosaico teórico construído historicamente para compreender e disciplinar a criança, há ecos das teorias e conjecturas construídas no passado. Tais verdades sobre a criança e sua infância se repetem e/ou se transformam, mas o pensamento ainda permanece preso a esse passado, mesmo quando a criança assume o papel de sujeito dentro das construções teóricas, e até mesmo quando a produção científica afirma crer no protagonismo, na autodeterminação e na alteridade ou mesmo no *dá voz a esta criança*. Tais ecos desvelam-se nas práticas educacionais e sociais dos adultos, do Estado, da família e dos professores com esta criança.

No entanto, que compreensões, visões e verdade têm-se sobre a criança e a infância vivida por ela? Que imagens usam-se para representar esta criança? E quais imagens rememoram a infância vivida?

Ao observar a literatura, o sentimento sobre a infância é saudosista, como se pode perceber ao ler Casimiro de Abreu ao lembrar-se de sua infância no poema “Meus oito anos”:

Oh! que saudades que eu tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!  
Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
- Respira a alma inocência  
Como perfumes a flor;  
O mar é – lago sereno,  
O céu – um manto azulado,  
O mundo – um sonho dourado,  
A vida – um hino d’amor!”  
(Casimiro de Abreu, 1859).

A alma inocente é exaltada nos escritos do poeta e a mesma alma é questionada por Miguel Arroyo na obra *Imagens Quebradas* (2007) ao problematizar quais as imagens que os professores constroem sobre a criança que adentra os espaços escolares: anjos ou demônios?

Como o próprio Arroyo afirma, a infância foi expulsa do paraíso, pois a visão idealizada de infância quebrou-se e se perdeu juntamente com a promessa de paraíso feita pelo progresso. Quando se olha para além das imagens pré-construídas é possível perceber que mudaram as formas de viver, mudaram os tempos da vida, logo, mudaram a forma de ser e de se comportar, gerando mudança também nas autoimagens e nas imagens sociais da infância.

Se o universo da infância é o mundo lúdico, percebe-se que o adulto procura nas lembranças algum sabor de liberdade naquilo que realmente era quando infante. Nas reflexões sobre o conceito de infância e a criança enquanto sujeito social ao longo da história, o recorte epistemológico utilizado para a construção dessa análise foi a dimensão lúdica, o brincar e os brinquedos (MANSON 2001; BENJAMIM, 2002; KISHIMOTO, 2002), por acreditar que a ludicidade e suas formas de expressões estão mais próximas do universo da infância e, por isso, melhor a representa.

A obra de Ariès [1914-1984] considera que o advento da modernidade é o marco inaugural da visibilidade sobre a infância. Suas teses sobre as sociedades, por ele denominadas tradicionais, exprimem negatividades, resumidas da seguinte forma:

[...] essa sociedade via mal a criança, e pior ainda o adolescente. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos.

[...]

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não era assegurada nem controlada pela família.

[...]

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou *razão* de forçar a memória e tocar a sensibilidade.

[...]

As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra logo a substituiria (ARIÈS, 1981).

Enfim, as sociedades antigas preocupavam-se tão somente com a conservação dos bens, a prática comum de um ofício, a ajuda mútua cotidiana num mundo em que homens e mulheres isolados podiam sobreviver. Não havia na família a função afetiva, pois as trocas afetivas se davam fora da família, em meio social ampliado e denso, nos quais as crianças foram diluídas, diferentemente da modernidade e das sociedades industriais. Nestas, a partir do século XVII, houve uma mudança considerável que alterou as relações entre a criança e a família.

Conforme se observa em Foucault (2005), os processos disciplinares se generalizam e transformam-se em fórmulas gerais de dominação, o qual passa a denominar-se processo educacional. Se no período monástico a educação tem como função a renúncia dos bens terrestres em razão do divino, nos séculos posteriores as funções são cada vez mais associadas à causa da *utilidade* e ao aumento das habilidades. Assim, a formação da criança do século XVIII prepara o adulto do século XIX: o pensamento instrumental trabalha em função da criação do *homo faber*, com habilidades e atitudes compatíveis com a disciplina das fábricas.

As preocupações com a criança comum deixaram de estar relacionadas à arte e a imaginação, e se ocupou em transformá-las em mão de obra para a produção industrial. A criança será inventada em seus mínimos detalhes sob os argumentos de ajustamento, integração e adaptação, versão dissecada do conceito de *socialização*, em voga no início da modernidade por Durkheim [1858-1917].

Tais transformações não ocorreram sozinhas, mas acompanhadas de outras de caráter social, gerou-se uma classe operária composta por adultos (homens e mulheres) e crianças. Aqui a criança ocupa o mesmo espaço dos adultos e seu tempo está organizado e destinado às mesmas tarefas sociais destinadas aos adultos.

Com o aparecimento das instituições escolares, inicialmente destinadas aos filhos dos nobres, o objetivo consistia na impressão da cultura vigente sobre os pequenos, possibilitando a estes a construção de padrões de comportamentos socialmente aceitos, pois eles dentro de alguns anos perpetuariam o legado de seus pais, senhores feudais e nobres da época.

Quanto às crianças populares, as instituições em geral funcionavam em regime de internato, e o objetivo destas era diferente das instituições escolares que atendiam a classe nobre. Nesse caso os tutores, como se denominavam os professores, ocupavam-se de imprimir às habilidades para o trabalho nas fábricas.

As instituições escolares em muito se diferenciavam, desde objetivo do processo educacional e pelas estruturas físicas ofertadas até o tratamento concedido aos pequenos; no entanto, a grande semelhança entre estas instituições consiste na concepção filosófica do educar. Em ambos processos de escolarização, o educando se enquadra às fôrmas sociais, recebe uma cultura pronta e que lhe dá subsídios para transitar e se ajustar às estruturas sociais vigentes.

Assim, apesar dos benefícios, como: segurança de moradia, alimentação e instrução concedidos à criança que era encaminhada ao internato; esta acabou sendo separada da família, dos demais adultos e passou a viver em regime de quarentena, num processo de enclausuramento.

Esses aspectos foram amplamente estudados de modo mais aprofundado por Foucault (2005), e segundo o autor a vida das crianças no internato favorecia de várias formas aos processos disciplinadores e de ajustamento social, os quais foram úteis aos sistemas sociais vigentes.

Após esta análise das mudanças que foram ocorrendo na vida dessa criança, impostas pela passagem do tempo natural ao tempo racional do relógio e ao uso do tempo como um instrumento de exploração do trabalho, é possível desvendar aspectos importantes da organização espaço-temporal da escola moderna, que mesmo originada a mais de duzentos anos, ainda mantém a mesma estrutura.

Mesmo que a escola não tenha surgido apenas com a função de moldar os indivíduos para o trabalho, mas sim com a função de transmitir conteúdos culturais, tanto o tempo quanto o espaço foram sendo organizados de forma a disciplinar, organizar, regularizar, homogeneizar, enfim, criar hábitos relacionados ao trabalho industrial, tornando as crianças das classes trabalhadoras dóceis e obedientes para que, mais tarde, pudessem se adequar sem problemas ao trabalho nas indústrias.

Ao longo da história, a escola foi se complexificando cada vez mais e na contemporaneidade acabou submetida às renovações de modo a atender às necessidades produtivas e técnicas, tornando-a funcional para a sociedade industrial e um fracasso para a sociedade em geral.

No Século XX, com o avanço das Ciências da Educação, a Pedagogia passa a ser caracterizada pela sua estreita relação com a prática. É a Psicologia Cognitiva a principal responsável pela renovação na pedagogia escolar, pois deslocou o eixo da pedagogia para os processos de aprendizagem, qualificando-a no sentido instrutivo,

apoiada nos estudos de Piaget, acabaram contribuindo para uma percepção parcelada, sem continuidade, do período da infância.

É em torno deste tempo contabilizável ligado à racionalidade econômica que o tempo da criança na sociedade é definido e articulado. No espaço escolar, a organização temporal e a racionalidade econômica é presenciada gerando uma compartimentalização do tempo da criança. (JAVEAU, 1991 apud MOLLO-BOUVIER, 1998).

Ao compreender a organização do tempo e do espaço escolares como construção humana, é possível expressar as relações sociais que aí se estabelecem, vislumbrando mudanças na estrutura espaço-temporal das escolas de modo a se tornarem espaços que favoreçam o processo de desenvolvimento e formação da criança, respeitando-as como sujeitos de direitos.

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não se possibilita à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e o transformar em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. (ARROYO, 2007).

Por serem construções históricas e sociais é que se pode afirmar que tanto a organização do tempo quanto a concepção e organização dos espaços escolares podem ser mudados, exigindo para isso, uma postura crítica em relação ao trabalho escolar concebido e desenvolvido em nossa sociedade.

Nessa compartimentalização do tempo e do espaço, o brincar também ocupa outros espaços, já que a escola não é lugar para se brincar, e sim para se aprender, o mesmo brincar ocupa também outros tempos, ou espaços de tempo, naquelas horas em que a criança não está ocupada com a escola e suas outras atribuições.

Vale a ressalva feita por Brougère (apud Kishimoto, 2002), o brincar é inerente à condição humana, pois este se constitui enquanto mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, tornando-se o arquétipo de toda atividade cultural, pois o brincar é uma atividade dotada de uma significação social que, como qualquer outra, precisa ser aprendida.

Mais do que isso, a administração simbólica da infância configurou um ofício de criança: "intimamente ligado à atividade escolar, mas claramente enunciado nos seus

traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho ativo pelas crianças de papéis sociais imputados" (Sarmiento 2008, p.4).

A partir de uma universalização os métodos reguladores da infância, pode-se identificar o surgimento de uma cultura infante, ocupante dos tempos e espaços, que supere a cultura local e cada criança.

Partindo da negativa das visões de socialização do determinismo e do funcionalismo e problematizando a teoria da reprodução (Bourdieu & Passeron, 2008), bem como as teorias psicológicas interpretativas e construtivistas, percebe-se atualmente a criança parte de uma visão de importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares, esta concepção é apresentada por Corsaro (1997) como o "conceito de reprodução interpretativa", o qual incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social.

O autor explica que o termo captura a ideia de que a criança não está simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pelo contrário, está ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Este termo interpretativo captura também os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade.

Neste sentido, a criança passa a ser compreendida como responsável por sua infância, logo, tem uma participação social bilateral: ela afeta e é afetada pela sociedade, o que pode ser denominado como uma interação que transcende os limites do interagir.

A partir desta postura é que se constrói este trabalho, lembrando que o mesmo organiza-se a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, a qual compreende que "As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto". (Sarmiento, 2008, p. 6).

## **CAPÍTULO 2 – O BRINCAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

“O brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina a desejar, relacionando seus desejos a um eu fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira as maiores aquisições de uma criança são adquiridas no brinquedo, aquisições, que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade.” (Vygotsky, 1991)

### **2.1 A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA NOS ESPAÇOS ESCOLARES**

A infância é parte da sociedade e desta forma pode-se compreender a infância a partir da análise histórica da construção de seu conceito, pode-se assinalar que a partir da década de 80 do século passado, a atenção da opinião pública em direção às crianças e aos jovens tem crescido consideravelmente, o que possibilita a inclusão de uma abertura no campo das ideias sociológicas que, até então, não tinham reservado às crianças uma atenção específica, pois sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atrelada à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de assimilação dos valores da sociedade adulta.

Essa abertura no campo sociológico a partir de outro conceito de socialização, diferentemente de Durkheim, possibilitou o surgimento da Sociologia da Infância e uma nova perspectiva de compreensão da criança como um ator social e a infância como uma categoria geracional.

Os trabalhos sociológicos sobre a infância se multiplicaram em várias publicações em revistas especializadas como a *Sociological Studies of Children*, entre outras que não eram especializadas em assuntos da infância, mas que passaram a dar uma importância maior à temática; além das obras que começaram a aparecer, dentre elas, as publicações de Willian Corsaro, Allison James, Alan Prout e Jens Qvortrup, as quais possibilitaram a realização do Congresso Mundial de Sociologia, em 1990.

A Sociologia da Infância é um dos mais recentes comitês de pesquisa da Associação Internacional de Sociologia (ISA) e também se constitui como um dos grupos de trabalho criados na Associação Internacional de Sociólogos de Língua Francesa (AISLF).

Pela diversidade de pesquisas e contribuidores, o conceito de infância na Sociologia da Infância estrutura-se a partir de uma interdisciplinaridade do corpo da área de pesquisa, pois ao constituir-se se utiliza da contribuição de várias ciências e áreas do conhecimento, bem como da perspectiva de abertura à compreensão dos possíveis aspectos ocultos e da ação em movimento que se organiza na estruturação do conceito das várias ciências, conforme atenta Ivani Fazenda (2013).

Partindo destes pressupostos, um conceito uniforme não é mais aceito pela e para Sociologia da infância o que torna permissivo opta-se por infâncias, no plural, pois mesmo que se considere os fatores de homogeneidade entre as crianças como uma categoria do tipo geracional própria, fatores de heterogeneidade também devem ser considerados, tais como: a classe social, o gênero, a etnia, a religião, a estética entre outras categorias; já que esses diferentes espaços estruturais também as diferenciam.

Os teóricos divergem entre si quando debatem a temática. Qvortrup, por exemplo, considera o conceito de infância enquanto uma estrutura constante, universal e característica de todas as sociedades, pois a criança vive dentro desta área definida em termos de tempo, espaço, economia e outros critérios relevantes, mas possui um número de características em comum que devem ser consideradas e generalizadas. (Qvortrup, 2014).

No entanto, para James e James (2004) o tema central e comum para o desenvolvimento dos estudos da infância e também para a política cultural da infância é o reconhecimento de que ela é ao mesmo tempo comum para todas as crianças enquanto um espaço estrutural permanente, ocupado por elas como uma coletividade, mas também é fragmentada pela diversidade de vida da criança.

Entre os pontos convergentes e que serão adotados na tessitura desse texto é a concepção de que a criança e a infância são uma construção social; a infância é compreendida não como algo universal, mas como um componente tanto estrutural quanto cultural, o que marca a diversidade de infâncias vivenciadas.

É preciso também considerar a variabilidade dos modos de construção da infância, reintroduzindo a infância como um objeto ordinário de análise sociológica; a criança deve ser considerada como ator em sentido pleno e não simplesmente como ser em devir. Ela é, ao mesmo tempo, produto e produtor dos processos sociais.

A infância, todavia, é uma variável de análise sociológica que se articula à diversidade de vida das crianças considerando a classe social, gênero e pertencimento étnico.

O conceito de socialização utilizado de um modo geral pela sociologia da infância distancia-se do conceito de socialização utilizado por Durkheim, já que este conceito atrela a socialização a uma visão de verticalização, na qual a criança absorve o mundo adulto com suas regras e valores por meio da ação de uma geração sobre a outra, e esta concepção durkheimiana tem sido frequentemente reduzida a uma interiorização de normas e valores como efeitos de uma coerção social.

No entanto, as concepções contemporâneas da socialização insistem, pelo contrário, na construção do ser social por meio de múltiplas negociações com seus pares e, ao mesmo tempo, na construção da identidade do sujeito, o que possibilita a propositura de um novo modelo baseado numa concepção interacionista que implica considerar a criança "como sujeito social, que participa de sua própria socialização, assim como da reprodução e da transformação da sociedade" (Mollo-Bouvier, 2005:393).

Sarmiento (1997:36) compreende a infância a partir de duas categorias sociológicas que se referem aos conceitos de geração e alteridade por meio dos quais "propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas (...) que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles."

A infância foi e ainda continua sendo concebida tradicionalmente a partir da perspectiva psicológica, centrada nas teorias do desenvolvimento humano, que considera este período um fenômeno universal e biológico que possibilita o desenvolvimento das competências e habilidades das crianças e desconsidera seu contexto cultural em detrimento do seu desenvolvimento físico e emocional (James e James, 2004; Prout, 2005).

De acordo com Pinto e Sarmiento (1999), o olhar infantil permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso.

Corsaro (1997) observou que ao longo dos estudos sociológicos, a criança não foi ignorada e sim marginalizada, acreditando que esta marginalização ocorreu em função da posição de submissão da criança na sociedade e nas concepções teóricas da infância e da socialização.

