

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE  
E CULTURA NA AMAZÔNIA**

**Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar: um olhar  
para as crianças da Vila da Felicidade, em Manaus.**

**Priscilla Lima da Silva**

**Manaus - Amazonas**

**2020**

**PRISCILLA LIMA DA SILVA**

**Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar:  
um olhar para as crianças da Vila da Felicidade, em Manaus.**

Tese de Doutorado apresentada aos membros da banca examinadora do Programa de Pós-Graduação Amazônia Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais, sob a orientação da professora doutora Iraildes Caldas Torres.

Manaus - Amazonas

2020

### Ficha Catalográfica

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

da Silva, Priscilla Lima  
D111i      Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar: um  
              olhar para as crianças da Vila da Felicidade, em Manaus. / Priscilla  
              Lima da Silva . 2020  
              152 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Iraídes Caldas Torres  
Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Crianças. 2. Infâncias. 3. Escola. 4. Manaus. I. Torres, Iraídes  
Caldas. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

## **PRISCILLA LIMA DA SILVA**

### **Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar: um olhar para as crianças da Vila da Felicidade, em Manaus.**

Tese de Doutorado apresentada aos membros da banca examinadora do Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas, como requisito final para a obtenção do título de doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de pesquisa 1: Sistemas Simbólicos e Manifestações Socioculturais, sob a orientação da Professora doutora Iraildes Caldas Torres.

Aprovado em 31 de março de 2020

#### **BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Iraildes Caldas Torres  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Presidente)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr Whashington Almeida de Aguiar  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA (Membro)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr Rooney Augusto Vasconcelos Barros  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Membro)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr João Luiz da Costa Barros  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Membro)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr Odenei de Souza Ribeiro  
Universidade Federal do Amazonas – UFAM (Membro)

***DEDICATÓRIA***

Dedico este trabalho ao meu irmão, Moisés Lima, *in memoriam*.

## ***AGRADECIMENTOS***

Agradeço a Deus e toda a espiritualidade que me conduziu nos caminhos que trilhei neste estudo e que aproximaram de mim pessoas que contribuíram, cooperaram, me apoiaram e em numerosas vezes me carregaram no colo, entre estes seres de luz que atravessaram um oceano para me socorrer nos meus dias mais escuros, meus pais, o papitito e a Undé, que por meandros do amor incondicional secaram meu choro e me deram força para continuar; ao meu companheiro de jornada desde tempos imemoráveis, Uriel, à Professora Iraildes Caldas, por sua gentileza, generosidade, amparo e confiança, bem como por vezes ter acredito mais em mim do que eu mesmo e seguiu na condução dessa construção, à amigos queridos que contribuíram de diversas formas, Kelen Priscila Marcião, minha professora, agora colega de trabalho e incentivadora incorrigível, ao Rooney, colega de mestrado e doutorado, que foi meu depositário fiel no momento em que mais precise, à Ellen Lindoso, por toda energia e consciência desprendida à mim nos momentos mais difíceis, e enfim aos professores do Programa que me instruíram e me formaram, aos colegas, dentre eles Shirley e Diogo, com os quais dividi os bancos da sala 6 do Bloco Mário Ypiranga, a sala do Piano, para as aula por vezes incompreensíveis mas que se tornavam divertidas por conta dos recortes dados e às crianças sempre protagonistas das minhas pesquisas.

## *EPÍGRAFE*

Há um menino, há um moleque  
Orando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão

Há um passado no meu presente  
O sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão

Ele fala de coisas bonitas que  
Eu acredito que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor

Pois não posso, não devo  
Não quero viver como toda essa gente...

(Milton Nascimneto)

## RESUMO

Este estudo assume o propósito de investigar as expressões infantis representadas no brincar e configuradas nos desenhos. A ideia consiste em compreender os processos de construção simbólica nas dimensões culturais e subjetivas. O brincar é visto como um tempo e espaço pertencente à criança e de seu domínio sociocultural e físico-corporeo. Os desenhos são vistos como formas particulares de inscrição das culturas da infância; meios de comunicação das crianças com os seus pares e com os adultos; formas de representação de seus saberes e concepções de mundo; e, também, como expressão de sua imaginação criativa e de sua sensibilidade estética. A metodologia adotada segue a trilha das abordagens qualitativas sem exclusão dos aspectos quantitativos, elegendo o aporte teórico das Ciências Humanas numa tessitura interdisciplinar dos assuntos abordados. A pesquisa de campo foi realizada numa escola municipal da Vila da Felicidade, localizada no bairro do Mauzinho, em Manaus, no Amazonas. Dentre os múltiplos aspectos constatados ficou patente o fato de que é necessário que a Sociologia da Infância estabeleça uma maior aproximação com os processos de constituição das culturas da infância, apontando para o rompimento com os esquemas tradicionalistas de análise fundados nas tendências diretivistas e intervencionistas, que ainda pesam sobre o desenvolvimento infantil. Deve-se considerar, por fim, que as crianças são constructos sociais que se constroem a si próprias, elaborando suas brincadeiras e as formas de brincar, esboçando suas infâncias em diferentes contextos e situações.

**Palavras-chave:** Crianças. Infâncias. Escola/Manaus.

## RÉSUMÉN

Cette étude a pour but d'étudier les expressions des enfants représentées dans le jeu et configurées dans les dessins. L'idée est de comprendre les processus de construction symbolique dans les dimensions culturelles et subjectives. Le jeu est vu comme un temps et un espace appartenant à l'enfant et à son domaine socioculturel et physique-physique. Les dessins sont considérés comme des formes particulières d'inscription des cultures de l'enfance; la communication des enfants avec leurs pairs et les adultes; façons de représenter leurs connaissances et leurs conceptions du monde; et aussi comme expression de son imagination créatrice et de sa sensibilité esthétique. La méthodologie adoptée suit la voie des approches qualitatives sans exclure les aspects quantitatifs, en choisissant la contribution théorique des Sciences Humaines dans un cadre interdisciplinaire des sujets traités. La recherche sur le terrain a été effectuée dans une école municipale de Vila da Felicidade, située dans le quartier de Mauzinho, à Manaus, Amazonas. Parmi les multiples aspects observés, le fait que la science doive établir une approximation plus étroite des processus de constitution des cultures de l'enfance est évident, pointant vers la rupture avec les schémas d'analyse traditionalistes basés sur les tendances directives et interventionnistes, qui pèsent encore sur développement de l'enfant. Enfin, il faut considérer que les enfants sont des constructions sociales qui se construisent, élaborent leurs jeux et leurs modes de jeu, décrivant des enfances avec des contextes et des situations différents.

**Mots-clés:** enfants. Enfance. Ecole / Manaus.

## ABSTRACT

This study assumes the purpose of investigating the children's expressions represented in playing and configured in the drawings. The idea is to understand the symbolic construction processes in the cultural and subjective dimensions. Playing is seen as a time and space belonging to the child and its socio-cultural and physical-physical domain. Drawings are seen as particular forms of inscription of childhood cultures; children's communication with peers and adults; ways of representing their knowledge and conceptions of the world; and also as an expression of his creative imagination and aesthetic sensibility. The methodology adopted follows the path of qualitative approaches without excluding quantitative aspects, choosing the theoretical contribution of Human Sciences in an interdisciplinary framework of the subjects covered. The field research was carried out at a municipal school in Vila da Felicidade, located in the neighborhood of Mauazinho, in Manaus, Amazonas. Among the multiple aspects found, it is clear that it is necessary that science establish a closer approximation of the processes of constitution of childhood cultures, pointing to the break with the traditionalist analysis schemes based on directive and interventionist tendencies, which still weigh on child development. Finally, it should be considered that children are social constructs that build themselves, elaborating their games and ways of playing, outlining childhoods with different contexts and situations.

**Keywords:** Children. Childhood. Echool/Manaus

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Criança de 3 anos remando em uma enseada no rio Japurá.....	22
Figura 2 Meninos passeando de canoa. Enseada no rio Japurá.....	24
Figura 3 Mapa de Manaus, margem esquerda do Rio Negro, locus da Pesquisa.....	31
Figura 4 Meninas brincando no rio Japurá, na Terra Indígena do Urubaxi – Maraã (médio Solimões).....	41
Figura 5 Mortal para trás em duna de areia. Meninos da Comunidade Indígena do Urubaxi. 50	
Figura 6 Brincadeira livre de movimentar-se no pátio. ....	56
Figura 7 Brincadeira em espaço natural da Comunidade Vila da Felicidade, período de seca. 60	
Figura 8 Desenho “Eu e minha casa” .....	61
Figura 9 Desenho “Eu e minha casa” .....	63
Figura 10 Desenho “Eu e minha casa” Fonte: Grupo focal, maio de 2018. ....	65
Figura 11 Desenho “Eu e minha casa” .....	67
Figura 12 Desenho “Eu e minha casa” .....	69
Figura 13 Desenho “Eu e minha casa” .....	70
Figura 14 Brincadeiras desenvolvidas no pátio da escola durante grupo focal.....	73
Figura 15 Desenho “Brincadeiras que eu gosto” .....	75
Figura 16 Jogo da velha utilizando em atividade pedagógica. “Brincadeiras que eu gosto” 78	
Figura 17 Dado de brinquedo. Material: tecido e esponja.....	81
Figura 18 “Brincadeiras pedagógicas”, realizado com as crianças e as professoras. ....	83
Figura 19. Desenho “Eu e minha casa”, .....	88
Figura 20 Meninos jogando futebol no campo de terra molhado na Terra Indígena do Urubaxi – Maraã (médio Solimões) .....	90
Figura 21 Brincadeira de Polícia e Ladrão no pátio da escola da Vila da Felicidade em dia de lazer. ....	93
Figura 22 Crianças se lavando após manuseio de tinta guache .....	98
Figura 23 Pizza matemática. Fonte: grupo focal em sala de aula tema: “jogos e brincadeiras pedagógicas”.....	110
Figura 24 Recurso pedagógico: pizza dos números .....	112
Figura 25 Banho no giral da casa na Comunidade Vila da Felicidade, período de seca.116	
Figura 26 Desenho sobre “Brincadeiras que eu gosto”. ....	121
Figura 27 A menina e o castelo. ....	125

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1 – A AMAZÔNIA DA RIBEIRA E O CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>19</b>
1.1 Os amazônidas e suas relações com a natureza .....	19
1.2 A Vila da Felicidade: nosso campo empírico .....	30
1.3 Os filhos do rio: infância e infâncias na Amazônia .....	41
<b>CAPÍTULO 2 – O CORPO INFANTIL E A ARTE DO BRINCAR.....</b>	<b>51</b>
2.1 O corpo histórico e o arquétipo infantil.....	51
2.2 As crianças da Vila da Felicidade, quem somos?.....	60
2.3 O brincar e a motricidade, do movimento às emoções.....	73
<b>CAPÍTULO 3 – EXPRESSÕES DO BRINCAR DAS CRIANÇAS PESQUISADAS .....</b>	<b>87</b>
3.1 As brincadeiras e o desenvolvimento psicomotor das crianças.....	87
3.2 A educação das infâncias e o brincar.....	105
3.3 O que falam os desenhos das crianças sobre .....	115
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>131</b>

## INTRODUÇÃO

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)

E lá vai o menino correndo na rua...