James e Prout (1997) conceituam a natureza da instituição da infância como um conjunto ativamente negociado de relações sociais, quando os primeiros anos da vida humana são constituídos.

As crianças produzem culturas infantis, no entanto, segundo Quinteiro (2005:21) "pouco se conhece sobre as culturas infantis, porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças (...). Há ainda resistência em aceitar o testemunho infantil como fonte de pesquisa confiável e respeitável".

A Sociologia da Infância no Brasil é um campo que está sendo delineado aos poucos com algumas pesquisas e universidades de referência na discussão sobre o tema.

Tecendo considerações sobre o refinamento do olhar sociológico, o fenômeno da pauperização infantil emerge como um problema social e objeto de discussão política, num contexto marcado pelo advento da República, pelo crescimento acelerado das metrópoles, pela Abolição da Escravatura e a conseqüente criação de uma força de trabalho livre urbana constituída por contingentes de imigrantes estrangeiros.

Mas, somente na década de 20, os problemas relacionados à criança tornam-se objeto de alçada jurídica, surgindo assim a categoria social denominada *menor*, em outras palavras, o filho do pobre.

Embora, no Brasil, a criança da classe menos abastada (pobre) tenha sido motivo de preocupação por parte do Estado desde meados do século XIX, a produção brasileira na perspectiva de uma Sociologia da Infância apresenta o seu primeiro relatório somente em 1939, elaborado por Sabóia Lima sob o título *A infância desamparada*.

Segundo Quinteiro (2005), na década de 70 aparece mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo Cebrap, e publicada em 1972 sob o título *A criança, o adolescente, a cidade*, tendo por objetivo contribuir para a ação dos juizados de menores, num período em que a questão do *menor* colocava-se como um problema social grave.

É interessante observar que na cidade do Rio de Janeiro também se empreende, no mesmo período, uma pesquisa semelhante, publicada em 1973, com o título *Delinquência Juvenil na Guanabara*.

Estas pesquisas marcam o caminho das Ciências Sociais em direção à elaboração de diagnósticos referentes à condição social da criança, contribuição esta da Sociologia, no sentido de reconhecer a criança como um *sujeito humano de pouca idade* e um agente de socialização importante.

Quinteiro observa que Florestan Fernandes, escreveu em 1944 para o concurso Temas Brasileiros, instituído pelo Departamento de Cultura do Grêmio da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o trabalho denominado *As "Trocinhas" do Bom Retiro*, o qual foi publicado somente em 1947.

Florestan Fernandes escreveu sobre a infância no tempo em que a rua, além da família e da escola constituía-se em lugares privilegiados da infância. Essa produção registrou de forma inédita elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar.

O jovem sociólogo Florestan compreendia a criança como participante ativo da vida social, por isso observou, registrou e analisou o modo como se realizava o *processo de socialização das crianças*, como construía seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais e, enfim, como se constituem as *culturas infantis*.

Ao prefaciар o texto de Florestan Fernandes, Roger Bastide pode observar o quanto o estudo sobre o folclore infantil é negligenciado e o quanto é necessário reconhecê-lo, principalmente quando se trata do estudo sobre as *culturas infantis*, afirmado que “há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras?” (1979, p. 132).

Roger Bastide defende a necessidade de se multiplicarem as pesquisas com o objetivo de estudar as *representações infantis*, conhecer mais sobre as paixões do mundo dos brinquedos, das brincadeiras e jogos.

Bastide complementa afirmando que, para se estudar a infância e a criança, faz-se necessário tornar-se criança, não bastando observar a criança, de fora, como também

não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões; é preciso viver o brinquedo. (BASTIDE, 1979).

O caráter original das "*Trocinhas*" do *Bom Retiro* representa uma abordagem singular na literatura sobre educação, cultura e infância. Apesar de o foco de análise não estar centrado na relação entre infância e escola, mas sim nas *culturas infantis*, expressas nos brinquedos e brincadeiras que as crianças realizavam nas ruas dos bairros operários paulistanos e ainda no extenso material etnográfico e de análise de dados.

Uma década depois, José de Souza Martins, ao organizar a coletânea de textos sobre *O massacre dos inocentes*, elegeu a criança como *testemunha da história* por reconhecer que é ela, nos dias atuais, o principal portador da crítica social. Deste modo, este sociólogo desafiou a tendência até então presente entre os cientistas sociais de interessar-se por informantes que estão no centro dos acontecimentos, que têm certo domínio das ocorrências, que são os arquitetos da cena e da encenação social.

Partindo de entrevistas gravadas e de quase duas centenas de depoimentos escritos pelas próprias crianças, filhas e filhos de colonos do Mato Grosso e posseiros do Maranhão, o autor de *Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida* estimula e orienta que se dê a palavra à criança nas pesquisas.

Entretanto, deixa transparecer certa melancolia ao escrever: “nas entrevistas (gravadas), as crianças foram tímidas, mas, a 'fala' foi uma fala tristemente adulta, privada da inocência infantil que eu, ingenuamente, imaginava encontrar nelas”, ao explicitar a metodologia de pesquisa utilizada, o autor faz questão de frisar o método de investigação e de exposição adotado, salientando: “Falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança (e adulto)” (MARTINS, 1993, 51-80).

Foi neste contexto que Martins ouviu de Antônio, menino de onze anos de idade: "nunca fui feliz em minha vida". Diante disso, Martins afirma que "a alegria da brincadeira como exceção circunstancial é que define para a criança desses lugares a infância como um intervalo no dia e não como um período peculiar da vida, de fantasia, jogo e brinquedo, de amadurecimento". Primeiro trabalham, depois vão à escola, e depois, no final do dia, aproveitando o exíguo tempo restante, brincam. Por isso, continua o autor, para essas crianças "a infância é o resíduo de um tempo que está acabando" (MARTINS, 1993, 51-80).

Este alerta do autor adquire na atualidade maior relevância diante dos inúmeros diagnósticos existentes sobre as precárias condições sociais da criança e de suas famílias e, ainda, a ausência de trabalhos que enfoquem tais problemas como um fenômeno sociológico.

## 2.2 O BRINCAR NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Diante das investigações realizadas em torno brincadeira como atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pode-se constatar que, por meio dela, a criança interage com a realidade, se relaciona com as outras crianças e adultos, entre outros. Desse modo, opta-se pelo brincar enquanto categoria de observação da infância dentro dos espaços escolares.

O brincar tem sido abordado de diversas formas e por vários estudiosos: Almeida (1995), Benjamim (1984), Brougère (1995, 1998, 2004), Borba (2005), Chateau (1997), Santos (1999), Wajskop (1995), Winnicot (1975), referindo-se ao fenômeno lúdico, no entanto, tais terminologias muitas vezes não são muito claras e diversos autores apontam para a dificuldade em defini-las, entre eles está Kishimoto (2011) que aponta a dificuldade em discernir o jogo, brinquedo e brincadeira, bem como Gutton (2013) que discorre acerca da ação simbólica do brincar.

Para Kishimoto (2011); o brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são conceitos que variam de acordo com o contexto em que estão inseridos. A fim de explicitar sua definição pode-se tomar como exemplo a boneca, que é um brinquedo quando uma criança brinca de "filhinha", todavia, este mesmo objeto em certas tribos indígenas torna-se um símbolo de divindade, objeto de adoração.

Como ressalta a referida autora, uma mesma conduta pode ser interpretada como um jogo ou não, essa relação varia de acordo com as diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído.

Desta forma, como opção teórica escolheu-se então os conceitos de Kishimoto para nortear este trabalho. Assim, brinquedo é compreendido como sendo todo objeto que dá suporte à brincadeira, estimulador da representação e da expressão de imagens que reproduz na imaginação aspectos da realidade.

A brincadeira concomitantemente com o brinquedo traz vantagens para o desenvolvimento da criança nos níveis social, cognitivo, afetivo e psicomotor, pois,

além propiciar a interação entre as crianças, pela brincadeira elas se comportam diferentemente do comportamento habitual, em suas praticas diárias, podendo ser conceituado como o ato de brincar, organizado por regras e limites definidos pelas próprias crianças, ou ressignificada nos casos das brincadeiras tradicionais.

O jogo, no entanto, pode ser definido como sendo o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, formado por um sistema de regras que se materializa em um objeto, ou seja, o jogo estabelece as regras que organizam as ações da criança na brincadeira. Para Huizinga (1990), são características do jogo: o prazer, a falta de seriedade, as regras, o caráter de ficção, a representação e a limitação no tempo e no espaço.

Para Huizinga (1990, p. 03-04), o jogo faz-se necessário, pois é fonte de prazer e criação ao possibilitar o domínio do lúdico, é compreendido como “o fato mais antigo que a cultura, já que pressupõe sempre a sociedade humana, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e confere um sentido a ação”.

O ato de brincar é compreendido por Huizinga como uma ação instintiva, pois é neste ato que reside a liberdade, a qual, segundo Corsaro possibilita a representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando as experiências vividas e as formas de socialização e as regras sociais.

Diante do exposto, entende-se que por meio da brincadeira as crianças podem descobrir novos desafios, levando-as a questionar sobre o seu comportamento diário, na tentativa de compreender os problemas impostos pelo meio, pelas pessoas e a realidade com a qual interagem.

Assim, o brincar, segundo Kishimoto (2011), possibilita o desenvolvimento da iniciativa, da imaginação, do intelecto, da curiosidade e do interesse, bem como o corpo e estrutura psíquica, o senso de responsabilidade individual e coletiva, a cooperação, colocar-se na perspectiva do outro, a capacidade de trabalhar com limites, a memória, a atenção e a concentração por longo período de tempo.

Diante de qualquer resultado é indispensável no processo educativo, compreender o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, e psicomotriz, os quais devem ser relativamente incorporados à educação.

A criança quando brinca, segundo Kishimoto (2011), explicita a representação dos objetos diante da atividade desenvolvida, a representação de papéis socioculturais

torna-se evidente, pois em uma situação de brincadeira a menina torna-se mãe, irmã, professora, o menino por sua vez vira o papai, o índio, o policial entre outros.

Segundo Bomtempo (2011), há varias denominações para retratar a representação de papéis das brincadeiras infantis, descrevendo-as da seguinte maneira: jogo imaginativo, o jogo de faz de conta, joga de papéis ou jogo sociodramático. Dentre os termos apresentados pela autora, o que mais se destaca é o jogo de faz de conta, devido a sua eficácia na promoção do desenvolvimento afetivo, social e cognitivo da criança.

Nesse sentido, entende-se que o “faz de conta” como uma atividade lúdica que estabelece a imaginação criadora, de modo a conduzir a criança ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-social, a capacidade de planejar as regras inerentes a cada situação de brincadeira.

Para Kishimoto (2011), as brincadeiras infantis podem ser classificadas como: brincadeiras tradicionais infantis; brincadeiras de faz de conta e brincadeiras de construção.

Cada uma dessas brincadeiras, de acordo com suas modalidades, é contida de valores culturais, regras de convivência, vínculos afetivos e sociais, além da presença do imaginário, e da criatividade da criança em representar seus sonhos e fantasias por meio da ludicidade.

As brincadeiras tradicionais infantis são consideradas parte da cultura popular, pertencente ao folclore e elas fazem parte da cultura infantil, guardando a produção espiritual de um povo de determinado período histórico. Esta atividade está em constante transformação. Incorpora à mentalidade popular e são transmitidas pela oralidade de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos, provenientes de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos.

Nesse sentido, considera-se que a tradicionalidade e universalidade de tais brincadeiras apoiam-se no fato de que povos das gerações passadas como os da Grécia e do Oriente, tinham dentre suas brincadeiras: a amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas, entre outras; as quais permanecem até os dias de hoje nas atividades das crianças.

Sobre as brincadeiras tradicionais infantis, Kishimoto (2011) ressalta que esta tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e permite o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas

espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

A partir da análise da Sociologia da Infância, as brincadeiras tradicionais podem ser ensinadas e/ou transmitidas à criança pelo adulto os quais podem esperar a reprodução por meio da criança, no entanto a brincadeira apreendida em geral é ressignificada, gerando uma reprodução, desenvolvendo a reprodução interpretativa, na qual a criança adiciona elementos de sua própria cultura ou elimina elementos que não são significativos a ela.

As brincadeiras de faz de conta, também são conhecidas como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática. Essa modalidade de brincadeira é pontuada pela autora como sendo a brincadeira que mais evidencia a presença do imaginário, procedente das experiências vivenciada pelas crianças em diversos contextos, além da manifestação de regras implícitas que se consolidam nos temas das brincadeiras.

Ao observar o desenvolvimento infantil, pode-se perceber que este tipo de brincadeira surge em torno do segundo ou terceiro ano de idade, juntamente com o aparecimento da apresentação e da linguagem. Momento em que a criança começa a alterar o significado dos objetos e expressar seus sonhos e fantasias, de modo a interpretar papéis pertencentes ao contexto social. Por meio do brincar de faz de conta é que a criança tem a capacidade de desenvolver e criar novos símbolos, desenvolver sua identidade e autonomia.

Já as brincadeiras de construção são consideradas de grande importância por Kishimoto (2011), pois essa modalidade de brincadeira enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve as habilidades das crianças.

De acordo com os conceitos abordados por Kishimoto (2011), o brincar é provedor da imaginação, do desenvolvimento cognitivo, da aquisição do conhecimento e da socialização entre as crianças. O brincar em grupo institui regras de convivência, vínculos afetivos e sociais.

Borba (2006, p. 34) afirma que a brincadeira sempre foi uma atividade significativa na vida dos homens em diferentes épocas e lugares, para a autora o conhecimento adquirido pelo brincar perpassa diferentes tempos e lugares, passado, presente e futuro, determinado simultaneamente pelas mudanças e continuidades.

Negando as visões de socialização do determinismo e do funcionalismo e, ainda, problematizando a teoria da reprodução (Bourdieu & Passeron, 2002) e as teorias

psicológicas interpretativas e construtivistas; Corsaro (1997, p.18) apresenta o “conceito de reprodução interpretativa”. Este conceito incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social. Fundamental para essa visão é a apreciação da importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares. O autor ainda explica que o termo reprodução captura a ideia de que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural. Por outro lado, reprodução também implica que crianças são também, a partir da participação na sociedade, constrangidas pela estrutura social. O termo interpretativo captura os aspectos inovadores e criativos da participação da criança na sociedade. Neste sentido, entende as crianças como responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Esta postura vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontada pelo autor, de que “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (Corsaro 1997, p.5).

Sobre a simbologia do brincar, sua conceituação, limites e elementos que o constitui, Phelippe Gutton (2013:164) utiliza-se de Lalande para definir e conceituar os termos brincar, brinquedo e brincadeira. Desta maneira, o brincar é compreendido como “uma representação figurativa, algo análogo de alguma coisa”, pois o brincar é apenas um fragmento da totalidade oculta no imaginário infantil.

O ato de brincar é analisado como o momento em que a criança manipula um sistema chamado brincadeira no qual ela se inclui e neste ato é possível dividir o tempo e o espaço em duas categorias: o “brincando”, período em que o passado é prolongado e possibilita uma projeção para o futuro gerando uma relação dialética entre a fantasia e o eu, o que gera um sistema aberto de possibilidade e recriações. O outro tempo é o brincado, período de tempo e espaço concreto materializado pelo brinquedo, o qual possui início-fim formando um sistema fechado, conotado.

A ausência da realidade é o fundamento sobre o qual repousa a brincadeira, na sequência lúdica, segundo Gutton (2013: 200), se a criança ao invés de brincar abandona esse tempo-espaço e sai da brincadeira, o “brincando” se encerra e a brincadeira pode cair no esquecimento ou reaparecer em um outro tempo-espaço e em uma nova estrutura.

O ato de brincar se presta a repetição e a criança, segundo Gutton (2013), brinca constantemente, pois lhe é prazeroso repetir as brincadeiras, significando tal repetição uma realização pulsional.

O brincar se apresenta como uma “sucessão de repetição do mesmo” que pode vir a ser definido pela reescrita ou ressignificação do passado através do presente ao longo do processo de integração da narrativa anterior.

O tempo-espaço do brincar constitui-se enquanto nascedouro para a reestruturação egônica e de sistema de representação da criança, pois a estruturação lúdica aparece como análogo da atividade psíquica, o que possibilita a superação da interpretação fragmentada do mundo e da alteridade.

O brinquedo, por sua vez, é considerado um objeto privilegiado, pois consegue transitar entre dois mundos, o real e o ficcional. Este objeto constitui-se enquanto símbolo lúdico. É externo à criança e representativo de desejo. O brinquedo é análogo às fantasias e às representações existentes no imaginário infantil.

Para Gutton (2013:178), a representação do desejo e o brinquedo geram uma relação na qual o brinquedo é definido enquanto objeto simbólico, ou seja, o brinquedo é um símbolo das representações do desejo da criança, e o autor, utilizando-se de apontamentos de Freud (apud Gutton 2013: 179), afirma que a essência da relação simbólica consiste na comparação, assim, tudo pode ser de comparação com um objeto real de desejo da criança. Foi a partir dessa compreensão, inclusive, que Sigmund Freud pôde construir parâmetros para análise dos sonhos infantis em sua obra *A ciência dos sonhos* (1963).

O brinquedo também pode ser compreendido como um detalhe significativo de um conjunto, um fragmento, um segmento de uma totalidade, assim quando a expressão lúdica ocorre é notável a mistura da elaboração simbólica de parte da realidade.

O brinquedo pode vir a ser a expressão concreta de algo abstrato, ou seja, o objeto consiste na formalização de uma fantasia, o qual é utilizado como uma alusão à representação da coisa real e material.

O brincar é permeado pelo diálogo, seja com o outro, seu par, seja por meio da fala egocêntrica, analisada por Jean Piaget em sua obra *A formação do Símbolo na Criança* (1964). O brincar é uma linguagem e se acompanha da linguagem, apresentando-a como uma estrutura semântica da qual a criança se apropria com o

intuito de garantir estabilidade e possibilidade de transição, sendo pluriperceptual no espaço e no tempo.

Segundo Gutton (2013), o brincar é uma estrutura simbólica cuja descrição no tempo e no espaço faz com que seja a forma privilegiada de linguagem da criança, pois tudo o que serve para externar a interioridade recebe o nome de linguagem.

As brincadeiras da criança constituem admiráveis instituições sociais, e estas também se constituem no lugar e também no não-lugar, transitando entre espaços destinados a esta ação e aqueles destinados às ações disciplinadoras e destinados à instrução. Desta feita, a escola se constitui em lugar e não-lugar do brincar, possibilitando a transição entre a existência da ordem e disciplina imposta pela realidade e uma vivência não-linear e caótica imposta pelo brincar.

No tempo e espaço infantil, a escola existe como parte integrante, um fragmento do tempo indivisível da vida, no entanto, os espaços de tempo são vividos e demarcados pelo soar da campainha, do sinal, do sino, pelo calendário escolar, pela extensão ou limite das *grades* curriculares. Essa vivência no tempo da escola associa-se ao espaço na escola enquanto espaço e tempo diferenciado dos demais em que a vida acontece.

A escola se institui sob a forma de tradição cultural, organizando e legitimando uma cultura escolar (Delgado e Muller, 2006) cujo tempo e espaço possuem destinações e instrumentos específicos, sendo estes símbolos instituídos e a obediência que determinam a organização hierárquica de funções e saberes.

No entanto, o reflexo da realidade, o conhecer as coisas, sejam da natureza ou da cultura, é ineficaz, pois se manifestam por meio da mediação, por meio da *voz* do professor, dos alunos, dos textos, do material multimídia, ou seja esta escola é mediada pela *voz*.

É essa *voz* que determina a distância entre o eu e o mundo, é essa distância que facilita ou não a visibilidade das coisas sobre o fundo em que aparecem, e permitem a representação e ressignificação posterior.

A escola pode ser, então, um lugar aberto, um espaço potencial de criação, e não apenas um espaço e tempo de “registro da realidade”, mas um espaço-tempo de trânsito entre o real e seus múltiplos sentidos, entre o instituído e a ressignificação.

O brincar, enquanto atividade simbólica concreta e suas outras dimensões, inicia-se no corpo, pois corresponde a uma sequência temporal que encena a imagem que a criança faz do próprio corpo. Este espaço não é apenas físico, embora possa ser.

O brincar é compreendido enquanto ferramenta de aprendizagem, ressignificação e reescrita da natureza social e cultural, o que gera o entendimento de que a interação social possibilita a ressignificação do meio sociocultural e da estrutura das relações sociais, o que faz com que seja retomado o objetivo geral deste trabalho que consiste justamente em investigar as concepções sobre a infância.

Nas instituições escolares, o brincar tem ocupado o cotidiano da Educação Infantil, e de acordo com as teorias pedagógicas é por meio do brincar, sozinho ou em grupo, que a criança busca a compreensão do mundo e das ações humanas, bem como estabelece e consolida as relações sociais com seus pares e com os grupos geracionais que a cercam, assim como ressignifica os elementos culturais a que tem acesso no processo educativo.

Ao ingressar no Ensino Fundamental, a criança adentra no espaço dos conteúdos pedagogicamente organizados, dos currículos formais e dos instrumentos avaliativos e institucionalizados, o que até outrora permanecia envolto pela ludicidade.

A partir de então, a inserção da criança no mundo adulto torna-se gradativa e acelerada por meio do aprendizado dos elementos culturais e do domínio do currículo que oferta a este educando saberes pedagogicamente organizado e complexados de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada fase desenvolvimentista, o que nem sempre é mediado pela ludicidade ou pelo brincar, que ainda assim permanece sendo uma dimensão inerente à condição humana da criança.

Por estas características, o brincar, com o passar do tempo, foi observado também como uma ferramenta de pedagogia, de aprendizado. Nesse sentido, a didática pode se apropriar dos elementos do brincar para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador. Portanto, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

A literatura pedagógica apresenta uma infinidade de conceitos e classificações sobre jogo, brincadeira e brinquedo, importando no seu uso uma grande valia para o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, Kishimoto (1993, 2002, 2011) não esgota o tema brincar apenas na conceituação terminológica e na organização histórica,

mas considera o brincar enquanto instrumento pedagógico para o ensino aprendizagem da educação da infância.

A brincadeira, embora muito citada nas propostas direcionadas à infância, ainda requer da compreensão e de efetivação de sua intencionalidade pedagógica, pois exige do professor nos momentos de brincadeira, livre ou espontânea, um olhar atento (de observador, de pesquisador) em relação à brincadeira, às atitudes da criança durante o jogo simbólico, aos conceitos que formula, aos valores que elas expressam.

Nesse sentido, este trabalho compreende que é possível aliar estes dois aspectos, o brincar espontaneamente, organizado e estruturado pela criança que brinca, e o brincar enquanto instrumento e ferramenta pedagógica, cuja finalidade é mediar o aprender e apreender o currículo.

Isso significa que as diferentes formas de brincar na escola de ensino fundamental “constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.” (BORBA, 2006, p. 43)

## **CAPÍTULO 3 - O CAMINHO DA PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

“Estou convicto de que as crianças têm suas próprias culturas e sempre quis participar delas e documentá-las. Para tanto, precisava entrar na vida cotidiana das crianças, ser uma delas tanto quanto podia” Corsaro (1997:46).

### **3.1 CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DA PESQUISA**

Chegar à criança através do ambiente escolar tem sido considerado uma forma eficaz, tendo em vista o fato de ser um lugar privilegiado para a observação de grupos e do comportamento infantil.

O espaço escolar se constitui enquanto contexto de interação para este grupo, assim como um agente de socialização significativo para a infância. Cronologicamente, o espaço se estabelece como o segundo socializador depois do ambiente familiar.

Por isso, de acordo com Delgado e Müller (2005, p. 351) “o campo da Sociologia da infância tem ocupado um espaço significativo no cenário internacional, ao propor o importante desafio teórico-metodológico de considerar as crianças como atores sociais plenos”. Neste sentido, o trabalho caracteriza-se como uma pesquisa com a criança em seu espaço vivencial secundário, sendo este a escola.

Esta pesquisa desenvolveu-se destituindo a criança de seu papel tradicional de sujeito passivo e não apenas como objeto da pesquisa, reconhecendo-a enquanto contribuidora no processo criativo da metodologia e como protagonista na geração, análise e interpretação dos dados.

A criança é pesquisadora e co-produtora dos dados gerados e por isso deve ser consultada sobre sua participação na pesquisa, se deseja ou não participar e contribuir considerando a questão ética, bem como a relação de poder entre adultos e crianças, pois deve ter seus direitos preservados e ser vista como agente ativo, ator social, na construção social e na determinação de suas vidas.

Trata-se de uma abordagem ao grupo social das crianças pela perspectiva do protagonismo infantil, quando essas crianças são compreendidas enquanto sujeitos do processo de socialização e construção de seus espaços sociais. Esta postura representa

uma ruptura na produção científica e nas metodologias tradicionais de pesquisa com criança, que foi introduzida e tem sido conduzida pela sociologia da infância, área de conhecimento que trata a criança enquanto ator social e construtor de si próprio.

Partindo dos pressupostos da Sociologia da Infância e das considerações de Silvia Sara Souza Saramago, em seu texto *Metodologia de Pesquisa Empírica com Crianças*, considera-se a infância como uma categoria ontologicamente distinta das outras etapas do percurso social dos agentes, afastando definitivamente uma imagem das crianças como desprovidas de qualquer valor próprio que não fossem os deméros objetos de socialização. Esta postura permite caracterizar não apenas a infância, mas também a sociedade na qual esta se insere enquanto construções mutuamente interdependentes. Consideram-se assim as crianças “(...) componentes de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais vasta” (Saramago apud Corsaro, 1997, p. 26).

Uma das tarefas da Sociologia da Infância é justamente delinear as formas e as fronteiras existentes nas relações de dependência, poder e autoridade, destacando as atividades das crianças e a posição da infância enquanto categoria estrutural integrada na sociedade e construída comparativamente as outras estruturas sociais.

A sociologia da infância entende que cada criança faz parte de um universo amplo e complexo enquanto legítima unidade de análise. Esta área do conhecimento dá visibilidade às suas vozes e aos seus olhares, os quais são alimentados por saberes práticos derivados de práticas sociais geracionais cotidianas.

O tom e a cor deste trabalho são dados por meio da capacidade de protagonismo social da criança em suas infâncias, enquanto agente social específico, apto a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social de sua própria identidade, afirmando-se, deste modo, a legitimidade do grupo infantil enquanto grupo social específico, detentor de um complexo conjunto de práticas e representações específicas e características que conferem às crianças identidades particulares.

Segundo Sarmiento (1997, p. 15), a infância é um segmento específico da trajetória social, quando se desenvolve um conjunto de relações e sentidos sociais que vão produzir determinadas linhas de continuidade entre os seus membros às práticas e representações comuns. A atuação consiste também no sentido de produzir e reforçar socialmente tais práticas e representações, de acordo com as características das suas capacidades de intervenção enquanto protagonistas sociais.

Diante do exposto, pode-se definir a infância como um grupo social específico, localizado num segmento concreto do trajeto social dos atores. E chegar às crianças através da escola pode ser considerado o meio mais rápido de acessá-las além de ser um lugar privilegiado para observá-las, já que se constitui como um importante contexto de interação para esse grupo.

Embora a família e na escola as crianças se encontrem cotidianamente sujeitas a um conjunto de normas ditadas pelos adultos, as experiências infantis nos dois ambientes podem ser diversas, tornando-se importante reconhecer as variantes e as possibilidades oferecidas por ambos os cenários sociais.

O acesso à criança através da escola proporciona um ambiente privilegiado para desenvolver trabalho de campo, cujo procedimento metodológico neste cenário não implica em riscos para os sujeitos tendo em vista que as atividades de coleta de dados são consideradas equivalentes.

### 3.2 A ESCOLA COMO LOCAL DE PESQUISA

Quando se pensa em criança, várias ideias, construções e representações se estruturam, no entanto, na atual organização social, o lugar primeiro da infância – os lugares habitados pela criança – é justamente a escola, espaço usado pra a interação, socialização e educação destes pequenos.

De acordo com Saramago (1997), já em tenra idade, a criança adentra os espaços educacionais institucionalizados por meio do que se pode designar basicamente como ensino pré-escolar, que compreende as creches, os jardins de infância e o ensino pré-escolar propriamente dito, numa amplitude etária que varia entre os três meses e os cinco anos de idade.

Por este motivo, o espaço desta pesquisa consiste justamente no espaço escolar e, em um segundo momento, nos entornos desta Escola, já que estes são espaços de agrupamento após o horário das aulas, como espaços desprovidos das regras escolares e da cultura escolar imposta e muitas vezes reprodutora de formas de violências simbólicas.

Inúmeras são as escolas, e suas variações dizem respeito à modalidade de atuação ao sistema de ensino pertencente, à fonte financiadora, à filosofia e à concepção educacional adotada, assim como à localização geográfica, aos rendimentos e índices estatísticos apresentados.

A escolha da Escola Vila da Felicidade como lócus para a pesquisa de campo se fundamenta em sua localização peculiar na Zona Leste da Cidade de Manaus, no Bairro do Mauzinho, próximo ao Porto da Ceasa, no local denominado Vila da Felicidade. Para tanto, foi fundamental a cooperação do Gestor da Escola Municipal Vila da Felicidade e dos professores que compõem o corpo docente das séries iniciais do Ensino Fundamental do período vespertino, bem como das crianças que frequentam as turmas de 1º ao 5º ano da Escola Vila da Felicidade do turno vespertino.

A localização geográfica da comunidade onde a escola se encontra, possibilita uma íntima relação como Rio Amazonas e com as comunidades situadas na outra margem, relação que também está presente no tecido da sala de aula, pois há alunos que moram na Comunidade do Catalão e que todos os dias cruzam o rio para estudar e partilhar suas vivências, histórias e infâncias com a criança do outro lado do rio.

A relação geográfica não se finda apenas neste aspecto, mas enriquece as vivências cotidianas da criança moradora e estudante da Vila da Felicidade, pois suas brincadeiras, seu imaginário e seu referencial são habitados pelas histórias e possibilidades trazidas pela vivência ribeirinha e ao mesmo tempo cidadina.

### 3.3 PROCEDIMENTO DE GERAÇÃO DE DADOS<sup>1</sup>

As visitas à Escola para a realização da pesquisa aconteceram durante o ano de 2013, de março a outubro, sendo realizadas de forma periódicas (mensalmente) variando os dias da semana para que a rotina escolar pudesse ser acompanhada em suas variações. Cada visita tinha duração média de 2 horas e 30 minutos e eram sempre agendadas conforme disponibilidade e autorização do gestor da escola.

No ano seguinte (2014), as visitas foram retomadas nos meses de fevereiro, abril e maio tendo sua frequência ampliada, para, na média, 03 (três) dias na semana. Elas eram realizadas à tarde, com duração média de 03 (três) horas com o objetivo de observar e registrar o brincar no pátio da escola a partir das categorias definidas.

Valendo-se de Allison James e Alan Prout (2003/2004) foram eleitos dois eixos de categorias para a observação do brincar com o objetivo de organizar e estruturar os dados gerados sendo estes: o brincar sozinha e o brincar em grupo.

A partir de então, a observação foi direcionada aos materiais utilizados durante o brincar, a organização e utilização do tempo e do espacial para o brincar, condições para

---

<sup>1</sup> A utilização deste termo é uma apropriação da obra de Graue & Walsh (2003). Os autores preferem o termo geração de dados a recolha de dados, pois, segundo eles, “Os dados não estão aí a nossa espera, quais as maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. A aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação” (p.115)

que o brincar se encerre e, no caso da observação dos grupos, considerou-se também a presença ou não de liderança e se o brincar organizava-se a partir de competição ou cooperação, conforme classifica Kishimoto (1993).

As observações foram realizadas no período vespertino, e as crianças observadas frequentam turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), totalizando 145 crianças com faixa etária entre 06 (seis) e 13 (treze) anos.

As observações foram realizadas durante os recreios como também durante a saída da escola, registradas em caderno de campo.