Imagens das infâncias nos tempos e espaços do brincar na Amazônia permeiam a construção do objeto na perspectiva interdisciplinar sobre a qual este estudo se assenta, materializando-se num diálogo entre a Sociologia da Infância, a Antropologia Social, a História da Educação e as Teorias sobre o Brincar. As ideias e representações, as imagens construídas sobre as crianças e suas infâncias, bem como suas condições de existência, sofreram mudanças ao longo do processo histórico. Essas transformações se revelam no plano estrutural e simbólico da vida cotidiana, modificando significativamente as culturas da infância. O nosso propósito neste estudo concentra-se na busca de procurar compreender a forma pela qual as crianças constroem as suas infâncias, num processo livre e contextualizado no tempo e espaço apesar das determinações da escola.

É verdade que continuamos atrás de nossas identidades pessoais e coletivas. Muitas vezes, no entanto, o fazemos sem perceber que aquilo que reflete e que afirma a nossa imagem, aquilo que nos dá a identidade de educadores e mestres parte das nossas construções de identidade sobre os educandos, sobre as crianças que frequentam as salas de aula e que, por muitas vezes, permanecem silenciadas nas cadeiras escolares sem que permitamos que elas se apresentem e representem suas compreensões de mundo. Não é possível compreender o magistério sem se debruçar sobre as condições que hoje se apresentam às infâncias na sociedade. Ocupar-se disso é reconstruir a identidade do educador, a qual me constitui como profissional, sendo, pois, este o meu maior interesse na escola desse tema.

A nova realidade das infâncias rompe as imagens antigas da pedagogia e do magistério, e este é o desafio que me incomodou e me impulsionou na diligência deste estudo. Falar das crianças, e mais, permiti-me ouvi-las foi outra maneira de falar de nós mesmos. É preciso, entretanto, cuidar do olhar com o qual nos aproximamos delas, e assim, repensar a função social da escola e o fazer pedagógico do chão da escola.

As crianças convivem com o peso que as gerações que as antecederam 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. Essas diferenças, não são reconhecidas pelas escolas, nem pelos educadores das próprias crianças. Esse fato não causa estranheza, pois na história da formação do magistério, as reflexões sobre os educandos sempre estiveram presas aos projetos e ideias que os adultos pensavam para as gerações futuras.

Torna-se pertinente ouvir as vozes das crianças, o eco das relações que elas estabelecem com a cultura lúdica e com os professores em suas práticas pedagógicas, buscando compreender as concepções sobre a infância, o brincar e a escola na Amazônia, especialmente no espaço periférico da cidade de Manaus. As crianças na Amazônia são marcadas 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.

Só recentemente, mais ou menos a partir do segundo quartel do século XX (1958), no Brasil, iniciaram-se os debates sobre a possibilidade de ouvir as crianças ou dialogar com aqueles que são os sujeitos centrais da identidade do magistério. Ao longo da História da Educação e da formação de professores, poucos são os que se ocupam em compreender, quem são as crianças e em que condições vivem, porque se transformaram no que são. As imagens e metáforas construídas sobre o alunado, feitas de forma unilateral (adultocentrismo) terminaram pautando as relações do fazer pedagógico cotidiano das escolas.

Na obra *Ofício de Mestre*, Arroyo (2004) procura dialogar com as mudanças que vinham acontecendo nas imagens docentes e, posteriormente, na obra *Imagens Quebradas*. O autor retoma as trajetórias e tempos de alunos e mestres no sentido de captar o que pode significar as tensões existentes nas relações entre eles, os professores e as crianças, no cotidiano escolar. Um olhar leviano e pouco cuidadoso pode considerar que as reflexões e as concepções pedagógicas, suas estratégias, suas metodologias e suas práticas constituem a razão das tensões existentes entre educandos e educadores, o que os configurariam como responsáveis pelas condutas disciplinares e pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

No entanto, essa não é a única forma de abordar o problema, outro recorte possibilita compreender que os sujeitos com os quais os educadores trabalham para, a

partir deles, podem avaliar e redefinir a própria escola e suas práticas na perspectiva dos educandos contribuindo com a sua cultura e construções sociais.

Partindo dessa nuance, compreende-se que não é possível compreender as práticas pedagógicas e o fazer da escola sem se debruçar sobre as condições que hoje se apresentam à infância na sociedade. A nova realidade da infância e da juventude desconstrói as imagens antigas da pedagogia e força, incomoda, desafia e impõe novas formas de ensinar e aprender, novos caminhos de fazer escola.

Ao longo da história da educação, olhares e discursos variados tentaram dar conta do ofício de ensinar, utilizando-se de várias metáforas. De acordo com Arroyo (2004, p. 10), “não foi fácil encaixar nossas identidades nas metáforas que sobre o professor foram criadas. No curso da história os mestres já foram vistos como parteiros, jardineiros e artífices.”

As plantinhas, as folhas em branco, as argilas para moldar são imagens construídas durante a formação e ao longo da história da educação, no entanto, essas imagens apesar de românticas contém um conteúdo desprovido de cientificidade e de representação sociocultural construído pelas próprias crianças, haja vista as descobertas do século XX e XXI sobre a formação cognitiva e estruturas da personalidade no campo da neurociência. Esse desconhecimento sobre os sujeitos que frequentam a escola e suas vivências dificulta a compreensão sobre eles e suas vivências, poucos professores compreendem que a vida endureceu precocemente e que as plantinhas e as argilas de moldar não dizem nada às crianças. As imagens românticas e os discursos empolados de metodologias perderam o sentido, porque os educandos são outros.

A nossa pesquisa volta o seu olhar para as crianças que se forjam inteligentemente como sujeitos que constroem a sua infância. Aquelas que frequentam diariamente as salas de aula e que atravessam as práticas pedagógicas com toda força de suas existências, que inovam as metodologias com suas brincadeiras e falas, e que desenham ao invés de copiar, que imprimem sua imagem no tempo e espaço da escola.

Observe-se que entre a institucionalização da infância e a realidade concreta não há o mesmo compasso. Com novos horizontes e objetivando compreender as relações que se estabelecem entre as culturas infantis e as práticas pedagógicas dos professores, a escola é concebida nesta tese como espaço propício para o estudo da infância e da criança, possibilitando a observação da criança em suas dimensões de desenvolvimento, crescimento físico-motor e nos condicionamentos aos quais ela está sujeita. Em SANS (1994, p 21), percebemos que “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.”

Note-se, pois, que a natureza infantil é concebida por meio da ludicidade. Deve-se atentar para o fato de que as crianças vivem e constroem suas culturas de infância na escola, a partir do brincar, o que suscita novos saberes para serem trabalhados pelos educadores no âmbito da escola. Há três temas que dão baliza e entendimento aos nossos estudos: 1. A infância, 2. O brincar, e as 3. Expressões das crianças pesquisadas.

Foi a partir da observação do brincar na escola 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.

A criança é um sujeito silenciado, particularmente na História da Amazônia. De acordo com Barreto e Almeida (2007, p70), estes silenciamentos dificultam a construção das memórias sobre a infância na compreensão do espaço, lugares e posição que a criança ocupa em diferentes momentos históricos na Amazônia, o que desconfigura o protagonismo social infantil. Esta pesquisa é realizada numa escola de ensino fundamental na Vila da Felicidade, na cidade de Manaus, no Amazonas. Uma realidade que comporta grandes vulnerabilidades sociais no campo econômico-social, numa condição de subalternidade vivida pelas crianças. Por vezes, estas crianças são apresentadas ao trabalho na feira e nas balsas existentes no entorno da escola, como corpos de trabalho que se desdobram entre a venda do cheiro verde e os cadernos, o que lhes impõe aspectos adultocêntricos num período da vida que segundo a legislação brasileira<sup>1</sup>, deveria ser dedicada ao desenvolvimento pleno. A Constituição Federal de 1988 salvaguarda à criança o desenvolvimento intelectual, direito à educação, desenvolvimento emocional e social, compreendendo as relações saudáveis, brincar, ser cuidada e protegida, no entanto, tais direitos são negligenciados pela sociedade fazendo

---

<sup>1</sup> Sobre isso ver artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

recair sobre os corpos infantis as atividades laborais da sociedade capitalista (FOUCAULT, 2012).

As experiências vividas por essas crianças, nas relações sociais, nas trocas de experiências, na relação com a natureza, com as instituições, com os adultos e com seus pares contribuem para o desenvolvimento de percepções singulares da experiência social da vida na diversidade amazônica. E a expressão da singularidade sensorial é expressa na forma de existir, mover-se e representar o seu mundo, seja por palavras, por gestos ou por desenhos.

As expressões infantis, sejam elas gestuais ou pictográficas, o brincar e o desenhar respectivamente, constituem-se no substrato deste trabalho, é a partir da produção, registro e diálogo com elas e sobre elas que buscamos compreender o imaginário amazônico construído pelas crianças. Parte da literatura que busca esclarecer a origem das atenções sobre os desenhos infantis, além da Psicologia, está exposta nos textos que tratam das relações entre arte e educação, quando passam a ser valorizadas outras formas de expressões infantis, além da escrita.

Esta pesquisa assume as orientações das abordagens qualitativas sem exclusão dos aspectos quantitativos. O trabalho de campo foi realizado na Vila da Felicidade, localizada no Bairro do Mauzinho, zona Norte da cidade de Manaus, região periférica da cidade. A Vila da Felicidade situa-se na encruzilhada da vida urbana e da rural e ribeirinha, considerando sua localização e relação com o rio Negro e com o Distrito Industrial de Manaus, o que a diferencia de outras localizações em vários aspectos: socioeconômicos, paisagístico e humano. A amostra concentra-se em 02 (dois) grupos de 06 (seis) crianças, totalizando um universo de 12 (doze) crianças do primeiro e segundo anos do ensino fundamental, com faixa etária de 5, 6 e 7 anos; e 02 (duas) professoras, sendo uma de cada ano respectivamente, o gestor da escola e uma mãe voluntária. As professoras foram ouvidas por meio da técnica de entrevista semiestruturada contendo perguntas abertas e fechadas. As crianças foram ouvidas por meio de seus desenhos e através da observação participante com o registro das brincadeiras, diálogos e desenhos em caderno de campo nos moldes de Corsaro (2005) e Delgado e Müller (2008), permitindo a inserção no campo de pesquisa a fim de perceber o protagonismo das vozes infantis, além da realização de grupo focal com crianças de cada ano escolar.

As observações foram realizadas no pátio da escola e na sala de aula, considerando-se a necessidade da captura das tensões, os pontos de convergência e divergência entre a cultura da escola e a cultura das infâncias. As observações do espaço

do brincar das crianças da Vila da Felicidade, o pátio, não dispõe de condições materiais desejáveis para o desenvolvimento de atividade lúdicas, jogos e brincadeiras mais elaboradas, sendo 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. Elas se desenvolvem a partir da produção do imaginário das crianças ao brincar, e o tempo livre na sala de aula destina-se ao desenhar.

Na pesquisa com as crianças buscamos compreender a visão dela na construção de suas infâncias no espaço vivencial. Os registros das brincadeiras, dos diálogos e dos desenhos possibilitaram a escuta ativa dessas crianças, o que nos permitiu perceber seus processos cognitivos de construção de sua percepção sobre o mundo e de como elas se relacionam com o outro, seja ele o adulto ou seus pares. Toda essa produção compõe a sua cultura, a produção da sua vivência infantil. Com os professores realizamos sessões de debates com temas que envolvem a escola e as crianças, enquanto espaço para brincadeiras; o brincar como estratégia educacional valorizando as vivências das brincadeiras entre crianças e professores.

A tese encontra-se seccionada em três seções didaticamente articuladas. A primeira seção versa sobre a Amazônia, enquanto campo de pesquisa, e a Vila da felicidade como o locus de abordagem deste estudo. A segunda seção traz a discussão sobre o corpo infantil e a arte do brincar, buscando caracterizar as crianças que compõem o *corpus* amostral deste estudo com destaque para a motricidade, o brincar e suas emoções. A terceira seção comporta uma análise sobre as expressões do brincar das crianças sujeito desta pesquisa, chamando a atenção para as brincadeiras e o seu desenvolvimento psicomotor.

É assim que este estudo assume fundamental importância ao aprimoramento da Sociologia da Infância, sobretudo porque abre diálogo com o diferente que subjaz na sociodiversidade amazônica, permitindo compreender a existência da infância no plural. A Pesquisa poderá contribuir, também, para com os professores em suas práticas pedagógicas, envolvendo as crianças da Vila da Felicidade, no contexto da ressignificação das infâncias.

## CAPÍTULO 1 – A AMAZÔNIA DA RIBEIRA AO CAMPO DE PESQUISA

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)

### 1.1 Os Amazônidas e suas relações com a natureza

Desde o século XVI ideias são construídas sobre a Amazônia, apresentando este continente das águas como um lugar inóspito, hostil e com grandes dificuldades, contradições, medos, encantos e desencantos, riquezas e pobreza construindo um repertório de definições e ideários dos viajantes que buscavam dominá-la por meio do projeto colonizador. As lentes do eurocentrismo apresentaram ao mundo uma Amazônia exótica, habitada por gentes esquisitas, diferentes e selvagens, numa perspectiva de supremacia da natureza sobre as pessoas.

Falar sobre a Amazônia carece de uma análise de como o próprio conceito de Amazônia se construiu a partir do olhar dos primeiros viajantes, sob a perspectiva dos naturalistas, ideias cristalizadas que ainda podem ser percebidas nos enunciados que falam de nós. Por ser uma região que ainda suscita muitos equívocos em sua interpretação, nunca é demais demarcar alguns aspectos fundamentais para compreendermos como o outro e nós mesmos, pensamos acerca do espaço e tempo onde vivemos.

Com efeito, não é raro encontrar falas repletas de pré-conceitos, e de toda sorte de ideias e espantos em relação à região que parecem soltar das páginas dos manuscritos dos primeiros viajantes. Como nos aponta Pontes (2000, p. 5) foram os fundamentos da “tradição europeia greco-romana-ibérica-renascentista”, que forneceram a estrutura sobre a qual todo um conjunto narrativo pode ser construído, recorrendo ao exótico, ao excepcional, para assim construir suas teorias que acabaram por constituir a noção do distinto, do diferente, ou seja, daquilo que separava o civilizado do não civilizado.

Estas primeiras visões do Novo Mundo, retratam a *Hiléa* como local pujante, fascinante e ao mesmo tempo sombrio, a “invenção da Amazônia” como um conceito, se deu então a partir do olhar do outro, de seus valores e pré-julgamentos. Nesse sentido, a consideração de Torres (2005, p. 17-18), sobre a Amazônia, nos aponta uma nova construção, feita em um processo reverso, do interior para fora, do Amazônida para o mundo exterior.

E ainda que não seja o objeto desse trabalho, uma extensa reflexão sociológica sobre o pensamento social da Amazônia, é pertinente. Há a necessidade de compreensão desse processo de construção discursiva, feita de fora para dentro e, buscando sobretudo, empreender esforços significativos a fim de estabelecer uma reflexão, não mais do olhar do colonizador de antes e de agora (posto que continuamos a ser afetados por narrativas colonizadoras), mas sim, a partir de uma reflexão local, que nem por isto é limitada ou limitante. Cabe ao cientista, a partir de uma leitura crítica e reflexiva, olhar o passado para além do determinismo histórico. Ir além significa ultrapassar as barreiras do instituído sobre nós, para assim construir um olhar genuíno e rigoroso acerca de nós mesmos.

Conhecer constitui-se o primeiro passo para a elaboração de novas sínteses superadoras, razão pela qual, esta breve introdução acerca de como a ideia de Amazônia se constituiu e foi constituinte do imaginário que nos circunda, e nos afeta diretamente, é necessária para entender também a trama de toda sorte de interesses com fim último de dominação se estabeleceu e ainda se faz vigente.

A literatura internacional vem estudando sobre as questões da infância, em seus aspectos conceituais e históricos num esforço de entender os caminhos pelos quais a infância é entendida hoje. Dentre esses estudos, podemos destacar aqueles que se ocupam da história da infância, da construção de uma identidade e ainda da constituição de uma cultura da infância, na tentativa de mostrar o movimento pelo qual a própria ideia de infância se construiu historicamente, até que a criança possa ser assumida como um ser da e na história. É preciso, então, compreender a forma como a infância existe, com o seu tempo histórico, com seu ambiente circundante, com as formas de acesso à tecnologia, educação com o meio ambiente onde vivem e a inserção econômica onde se encontram.

Se tomarmos os parâmetros construtivistas da sociologia da infância, em seus moldes tradicionais, poderíamos dizer de forma análoga, que há uma relação entre os processos de invenção da Amazônia, com os processos de invenção da infância amazônica. Em ambos os casos, as interpretações e significações foram dadas, construídas pelo agente externo, pelo outro, a partir de seus preconceitos e interpretações colonizadora. A infância ocupa um lugar de ausência, aquilo que Santos (2000) denominou de sociologia das ausências.

As práticas hegemônicas de interpretação e representação das gentes da Amazônia e da Infância lhes asseguraram lugares menores na ciência cartesiana moderna. Seus habitantes foram vistos sob o prisma da irracionalidade e da baixa cognição, seres de baixa estatura moral, preguiçosas, indolentes, aborígenes, sem história (TORRES, 2005) e Gondim (2003, p. 45), é

enfática em dizer que “a Amazônia é uma invenção do estrangeirismo”. Mais do que as expressões geopolíticas e de suntuosidade do Território das águas, a Amazônia constitui-se num expressivo e vasto campo de pesquisa a ser estudado e interpretado. É uma esfinge como sinaliza Euclides da Cunha<sup>2</sup>, que precisa ser decifrada.

A criança ou as crianças constituem-se numa das chaves de leitura da Amazônia, na medida em que este tema entrou em debate em tempos recentes com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente e, que nesta região, a infância assume diferentes e múltiplas interpretações. A ideia de passividade e fragilidade, dependência, obediência, submissão, não se aplica mais num contexto sociobiodiverso como é a Amazônia.

A visão de capacidade e potência postulada por Sarmiento (2000, p. 15), e eleita como um dos sustentáculos da Sociologia da Infância, confronta-se diretamente com a visão de incompletude, esta última fortemente presente na Amazônia, materializado principalmente por meio das vozes institucionais. Essas vozes subestimam as capacidades plenas e consolidam o metacognitivo da criança amazônica no espaço da incapacidade, da subalternidade, e conseqüentemente da vulnerabilidade socioemocional. Tais vozes ecoam e pontificam a condição da criança amazônica como desqualificada, inferior e despreparada frente às crianças das demais regiões do país.

No entanto, todo despreparo e desclassificação se desmonta diante da observação da vida social dessa criança, seja no contexto macro ou micro, diante das ações, atividades, participação social e cultural, representação e ressignificação de seus costumes e valores. As crianças constroem seus papéis e funções sociais dentro de suas relações, dando sentido à sua vida compartilhando plenamente da sua cultura e de forma autônoma, numa performance diante dos adultos.

---

<sup>2</sup> Euclides da Cunha compara a Amazônia à versão grega da figura mitológica esfinge, sendo a Amazônia um ser fascinante, no entanto que poderia levar a ruína àqueles que não a decifrassem. Ver CUNHA, Euclides. **A Amazônia: um paraíso perdido**. Manaus: Edua, 2003.



Figura 1 Criança de 3 anos remando em uma enseada no rio Japurá.  
Fonte: Priscilla Lima da Silva - junho/2016.

A figura 1, mostra uma criança de 03 (três) anos remando na canoa sozinho na enseada<sup>3</sup> do rio Japurá, registro feito na Terra Indígena Urubaxi da etnia Kanamari durante nossa atividade de campo com estudantes da Universidade Federal do Amazonas do PARFOR do município de Marañ. Durante o registro observamos a autonomia da criança e o domínio da habilidade e dos instrumentos, conhecimento repassado pelas gerações anteriores, o que nos remete à Cohn (2009, p. 27-36), quando afirma que “a criança é atuante, é aquela que tem um papel ativo na constituição das relações sociais em que se engaja, não sendo, portanto, passiva na incorporação de papéis e comportamentos sociais”.

Nessa perspectiva de sujeito de si a infância na Amazônia vai sendo construída entrelaçada às suas vivências e condições, em meio aos obstáculos e desafios postos a elas no contexto onde vivem. Na multiplicidade de elementos e relações que concorrem para a elaboração das infâncias. Infâncias produzidas no contexto da Amazônia profunda, à luz dos saberes locais, ou como assinala Santos (2006), na perspectiva da ecologia de saberes. Ou seja,

---

<sup>3</sup> Enseada é uma reentrância aberta da costa em direção ao mar, geralmente limitada por dois promontórios (porções mais elevadas). O termo deriva da palavra seio ou seno ("curvatura") e refere-se a um recorte da linha costeira, o qual forma uma pequena baía.

das ecologias das temporalidades, ecologias de reconhecimento e/ou ecologia de produção de conhecimentos locais com significados sociais e culturais. Aqui se incluem as identidades socioculturais, os princípios de família e parentela, as representações da natureza envolvendo a tríade homem/natureza/sociedade.

Outros autores também se apresentam dentro da perspectiva da Complexidade e nos auxiliam a repensar as formas tradicionais de conceber as relações entre o homem/ a natureza e a sociedade. Capra (1997), por exemplo, em suas asserções sobre o conceito de ecologia acrescenta o termo profundo para referir-se às relações do homem com a natureza, com o sistema da biosfera. Os sujeitos homens e mulheres que habitam os rincões mais longínquos da Amazônia profunda estão inseridos nesta visão. Esta ideia de ecologia profunda parece ser uma lente de análise possível para pensar as relações sociais e culturais na Amazônia. Conforme o autor:

A ecologia profunda não separa seres humanos – ou qualquer outra coisa – do meio ambiente natural. Ela vê o mundo, não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. (CAPRA, 1997, p. 37)

A ecologia entre as crianças e a natureza salta aos olhos diante das brincadeiras nos rios e na floresta, brinquedos produzidos com palha, sabugo, plantas, flores, cascas de frutos e árvores são parte do patrimônio material e imaterial produzido por elas durante as brincadeiras.

Em suas asserções sobre a ecologia de saberes, Santos (2006), chama a atenção para o fato de que ela assume um aspecto de confrontação com o conhecimento científico tradicional, e que para ser assimilada e materializada exige imaginação sociológica, conforme ilustra a Figura 2, a seguir:



Figura 2 Meninos passeando de canoa. Enseada no rio Japurá.