Durante a pesquisa, já no mês de abril de 2014, foram realizados encontros com os professores, sendo que no terceiro encontro foi apresentada uma reportagem realizada pelo Jornal Hoje da TV Globo, denominada “A descoberta do Brincar” de 24 de fevereiro de 2012, com o objetivo de desencadear a discussão sobre a importância do brincar para a criança e o desenvolvimento de suas dimensões humanas: cognitiva, emocional, social e cultural. A partir da conversa sobre a reportagem, foram realizadas cinco (05) perguntas aos professores:

1. O que é o brincar para você, professor? E qual a importância desse brincar para a criança na sua opinião?

Esta pergunta foi elaborada a partir da necessidade de saber qual o conceito de brincar para os professores e se estes consideram importante esta prática e sob quais aspectos se justificam essa importância.

A segunda questão realizada foi:

2. Você lembra se suas brincadeiras enquanto criança? Você já ensinou algumas dessas brincadeiras para seus alunos? Quais?

Este questionamento objetivou investigar as relações geracionais que se estabelecem a partir da transferência de cultura, neste caso, feita por meio da reprodução e ressignificação das brincadeiras ensinadas pelos professores às crianças.

A terceira pergunta voltou-se aos tipos de brincadeiras realizadas pelas crianças e observadas pelos professores:

3. Quais as brincadeiras mais frequentes realizadas pelas crianças atualmente que você (professor) tem observado?

A quarta e a quinta questões buscaram investigar a relação entre o brincar e as práticas pedagógicas:

4. E o brincar em sala de aula? Qual a importância e sua utilidade?
5. Você (professor) utiliza o brincar (brincadeiras e jogos) no cotidiano e nas práticas pedagógicas?

A quarta questão buscou verificar quais os aportes teóricos usados pelos professores na utilização do brincar em sua prática pedagógica e de que forma esse brincar é compreendido e que espaço ele ocupa no cotidiano escolar.

Em relação à quinta questão, buscou-se verificar como o professor inclui ou não o brincar nas práticas pedagógicas e quais razões o levam a fazer essa inclusão ou exclusão.

Este trabalho apresenta também a atualização de uma pesquisa documental que consistiu no levantamento de estudos e dos documentos existentes nas organizações e instituições que atuam no Bairro do Mauazinho, o que possibilitou a construção de um breve histórico sobre o Bairro e em especial a Vila da Felicidade, que em alguns momentos foi tratada aqui como Comunidade e Vizinhança da criança sujeito desta pesquisa.

Cabe ressaltar que a construção do perfil do bairro resulta de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2006 a 2008, pelo grupo de pesquisa da Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas<sup>2</sup>.

Somente a partir da estruturação histórica do bairro, a qual permitiu a análise das suas origens, importância e significados no contexto da cidade de Manaus, foi possível contextualizar os espaços vivenciais da criança, suas vivências e convivências, seus espaços de interação e de (re)construção e (re)significação sobre si e o outro.

Associada à pesquisa documental, inclui-se o levantamento de dados estatísticos na perspectiva de completar de modo mais conciso o perfil do ambiente vivenciado pela criança que reside nessa localidade, a qual representa uma amostra da criança manauara.

#### 3.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E RESSIGNIFICAÇÃO DOS DADOS

A organização dos dados e sistematização para ressignificação das informações será realizada a partir de dois eixos: o encontro com as crianças e o encontro com os professores, os quais serão descritos, compreendidos e analisados com o objetivo de compreender a relação construída entre a cultura lúdica produzida pela criança e expressas em seu brincar e as práticas pedagógicas organizadas pelos professores.

A estrutura da análise de cada eixo está baseada nas observações do brincar realizadas no pátio da escola e nas falas dos professores registradas durante a realização do encontro organizado para a discussão do tema deste trabalho.

---

<sup>2</sup> A respeito ver as monografias: SANTOS, Jociane Trindade dos. **O desafio de ser criança na escola**, Manaus: Escola Normal Superior, TCC, 2006; e BASUALTO, Lídia Leiner. **A cultura da escola e a cultura da criança**, Manaus: Escola Normal superior, TCC 2007, SILVA, Priscilla Lima. **Vila da Felicidade: a infância e o processo de alfabetização**, Manaus: Escola Normal Superior, TCC 2008.

Os dados foram registrados em caderno de campo e foram utilizadas respeitando o contexto pesquisado.

## **CAPÍTULO 4 – A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES NA VILA DA FELICIDADE**

“Lá na baixada da estrada tinha um  
riozinho,  
Que a gente passava quando ia para  
escola.  
Tinha uma pontezinha ao meio do  
caminho,  
Também um monjolinho e um campo de  
bola.

À esquerda da estrada havia um  
pomarzinho,  
Onde todas crianças, alguma frutas  
pegavam,  
Estas frutas sempre eram um tanto  
azedinhas,  
Mas com fome que se tinha, todos  
gostavam.”

(João Marino Delize, poema À Caminho da  
Escola)

### **4.1 VILA DA FELICIDADE: HISTÓRIA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO ENTORNO DA ESCOLA**

Um Caminho longo, mas frutífero. Ao longe se via o rio, assim se sabe que já está chegando à Escola. No entorno da Escola, árvores frondosas abrigam os meninos que brincam de bola, mas se escondem do sol. As mesmas árvores fornecem ainda frutos: manga, jambo, taperebá e nesses períodos a fruta têm sabor diferente, pois está mesclada à aventura de subir, trepar e fazer dos galhos das árvores escadas, apoios para a conquista dos frutos mais altos e mais maduros.

Urbano e rural, cidadão e ribeirinho, assim a paisagem da Vila da Felicidade se constrói enquanto mosaico de nuances e influências.

Localizado na Zona Leste, o Bairro do Mauazinho, embora sendo considerado um bairro antigo, está em oitavo lugar em termos populacionais, quando comparado à população dos demais subdistritos da Zona Leste.

O Bairro do Mauazinho está situado em um local onde o sistema de distribuição das mercadorias, as idas e vindas de mercadores para o interior e mesmo para fora do Estado, é marcado por um terminal de trocas, que é o Porto da CEASA, onde atracam diversos tipos de embarcação, desde as de pequeno e grande porte até as compridas balsas que levam e trazem mercadorias dos mais variados tipos, como os produtos industrializados provenientes do sul do país e de outras regiões. Essa conexão comercial é feita através da estrada que liga Manaus a Porto Velho, e Belém a Brasília. Por esta via, as mercadorias que chegam até Belém desembarcam em Manaus através do Porto da CEASA, conforme pode ser visto no mapa abaixo:



Mapa 01: Escola da Vila da Felicidade na Amazônia.

O Porto da CEASA é o principal ponto de referência desse grande conjunto denominado bairro do Mauazinho. Ele é o centro das atividades econômicas e a razão da existência de um enorme conglomerado humano que se estende às margens, adentrando para o continente em direção ao Pólo Industrial de Manaus - PIM. Em razão da função econômica exercida pelo Porto da CEASA, inicialmente as habitações que ali foram construídas eram provisórias, feitas por marítimos e comerciantes para servir de abrigo nos intervalos das atividades de embarque e desembarque de mercadorias. Conforme pode ser observado abaixo, a relação entre a Escola Vila da Felicidade, o Porto da Ceasa e o Rio Amazonas:



Mapa02: Relação entre a Escola Vila da Felicidade, o Porto da Ceasa e o Rio Amazonas.

Essas atividades que se desenvolvem no Porto da CEASA dão a fisionomia do conjunto de vilas que fazem parte do Bairro do Mauazinho, incluindo a Vila da Felicidade. Tratam-se de terras da União - Marinha que foram ocupadas em função do movimento da vida marítima, das idas e vindas das mercadorias, dos embarques e despachos de produtos provenientes do interior e de outros Estados.

Com o passar do tempo, o local também se transformou em um centro de atração turística, levando e trazendo as balsas carregadas de carros particulares e ônibus de turismo que fazem a travessia, para o Careiro, alojados entre as mercadorias.

O ritmo de crescimento do movimento comercial pode ser observado tanto por meio da quantidade de embarques como na variação dos tipos de embarcações que ali aportam. Entre 1993 e 2013, os governantes investiram na modernização do porto acrescentando à paisagem uma nova arquitetura.

A ampliação dos investimentos no porto também foram viabilizados em razão das atividades da Petrobrás, a qual no passado foi responsabilizada pelo derramamento de óleo nas margens da comunidade, o que impossibilitou a pesca e caça por muitos anos e desta maneira precisou reestruturar as atividades econômicas da comunidade.

Após um longo processo judicial, a empresa Petrobrás foi condenada a realizar investimento na comunidade Vila da Felicidade, com o objetivo de gerar emprego e renda às famílias da localidade, bem como incentivar um turismo sustentável e ecológico, o que beneficiou a comunidade por meio de novas possibilidades de renda.

O caminho em direção ao porto também foi modificado. Parte da estrada BR-319 que liga o porto à Bola da Suframa, articulando-o às atividades do PIM se constitui hoje uma ampla via de acesso munida de quatro pistas pavimentadas.

No trajeto em direção ao porto as paisagens se misturam, constituindo-se como um espaço urbano particular, cuja a pobreza se defronta com a opulência das construções fabris. Nas proximidades do embarque e desembarque, os pequenos pontos de vendas e os casebres de alvenaria ou de madeira, se impõem, pela quantidade. A feira e as barracas que promovem diversos tipos de vendas (comidas, verduras, artesanatos, etc.) indicam a existência de inúmeras ocupações informais expostas às margens da estrada em uma monumental extensão. É no porto que algumas crianças da Escola Vila da Felicidade buscam o seu sustento realizando, como veremos mais adiante, atividades que de um modo muito especial, estão incluídas no funcionamento e na vida do Porto da CEASA: flanelinhas, “reparadores” de carros, exploração sexual, vendas de pequenos produtos, carregadores, entre outras.

O movimento do porto, em termos populacionais, realiza um fragmento do que pode ser Manaus: turistas, pessoas ligadas ao sistema de distribuição das mercadorias, agricultores, vendedores ambulantes e inúmeras e variadas atividades informais compõem a estrutura econômica que organiza os espaços e a vida dos moradores daquela localidade.

Nas balsas, os transportes de carga pesada se misturam aos carros de passeio e aos utilitários, de uma forma muito peculiar. À beira da estrada, há vários postos de gasolina e caminhoneiros utilizando reiteradamente a via de acesso a todo o complexo residencial daquele lugar. Entre os vãos da estrada, diante de suas margem, abrem-se estreitos becos que recebem ora nome de políticos locais, demarcando suas zonas eleitorais, ora nome de santos e de rios. Os becos têm as mais variadas paisagens ornadas com seus casebres improvisados feitos de todos os tipos de material: madeira, alvenaria e construções mistas.

Os interiores dessas vilas e dos becos foram se organizando de acordo com a necessidade e a demanda local. As paisagens expressam o modo de vida que os moradores das vilas organizam, em seus esforços de sobrevivência. Os terrenos residenciais não possuem nenhum padrão de tamanho, em média são minúsculos e estreitos mensurados pelo ritmo da ocupação e pelas subdivisões que se processam com a ampliação do grupo familiar, quando são criadas novas habitações. Nesse ritmo, as casas residenciais e mesmo comerciais, idealizadas e construídas pelos próprios moradores, podem ganhar mais de um andar, dependendo das necessidades imediatas de redivisão dos espaços.

As moradias na Vila da Felicidade são precárias, tendo grande agrupamento de casas de madeira, assentadas ao longo das encostas e no fundo do vale. A construção é feita pelos próprios moradores, sem nenhuma orientação técnica, expostas aos riscos dos períodos de densas e frequentes chuvas, que favorecem à erosão. Mas os desafios não se resumem apenas às construções. Subir e descer os declives em busca dos serviços públicos, como o atendimento escolar e o posto de saúde, também é uma tarefa que exige muito fôlego daqueles habitantes. Os barrancos, que chegam a medir em torno de cinco metros de altura, exigem equilíbrio, preparo físico e habilidades que colocam a prova os que visitam a comunidade.

De modo geral, são esses os contornos mais amplos do complexo ambiental dentro do qual as crianças que frequentam a escola da Vila da Felicidade habitam. As paisagens e as informações coletadas situam os moradores dessa região no conjunto da vida cidadina, indicando o lugar que elas ocupam na grande divisão social do trabalho.

A partir da análise dos dados do IBGE-2010, é possível perceber que a maioria dos habitantes possui baixo poder aquisitivo e a maioria, que está excluída do mercado de trabalho formal, desenvolve as mais variadas atividades informais para garantir a sua sobrevivência. Elas estão à margem das estruturas e dos equipamentos dos serviços urbanos, como luz, água encanada, esgoto, vias de acesso, transporte, atendimento de saúde, habitação e, mesmo, atendimento escolar. Todos esses equipamentos chegam até elas de modo precário e de forma insuficientes para atender as necessidades reais demandadas por aquela população.

A Vila da Felicidade está situada ao lado esquerdo da BR-319 Manaus/Porto Velho, às margens do Rio Negro, próximo ao encontro das águas. Ela é o cartão de visita do Porto da CEASA.

A história da Vila da Felicidade pode ser recontada com o auxílio dos estudos anteriormente realizados sobre aquela localidade. Ressaltamos, em especial, o trabalho monográfico feito SILVA (1993)<sup>3</sup> que apresenta um importante diagnóstico democrático-epidemiológico dessa localidade.

Antigamente, a Vila da Felicidade era denominada de “Porto da Balsa do Careiro” e, posteriormente, “Porto da Ceasa”. Essa denominação genérica inclui todos os moradores da localidade próxima ao porto de embarque e desembarque das mercadorias. Esse fato marca a história e a forma como os vilarejos que ali passaram a existir, foram se organizando.

O Porto, a Ceasa, a Petrobrás e um único restaurante de luxo (Moroguetá) existente na localidade são as maiores referências da vida da comunidade e as razões da expansão dos vilarejos. Com a expansão descomunal da população, houve necessidade de renominação de espaços em inúmeras outras denominações: Vila da Felicidade, Mauzinho, Parque Mauá, Vila Buriti etc.

A Vila da Felicidade está posta na paisagem mais imediata, expandindo-se a partir do porto e adentrando os espaços das margens do Rio Negro, ocupando as encostas dos barrancos e as áreas de várzea, postas ao lado direito e esquerdo da vila. Em ambos os lados, as habitações também são palafitas construída de modo muito precário e expostas aos movimentos de subida e descida do Rio Negro. Somente quando a expansão populacional adentra, acompanhando a BR-319, é que as residências de alvenaria começam a aparecer, indicando uma melhoria relativa nas condições de habitação.

---

<sup>3</sup> SILVA, Maria Helena Chacon Rodrigues. **Módulo de Medicina Preventiva e Social do Internato Urbano. Relatório Final**, Manaus: Monografia apresentada à Universidade do Amazonas –UFAM, 1993.

As áreas situadas nas várzeas são as mais pobres. Residir nessas habitações exige habilidades que só as populações ribeirinhas adquiriram ao longo de sua história. A forma como as moradias são construídas representa, sem dúvida, um certo domínio do homem sobre a natureza. Expostas no alto de longas estacas, as casas estão preparadas, embora pareçam frágeis, para enfretar os movimentos das águas.

A expansão se dá em função do movimento do porto e do comércio. Inicialmente a ocupação da área foi feita pelos marítimos e embarcadiços que construía suas barracas de lona para descanso nos intervalos das suas atividades, mas logo foi seguida por barraqueiros e moradores de flutuantes, sem nenhum traçado urbano e nenhuma estrutura de serviço. Junto com os barraqueiros, os feirantes passaram a utilizar os boxes de vendas da CEASA como moradia, mas tiveram que mudar o local de moradia em função da rápida expansão comercial. Essa mudança, que ocorreu na gestão do, à época, Governador do Estado do Amazonas (1986-1990) Gilberto Mestrinho, foi feita através de assentamentos em terrenos doados pelo Estado em uma área de aproximadamente 300m<sup>2</sup> <sup>4</sup>.

Dezenove famílias assentadas passaram a residir em terrenos que tinham em torno de 9m<sup>2</sup>, isso no final de 1984. Os moradores, sem nenhuma infra-estrutura, residiam em barracos improvisados de lonas e tábuas. Quando o terreno foi plainado, novos habitantes chegaram. Viviam constantemente aterrorizados pela possibilidade de perda dos terrenos considerando que se tratava de área da Marinha, situada a poucos metros das margens do Rio Negro.