Fonte: Priscilla Lima da Silva - junho/2016.

Esta imaginação sociológica é distinguida na obra de Santos (2006), como dois tipos: a imaginação epistemológica e a imaginação democrática. A imaginação epistemológica permite diversificar os saberes, as perspectivas e as escalas de identificação, análise e avaliação das práticas. A imaginação democrática permite o reconhecimento de diferentes práticas e atores sociais. Tanto a imaginação epistemológica como a imaginação democrática têm uma dimensão (des)construtiva e uma dimensão (re)construtiva. Na perspectiva da desconstrução é “possível observá-la apresentando-se em cinco formas, correspondentes à crítica das cinco lógicas da razão metonímica, ou seja, despensar, desresidualizar, desracializar, deslocalizar e desproduzir, estruturadas” (SANTOS, 2006, p. 43).

A transição societal, na análise de Santos (2006), é menos visível, ocorre entre o paradigma dominante, sendo este demarcado pelo autor como o paradigma da sociedade patriarcal; o da produção capitalista; o do consumismo individualista e mercadorizado; o das identidades-fortaleza; o da democracia autoritária; o do desenvolvimento global desigual e excludente; e um novo paradigma, ou conjunto de paradigmas de que apenas se vislumbra sinais.

Na introdução da obra *A crítica à razão indolente*, o autor elabora uma reflexão sobre a dificuldade das ciências sociais de construir de uma teoria crítica, pois esta perspectiva marxiana concebe a sociedade como uma totalidade e, como tal, propõe uma alternativa total à sociedade. Isto impõe um princípio único de transformação social, supondo a existência de um agente coletivo capaz de levar a cabo um contexto político institucional, bem definido, no qual fosse possível formular lutas críveis à luz dos objetivos que se propõe.

Nesse pressuposto de totalidade encontra-se a ausência sobre as infâncias que transitam no interior das estruturas sociais, a partir dos estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância (SI) na Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança (IEC) - Portugal sob a coordenação do professor Manuel Sarmiento. A infância é um caso paradigmático de como se constrói uma identidade sobre a condição de não-cidadão, pois a infância tem sido caracterizada por traços de negatividade: a idade do não-adulto, da não-fala, da não-razão, do não-trabalho e em alguns casos da não-infância quando esta rompe com os padrões romantizados de infância demarcados pelo paradigma hegemônico.

A sociologia das ausências assenta-se nas experiências sociais excluídas pelas monoculturas e pela razão metonímica, assinalando uma crítica ao cartesianismo numa perspectiva contra-hegemônica para o presente. Precisamos construir uma epistemologia do Sul, com base na ecologia das competências, “que identifica sinais ou pistas ou traços de possibilidades futuras em tudo o que existe” (SANTOS, 2002, p. 258). O autor está preocupado com a emergência de novas formas de produzir o conhecimento, que não seja mais aquele emanado dos gregos e dos franceses do movimento iluminista, mas um conhecimento advindo do Sul ou dos países que foram colonizados, que, para Sarmiento (2000), é interpretado e proposto como a radicalização da infância na segunda modernidade e a construção de uma sociologia da infância crítica.

Para Santos (2006) a teoria crítica que se pretende é uma teoria da tradução capaz de tornar as diferentes lutas inteligíveis, que ouça as opressões e aspirações de múltiplos atores e que se constrói com base num senso comum emancipatório (conhecimento emancipação), no reconhecimento, na solidariedade e na luta contra o consenso hegemônico.

Para Sarmiento (2000) a radicalização da infância contemporânea, ou seja, o esgotamento de um modelo, o que segundo Prout (2005) se configura como uma “*crise social da infância*”, permite considerar que o modelo hegemônico de infância/criança está desaparecendo ou pelo menos sofrendo um grande processo de transformação.

A modernidade tem dimensionado a radicalização do princípio da individualidade, atribuindo a obrigação compulsiva da auto-regulação. Sobre as crianças recai igual obrigação expressa sobre a promoção do princípio da autonomia, com o declínio da autoridade (paterna, institucional), caracterizando-se como um processo contemporâneo de radicalização, sendo a não-criança a imagem perversamente simétrica da criança sujeito-de-direito. A autonomia de que desfruta não é consequência da expansão dos direitos, mas da sua privação.

Na perspectiva da Sociologia da Infância Crítica é possível encontrarmos um ponto de convergência com o pensamento de Santos quando o autor critica a ciência moderna e sustenta que, se antes era vista como solução para todos os problemas das sociedades modernas, acabou por se tornar, ela própria, em um problema. Torna-se necessário considerar que a ideia moderna de infância corresponde à hegemonização do modo de produção capitalista e à modernidade ocidental, alijando a não-existência, ou à ausência, a possibilidade do desenvolvimento de infâncias não ocidentais, pós-coloniais ou oriundas de outras modernidades.

Para Santos (2006), a ciência se transformou gradualmente numa força de produção que acabou por neutralizar o seu próprio potencial emancipatório e submeteu-se ao utopismo automático da tecnologia. A construção de um novo senso comum se ampara segundo o autor em três dimensões: a solidariedade (dimensão ética), a participação (dimensão política) e o prazer (dimensão estética).

Sob novas perspectivas, pontos de vista e recortes teóricos e epistemológicos, é que a concepção pós-moderna da criança (sujeito-de-direitos) se baseia. Trata-se de um processo analítico pelo qual o direito é submetido a um questionamento radical que envolve, sobretudo, autoconhecimento produzido pelos juristas, o chamado “pensamento jurídico” e a “dogmática jurídica”. Supõe estabelecer uma transição paradigmática que se estende a um plano societal e civilizacional mais vasto, fornecendo assim, uma visão de autonomia à sociedade sobre esta criança.

Quanto à normatividade da infância ocorrida na segunda modernidade no plano social, pode ser caracterizado pelo efeito de reflexividade institucional de Giddens (1998)<sup>4</sup>, que acabou

---

<sup>4</sup> A tese da “modernidade reflexiva” – da qual Anthony Giddens é um dos seus mais notáveis autores – sustenta a ideia de que o exponencial aumento de conhecimentos propiciado pelos sistemas periciais, entre os quais se destaca a produção na área das ciências sociais, o crescente contacto dos indivíduos com especialistas de diversas áreas (medicina, psicologia, ambiente...) e a divulgação intensiva de informações especializadas pelos media, tem possibilitado aos indivíduos aceder a uma diversidade de experiências socializadoras que extravasam o seu mundo quotidiano mais restrito e enriquecem os seus recursos cognitivos. Por isso, os quadros de percepção, avaliação e orientação para a ação acionados pelos atores sociais são, atualmente, cada vez mais influenciados por um conjunto de saberes especializados. Um pressuposto fundamental elaborado pelo próprio Anthony Giddens (1998) permite-nos desenvolver um conjunto de reflexões com vista à sustentação desta tese. Esse pressuposto diz respeito à ideia de que a monitorização reflexiva da atividade social é uma característica crónica da ação quotidiana. Nas palavras

impregnando a realidade social. A este propósito importa dizer que o reconhecimento da pluralidade, heterogeneidade ou diversidade da(s) infância(s) trazida à tona seja pela Sociologia ou pela Antropologia da Infância, não consiste só em reconhecer a diversidade. Importa, sobretudo esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam e nascem de verdadeiras diversidades sociais, o que não é evidenciado pelo paradigma da infância.

Em Bhabha (1998), percebemos que para além das narrativas de subjetividades originárias, é preciso focalizar as articulações das diferenças culturais. Os sujeito e a política por exemplo, são (re)pensados em uma articulação pós-estruturalista, que se opõe como alternativa teórica à dialética hegeliana e à luta binarista entre os opostos. Em tal obra, o autor salienta que uma das possibilidades de se representar a diferença vem sendo feita com base em traços predados de uma cultura, ou seja, compreendo cultura como objeto epistemológico, reificando-a, tornado-a uma coisa (real ou construída sócio-historicamente).

Recorre-se, destarte, à lápide fixa das tradições, percebendo como se projetam identidades culturais, não raras vezes idealizadas, necessariamente imaginadas, nas quais intercambiam, discursivamente, alguns termos como diversidade, pluralidade e diferença. Imagina-se que os traços predados constituem o sujeito, o que configura textos ancorados em polaridades antagônicas ou identidades de diferenças, a partir das quais, apesar das frágeis opções epistemológicas, se busca atribuir sustentação teórica, apontando caminhos emancipatórios previamente estabelecidos.

Lançando mão de uma estratégia desconstrutivista, valorizando o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto, da representação, Bhabha (1998) rejeita o binarismo maniqueísta que seduziu muitos escritores pós-coloniais a tentar retratar o sujeito colonizado de uma forma “mais autêntica” do que fora antes retratado na literatura da cultura colonizadora.

As sociedades e as culturas contemporâneas são intervalares, situam-se no trânsito entre o paradigma da modernidade, cuja falência é cada vez mais visível e um paradigma emergente ainda difícil de identificar. O desafio consiste em buscar dentro dos grupos sociais o que traduzir, haja vista que as construções culturais, políticas, filosóficas e éticas destes grupos poderiam não ter, quando fossem empregadas como conhecimento de emancipação, os mesmos efeitos produzidos na origem.

---

do próprio Giddens, “a ação humana incorpora um controlo consistente (...), um controlo que nunca afrouxa – do comportamento e dos seus contextos” (Giddens, 1998: 26). Embora, para Giddens, este não seja o sentido de reflexividade que está especificamente relacionado com a “modernidade tardia”, constitui a base necessária para ela (Giddens, 1998: 26).

E neste tocante a Sociologia da Infância com Sarmiento ocupa-se não apenas em reconhecer a diversidade existente dentro da infância, enquanto grupo social, mas em esclarecer que algumas diversidades exprimem, potenciam ou nascem de verdadeiras desigualdades sociais. De acordo com este autor,

Perceber todos os menores de idade como crianças e, portanto, como tendo, inelutavelmente, de qualquer que seja a maneira, uma infância é, apostar numa igualdade de status geracional que é flagrantemente negada no nível empírico das condições concretas de existência do indivíduo. Assim, esta desigualdade deixa de surgir como uma contradição intrínseca à própria construção moderna da infância para ser entendida como uma lamentável contingência de contextos sociais e culturais diferenciados. (SARMENTO, 2008, p. 10).

Desta feita, ao inaugurar seus estudos, a Sociologia da Infância teve como proposta inicial construir a infância como objeto sociológico, e de forma cartesiana interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que tomava as crianças como objeto de investigação, a qual era concebida como uma categoria social do tipo geracional da qual se podia extrair as possibilidades e constrangimentos da estrutura social. Deve-se reconhecer que a Sociologia da Infância começa a questionar a antiga teoria, a qual se fundamentava nos mesmos pressupostos e objetivos da Sociologia Clássica estruturalista, objetivando desvelar a estrutura social por uma das categorias sociais integrantes e que apresentava impressões das macro estruturas.