Diante disso, os moradores iniciaram uma pequena organização comunitária a partir de alguns líderes como Alírio Silva (1985 - 1986), Mário Campelo (1986 - 1987) e Jaime Costa, que permaneceu liderando os moradores até 1993. A escola, o pequeno posto de saúde, água e o restrito asfaltamento foram conquistas da comunidade<sup>5</sup>.

Em 1993, a Vila da Felicidade possuía somente três ruas: a Rua Jayth Chaves, que na época era Secretário do Governo, dava acesso principal à Vila; paralela a ela estava a rua Rio Negro; perpendicular à rua principal, a rua Solimões. Na área de várzea, do lado esquerdo, havia ainda a rua São Sebastião. Com a expansão, foram criados os becos, sendo os primeiros becos denominados de São Francisco e de Santo Antônio.

A situação dos becos, hoje, é ainda muito precária. Alguns receberam uma frágil camada de asfalto, que logo se rompeu como o peso do movimento dos caminhões e

---

<sup>4</sup> Ibidem, p. 9.

<sup>5</sup> Idem, Ibidem.

outros tipos de veículos. Outros, com suas ruas estreitas e seus traçados indefinidos, são de difícil acesso, como é o caso do Beco Santo Antônio.

A vila cresceu, mas quase não houve melhoria em termos de equipamentos urbanos. Os locais mais beneficiados foram aqueles que estão na rota do movimento das mercadorias. A vida dos moradores permanece a mesma: residência precárias, ausência de saneamento básico, pouca infra-estrutura de serviços de saúde e de educação.

As casas situadas ao lado esquerdo e direito da Vila da Felicidade estão em áreas de declive (barranco) e até hoje podem ser encontradas palafitas, construídas com madeira. As edificadas entre as ruas Jayth Chaves e Rio Negro estão em área plana e são, na maioria, de alvenaria.

Com o passar do tempo, a Vila da Felicidade passou a ser considerada como uma comunidade, parte do Bairro do Mauazinho, que ganhou dimensões consideráveis. A população, em boa parte, é proveniente do interior do Amazonas, composta de comerciantes e marítimos. Isso ocorre devido à posição geográfica. Na vila da Felicidade, SILVA (1993) observou que muitos moradores vieram de toda a parte do Brasil e lá constituíram famílias. Ela observou que há também estrangeiros, principalmente peruanos, e um número considerável de visitantes que procuram o porto para viagens turísticas. Uma boa parte dos chefes de famílias que exercem a profissão de marítimos passam uma grande parte do tempo distante dos filhos, das esposas e dos parentes.

No que diz respeito à infra-estrutura sanitária; desde 1985, a comunidade era abastecida de água através de ligações clandestinas. Em 1992, a situação foi legalizada, porém provida de uma tubulação muito pequena, incapaz para atender a demanda comunitária o que se arrasta até os dias atuais.

#### **4.1.1 A Escola Vila da Felicidade**

Com a fundação da Vila da Felicidade, no início da década de 1980, a Associação Comunitária, sob a direção de Jaime Gonzaga Barros, encaminhou ao governo a proposta dos moradores de criar uma “Escola Comunitária” para atender as demandas educacionais da comunidade.

A primeira escola construída foi de madeira, com apenas uma sala de aula e uma copa. Essa escola funcionava com professores leigos, da própria comunidade e iniciou suas atividades em 1987 seguindo até 1991.

O local onde a antiga escola estava instalada, um terreno que media 98m<sup>2</sup>, tinha uma estrutura incipiente. No entanto, as demandas educacionais cresciam à medida que

a população se expandia, gerando novas reivindicações. Como produto das lutas e da organização dos moradores, uma nova área foi cedida pelo extinto DNER – Departamento Nacional de Estradas e Rodagem, para a construção da escola, que hoje é denominada Vila da Felicidade, situada na Rua Solimões.

A obra da nova escola foi iniciada em fevereiro de 1991 e concluída em outubro do mesmo ano. Em 1992, os comunitários solicitaram da Secretaria Municipal de Educação de Manaus a contratação de professores. Atendidas as reivindicações, foram iniciadas as atividades. A escola começou a funcionar em 1993, com sete professores que se dedicavam às séries iniciais (alfabetização, 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries). Além do ensino regular, funcionavam também o Programa de Educação Básica - PEB II e III, para atender alunos adultos.

Foi o Decreto Lei n. 2102, de 14 de julho de 1993, publicado no Diário Oficial do Município, que reconheceu, oficialmente, a Escola Vila da Felicidade.

Atualmente o prédio, que foi construído para escola, é todo de alvenaria, possui 02 pisos, onde se distribuem 06 salas; 01 sala para reunião de professores, 01 secretaria, 01 sala que funciona como sala de leitura e videoteca, 01 depósito de material didático, 01 cozinha com um pequeno depósito de alimentos, um refeitório e 05 banheiros, sendo 04 para alunos e 01 para professores e funcionários, uma sala para acomodação do Telecentro<sup>6</sup>.

O prédio possui como espaço externo apenas um pátio que serve para recreação, educação física e outras atividades oferecidas pela escola, como reunião de pais, feiras, entre outras atividades.

Os bens materiais da escola, à disposição da secretaria, são: um computador com impressora, 03 mesas, 04 cadeiras, 01 armário, 01 arquivo, 01 estante, 02 ventiladores e um quadro de avisos. As salas de aulas são compostas por mesas e cadeiras, 01 quadro branco, 01 armário, 01 ar condicionado e 01 ventilador. A cozinha, juntamente com o refeitório, possuem 01 bebedouro grande, 01 geladeira, 01 freezer e um armário.

---

<sup>6</sup>Os telecentros são espaços públicos localizados em escolas da rede municipal de ensino, com computadores conectados à internet. Utilizados como meio de integração entre as instituições públicas e a comunidade, os telecentros possuem acesso livre, porém controlado e organizado para atender alunos, professores, funcionários e comunitários, no sentido de facilitar o acesso às recentes tecnologias que moldam o atual mundo globalizado. Estes espaços tem o objetivo de promover capacitação e democratização do acesso à informação, os telecentros não possuem quaisquer fins lucrativos, mas garantem acesso público e gratuito às tecnologias da informação e comunicação à disposição de toda a sociedade. (Informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - <http://telecentro.manaus.am.gov.br/o-que-sao-os-telecentros/>)

O suprimento de água da escola é feito por meio de poço artesiano, que, além de atender a escola, atende também a comunidade. Há fossas higiênicas e coleta seletiva de lixo.

Em termos de programas e projetos educacionais, existem na escola quatro grandes projetos, todos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, o projeto PESC, Programa de Ensino Sistematizado das Ciências, que tem por objetivo facilitar o ensino da disciplina de Ciências de forma dinâmica e divertida, beneficiando cerca de 43 mil alunos de 4 e 5 anos da Educação Infantil. O PESC é uma proposta de ensino que aborda diversos temas relacionados ao ensino de Ciências. Ele apresenta atividades experimentais que proporcionam ao aluno um enriquecimento cotidiano, utilizando trabalhos práticos, transformando a aprendizagem em um momento prazeroso, descontraído e lúdico, rico de significados, sendo agradável para alunos e professores<sup>7</sup>.

O segundo Projeto é o Viajando na Leitura, o qual, segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de Manaus, objetiva criar condições para contribuir com a melhoria dos índices de aproveitamento de ensino apontados nas avaliações escolares, favorecendo o desenvolvimento e a consolidação do hábito da leitura por meio de várias ações: Hora da Leitura (2º ao 9º ano); Dia da Leitura no Município de Manaus (11 de junho); Concurso de Desenho e Redação; I Encontro Municipal de Leitura; participação em Feiras de Livros; Almanaque do Programa Viajando na Leitura; além de espaços privilegiados de acesso à leitura; ampliação do acervo e formação específica na área<sup>8</sup>.

O outro programa, denominado Mais Educação, instituído em abril de 2013 também pela SEMED, tem como proposta ampliar o tempo e o espaço educativo dos alunos da rede pública, contribuindo para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, projetos e programas do governo federal. Esta iniciativa promove ações sociais e educativas em escolas e outros espaços socioculturais. Os educandos participam das atividades no contraturno das aulas regulares. Este programa conta com o apoio dos ministérios da Educação, Esporte, Cultura, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Social e Meio Ambiente, além das parcerias com a Presidência da República, na área da Secretaria Nacional da Juventude,

---

<sup>7</sup>Informações disponíveis no site da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - <http://semed.manaus.am.gov.br/programas-e-projetos/>, acesso em 24 de Abril de 2014.

<sup>8</sup> Idem.

com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>9</sup>.

Há também a Associação de Pais e Mestres que gera fundos para compra de equipamentos para a escola.

Trata-se de uma escola modesta e bem conservada, embora não atenda de modo satisfatório as demandas escolares da redondeza. Essa caracterização foi feita a partir do levantamento de dados sobre a escola, incluindo sua origem histórica. O perfil inclui todo o universo escolar, bem como a caracterização das turmas e das crianças selecionadas para participar da pesquisa.

O procedimento utilizado estruturou-se a partir da análise dos dados da própria escola disponível em sua secretaria, bem como a comparação destes dados com os disponíveis na Sede da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED.

#### 4.2 O ENCONTRO COM A CRIANÇA NA ESCOLA DA VILA DA FELICIDADE

A criança da Vila da Felicidade e suas infâncias constituem-se sujeito deste trabalho. E com o objetivo de dar voz e cores a esta criança, sem individualizá-la, pois aqui se trabalha com a coletividade e o sujeito social; organizou-se um perfil a partir dos dados fornecidos pela secretaria da Escola. Desta forma, a criança aqui representada constitui-se numericamente em 337 alunos cursando as séries iniciais, participando das observações sistematicamente apenas 145 que frequentavam as séries iniciais no turno vespertino.

A criança que estuda na Escola Vila da Felicidade mora nas redondezas, nos bairros próximos como o Parque Mauá, Mauzinho, Vila da Prata, bem como na Comunidade do Catalão, que fica localizada na outra margem do Rio Amazonas, realizando todos os dias a travessia de balsa.

Os aspectos geográficos possibilitam a diversidade de vivências e a pluralidade de infâncias e culturas lúdicas que são expressas de várias maneiras, sendo uma delas o foco deste trabalho que é o brincar e a utilização dos corpos para essa ação que é inerente à condição humana, conforme Huizinga (1990).

Os corpos também se diferenciam pelas formas, resultado do uso dos mesmos ou pelas características genéticas. Altos, baixos, gordos e magros. Brancos, pardos e negros. Fisionomia queimada do sol ou preservada pelo abrigo da casa. Cabelos longos ou curtos, trançados ou soltos ao vento. Traços caucasianos são raros, mas os olhares negros e profundos característicos da miscigenação com os povos indígenas se destacam

---

<sup>9</sup> Idem.

aproximando as diversidades. Assim delinea-se a criança que corre e salta no pátio da Vila da Felicidade.

Quanto às famílias, estas têm a formação atual, organizadas conforme a necessidade e as imposições da realidade. Matriarcal, como grande parte das famílias da região, estruturada a partir da aglutinação de parentes próximos, tios, tias, avôs e avós, ou parentes distantes, além d um(a) tio(a), um(a) primo(a), um(a) sobrinho(a) do interior que precisou juntar-se à família. Assim, a responsabilidade pela educação torna-se coletiva e muitas vezes compartilhada pela vizinhança que também estabelece relações de parentesco. A vivência nos entornos da Escola é provinciana, os vizinhos ainda se conhecem, compartilham os hábitos e os alimentos, característica preservada das pequenas cidades.

Outra característica provinciana que pode ser observada na Vila da Felicidade é o brincar na rua, diversas atividades, jogos e brincadeiras ocupam o tempo da criança que amplia os seus espaços até a Feira de Frutas e Peixe do Porto da Ceasa ou mesmo pela BR 174, ou AM 319, que margeiam a Vila.

Diversas são as formas que o brincar toma nas ruas da Vila da Felicidade, seja simplesmente andando e conversando, ou através de simples corridas, ou jogos de futebol, as majas, cemitério, a barra bandeira e até mesmo os papagaios de papel que, principalmente durante os verões, ganham os céus e amontoam os meninos nas ruas.

Estas brincadeiras também são reproduzidas no pátio da Escola, seja pelo efeito de diversão que produzem ou pelo fato de não necessitarem de grandes recursos materiais ou espaços específicos.

As relações estabelecidas entre a cultura lúdica da criança e as práticas pedagógicas foram privilegiadas neste trabalho como pesquisa qualitativa, a fim de compreender as concepções de infância, do brincar e da escola e, para isso, utilizou-se duas etapas de geração de dados<sup>10</sup>, sendo a primeira, a observação das vivências no pátio durante os intervalos para o lanche no período da tarde.

Durante a observação, inicialmente duas grandes questões nortearam o olhar sobre o brincar: quais os tipos de brincadeiras mais utilizadas pela criança ao brincar sozinha? E qual os tipos de brincadeiras mais utilizadas na coletividade? A partir destas questões, pontuaram-se, na observação, a organização empregada e a ocupação do espaço durante o brincar, bem como o lapso temporal, ou seja, a duração das brincadeiras, e como elas

---

<sup>10</sup>A utilização deste termo é uma apropriação da obra de Graue&Walsh (2003). Os autores preferem o termo geração de dados a recolha de dados, pois segundo eles, “Os dados não estão aí a nossa espera, quais maçãs nas árvores prontas a serem colhidas. À aquisição de dados é um processo muito ativo, criativo e de improvisação” (p.115).

se encerravam. Os materiais utilizados, a existência ou não de liderança e como esta se estabeleciam, e ainda se as brincadeiras coletivas possuem características de cooperação ou de competição também foram o foco das observações.

Uma terceira questão surgiu durante as observações e foi adicionada à metodologia e consistia na percepção da motivação para o brincar: por que as crianças brincam com determinada brincadeira ou jogo? Quais os critérios que conduzem a seleção das brincadeiras realizadas?

No segundo momento, com objetivo de mapear e analisar as relações entre a cultura lúdica das infâncias vivenciadas no pátio da Escola e as práticas pedagógicas estruturadas pelos professores, organizou-se um momento denominado conversa aberta, no qual os professores puderam relatar as suas práticas pedagógicas e o lugar que a ludicidade ocupava nas metodologias aplicadas no processo de ensino e aprendizagem.

#### **4.2.1 O brincar nos espaços escolares**

De que brinca a criança? Que materiais utilizados durante o brincar? Como organizam e utilizam o tempo e o espaço? Como começam e se encerram as brincadeiras? Há líderes durante o brincar? Competição ou cooperação, como brinca a criança?

Com base nessas questões e na análise dos registros das observações realizadas, apresenta-se aqui um panorama das brincadeiras partilhadas pela criança da vila da Felicidade, explorando os diferentes tipos de brincadeiras, as maneiras como são organizadas e desenvolvidas e as relações que podem ser estabelecidas entre a brincadeira e a cultura, gerando o que é denominado pela Sociologia da Infância de Cultura Lúdica (Corsaro, 2010). Também sendo considerada, para fins de observação, o contexto cultural em que a criança encontra-se inserida ou a microcultura dos pares.

Um primeiro aspecto a ser destacado e que, na área destinada ao brincar na escola pesquisada – a qual será denominada aqui como pátio, pois assim é denominada pela criança desta escola –, o brincar ganha formas diversas. Brincadeiras diferentes ocorrem simultaneamente a partir da organização de diferentes grupos e da ocupação de diferenciada do espaço físico. Vale ressaltar que o pátio não dispõe de nenhum recurso material, logo as brincadeiras são estruturadas no imaginário e na capacidade de organização infantil.

Essas brincadeiras muitas vezes se conectam, originando novas brincadeiras ou transformações significativas nas atividades dos grupos.

Um dos fatores que pode estar relacionado a essa grande diversidade de brincadeiras consiste justamente no lapso temporal destinado a cada atividade e o tempo médio de duração de cada brincadeira.

O tempo que a criança dispõe para o brincar no espaço escolar está fragmento entre o intervalo do lanche, que são apenas 15 minutos e o período da saída da escola, que é o caminho para casa, o que desta forma mescla a escola e o espaço público da rua.

Considerando o tempo disponível para brincar, algumas brincadeiras, entre a fase de preparação e de desenvolvimento, dura quase todo o tempo destinado à atividade, terminando quando soa a campainha que indica o recomeço das aulas.

Assim os jogos e as brincadeiras não são muito longos, tendo a maior duração de 10 minutos, já que a criança também come sua merenda nesse ínterim. Com o término de uma brincadeira, outras são criadas ou então a criança que nela estava engajada tenta ganhar acesso a uma nova brincadeira.

A partir das observações, compreende-se o brincar como um processo dinâmico, marcado não apenas por frequentes alterações nos grupos de participantes, nas temáticas, nos objetos e espaços utilizados, como também pelas relações que estabelecem entre os diferentes grupos e atividades.

Ao longo das observações realizadas, uma questão não prevista apresentou-se: a diversidade de brincadeiras desenvolvidas é fruto do tempo de duração ou este é a duração das brincadeiras que é fruto justamente da diversidade, do movimento e da transformação como características das culturas infantis?

Talvez se possa pensar essa relação como uma via de mão dupla, ou seja, compreendendo o tempo e o movimento como duas categorias que interagem de forma recíproca na construção do brincar.

Quando se refere ao tempo enquanto categoria de análise, levou-se em consideração o tempo médio de cada brincadeira executada e o tempo disponível que a criança possuía.

As observações indicam que esse tempo parece estar relacionado muito mais a complexidade e a dinâmica própria do processo interativo de construção conjunta de uma brincadeira, variável de acordo com a natureza da mesma (algumas com estruturas mais complexas que as outras).

Conforme afirma Chateau (1997), o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pela criança, sendo, portanto, passível de rupturas.

Por outro lado, o término de uma brincadeira tanto pode ser provocado pelo processo de negociação de outro tema de brincadeira (o que corresponde à segunda hipótese da pergunta feita acima, ou seja, a de que a diversidade, o movimento e a transformação - características inerentes ao brincar - explicam o tempo médio de duração da brincadeira), como também por desacordos e rupturas, desencadeando um movimento da criança para se engajar em, ou iniciar, outras brincadeiras (o que corresponde a primeira hipótese, ou seja, a de que a duração de uma brincadeira é um fator que favorece a transformação e a diversidade de brincadeiras).

Outro fator que certamente está associado à diversidade de brincadeiras é a organização destas em grupos diferentes de pares. Um fato reiteradamente observado é que raramente a criança brinca sozinha no espaço escolar, preferindo se reunir em grupos, a partir de relações de proximidade.

Corsaro (2010) aponta que as rotinas podem ser consideradas como elementos da cultura de pares por serem atividades que a criança consistentemente produz com seus pares e, dentro desta produção, pode-se elencar a brincadeira, a qual se caracteriza tanto pela recorrência como pela previsibilidade.

O autor analisa a produção cultural infantil a partir de seus componentes cognitivos ou internos e de seus componentes comportamentais ou externos. Os componentes internos referem-se à intenção do brincar, aos elementos intrínsecos da brincadeira, o qual fornece os elementos fundamentais para a organização dos comportamentos infantis.

Os componentes externos, por sua vez, referem-se à materialização real de uma sequência interativa dentro dos limites gerais do enquadre, ou seja, dos limites espaciais, dentro das intenções que fundamentaram a organização dessa brincadeira.

Para identificar os componentes internos da brincadeira, é preciso antes de tudo compreender melhor o significado do termo enquadre que está relacionado à categoria de estruturas de conhecimento.

Corsaro (2007) mostra a complexidade inerente ao encontro social. Este é visto como sendo organizado por mensagens que orientam o comportamento dos participantes e que geram a atribuição de significados à atividade em desenvolvimento.

O contexto interacional, constituído através da criação conjunta dos participantes presentes no encontro, tem grande relevância nesse processo, contribuindo para que os sujeitos compreendam o significado da situação vivencial, neste caso, da brincadeira que está sendo organizada naquele momento.

Assim, o enquadre é a moldura de um quadro, afirmando que, assim como a moldura em torno de um quadro, delimita o espaço para onde o observador deve dirigir o seu olhar, ordenando ou organizando a sua percepção. O enquadre delimita a classe ou conjunto de ações significativas em uma dada situação de interação. (Corsaro, 2007).

A brincadeira funciona como delimitadora de um enquadre, assim compreende o trabalho de Corsaro (2007), acrescentando também a abordagem de Brougere (2001). Dessa forma, os esquemas de brincadeira que compõem a cultura lúdica, definidos como estruturas gerais, permitem organizar coletivamente jogos de faz de conta ou de ficção.

Corsaro (2007) enfatiza a importância do contexto físico e social onde ocorrem as interações, uma vez que, em primeiro lugar, a criança observa as características locais, incluindo as pistas fornecidas pelo ambiente físico, as características dos participantes e a natureza da interação em curso. A essa primeira delimitação do contexto, a criança relaciona as suas experiências anteriores, gerando uma hipótese selecionada de várias interpretações possíveis, para enquadrar as características locais, ou seja, o brincar de bola na rua é reproduzido no pátio da escola, o manja pega é adaptado às condições físicas fornecidas pela estrutura escolar.

O processo de escolha e negociação do tipo de brincadeira é dotado de grande complexidade e se relaciona diretamente às características das áreas socioecológicas onde ocorrem as brincadeiras, considera Corsaro (2007).

Tal fato foi observado também nesta pesquisa: brincar de jogar futebol, tendo em vista as observações terem sido realizadas próximo aos jogos da Copa do Mundo FIFA 2014. Dessa forma, de acordo com as características contextuais e as pistas fornecidas pelo ambiente onde a criança constrói suas brincadeiras, os enquadres se diversificam, configurando uma variedade que estruturam o cotidiano das atividades lúdicas, ajudando-a a construir uma atividade comum, através da qual não apenas reproduz ações já conhecidas, mas também inovam com a produção de novas significações e relações sociais.

Dentre as brincadeiras que se apresentaram mais consistentes durante a realização das observações, destacam-se aqui algumas com vistas a fornecer uma compreensão maior das questões que as nortearam e que foram apresentadas no início deste tópico.

As brincadeiras receberam os nomes regionais e entre parênteses apresentam a nomenclatura relacionada ao enquadre de cada atividade.

### *Polícia e Ladrão (Perigo-aproximação-fuga)*

Essa é uma brincadeira predominantemente não verbal, na qual há um agente ameaçador, que neste caso é o policial, identificado pelo grupo através de nomeações e/ou reações de fuga e do qual a criança se aproxima, chegando bem perto do perigo, fugindo logo em seguida, escapando e se salvando da ameaça de ser presa.

Uma brincadeira semelhante é apresentada nos estudos de Corsaro (2007), sendo que este a identificou não apenas em grupos de crianças americanas, mas também de crianças italianas. Corsaro faz também referência a existência de relatos de variações dessa rotina em estudos transculturais, como, por exemplo, no trabalho da antropóloga Kathleen Barlow sobre os Murik, da sociedade Papua Nova Guiné, em que as crianças usavam nas suas brincadeiras a figura de Gaingeen – um espírito que aparece esporadicamente para assustar as crianças que tem comportamentos indesejáveis (lembra a nossa figura tradicional do Bicho-Papão) - desenvolvendo uma sequência de ações semelhante a rotina de perigo-aproximação-fuga.

Corsaro levanta a hipótese de que esse tipo de brincadeira pode ser uma característica universal das culturas infantis, o que só pode ser confirmado a partir da ampliação de estudos como esses em diferentes culturas. Ao lado da investigação da existência ou não de traços universais presentes nas brincadeiras infantis de grupos de culturas diferentes, sobressaem-se a importância da identificação das especificidades das brincadeiras e de seus significados relacionados aos diferentes contextos onde se produzem.

Abaixo, segue breve descrição do registro do Caderno de Campo em que pode ser observado um pouco da brincadeira de polícia e ladrão durante o intervalo do recreio. A identificação da criança que fala é feita por numeração, pois se observou no coletivo, não individualizando cada criança.

#### *Descrição da Brincadeira de Polícia e Ladrão*

Local: Pátio da Escola

Duração: 8 minutos

Cerca de 20 crianças se reúnem no pátio e fazem a divisão de dois times, o primeiro time grande com 14 crianças, são os ladrões e as 06 crianças restantes foram incumbidas de serem os policiais.

As crianças do time dos ladrões correm ao longo do pátio e fogem dos policiais, sempre correndo e se desviando da perseguição. Ao perceberem que os policiais estão cansados de correr, os ladrões aproximam-se para chamar a atenção e tornam a fugir.

Risadas e expressões de provação são ouvidas durante a brincadeira, que devido ao pouco tempo encerra-se com o soar da campainha.

Na brincadeira descrita, o perigo consiste em ser pego pelos policiais e o proteger-se e também ao colega é o que desencadeia a coletividade desta brincadeira. O acordo entre as crianças que estão envolvidas nesta brincadeira é realizado durante a divisão dos times e alcançado pela compreensão de todos os envolvidos que fogem do perigo e protegem os que pertencem ao seu time.

A fase de fuga é marcada por gritos, sinalizando que vai iniciar a caçada às crianças ameaçadas, aos ladrões. Estas correm ao som de muitos gritos, expressando medo. É comum as crianças definirem um local onde possam estar seguras, no caso do pátio da Escola, o lugar seguro determinado pelas crianças é próximo ao bebedouro de água onde em geral se concentram as professoras e serventes da Escola.

Conforme o cansaço se apresenta nos perseguidores, pode-se observar a fase de aproximação do perigo, na qual as crianças cautelosamente se aproximam dos policiais com o intuito de instigá-los.

A brincadeira não se encerra, mas é interrompida, pois o tempo destinado ao recreio já se encerrou e é marcado pelo soar da campainha que conduz todas as crianças à sala de aula.

Eventualmente, os maus prendem os bons ou ocorre uma luta entre os lados opostos, mas o importante é correr muito, perseguir os bons - fugir dos maus, mantendo a emoção e a tensão na luta entre o bem e o mal.

A brincadeira de polícia e ladrão é altamente apreciada pelas crianças. Apresentou alto índice de recorrência, sendo a brincadeira declaradamente preferida de muitos meninos, mas em que as meninas também se fazem presentes e cuja faixa etária varia entre 08 e 13 anos.

A rapidez com que a brincadeira se organiza, sem que haja necessidade de serem explicitamente estabelecidos planos conjuntos de ação, reforça a ideia da existência de um conhecimento prévio partilhado de esquemas (Brougere, 1995), ou enquadre (Corsaro, 2007), que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos, garantindo o desenrolar da brincadeira - no exemplo exposto, os esquemas vinculados a rotina de perigo-aproximação-fuga - esquemas esses que compõem o que Brougere chama de cultura lúdica.

### *Manja Pega (Perseguição)*

A rotina de perseguição se assemelha a de perigo-aproximação-fuga constituindo um elemento de grande consistência entre as brincadeiras do grupo acompanhado.

A diferença fundamental na ausência do elemento medo, configurando-se mais como uma estrutura geral de perseguição e fuga. Durante as observações realizadas, esta brincadeira possuiu variações como a Manja Trepá, Manja Cola, Stop (estátua), entre outras, nas quais uma criança tinha que pegar as outras de acordo com diferentes regras correspondentes ao tipo de manja.

Da mesma forma que a brincadeira de Polícia e Ladrão, esta se organiza e tem uma duração pequena devido ao pouco tempo destinado ao intervalo do recreio, assim também se estruturam as manjas neste contexto.

### *Jogos de Futebol*

Uma brincadeira que se apresenta constante é o brincar de jogo de futebol. Longe das regras e das dimensões dos campos oficiais, dos equipamentos necessário como uniforme e chuteiras. O futebol é jogado com um número ilimitado de crianças, dentro do espaço disponível do pátio, cujo objetivo é driblar as outras crianças que participam da brincadeiras.

A bola é um capítulo a parte. Se houver bola disponível o jogo está completo, pois as traves são marcadas por chinelos ou tênis disponibilizados pelos próprios jogadores. Mas quando não se tem bola, se improvisa com folhas de caderno ou com as cascas de laranja que sobraram do recreio.

Durante o período de observação, o tema recorrente era a Copa do Mundo de Futebol que se realizou no Brasil durante os meses de junho e julho, assim, o imaginário era permeado pelos grandes jogadores da Seleção Brasileira e das demais seleções das quais os meninos tinham conhecimento.

Assim, concorda-se com Corsaro (2007), quando este afirma que o contexto social influencia e interfere na produção cultural infantil e na reprodução dos elementos culturais durante as brincadeiras.

### *Situações familiares cotidianas*

Outra brincadeira observada foi a brincadeira ficcional representativa de família: Mãe e filha, já que, em geral, o grupo era composto apenas por meninas. Essa

brincadeira envolve uma quantidade maior de diálogos muitas vezes esses diálogos são representativos dos cotidianos e das vivências do lar.

Os jogos de papéis familiares são predominantemente desenvolvidos na parte coberta do pátio, onde as meninas em geral podem se sentar e conversar para a execução da brincadeira.

Os temas giram em torno dos afazeres domésticos, como arrumar os objetos imaginários, cuidar das filhas – representadas por outras crianças –, entre outras atividades inerentes ao expediente do lar.

Vale ressaltar que essa brincadeira é organizada sem materiais concretos, sendo idealizada e manipulada apenas na imaginação das meninas envolvidas, e como as demais brincadeiras, a duração é breve.

Observa-se que poucas meninas têm preferência por essa brincadeira, o que corresponde e demonstra o enfraquecimento da representação do gênero feminino vinculada às atividades domésticas e os papéis tipicamente relacionados às mulheres: cuidar dos filhos, cozinhar, arrumar-se, arrumar a casa etc.

Algumas vezes, as meninas também se uniam aos meninos nas brincadeiras de perseguição.

#### *Cemitério (Matar-morrer-reviver)*

A brincadeira do Cemitério se organiza a partir de dois grupos e uma bola. O objetivo da brincadeira consiste em acertar (matar) os membros do grupo adversário. A brincadeira segue o curso, variando quem mata e quem morre, mas adotando basicamente os mesmos esquemas. Ao morrer, a criança ocupa um novo espaço, atrás do seu adversário, podendo fazer ponte e auxiliar sua equipe. Vence o jogo quem matar todos os adversários.

Poucos são os recursos necessários e a demarcação do espaço é realizado de acordo com as possibilidades. O tema morte não recebe a conotação de fim da vida, e o nome da brincadeira não está diretamente relacionada ao espaço de descanso, mas sim ao local onde existem mortos.

É natural que o tema também esteja presente nas práticas lúdicas infantis, fornecendo uma base comum sobre a qual as crianças reproduzem e produzem significações, e constroem conjuntamente suas brincadeiras (Sarmiento, 1999).

Dessa forma, os conhecimentos sociais da criança sobre pessoas, objetos e ações são por elas confrontados, partilhados e integrados em um contexto determinado que delimita regras e linhas mestras para os comportamentos. Essas regras são desenhadas

tanto pelo enquadre da atividade brincadeira, que introduz transformações nessas ações, objetos e pessoas, como pelos enquadres fornecidos pelos papéis e planos conjuntos de ações.

Um aspecto interessante que se pode observar é a interpretação dada às funções sociais interpretadas, como, por exemplo, à da mãe representada durante a brincadeira. Ao mesmo tempo em que ela cuida das filhas, e esse cuidado é representado pelas ordens de afazeres domésticos, essa mãe também apresenta em suas falas a sua importância enquanto a provedora do lar, e também a mãe que possui vida social, pois avisa as filhas que sairá, e que irá ao forró ou à festa na igreja.

As descrições das brincadeiras destacadas acima, reiteradamente desenvolvidas pelas crianças durante o tempo em que o grupo foi acompanhado na pesquisa, indicam que elas parecem funcionar como marcadores dos encontros entre as crianças, abrindo e fechando parênteses nas suas atividades cotidianas, configurados por enquadres que fornecem as crianças tanto uma estrutura previsível, com as regras e os recursos necessários a construção conjunta de uma brincadeira, quanto um espaço de liberdade para inovar e para reconfigurar a realidade.