Com os avanços teóricos da Sociologia da Infância, principalmente da escola inglesa, a qual tem por expoente William Corsaro e a teoria da Reprodução Interpretativa, Sarmiento apresenta em sua produção novas perspectivas para a Sociologia da Infância produzida em Portugal, a qual ele denominou de Sociologia da Infância Crítica, que se aproxima mais dos pensamentos de Boaventura de Souza Santos. O propõe uma reformulação crítica do programa teórico da Sociologia da Infância, chamando a atenção para se fazer um trabalho de desconstrução da reflexibilidade institucional sobre a infância. A Sociologia da Infância crítica é chamada a pensar as subarticulações entre o saber e o poder e a tematização das suas consequências na produção da exclusão – no plano do conhecimento – das crianças já socialmente excluídas.

A Tradução proposta por Santos (2008, p. 80) rompe com o fechamento disciplinar, o que se faz necessário, pois a disciplinarização significa a redução da inteligibilidade da realidade investigada. Traduz-se com a finalidade de compartilhar o saber sulista e a experiência periférica. Esse trabalho consiste em uma construção argumentativa, a qual apresenta múltiplas

dificuldades frente à hegemonia do conhecimento enraizado hegemonicamente com pressupostos já postulados, o que baliza a argumentação e torna o pensamento do sul mais difícil de ser aceito.

Torna-se pertinente desconstruir os lugares comuns já existentes na discussão sobre a produção de conhecimento sobre a infância na contemporaneidade e, na mesma perspectiva construir lugares comuns que possibilitem a tradução dessas produções teóricas, Sarmiento e Corsaro propõem o trabalho de reprodução interpretativa que incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social. Corsaro (1997, p. 18) 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, pois esse trabalho consiste em afastar a compreensão da simplificação de que todos os menores são meros reprodutores culturais.

Essa proposta de trabalho rompe com os pressupostos psicologizantes da compreensão sobre a infância, e possibilita as infâncias/ periféricas/ excluídas/ furtivas/ ausentes, 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, fazendo-a emergir das ausências. Observa-se que há, nesse processo a reconstrução e a reorganização dos pressupostos da Sociologia da Infância, passando a compreender “as crianças como agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto” (SARMENTO, 2008, p. 06).

A Sociologia da Infância é uma manifestação de uma literatura europeia, mas que se ocupa da construção de novas traduções e teorias sobre uma classe social periférica mesmo nas estruturas cosmopolitas: as crianças. A partir dessa reconstrução da Sociologia da Infância torna-se possível à infância obter a representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando as experiências vividas e as formas de socialização e as regras sociais.

## **1.2 A Vila da Felicidade: nosso campo empírico**

O conceito de pesquisa é uma episteme, uma conceituação, não é necessariamente o local da investigação, é o seu contexto e a constituição espaço-temporal. A Amazônia é, neste estudo, o nosso campo, o chão sobre o qual se destina as discussões abordadas neste tema das

crianças e suas infâncias. A Amazônia constitui-se nosso campo de força cognitivo e epistêmico, em cujo contexto assenta-se a compreensão de cultura e de processos socioculturais que norteiam essa Tese.

A ideia de campo confere ao locus da pesquisa um aspecto mais relacional. Ou seja, um campo de investigação é um espaço de tensões, dinâmicas, contradições ou como diria Bourdieu (2004, p. 22,23), “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças”. Uma de suas principais características é que o campo alberga uma “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23).

A Vila da Felicidade entendida como campo, não pode ser objetivada, enquanto espaço homogêneo pré-concebido pela ideia, também prévia, do pesquisador, pois enquanto locus, dinâmico, vivo, contraditório, guarda em si inúmeras singularidades que devem merecer a atenção e o olhar de quem a estuda. Poderia se dizer, em uma abordagem pré-concebida que a Vila da Felicidade é um bairro da periferia de Manaus, localizada nas margens do Rio Negro, entre a Central de Abastecimento e o Distrito Industrial. Seus habitantes são, em sua maioria de baixa renda, baixa escolaridade, que as crianças por serem pobres e subalternizadas estão a mercê de toda sorte “ou falta de sorte” de acontecimentos infortúnios e que, portanto, delas não se deve nutrir altas expectativas.

É exatamente na contracorrente desse pensamento rígido que Bourdieu assinala a noção de campo, permitindo-nos desconstruir e refazer o entendimento novo sobre o local, sobre as relações de poder e de capital cultural, simbólico e material, fazendo com que esta ideia pré-concebida desapareça e um outro conceito, mais próximo da realidade vivida, possa emergir.

A partir do conceito de campo, Bourdieu foge da polarização objetivismo/subjetivismo, indivíduo/estrutura, pondo em relevo a “relação recíproca entre os sistemas de percepção, apreciação e ação, ou seja, os habitus, que por sua vez são estruturas que constituem do mundo social, práticas, ou seja, os diferentes campos” (MARTINS, 2020, P.176). O conceito de capital é também essencial para completar a ideia de campo, os dois principais são o capital social e o capital cultural. De acordo com Pereira (2015, p. 14):

os conceitos de capital cultural e capital social, os quais se relacionam às heranças culturais, possibilidades de acesso e inserção, assim como à intimidade com determinadas práticas, posturas, instituições, sujeitos, conhecimentos. Quando se refere ao capital cultural, trata da carga cultural que recebemos – principalmente na primeira socialização – e que permanece ao longo de nossa vida, dizendo de nossos gostos, posturas, de nossa relação e familiaridade (ou não) com certas práticas culturais. Já o capital social diz respeito principalmente às redes de relações às quais estamos ligados e que

podem tornar possível ou facilitada nossa entrada em alguns campos, bem como contribuir para alcançarmos uma posição de maior prestígio ou poder nesses espaços.

A Vila da Felicidade, bairro localizado na zona leste da cidade de Manaus, possui 23.560 mil moradores (IBGE, 2010). A Vila da Felicidade foi formada por um grupo de pessoas, há 50 anos, principalmente pescadores que trabalhavam próximo ao porto da Ceasa, entre o porto, o Rio Negro, o Distrito Industrial e a mata virgem. Aí nasceu o pequeno vilarejo com ares de lugar de trânsito e dilemas de periferia nortista, marcada pelas necessidades dos grandes centros, mas rodeada pela riqueza da Amazônia, conforme demonstra a Figura nº 03, a seguir:

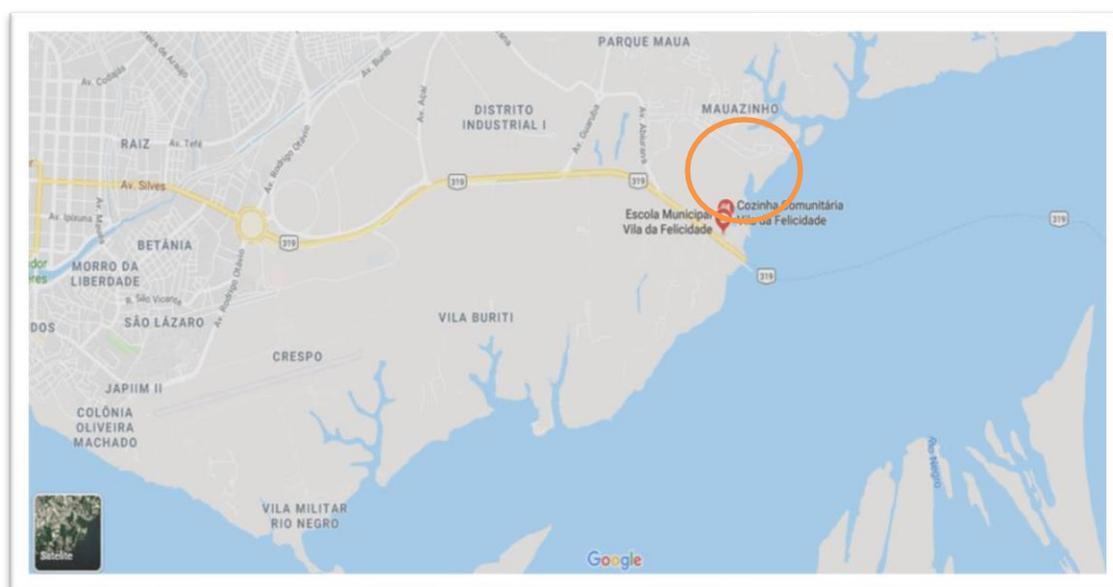


Figura 3 Mapa de Manaus, margem esquerda do Rio Negro, locus da Pesquisa.

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/search/vila+da+felicidade+manaus>

No mapa a área demarcada representa a ocupação da Vila da Felicidade que se expandiu ao longo dos anos. No entanto, somente na década de 1980 é que as primeiras estruturas de saneamento básico e saúde chegaram à localidade, e assim a pequena comunidade foi-se aparelhando e construindo sua autonomia social e econômica, garantida pelo porto da Ceasa, o qual já funcionava desde 1975.

O Porto da CEASA é o principal ponto de referência desse grande conjunto denominado bairro Mauazinho. Ele é o centro das atividades econômicas e a razão da existência de um enorme conglomerado humano que se estende às margens, adentrando o continente em direção ao Polo 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 das pessoas nos intervalos das atividades de embarque e desembarque de mercadorias.

Essas atividades que se desenvolvem no Porto da CEASA dão a fisionomia do conjunto de vilas que fazem parte do Bairro Mauazinho, incluindo a Vila da Felicidade. Trata-se de terras da União (Marinha) que foram ocupadas em função do movimento de pessoas na 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.

Em 1999 um fato marcou a história da comunidade: uma tubulação que pertencia à estatal rompeu causando derramamento de óleo nos três lagos que rodeiam a vila. Uma ação foi movida contra a empresa para ressarcimento dos prejuízos, e após anos a Vila da Felicidade venceu a ação e a empresa foi obrigada a investir no vilarejo. Um dos sujeitos ouvidos neste estudo informa que “o posto de saúde, o poço artesiano e o centro social que funciona para a capacitação e para esportes foram construídos com essa verba indenizatória” (João Prestes, 56 anos, entrevista, 2019).

Apesar do investimento feito e as estruturas mínimas de vida comunitária terem sido construídas, os moradores da Vila da Felicidade não são felizes por completo, pois como toda comunidade periférica, ela também sofre a ausência do Estado, principalmente no que tange a segurança pública, projetos sociais de atendimento e assistência social infanto juvenil além da geração de emprego e renda, o que acarreta a inserção da maior parte dos moradores em trabalhos informais. O Estado, na perspectiva de Gramsci (1991) é visto como uma instância política encouraçada de hegemonia. Defende os interesses da classe dominante, mas possui um espaço outro, no sentido de incorporar, por vezes, os interesses das classes subalternizadas. No âmbito da função social, o Estado é obrigado a atuar com políticas públicas direcionadas à população, ou seja, “é levado necessariamente a intervir na sociedade com investimentos” (GRAMISCI, 1991, P. 409).

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 do rio que banha a comunidade, o que impossibilitou a pesca e caça por muitos anos e desta maneira precisou reestruturar as atividades economicas 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 beneficiou a comunidade mostrando 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, a qual se constitui hoje numa ampla via de acesso munida de quatro pistas pavimentadas.<sup>5</sup>

No trajeto em direção ao porto as paisagens se misturam, constituindo-se como um espaço urbano particular, onde 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 e outros) 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 expõe um fragmento do que pode ser Manaus: turistas, pessoas ligadas ao sistema de distribuição das mercadorias, agricultores, vendedores ambulantes 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. Os postos de gasolina e os caminhoneiros marcam as beiras da estrada imponente que serve como via de acesso a todo o complexo residencial daquele lugar. Entre os vãos da estrada, entre uma e outra 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 tem as mais variadas paisagens ornados com seus casebres improvisados feitos de todos os tipos de material: madeira, alvenaria e construções mistas.