Nesses encontros, a inovação e a criação se fazem dentro de um espaço de segurança fornecido pelo conhecimento e pela consciência que a criança tem do que já ocorreu, do que está ocorrendo e do que ocorrerá, possibilitando que elas transitem e criem uma nova ordem nas relações, fabricando uma nova realidade através da recriação, da transposição, possibilitadas pela imaginação do real. (SARMENTO, 2003).

### *O brincar de faz de conta*

A criança que brinca de cavalinho ou de trem não está se preparando para se tornar um mecânico, tampouco em uma cozinheira, aquela que brinca com panelinhas e ‘comidinhas’ de faz-de-conta. O mesmo acontece com aquele que brinca com a caixa-registradora e notas de dinheiro, que não necessariamente se tornará bancário. O jogo não prepara para uma profissão, ele apenas introduz a vida no seu conjunto enriquecendo as capacidades de a criança ultrapassar obstáculos e enfrentar dificuldades. (SARMENTO, 1999).

As definições, entretanto, são sempre passíveis de negociação e de transformações, e as possibilidades de sucesso nesse processo dependem tanto das estratégias de convencimento, como também das posições da criança no grupo e na

brincadeira em questão (grau de conhecimento e de afinidade, relações de amizade, hierarquias estabelecidas...).

Intrinsecamente relacionados aos papéis e conhecimentos sociais da criança, estão os planos de ação, tornando-se outro elemento fundamental na organização do brincar. Na definição das ações geralmente se articulam as relações entre objetos, significados a eles atribuídos, personagens, posições sociais associadas aos personagens, posições sociais dos participantes, emoções esperadas, buscando-se integrá-las em uma totalidade coerente.

Entretanto, na relação entre papéis e planos de ação interessa observar que algumas brincadeiras têm um plano coerente e explícito, mas os papéis não estão claramente definidos, e outras têm os papéis bem delineados, embora os planos sejam difusos e pouco claros.

No caso da brincadeira na Escola Vila da Felicidade, o brincar é sempre permeado pelo faz de conta, pois os recursos materiais são poucos ou quase inexistentes, no entanto, a cultura lúdica e os conhecimentos que a criança possui possibilitam a organização e estruturação do brincar.

Na situação interativa de brincadeira, a criança traz os conhecimentos individuais construídos nas suas experiências cotidianas dos seus mundos sociais e culturais mais amplos e os assumem tacitamente como elementos partilhados da interação, iniciando uma ação conjunta.

Muitos deles são efetivamente elementos comuns às experiências infantis anteriores das crianças, mas outros geram discordâncias e processos de negociação e, nesse caso, novas significações e ajustes são necessários para que a brincadeira prossiga, e novos conhecimentos vão sendo construídos coletivamente nas/pelas interações sociais, nas quais intervém: as relações das crianças entre pares, as relações com os adultos e com a ordem instituída na escola, as relações com as estruturas das brincadeiras, as relações sociais mais amplas.

#### **4.2.2 O brincar entre a criança**

Através de experiências conjuntas, a criança demarca suas preferências por determinadas brincadeiras e parceiros, construindo suas identidades pelo pertencimento a um grupo, pelas posições que assumem junto aos companheiros, pelos papéis que adotam nas brincadeiras, bem como pelas ações que desenvolvem associadas às diferentes brincadeiras das quais participam. Essa dinâmica entre os pares também favorece a diversidade de brincadeiras, estilos e temáticas.

No contexto escolar, dificilmente observa-se a criança, na faixa etária investigada, brincando por muito tempo de forma isolada, solitária. A predominância do brincar se dá em grupos, com composição variada em relação ao sexo e ao número de participantes, interagindo em torno de algo comum.

A própria organização escolar, em geral, propicia a formação de grupos, não somente através da divisão por turmas, mas também, da ênfase nas atividades coletivas e da necessidade que as crianças passam a ter, nesse contexto, de partilhar o espaço, o tempo e os objetos. Obviamente, o trabalho escolar pode assumir várias perspectivas, podendo recair na tentativa de homogeneizar e socializar as crianças através da imposição de hábitos e valores predominantes da sociedade adulta, podendo se dar também na busca de construir sujeitos, atores sociais participantes do processo de construção dos valores e conhecimentos da sociedade.

Importa destacar que, independente da perspectiva adotada pela escola, a criança é mais do que um futuro adulto, é sujeito social capaz de participar ativamente do mundo em que vive.

De alguma forma, portanto, no interior e a partir do contexto vivenciado na escola e na família, estudos vêm mostrando (Corsaro 2007,2010; Sarmiento, 1997, 1999, 2008) que as crianças, a partir das relações que estabelecem com a ordem institucional e com seus pares, se organizam em grupos e constroem formas próprias de organização social, com valores, normas e conhecimentos partilhados, os quais vão constituir suas culturas infantis particulares.

Na escola observada, nos espaços destinados a brincadeira livre, é notório, como já apontado, o movimento das crianças em busca de estabelecer contatos sociais com outras crianças, ou seja, de estabelecer interações entre si em torno do preparo e desenvolvimento de uma brincadeira ou do engajamento em alguma daquelas que já estão em andamento.

O desejo de brincar junto com seus pares move a criança em direção ao outro.

As formas de participação das crianças nos espaços de brincadeiras são arcadas não apenas pelos aspectos contextuais mais imediatos, mas também por uma história de relações com aquele espaço, com as brincadeiras que o habitam e, principalmente, com as crianças que compõem o grupo.

O movimento das crianças nesses espaços, se, num primeiro momento, pode ser independente dos laços com os companheiros de brincadeira, logo vai se estruturando a partir destes e do tipo de brincadeira que está dentro do conjunto de suas preferências.

É possível dizer que a organização dos grupos e das brincadeiras é uma atividade complexa, envolvendo um variado conjunto de possibilidades de escolhas e de elementos contextuais constitutivos do processo de conquistar um lugar dentro desses espaços e do grupo.

Evidenciou-se nas observações realizadas que alguns grupos de brincadeira apresentam certa estabilidade, por outro lado, pode-se identificar também uma tendência de ampliação dos grupos através da entrada e da incorporação de outras crianças ao longo das brincadeiras e/ou com a conexão com outros grupos de brincadeira.

Durante as observações, percebeu-se a existência de conexões que ocorrem quando duas brincadeiras diferentes são realizadas simultaneamente e, em um determinado momento, através da interação entre crianças dos dois grupos, inicia-se assim uma interpenetração entre as duas atividades, através da associação das temáticas e de ações coletivas que são modificadas e ampliadas com as novas interações com os membros do outro grupo.

Esses dados refletem o fato de que as crianças, em sua maioria, têm contato com um grande número de companheiros de brincadeira, seja de forma mais intensa e cotidiana com algumas delas, seja de forma superficial, esporádica ou temporária com outras.

No entanto, é possível observar uma dificuldade de inserção em grupos quando a brincadeira é considerada de menino, que é o caso do jogo de futebol, dessa forma, restringia-se a ter como parceiros os meninos que costumavam participar dessas brincadeiras e, quando havia uma conexão com outras brincadeiras, como a de mãe e filha, mantinha-se mais afastado e desenvolvendo as ações circunscritas à brincadeira original.

Quando não havia nenhum grupo brincando de polícia e ladrão, dedicava-se a invadir os espaços de outros grupos com ações de desordem, aparentemente provocadas pela intenção de atrapalhar a brincadeira e de ser notado por isso, seja correndo, pulando, passando no meio da área.

As ações de desordem passam a constituir uma brincadeira em si para a criança que as pratica e, de certa forma, introduzem nas brincadeiras do grupo-alvo certa dose de emoção ligada ao inusitado, ao perigo, a quebra da ordem.

## 4.3 O ENCONTRO COM O PROFESSOR DA ESCOLA DA VILA DA FELICIDADE

### 4.3.1 A escola enquanto espaço para brincadeiras

O novo Ensino Fundamental foi determinado pela Lei Federal N. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 e tem como alteração mais visível a ampliação de sua duração – de 8 para 9 anos – materializada pelo ingresso antecipado dos alunos nas escolas (a ocorrer, a partir da lei, com 6 anos de idade).

Análises sobre os documentos que apresentam a nova forma de conceber o Ensino Fundamental permitem compreender que, oficialmente, as alterações do sistema de ensino não devem se limitar a atos burocráticos de matrículas de crianças mais novas nas escolas e que a vida escolar deve contribuir para desenvolver um

[...] olhar aguçado pela sensibilidade, pela emoção, pela afetividade, pela imaginação, pela reflexão, pela crítica. Olhar que indaga, rompe, quebra a linearidade, ousa, inverte a ordem, desafia a lógica, brinca, encontra incoerências e divergências, estranha, admira e se surpreende, para então estabelecer novas formas de ver o mundo (Brasil, 2006, p. 53).

Observa-se a importância de não se perder de vista as especificidades do desenvolvimento das crianças menores e as suas necessidades peculiares, culturais e de faixa etária. Defende-se que a escolarização se comprometa com garantias de bom desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e social de seus alunos.

Desta feita, o planejamento pedagógico precisa incluir atividades que rompam com a forma mais clássica de trabalho escolar. Dentre estas, a atividade lúdica ocupa espaço bastante privilegiado nas práticas pedagógicas.

Considerando que o brincar é da natureza da criança, faz-se necessário conceber um espaço privilegiado para o diálogo sobre essa temática, buscando-se a compreensão sobre o brincar como um modo de ser e estar no mundo. O brincar deve ser uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; deve, ainda ser uma expressão legítima da infância; apropriando-se do lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica, considerando, acima de tudo, a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula como possibilidade para compreender a criança e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do novo ensino fundamental. (Brasil, 2006).

Estas recomendações encontram substancial fundamentação no que tem sido estudado e pesquisado sobre a atividade lúdica nas produções acadêmicas e científicas, considerada como uma das atividades mais importantes para o desenvolvimento infantil por teóricos de inegável importância para a psicologia.

Dentre estes, nos concentraremos nas formulações feitas pela Sociologia da Infância. Esta escolha se justifica por ser a matriz teórica que fundamenta este trabalho, mas, também, por ser indicada, sistematicamente, como uma nova referência dos documentos produzidos para orientarem as práticas pedagógicas no sistema educacional brasileiro.

De acordo com Sarmiento (Sarmiento, 2006 In Delgado e Muller), aponta-se que a apropriação, por parte das crianças, de modos de brincar orientado e transformador possibilita mudanças radicais nas possibilidades de desenvolvimento sociocultural.

As preocupações expressas nestes documentos, quanto ao lugar a ser reservado para a atividade lúdica na composição curricular como um dos objetivos das alterações a serem implantadas, mostram-se, portanto, bastante pertinentes quanto à compreensão da Sociologia da Infância.

Entretanto, tal objetivo, sem dúvida, insólito na cultura escolar tradicional, representa grandes desafios e demanda investimentos significativos para que possam ser enfrentados pelas escolas e por seus professores. Ao se observar o contexto escolar e as práticas pedagógicas, percebe-se que o desenvolvimento de processos cognitivos é privilegiado através da aprendizagem de determinados conteúdos, a serem obtidos por meio de procedimentos planejados dos quais devem resultar determinados produtos concretos.

Nos contextos educacionais, há, costumeiramente, grande relutância para lidar com o imprevisível, o inaudito, aquilo que não pode ser completamente planejado. Há, também, na tendência geral da cultura escolar, o entendimento de que a cognição e os processos de produção cultural infantil são processos independentes, opostos e/ou inconciliáveis, e que cabe à escola cuidar de desenvolver, sobretudo, o primeiro. As brincadeiras, assim, são atividades essencialmente relacionadas com o desenvolvimento da estrutura cultural e o seu desenrolar marcado pelos qualificativos de imprevisibilidade e improdutividade (pois não é previamente definida e não gera produtos concretos), é compreensível que, para os profissionais que trabalham nas escolas, a inclusão de atividades lúdicas no cotidiano escolar seja um problema para o qual dificilmente poderemos vislumbrar soluções simples, principalmente no que tange a disponibilidade de estruturas materiais.

### 4.3.2 O brincar no cotidiano pedagógico: As vivências das brincadeiras entre crianças e professores

Relembrar e rememorar a infância toca na alma do poeta, no caso de Casimiro de Abreu, mas também tocou os professores da Escola Vila da Felicidade que ministram aulas no turno vespertino e atendem as 147 crianças participantes desta pesquisa.

O trabalho de campo foi realizado através de procedimentos metodológicos na observação participante do cotidiano escolar e a realização de sessões de discussão sobre a importância do brincar no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Através da escolha e utilização deste conjunto de procedimentos, assumimos a complexidade dos fenômenos educacionais e buscamos a “[...] *interpretação* dos factos humanos tomando como base o sentido que os sujeitos conferem às circunstâncias e aos actos que de algum modo vivenciam, ou seja, tomando como base a subjectividade testemunhada” (Pinto e Sarmiento, 1997, p. 129).

O trabalho analítico sobre o material empírico permitiu evidenciar que, na prática, as origens das dificuldades para garantir a presença e enriquecimento do brincar no cotidiano escolar não podiam ser localizadas em uma causa isolada, já que se relacionavam com um conjunto de fatores de naturezas diversas.

Dentre estes fatores, interessa-nos, aqui, destacar as avaliações feitas pelo professor, que aqui, como a criança, será tratado como sujeito coletivo, a partir dos diálogos e das observações cotidianas, podendo-se concluir que o professor compreende o brincar enquanto expressão da cultura infantil e que precisa ser incluso nas práticas pedagógicas, no entanto, enquanto ferramenta que facilite o processo cognitivo de aprendizagem.

Ao longo das memórias, o professor da Escola Vila da Felicidade lembrou-se que o seu brincar também era permeado pelo imaginário devido à falta de condições materiais “[...] eu quando criança não tinha como comprar as minhas bonecas, fazia todas de pano [...]”, o que fez que este professor se encontrasse e/ou se reconhecesse nas impossibilidades de seus alunos.

Ao serem envolvidos pelas memórias construíram inúmeras considerações e definições sobre o brincar:

O brincar...

“[...] é expressar tudo o que vivencio ao meu redor, se divertir, descontraír, extravasar tudo o que se passa na mente, no coração, interagir com o meio ambiente, as pessoas, os animais,

etc. Tudo isso é importante para um desenvolvimento saudável e feliz.”

“[...] são atividades que proporcionam interatividade e desenvolvimento afetivo e cognitivo. São momentos de descobertas e desafios, brincando aprendemos a dividir vitórias e derrotas, quando é competição. É alegria, quando é apenas lazer.”

“[...] é ser livre, soltar sua imaginação, se desprender de preocupações. Brincar para a criança é liberdade, ser criança é poder se soltar.”

“[...] O brincar é algo muito importante para a criança, pois é o momento da interação entre eles, ou seja, é o compartilhar e aprender a respeitar o espaço do outro.”

“[...] O brincar é um momento de descontração, de alegria. O brincar é muito importante na interação, um momento de socialização, onde a criança aprende a viver em grupo.”

As falas do professor da Escola Vila da Felicidade expressa o lugar do brincar e a concepção construída pela mescla entre a vivência e a formação de professores em nível de graduação.

Como brincar, o professor compreende todas as atividades que podem produzir prazer e lazer, bem como interação entre os pares. Kishimoto (2011) afirma, quanto a isso, que a brincadeira tem função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social e permite o prazer de brincar.

Para o professor, o conceito de brincar se confunde com o conceito de criança, pois ao definir as duas categorias pode-se perceber que um conceito está imbricado no outro, o que é explicitado por Brougère (apud Kishimoto, 2002) ao afirmar que o brincar é inerente à condição humana, pois se constitui enquanto mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, tornando-se o arquétipo de toda atividade cultural, uma vez que o brincar é uma atividade dotada de uma significação social que, como qualquer outra, precisa ser aprendida.

Da mesma forma, Corsaro afirma que é o brincar o possibilitador da representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando as experiências vividas e as formas de socialização e as regras sociais.