---

<sup>5</sup> A Vila da Felicidade é um setor do bairro Mauazinho do município brasileiro de Manaus, capital do estado do Amazonas. Localiza-se na Zona Sul da cidade. De acordo com o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era de 23 560 habitantes em 2010.

Os interiores dessas vilas e dos becos foram se organizando de acordo com a necessidade e demanda. 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, com 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 de estruturas de serviços, como o atendimento escolar e o posto de saúde, também necessita-se de fôlego. Os barrancos, que chegam a medir em torno de cinco metros de altura, exigem equilíbrio, preparo físico e habilidades que colocam à 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 percebermos que a maioria dos habitantes possui baixo poder aquisitivo e há uma grande maioria excluída do mercado de trabalho formal, desenvolve as mais variadas atividades informais para garantir a sua sobrevivência. Seus habitantes estão à margem das estruturas e dos equipamentos dos serviços urbanos, como luz, água encana, esgoto, vias de acesso, transporte, atendimento de saúde, habitação e, mesmo, atendimento escolar. Todos esses equipamentos chegam até eles 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 por Silva (1993), que apresenta um importante diagnóstico democrático-epidemiológico dessa localidade. Em tempos passados 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, vão se organizar. O Porto, a Ceasa, a Petrobrás e o único restaurante de luxo (Moronguetá), existentes na localidade, são as referências maiores 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, Mauazinho, Parque Mauá, Vila Buriti.

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.

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 enfrentar 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 construíam 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 dos 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 de então Governador do Estado do Amazonas (1986-1990), Gilberto Mestrinho, foi feita por meio de assentamentos em terrenos doados pelo Estado em uma área de aproximadamente 300m<sup>2</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, residam 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, o moradores iniciaram uma pequena organização comunitária a partir de alguns líderes como Alírio Silva (1985-1986), Mário Campelo (1986-1987) e Jaime Costa, este último permaneceu liderando os moradores até 1993. A escola, o pequeno posto de saúde, água e o restrito asfaltamento foram conquistas da comunidade. Em 1993, a Vila da Felicidade possuía somente três ruas: a Rua Jayth Chaves, que na época era Secretário do Governo, que dava acesso principal à Vila; paralela estava a rua Rio Negro; perpendicular à rua principal, a rua Solimões; e na área de várzea, do lado esquerdo, a rua São Sebastião. Com a expansão foram criados os becos, sendo os primeiros becos denominados São Francisco e Santo Antônio.

A situação dos becos, hoje, é ainda mais precária. Alguns receberam uma frágil camada de asfalto, que logo se romperam como o peso do movimento dos caminhões e 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 ocorreu melhoria em termos de equipamentos urbanos. Os locais mais beneficiados foram aqueles estão na rota do movimento das mercadorias. A vida dos moradores permanece a mesma: residência precárias, ausência de saneamento básico, pouca infraestrutura 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, em grande maioria, de alvenaria. Com o passar do tempo, a Vila da Felicidade passou a ser considerada como uma comunidade, parte do Bairro Mauazinho, que ganhou dimensões consideráveis. A população, em sua maioria, é proveniente do interior do Amazonas, composta de comerciantes e marítimos. Isso ocorre devido a posição geográfica. Na vila da Felicidade há uma mistura quanto a procedência. Silva (1993) observa que muitos moradores vieram de toda a parte do Brasil e lá constituíram famílias. Ela observa 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. Desde 1985 a comunidade era abastecida de água por meio 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.

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 do Amazonas 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 em um terreno de 98m<sup>2</sup> e tinha uma estrutura incipiente. 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.

Ao chegar ao portão da escola chegamos ao pátio e adentrando o espaço das salas a recepção é feita por personagens midiáticos: paredes, mochilas, estojos, sapatos, cópias reproduzidas dadas a colorir. Observamos que há cuidados com a nutrição, práticas assépticas, brinquedos pedagogizados grandes e específicos, num espaço cercado de normas e restrições, configurando um tipo muito específico de racionalidade.

A todo custo evita-se a presença de restos, qualquer objeto que possa sugerir práticas miméticas, mescladas, indeterminadas, mas que, paradoxalmente, podem fazer reconhecer, representar e transformar elementos do universo adulto. As falas e as estruturas organizacionais postas são pensadas e impostas/normatizadas pelos adultos.

Ao mirarmos a rotina das atividades orientadas, momentos de alimentação, higiene e recreio no pátio, nos deparamos com mediações voltadas à eliminação de quaisquer desvios que as crianças ainda elaboram antes de embarcarmos no mimetismo, na mera reprodução que elimina a possibilidade de uma experiência não deformada (RICTVCER e VAZ, 2005).

Quando se pensa em criança, várias ideias, construções e representações se estruturam, remetendo para o espaço da 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.

A localização geográfica da comunidade onde a escola se encontra, como demonstra o Mapa 01 possibilita uma íntima relação com o 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 singram o rio para estudar e partilhar suas vivências, histórias e infâncias com a criança do outro lado do rio.

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.

O suprimento de água da escola é feito por um 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, 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 estudante um enriquecimento cotidiano, utilizando trabalhos práticos, transformando a aprendizagem em um momento prazeroso, descontraído e lúdico, rico de significados, sendo agradável para discentes e docentes<sup>7</sup>.

O outro 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

---

<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/>)

<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 14 de fevereiro de 2019.

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.

O programa denominado Mais Educação, instituído em abril de 2013 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 turno contrário ao das aulas regulares. Este programa conta com o apoio dos ministérios da Educação, Esporte, Cultura, Ciência e Tecnologia, Desenvolvimento Social e Meio Ambiente, foram firmadas ainda parcerias com a Presidência da República, na área da Secretaria Nacional da Juventude, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED).

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

A cidade, como alude Lefebvre (2001) é um direito de todos. É também o dever de todos os seus habitantes cuidar e zelar pela cidade. Em outras palavras, a cidade é uma construção humana, é o resultado da ação de todos tanto Estado quanto cidadãos. Nisto consiste a ideia de que não se deve creditar toda a responsabilidade ao Estado que, conforme Gramsci (1991, p. 18), compete a ele zelar pela população no âmbito da reivindicação política, “transformando-se nos pilares da política e de qualquer ação coletiva”.

Lefebvre (2001, p. 43), é enfático em afirmar que “a cidade é a soma de indícios de indicações de variáveis e de parâmetros”, construídos por pessoas. Trata-se de pessoas que pensam a cidade, não só os tecnocratas, mas também os pesquisadores e os seus habitantes, os quais podem por meio da participação social, interferir nos rumos da cidade. A cidade não deve

ser compreendida como um conceito abstrato, invisível, longe de nós (CALVINO, 1990). Nós vivemos na cidade e a cidade vive em nós.

Deve-se reconhecer, enfim, que a participação social é um elemento de grande valor na construção da cidade, aquilo que constatamos por parte moradores da Vila da Felicidade que reivindicaram, junto ao Estado, as políticas de urbanização que assistem hoje à população local.

### **1.3.Os filhos do rio: infância e infâncias na Amazônia.**

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. As brincadeiras tem sido a forma encontrada pelas crianças para elaborar as suas infâncias, e, a Amazônia com as suas águas caldalosas e seus sistemas sociobiodiverso tem se constituído no seu laboratório, como podemos perceber na figura a seguir:



Figura 4 Meninas brincando no rio Japurá, na Terra Indígena do Urubaxi – Maraã (médio Solimões).

Fonte: Priscilla Lima da Silva - junho/ 2016.

As brincadeiras inventadas e produzidas espontaneamente e livremente falam mais do que as teorias, por assim dizer. Elas expressam o cotidiano vivido e registrado na memória dessas crianças, transformando-se em bens simbólicos para toda a vida.

Como as águas do rio que passam e se reinventam, assim é a infância um turbilhão de coisas inventadas que proporcionam alegria e prazer. Um prazer que é produzido na memória como algo bom e precioso, digno de ser lembrado. Ou seja, o sentimento sobre a infância é saudosista, como se pode perceber ao ler Casimiro de Abreu, que lembra 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 indagar 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). Isto se deve ao fato de acreditar que a ludicidade e suas formas de expressões estão mais próximos 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).

Observa-se que as sociedades antigas se preocupavam 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, no 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.

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 tinha 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.

Essa lógica, de caráter repressivo e disciplinar, é desnudada de forma inflexível por Foucault (2005), o qual Berman (1986) considerou como aquele que tinha, de fato, algo a dizer sobre o caráter destrutivo da modernidade, principalmente dos espaços públicos. Os homens da modernidade, diz Berman (1986), passaram a viver em conglomerados privados, material e espiritualmente enclausurados, como se habitassem “em mônadas sem janelas”. De acordo com este autor, “Foucault é obcecado por prisões, hospitais, asilos, por aquilo que Erving Goffman chamou de ‘instituições totais’. Ao contrário de Goffman, porém, Foucault nega qualquer

possibilidade de liberdade, quer dentro, quer fora dessas instituições. As totalidades de Foucault absorvem todas as facetas da vida moderna” (BERMAN, 1986, p. 32).

Até o final da Idade Média, ainda era possível visualizar algum vestígio de liberdade anárquica, quando as crianças participavam de modo mais ativo, tanto no interior da família como nos lugares públicos. Com o advento da modernidade, esses espaços vão se tornar perigosos com o contínuo incremento da violência cotidiana, que hoje se constitui um aspecto problemático da atual organização da vida social, especialmente nos espaços urbanos.

No desenvolvimento histórico, com a aproximação da modernidade, os espaços da infância foram reduzidos e ganhando novos tratos, originários de fontes diversas: inicialmente as crianças foram encerradas no mundo eclesiástico, quando passaram a ser separadas dos espaços públicos. Posteriormente, elas foram para as casas de recolhimento, quando se tornaram visíveis aos administradores das Workhouses, que delas se utilizaram como mão de obra da indústria nascente. Depois a escola se encarregou de habilitá-las para responder às novas exigências tecnológicas da produção industrial que se consolidou na pós-modernidade, finalmente, com a consolidação da modernidade, os homens da lei definiram os limites e o alcance de sua participação nas sociedades. De acordo com Diniz (1994, p. 9),

[...] 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. Essa dualidade consiste em defendê-los até o sacrifício pessoal ou chegar aos extremos de crueldade com eles; chorar por eles e matá-los; apiedar-se e, ao mesmo tempo, permitir que prossiga a sua miséria.

Observa-se que essa dualidade é antiga e complexa, porque as raízes das atitudes em relação aos não-adultos estão axialmente mergulhadas na sobrevivência da espécie humana e envolvem, em suas teias secundárias, circunstâncias históricas abrangentes. Nas sociedades consideradas desenvolvidas tendem a encaminhar essa questão na direção do “não-nascer”: reduzir deliberadamente a prole tornou-se o eixo articulador de solução dos paradoxos, principalmente de natureza econômica e secundariamente, por necessidade operativa da vida cotidiana das famílias modernas. Aqui a invisibilidade é inexorável, as crianças devem tornar-se invisíveis por extirpação ou reduzidas ao número das estatísticas oficiais.

As sociedades subdesenvolvidas ou miseráveis são mais hesitantes quanto aos destinos de nascer ou não-nascer por razões diversas, principalmente entre os segmentos mais destituídos dos direitos: seja por desconhecerem os métodos anticonceptivos 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 entre elas, torna-se imperativo a natalidade.

Essas ambivalências não são exclusivas da modernidade ou da Antiguidade. De modo geral, a infância sempre foi tratada como propriedade durante milênios da história humana. Para Diniz (1989, p. 10)

[...] pela família, que não hesitava em vendê-los, transferi-los, alugar-lhes o trabalho, ou, quando necessário, abandoná-los e até mesmo matá-los, se isto recomendasse a necessidade coletiva; pelo senhor, fosse de escravos, fosse de servos, fosse de rebanhos religiosos, a quem eram obrigados a servir; pelo burguês, transformados em meio de renda – escolas, orfanatos, pequenos trabalhadores.

As preocupações com a criança comum deixaram de estar relacionadas à arte e à imaginação, a escola se ocupou em transformá-las em mão de obra para a produção industrial. A criança passa a ser 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. 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 os legados 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 desenvolver as 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. A grande semelhança entre estas instituições consiste na concepção filosófica do educar. Em ambos os processos de escolarização, o educando se enquadra às formas sociais, recebe uma cultura pronta e que lhe dá subsídios para transitar e se ajustar às estruturas sociais vigentes.

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), segundo o qual, 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 há 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 são presenciadas, 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.

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" (SARMENTO, 2008, p.4).

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).

Contudo, existem outros estudos na literatura internacional que se ocupam da história da infância, na tentativa de mostrar o movimento pelo qual a própria ideia de infância se construiu, por meio de uma revisão bibliográfica inicial podemos desenvolver algumas problematizações acerca da relação do conceito das relações entre o conceito de infância e história.

Além dos significativos estudos de Ariès, outros escritos se apresentam para este diálogo, Colin Heywood em sua *Uma História da Infância* traz a cena uma série de debates às teses apresentadas por Ariès. Doris Berkvam (2004) e David Archard (2004) apresentam também uma posição crítica contestando o entendimento de ser a Idade Média um período desprovido de “qualquer sentimento de infância”, para estes autores, o “mundo medieval teve provavelmente algum conceito de infância, mas suas concepções sobre ela eram muito diferentes das nossas” (HEYWOOD, 2004, p. 27).

De todo modo, Collin Heywood indica o necessário destaque a Ariès pelo seu protagonismo no debate sobre a infância, nesta direção, entendemos que Ariès nos apresenta uma discussão sobre as ideias acerca da infância, não como ponto absoluto de partida e tampouco de chegada.

Nos estudos nacionais, encontramos referências que apresentam alguns questionamentos às teses de Ariès. Mary Del Priori (2004), também nos convoca a atenção para a adoção acrítica dessa tese como lente de análise para o caso brasileiro. Embora não se deseje aqui analisar pormenorizadamente a obra de Ariès, mesmo entendendo a importância desse estudo para o debate, acreditamos em Del Priori quando ela nos alerta para o perigo da adoção desse modelo explicativo para o Brasil.

Neste sentido, a autora, em *A História das Crianças no Brasil* (2004), indica que “A historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” (DEL PRIORE, 2004, p. 10): De acordo com essa autora,

[...] Em primeiro lugar, entre nós, tanto a escolarização quanto a emergência da vida privada chegaram com grande atraso. Comparado aos países ocidentais onde o capitalismo instalou-se no alvorecer da idade moderna, o Brasil, país pobre, apoiado, inicialmente, no antigo sistema colonial e posteriormente numa tardia industrialização, não deixou muito espaço para que tais questões florescessem. Sem a presença de um sistema econômico que exigisse a adequação física e mental dos indivíduos a esta nova realidade, não foram implementados os instrumentos que permitissem a adaptação a este novo cenário (DEL PRIORE, 2003, p. 10-11).

Del Priore em sólida discussão no tocante ao processo de escolarização ocorrido no Brasil, e chama a atenção para termos cautela quando da transposição de modelos europeus para a realidade brasileira. A visão de uma história linear e factual não é uma intenção aqui adotada.

A autora não é a única que nos chama a atenção para a implantação de modelos. Moyses Kuhlmann Jr. (2001) também indica que argumentação sobre o aparecimento de um sentimento de infância no Brasil, nos moldes europeus, possui algumas fragilidades. Ao se postular que, nessa época, o Brasil estaria vivendo um processo semelhante ao europeu, desconsiderar-se-ia, segundo o autor, todo um conjunto de forças que, pelo próprio processo de colonização e de desenvolvimento do Brasil, o diferencia enormemente da França dos séculos XVIII e XIX.

As diferentes dimensões que interferiram na nossa formação, como a presença do indígena e seus costumes, do negro, da escravidão, das imigrações e o colonialismo, por exemplo, forjaram condições que, sem dúvida, diferenciam o nosso modo de conceber a socialização entre os adultos e crianças.

Para além de uma arbitrariedade histórica onde se postula a linearidade e não se trata das diferenças de contextos, Benjamin (2000, p. 30) reconhece que “a história tal qual os homens a fazem não é um movimento contínuo linear; ela é marcada por rupturas e se realiza através de lances que em princípio podiam ser diferentes”. Posto isto a história cultural da infância tem marcos e diferenças, seu movimento é dinâmico. A infância é aqui entendida como um produto da história e não da natureza. Pensar assim é assumi-la como uma realidade socio-cultural.

## CAPÍTULO 2 – O CORPO INFANTIL E A ARTE DO BRINCAR

Ao brincar, a criança assume papéis e aceita as regras próprias da brincadeira, executando, imaginariamente, tarefas para as quais ainda não está apta ou não sente como agradáveis na realidade.

(Lev Vygotsky)

### 2.1 As metamorfoses do corpo e o arquétipo infantil



Figura 5 Mortal para trás em duna de areia. Meninos da Comunidade Indígena do Urubaxi.

Fonte: Priscilla Lima da Silva. 2016.

O corpo é o espaço da existência no mundo ambiental e social. Na imagem acima o menino demonstra sua destreza e domínio das suas habilidades corporais. Domínio sobre as dimensões, limites e possibilidades de um corpo biológico, mas também cultural, considerando que essa manobra foi apresentada, demonstrada e o registro solicitado e posteriormente conferido por olhos ávidos e curiosos. Esse corpo biológico e cultural é entrecortado pelo tempo e espaço, sendo, pois, constituído de aspectos biológicos, cognitivos, sociais, afetivos e motores. E é essa totalidade que proporciona as vivências corporais que são as geradoras das respostas adquiridas e que progressivamente permitem às crianças assumirem a corporeidade, e criar processualmente a sua consciência corporal.

O corpo engendra um conceito polivalente e dinâmico. Ao longo da história o corpo assume significados e simbologia de acordo com o regime de verdade de cada sociedade. Os filósofos pós-socráticos, especialmente Platão e Aristóteles, conceberam o corpo como um veículo que aprisiona a alma, instância imanente e inferior à razão. É o que podemos identificar numa das passagens do texto aristotélico: “há uma espécie humana de indivíduos tão inferiores a outros como o corpo o é em relação à alma, ou a fera ao homem; são os homens nos quais o emprego da força física é o melhor que deles se obtém. Partindo dos nossos princípios, tais indivíduos são destinados, por natureza, à escravidão” (ARISTÓTELES, 2010: I, c. 2, § 13).

Platão é mais enfático em defender a subalternidade do corpo aos domínios da alma. Para este pensador o corpo é uma prisão para a alma, é um problema grave porque não deixa a alma evoluir, vejamos:

Vou dizer-te. É uma coisa bem conhecida dos amigos do saber, que sua alma quando foi tomada sob os cuidados da filosofia, se encontrava completamente acorrentada a um corpo e como que colada a ele; que o corpo constituía para a alma uma espécie de prisão, através da qual ela devia forçosamente encarar as realidades, ao invés de fazê-lo por seus próprios meios e através de si mesma; que, enfim ela estava submersa em uma ignorância absoluta. E o que é maravilhoso nesta prisão, a filosofia bem o percebeu, é que ela é obra do desejo, e quem concorre para apertar ainda mais as suas cadeias é a própria pessoa. (Platão, 1999: 82d-83a)

Essa visão dominou o pensamento durante séculos e foi com o advento da pós-modernidade ou da pós-verdade que as ideologias que supervalorizam o físico começaram a se sobrepôr aos pensamentos legados por Platão e Aristóteles. Nessa nova condição, os investimentos sobre o corpo cresceram a ponto de se mostrarem exacerbados.

Observe-se que tanto em Platão como em Aristóteles o corpo é visto como obstáculo ao crescimento da alma. Sócrates, ao defender a ideia de corpo perecível e alma imortal, introduziu no pensamento ocidental os elementos que viriam produzir, posteriormente, a visão dicotomizada do ser humano (GALLO, 1997). A dicotomia defendida por Sócrates, porém, não era plena, porque seu pensamento ainda se assentava no conceito de *Physis*, antiga filosofia da natureza que englobava o ente em sua integridade.

A *Physis* herdada dos pensadores pré-socrático considera que a matéria é o fundamento perene de tudo o que existe e é ela que garante tanto a coesão quanto à estabilidade do universo, embora este se mostre múltiplo, inconstante e efêmero em sua exterioridade. Por isso, na concepção socrática, a ideia de *Physis* se aproximava da ideia de natureza, mas não no sentido que hoje atribuímos a tal termo, pois fazia referência à realidade primária, opondo-se à realidade

secundária; em outras palavras: a *Physis* (natureza) abrangia o que cresce, o que se desenvolve, enquanto a *Techne* se referia àquilo que é fabricado. Pode-se dizer que o barro procede da *Physis*, enquanto o tijolo, da *Techne*. Assim, na visão socrática, o corpo (ou matéria) tinha um lugar próprio e como a natureza era concebida em estreita relação com o espiritual, entendia-se que haveria uma harmonia entre o espiritual e o natural (OLIVEIRA, 2010). Platão, discípulo de Sócrates, reforçou o pensamento do mestre, mas introduziu um dado novo e perturbador: viu no corpo um obstáculo à evolução da alma. Para ele, o corpo constitui-se num cárcere que impediria o acesso da alma ao nível ideal perfeito.

Com o advento do Cristianismo, corpo e alma foram assumidos elementos irreconciliáveis estabelecendo-se a dicotomia: natureza e espírito, intelecto e sensibilidade, razão e paixão. Diferentemente dos povos primitivos, que admitiam os deuses e os elementos superiores inseridos na própria natureza, os cristãos entendiam que a dimensão espiritual não poderia ser apreendida pela dimensão material. Tal visão introduziu entre os europeus a dicotomia corpo-espírito (OLIVEIRA, 2010).

No decurso da Idade Média, essa dicotomia robusteceu-se. Graças aos dogmas religiosos e ao ressurgimento do platonismo, a concepção de corpo corrupto e pecaminoso que dificultava o desenvolvimento da alma se reacendeu. O corpo, em especial o feminino, passou a ser percebido como fonte de pecado e tratado com toda a severidade exigida pelo clero. Os medievais se tornaram pessoas reprimidas, buscando constantemente dominar seus impulsos individuais.