Ao longo dos encontros e nas conversas informais, o professor da Vila da Felicidade categorizou o brincar e diferenciou o brincar que se atrela à prática pedagógica:

“[...] existe o brincar que é diferenciado no objetivo de socializar, o brincar no sentido de levar a criança a prender algo no sentido do ensino e da aprendizagem mesmo, quando a criança tem alguma dificuldade de aprendizagem, por exemplo; é o brincar no sentido de descontrair mesmo.”

“[...] o brincar na sala de aula faz a criança ficar desinibida, criativa. Ajuda na coordenação motora fina e grossa.”

Repensando o brincar nas práticas pedagógicas, é possível comungar com Kishimoto (2011) que considera as brincadeiras de construção como uma modalidade de brincadeira que enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve as habilidades da criança. Desta forma, o brincar é provedor da imaginação, do desenvolvimento cognitivo, da aquisição do conhecimento e da socialização entre as crianças.

Assim, é possível considerar pelas falas que há brincadeiras dirigidas e direcionadas à aprendizagem como os brinquedos de raciocínio lógico, como os jogos de memória, quebra-cabeça, e estes jogos, em geral, confeccionados pelo próprio professor, também são usados quando terminam a atividade e ficam livres para estarem escolhendo qual jogo querem estar fazendo na sala.

Certamente existem múltiplas possibilidades de análises a partir destas enunciações do professor. O objetivo com o trabalho analítico é buscar identificar as relações que se estabelecem entre a cultura lúdica produzida pela criança e as práticas pedagógicas, num esforço de colaboração para a construção de um Ensino Fundamental com qualidade educacional.

As enunciações do professor explicitam tensões e ambiguidades experimentadas em relação à construção de práticas pedagógicas permeadas pela ludicidade e, sobretudo, pela cultura lúdica infantil.

Este aspecto é importante porque, embora de modo indireto (e apesar da contundência do discurso e de outros argumentos que se apresentam para justificar a escassez de brincadeiras e os investimentos na alfabetização), sugere que o professor não considera a atividade lúdica como irrelevante, mas que ao olhar da estrutura

material disponível, vê-se impossibilitado de construir e repensar sua prática pedagógica a partir dos jogos e brincadeiras.

Além disso, a frase “[...] na medida do possível, eu uso jogos, quase sempre na sala de aula, uma vez por semana no pátio da escola [...]” sintetiza a forma como vê as dificuldades de usar o brincar em seu cotidiano pedagógico, sem a construção das condições básicas necessárias para a sua efetivação. Assumir que não há brincadeiras no cotidiano escolar de seus alunos não parece ser feito a partir de uma posição confortável por parte do professor, “[...] o sistema e/ou o governo não foi ver se a escola tinha estrutura”.

As diferenças em termos de estratégias, de recursos e condições materiais para as brincadeiras e das formas de inserção destas práticas permitem destacar que o brincar não é um processo homogêneo e uma vivência cotidiana.

Mas, apesar destas diferenças, há proximidades entre as compreensões da importância do brincar e as vivências da criança da Vila da Felicidade expressa no pátio da Escola, no entanto, estas duas realidades são marcadas pela timidez de argumentos sobre a importância de que as crianças brinquem.

O trabalho analítico nos permite dizer que o professor da Vila da Felicidade, a seu modo, considera o brincar e sua importância a partir das seguintes categorias: (i) crianças precisam brincar e (ii) a prática pedagógica precisa incluir a brincadeira no cotidiano escolar.

Porém, sobre a importância das brincadeiras, sobre suas contribuições para diversos processos psicológicos no desenvolvimento infantil, sobre suas possíveis relações com as aprendizagens tipicamente escolares, sobre evoluções/complexificações que pudessem ser notadas nas formas de brincar da criança; pouco se é considerado. Ou seja, os elementos relacionados ao *como* as crianças brincam e as possíveis transformações neste âmbito não são consideradas dignas de nota pelo professor participante desta pesquisa. Ressaltemos, por fim, que os jogos de faz de conta não são destacados na seguinte fala: “[...] os brinquedos, hoje em dia, as crianças estão mais ligadas à computadores, celulares, pouco se vê uma criança brincando de queimada e maja.”

É certo que apesar da problemática da inclusão das brincadeiras na prática pedagógica, considera-se plausível seu uso. Entretanto, mesmo com a extensa literatura acadêmica sobre os importantes significados das brincadeiras no desenvolvimento infantil, estas produções e/ou estes significados podem ainda não ter sido apropriados por professores.

Assim, esta possível explicação precisa ser avaliada de modo cuidadoso, o que requererá fazer novos recortes no material empírico (colocando o que aqui foi analisado em relação ao que observamos no cotidiano escolar e ao que foi registrado na observação participante e nas sessões de debate com o professor da Vila da Felicidade).

Em síntese, pode-se dizer que este professor estabelece forte relação entre os termos *brincar*, *criança*, *brinquedos* e *espaço* o que, claro, faz sentido. Entretanto, identifica-se também o silêncio deste professor sobre as possibilidades das fortes relações entre os termos *atividade lúdica*, *faz de conta* e a *constituição/desenvolvimento de processos psicológicos*. As formas como esta atividade foi abordada nos encontros dão pistas sobre as concepções que o professor participante desta pesquisa tem sobre ela.

Pelas argumentações apresentadas, pode-se deduzir formas de compreensão sobre a capacidade de brincar que tendem para a sua naturalização, na medida em que o professor não mencionam – de modo mais preciso – qual papel deveriam assumir em relação a sua constituição e desenvolvimento. O professor fala sobre a importância das brincadeiras, reconhecem que a sua ocorrência no contexto escolar depende de elas serem oportunizadas, mas não percebem que suas participações nas brincadeiras poderiam/deveriam torná-las mais complexas, fazer as crianças avançarem.

Importa notar que todos os elementos empíricos de que se dispõe, induzem a concluir que as sessões tiveram pouco, ou possivelmente nenhum, impacto sobre os modos como, corriqueiramente, o professor analisa a inclusão de atividades lúdicas no cotidiano escolar.

Certamente, o terreno das argumentações sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da cultura infantil é delicado e apresenta grandes desafios. A possibilidade de se derivar para concepções utilitaristas e pedagogizantes destas práticas é um risco constante.

Foi possível compreender que apesar da compreensão acadêmico-científica dos professores sobre o brincar, as suas representações sobre o trabalho pedagógico, classicamente ligadas à priorização de atividades de leitura, escrita e cálculo, além dos investimentos sistemáticos em produções nos cadernos escolares, do envio regular de tarefas para casa, das avaliações da aprendizagem formalizadas em boletins (que se configuram enquanto exigência do sistema de ensino e dos pais e/ou responsáveis) têm dificultado a flexibilização da prática pedagógica em torno da ludicidade e valorização das culturas infantis.

Consequentemente, as inovações curriculares almejadas e debatidas nos espaços de produção acadêmica e publicadas nos documentos oficiais do ministério da Educação – MEC, disponibilizados nas escolas públicas em âmbito nacional, para o novo projeto de Ensino Fundamental não têm sido possíveis de implementação nem serão implantadas sem gerar estranhamentos e oposições.

Enfatizar as inter-relações entre a cultura e a cognição, o imbricamento entre os processos socioculturais colocados em ação no brincar e os exigidos nas práticas de produção de narrativas, no processo de elaboração de conceitos científicos, pode se configurar uma estratégia promissora para aproximar os familiares de uma posição mais consciente sobre a importância destas inovações na cultura escolar.

Certamente, também não cabe ao professor elaborar estes argumentos num trabalho solitário. Entende-se que todos, comprometidos com a construção de uma infância e de uma escola de qualidade, devem estar implicados neste processo, sobretudo no que se refere à proposição do tema nos espaços de formação docente.

É indispensável dizer que tal implicação é extensiva aos gestores ocupantes dos cargos em que se definem e decidem as condições concretas dadas para esta formação. Sem isso, a proposição oficial do “[...] brincar como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento [...]” (Brasil, 2006, p. 11) corre sérios riscos de ficar reduzida à mera retórica e a atividade lúdica de permanecer (na melhor das hipóteses) nas brechas da agenda escolar, nas sobras de tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da viagem há sempre a sensação de incompletude ao reler os caminhos percorridos. Reler o que se escreve, é ingressar em novas indagações sobre as antigas e as novas certezas que foram acrescentadas: um processo interminável de descoberta, beneficiado pela dúvida.

O tecido pode não ter as cores e as formas que foram sonhados enquanto projeto, mas os fios se uniram e coerentemente se estabeleceram enquanto unidade, no entanto, esta teia pode levar o pesquisador a outro emaranhado de questões, suficientes para mantê-lo vivo.

Ao final da trajetória, é possível perceber que a caminhada, tão bem delimitada nos propósitos formais iniciais, seguiu outro curso, escapou dos fios da teia: objetivava-se construir um olhar sobre a diversidade das infâncias na Amazônia, mas esta infância não estava somente na concretude dos espaços físicos e socialmente delimitados, nem somente na formalidade dos pressupostos e das metodologias da pesquisa. A fluidez destas infâncias era conduzida por uma linha tênue chamada brincar.

O mundo da cultura escapava aos primeiros planos. O brincar não habita somente no lugar imediatamente perceptível, por isso todos os campos do saber ainda estão por dar conta da compreensão do momento em que, desde a infância mais tenra, se descobre e se inicia o processo de ressignificação da cultura lúdica.

Os espaços e os tempos de liberdade da infância passaram a ser determinados pelos ritmos da escola, das ruas atribuladas e das ameaças constantes no entorno da Escola.

Acredita-se na busca do sujeito (criança) que se desmancha no tempo e com o tempo, chega-se aos *arquitetos da sociologia da infância*. Talvez neles e com eles fosse possível encontrar as razões das infâncias e suas representatividades nos contextos escolares.

Fez-se necessário entender as teias da trama e, principalmente, o sujeito emaranhado nos fios e no contexto histórico em que o mosaico se organizou para dar conta de compreender a criança enquanto sujeito social e as infâncias enquanto categoria social.

De objeto à sujeito. De foco da metodologia a coautor dos procedimentos de geração de dados. A criança torna-se protagonista do ser e do fazer infantil no contexto social e escolar. E o protagonismo infantil se expressa nos espaços de liberdade e de segurança dessa criança, propício a ela expressar o tempo e o espaço do brincar.

Seja durante o jogo ou durante a brincadeira a criança constrói uma representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando as experiências vividas e as formas de socialização e as regras sociais, nos seus espaços vivenciais.

Certamente o terreno das argumentações sobre a importância das brincadeiras para o desenvolvimento da cultura infantil, é delicado e apresenta grandes desafios. A possibilidade de se derivar para concepções utilitaristas e pedagogizantes destas práticas é um risco constante.

Tecer fios e mundos distantes constitui-se o desafio deste projeto, pois importa encontrar as relações entre a cultura produzida pela infância dentro dos espaços escolares, tantas vezes inibidores do imaginário infantil, e as práticas simétricas, didáticas, pedagógicas do professor dentro das salas de aulas sob a égide do compromisso com o ensinar e o aprender.

Em momentos estes dois mundos se tocam, pois nas memórias de infância do professor, as condições materiais, marcadas pela falta do brinquedo, podem ser passada a vista na infância cotidiana observada por ele em seu espaço de trabalho, a escola.

Estes dois mundos também se distanciam, quando os diálogos impossibilitam a construção de uma prática pedagógica que use como alicerce as culturas e vivências trazidas à escola pela criança.

O brincar pode alcançar um maior espaço nas atividades desenvolvidas em sala de aula ou as atividades podem apoiar-se no brincar livremente, tornando-se pano de fundo da rotina escolar, o que é suficiente e satisfatório para o desenvolvimento de qualquer atividade programada em sala de aula.

No entanto, salienta-se que não basta dar à criança o direito de brincar. Não basta apenas ampliar o seu tempo no pátio ou aumentar os estoques de brinquedos na sala. É preciso despertar e manter seu desejo pelo brincar. O que implica numa nova postura do professor diante da brincadeira e do espaço escolar.

É necessário que o professor da infância realize um trabalho extenso para informar à sociedade que o brincar não é apenas um passatempo, mas um processo que a criança deve vivenciar. É possível observar as práticas pedagógicas atuais e perceber que o olhar sobre a criança interfere nas formas de compreender as expressões infantis frente aos seus processos cotidianos de socialização, contribuindo muito pouco na sua construção sócio-cultural.

Espera-se que os espaços escolares se transformem em lugares prazerosos, cheios de desafios, emoções e descobertas, tempo e espaço de protagonismo infantil.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Casimiro. Meus oito anos (1859). Disponível em: <http://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/14/meus-oito-anos/>. Acesso em 17 de abril de 2014, às 16:22.

ALMEIDA, Daniele Barbosa Lins de. **Sobre brinquedos e infância:** aspectos da experiência e da cultura do brincar. Campinas, Educação e Sociologia, vol. 27, p. 541-551, maio/ago. 2006.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica:** técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.**2.ed[reimp]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas:** trajetória e tempos de alunos e mestres.4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação.**(M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus, 1984

BOMTEMPO, Edda. **A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário.** In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) Jogo, brinquedo, brincadeira e a Educação. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BORBA, Ângela M. **A brincadeira como experiência de cultura na educação infantil.** In: BRASIL/MEC – Revista Criança do professor de educação infantil – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista44.pdf>>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

BORBA, Ângela M. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

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

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Barão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade.** Brasília, MEC, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação.**Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CARVALHO, Alysson. ALVES, Maria Michelle Fernandes. GOMES, Priscila de Lara Domingues. **Brincar e educação: concepções e possibilidades**. Maringá. Psicologia em estudo. Vol. 10, n.02, p. 217-226, mai/ago.2005.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1997.
- CORSARO, William A. **The sociology of Childhood**. London: Pine Forge Press, 2007.
- CORSARO, William A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. Departamento de sociologia. Indiana Universidade, Bloomington, USA, 2010.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. MULLER, Fernanda. **Em busca de metodologias investigativa com as crianças e suas culturas**. Caderno de pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll. MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. Currículo sem fronteiras, v.6, n.1, PP. 15-24, Jan/Jun, 2006.
- DINIZ, A. *Correndo atrás da vida*. Belém, Pará: CEJUP, 1994.
- FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, metodos e ética**. Lisboa: Fundação ColousteGulbenkian, 2003.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011. p. 15-48.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MANSON, M. **História dos Brinquedos e dos Jogos**. Lisboa: Teorema, 2001.

- MARTINS, José de Souza (org.). **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo : Hucitec, 1993.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Les rites, les temps et la socialisation des enfants**. In: *Éducation et Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de L`éducation*. / Sociologie de l`enfance. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 73-89
- PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina. *A produção cultural para a criança*. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**:as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotisky. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (coord). **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (coord).**Saberes sobre as crianças**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.
- PONTES, Fernando Augusto Ramos. MAGALHÃES, Célia Maria Colino. **A transmissão da cultura da brincadeira**: algumas possibilidades de investigação. *Psicologia: Reflexão e crítica*, 2003, 1691. p. 117-124.
- PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância. Instituto de Estudo da Criança. Universidade do Minho. 2003/2004.
- QUINTEIRO, Jucirema. **A emergência de uma sociologia da infância no Brasil**. Disponível em [HTTP:// 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf](http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/juciremaquinteiro.rtf). Acesso em: 12 de maio de 2014, as 18h21.
- QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção**. In:
- QVORTRUP, Jens. **Visibilidade das crianças e da infância**. Tradução Bruna Brenda. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v.20, n. 41, p. 23-42, jan/abr. 2014.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias. **Por uma Cultura da Infância**. Campinas (SP): Editora Autores Associados. 2a ed. p.19-48. 2005.
- RENAUT, A. **A Libertação das Crianças**: A era da criança cidadão. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância**: um guia para pais e educadores. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista**. São Paulo: Papyrus, 1994.
- SARAMAGO, Silvia Souza. **Contribuições para uma Sociologia da Infância**: Aspectos conceituais e metodológicos. Congresso Português de Sociologia: Sociedade

Portuguesa - Passados Recentes e Futuros Próximos. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.

SGRITTA, Giovanni B. **Inconsistencies:** childhood on economic and political agenda. *Childhood*. 4 (4): 375-404. 1997

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância:** evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.07-31. Mar/2001.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e Psicologia:** marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: Sarmento, Manuel e Gouvea, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.