No entanto, com a passagem do tempo, ocorreu o progresso dos meios de produção agrícola e de transporte, resultando no crescimento do comércio entre os feudos e no nascimento de respeitáveis núcleos mercantis, os quais acabaram se configurando em importantes centros urbanos. Essas modificações provocaram o declínio da Idade Média e geraram as condições necessárias para que, tempos depois, surgisse a indústria moderna.

As transformações sofridas pela sociedade ocidental durante o Renascimento promoveram a valorização do trabalho e, ao mesmo tempo, levaram os seres humanos a focarem em si próprios. Essa situação fez nascer o interesse pelas atividades físicas, que se apresentaram como um possível caminho para a educação social do homem. Na nova ordem surgida, os ideais clássicos de perfeição física e espiritual do ser humano reapareceram e os ares renascentistas abriram espaços para a chegada da Modernidade. Assim, no século XVI, influenciados pelo renascimento italiano, os europeus passaram a se relacionar tensamente com o corpo: de um

lado, permanecia a rigidez moral, a noção de pecado; de outro, reaparecia a admiração do corpo nu, visto como belo.

A partir do século XVII, as transformações ocorridas no modelo de produção capitalista ocasionaram uma profunda alteração nas relações entre o ser humano e seu trabalho, o qual começou a ser percebido como uma mercadoria, algo a ser vendido. Com a Revolução Industrial (século XVIII), em virtude da divisão técnica das tarefas, o trabalhador perdeu a ligação afetiva que até então possuía com a sua própria produção. Estabeleceu-se, assim, um tipo de relação trabalhista na qual o trabalho se transformou em mero ato fisiológico, privado de criação (GONÇALVES, 1994).

No campo filosófico, junto com as mudanças socioeconômicas do século XVIII, surgiu o movimento Iluminista. Com ele, reapareceram a depreciação do corpo e a dicotomia entre ele e a alma, que a Antiguidade Clássica havia inaugurado. O Iluminismo negou a experiência sensorial, reduzindo a importância do corpo. Concomitantemente, devido a necessidade de dominar e de se manipular o corpo, o ser humano passou a ser visto como passível de ser modelado e explorado.

Após a Revolução Francesa, ocorrida no final do século XVIII, o corpo ganhou outro tipo de evidência na vida do homem ocidental. Com a queda da aristocracia europeia, a burguesia foi se autoafirmando por meio de uma nova relação corpo-essência. Conforme Firace (2010), “se os nobres tinham suas origens genealógicas como diferencial, a burguesia passou a desenvolver a noção de um corpo disciplinado, saudável e longevo para se destacar tanto da aristocracia decadente quanto do proletariado promíscuo e desregrado”.

Já no século XIX, com a expansão do capitalismo, surgiram outras formas de se perceber o corpo, isto porque a difusão do modo de produção industrial tornou necessária sua instrumentalização e as tecnologias de produção em massa provocaram a uniformização de gestos e de costumes, que se estendeu para além do universo das fábricas e atingiu todos os espaços sociais. Entretanto, não pode-se esquecer de que o desenvolvimento da sociedade industrial possibilitou um grande progresso técnico-científico, o qual permitiu à burguesia o uso de técnicas e de práticas sobre o corpo anteriormente sequer imaginadas. Entre os fatores que concorreram para a disseminação das interferências sobre o corpo estão à ampliação da expectativa de vida e os novos meios de comunicação (PELEGRINI, 2004).

A relação estabelecida entre a sociedade e o corpo humano na sociedade capitalista, fundamenta-se na perspectiva do controle, envolvendo repressão e punição. No século XX, o domínio da sociedade sobre o corpo permaneceu, mas houve uma inversão na forma de exercê-

lo: passou a se dar por meio do hedonismo, isto é, a repressão sexual foi substituída pela liberalização da sexualidade, pela busca desenfreada do prazer.

No decorrer do século XX, o desenvolvimento da ciência também contribuiu para a mudança de percepção do corpo. Nesse desenvolvimento, encontram-se as descobertas decorrentes da biologia, da genética, da medicina que permitiram o surgimento do paradigma de um corpo pós-orgânico. Empregando os novos conhecimentos e os recentes recursos tecnológicos, o corpo tornou-se modelável e remodelável conforme os desejos do sujeito. Fala-se de um corpo pós-orgânico porque a tecnologia desenvolvida tornou possível colocar ou trocar partes dele empregando materiais inorgânicos.

Maurice Merleau-Ponty no século XX imprime significado social ao corpo. De acordo com esse autor, o homem precisa ser apreendido não apenas enquanto corpo material, mas principalmente enquanto um fenômeno corporal, ou seja, enquanto expressividade, palavra e linguagem. Os homens são movimento, gesto, expressividade, presença, o que o autor denominou de corporeidade.

Esse termo remete a novos conceitos de ser humano e de corpo, bastante diversos da concepção dos antigos gregos e bem distantes da idolatria do físico. O ponto de vista merleau-pontyano carrega consigo o juízo de que somos presenças ativas no mundo, ultrapassando a ideia de que o homem é objeto passivo à mercê da História. Seguindo seu raciocínio pode-se dizer que a corporeidade corresponde a uma representação criada mentalmente, por meio da qual é possível percebermos e compreendermos os corpos. Como assinala Galante (2001), o conceito de corporeidade está profundamente associado ao de corpo, mas vai além dele, porque toma o ser humano como uno, suplantando o entendimento de homem fragmentado em corpo e mente.

O ato ou processo de conhecer envolve atenção, percepção, memória, raciocínio, juízo, imaginação, pensamento e linguagem. A cognição é um processo pelo qual o indivíduo interage com seus semelhantes e com o meio em que vive, sem perder a sua identidade existencial, transformando tudo o que capta e percebe no seu modo interno de ser. A cognição inicia com a captação realizada pelos sentidos que é seguido da percepção; em sequência, o percebido é “gravado” no organismo sob a forma de memória, juntando-se a conteúdos já incorporados ou compondo novas cognições (GODOY, 2006).

A História nos mostra que para a nossa espécie, desde seus primórdios, o corpo foi elemento fundamental à própria sobrevivência, haja a vista a necessidade de correr, caçar, competir que o homem primitivo tinha (tem) para sobreviver. Na Pré-história e nos inícios da

História, somente os indivíduos portadores de corpos fortes e sadios estavam aptos a conseguirem seu sustento diário. Por meio de seus corpos, expressavam-se e interagiam com a natureza até mesmo “as relações sociais eram construídas e consolidadas pelo corpo” (GONÇALVES, 1994, p. 18). A importância que os ancestrais lhe davam não se restringia à sobrevivência. O corpo humano se apresentava como a expressão máxima das atividades artísticas. Os antepassados procuravam destacar sua beleza e superar seus medos pintando e cobrindo seus corpos com adereços, faziam rituais nos quais se transformavam em outras entidades, numa demonstração de que acreditavam que uma mudança estética pudesse gerar mudança interior.

O corpo é antes de tudo uma construção social que engendra memórias, enquanto constructo sociocultural. É constituído por registros de vivências, substratos de cultura, verniz religioso, regime de moral, sistema econômico e de mercantilização de cada sociedade. Talvez, não se trate da construção de arquétipo propriamente dito, dado o aspecto canônico deste conceito, mas sim a constituição de padrões que o corpo vai assumindo de acordo com o processo histórico. Lefebvre (1991, p. 69) lembra que,

O uso social do corpo muda no correr dos séculos; o ‘gestual’ se modifica; as expressões físicas, enquanto conjuntos significantes (gestos, caretas, mímicas), se transformam; mas o corpo não se metamorfoseia. Quanto às necessidades fisiológicas e biológicas e às capacidades correspondentes, recebem a marca dos estilos, das civilizações, das culturas.

Observe-se, pois, que o corpo é marcado por signos sociais que expressam a cultura de um povo. Morin (2000), é enfático em dizer que o indivíduo é triático, ou seja, ele se expressa e se define a partir da sua constituição em indivíduo/espécie/sociedade. Requirer o estudo do corpo é requerer compreender o indivíduo situado historicamente como humano (espécie) dentro de uma sociedade. O corpo apresenta e contém características da existência, engendrando e carregando toda a “barra de seu tempo”, lembra Gonzaguinha na canção *Guerreiro Menino*.

O corpo não é início, nem fim. É sempre o meio, através do qual o processo da alma se dá. Freud (2014, p. 37, 41), afirma que o olhar do eu é um olhar da alma “e que o exibicionismo inclui a contemplação do próprio corpo [...]. A pulsão de olhar é autoerótico no início de sua atividade, ou seja, ainda que tendo um objeto, ela o encontra no próprio corpo”.



Figura 6 Brincadeira livre de movimentar-se no pátio.

Fonte: grupo focal no pátio da escola, abril de 2018.

Não convém mais, afirmar, nos dias atuais, que o corpo é uma cápsula manipulável, porque ele tem uma historicidade e uma memória primária. Vê-se pela consciência corporal e das habilidades motoras das crianças da Vila da Felicidade que o corpo tem uma pertença com a alma, ele não é isolado, é uma construção, um devir. Não se trata só da alma, enquanto *anima*, mas também da alma coletiva. Mauss (2003) assinala dizendo que a forma pela qual as pessoas vivenciam seu dia a dia, como elas se expressam fisicamente como sujeitos, advém das normas coletivas implícitas. Os sentimentos, por exemplo, refletem-se no rosto, nos gestos, na postura, como se pode observar nos sorrisos e nos olhares das crianças fotografadas ao dançarem.

Não obstante, no âmbito da sua subjetividade, o corpo não se deixa manipular pura e simplesmente, porque conforme sinaliza Barros (2019),

O corpo é um estado de percepção, cognição e ação, num processo de constante movimentação. Ele organiza as suas relações com a vida e o mundo, numa simbiose corpo/alma. Mais do que simbiose, diria, há uma espécie de unidade espiritual entre corpo e alma.

O próprio Freud é convergente quanto ao conjunto corpo e alma, quando afirma em *Totem e Tabu*, que o corpo “reage aos fenômenos que estimulam sua reflexão formando a ideia

de almas e transferindo-as para objetos do mundo exterior” (FREUD, 2012, P. 123). Importa considerar, nos meandros destas discussões, que corpo e alma precisam andar juntos, de forma equilibrada, o que supõe a autonomia do sujeito. Se, a criança passa por adestramento e por processos de manipulação, ela vai desenvolver neuroses que atingirá sua *psiqué*, sua alma. A alma desta criança, com efeito, chegará a um momento de depuração e, então, ocorrerá a transgressão que soma positivamente para a sua vida.

O corpo infantil tal qual o corpo adulto é submetido às regras, horários, acomodações, atividades que exigem adequação e flexibilidade seja cognitiva ou motora. No encontro entre a cultura escolar e a cultura infantil, vários conflitos se estabelecem, sendo um dos mais significativos conflitos relacionados ao tempo e espaço, tendo em vista que essas duas dimensões “[...] afetam o ser humano pleno em sua própria consciência, em todos os seus pensamentos e atividades, de modo individual, grupal e como espécie em relação à natureza da qual faz parte. Moldam e são moldadas, por sua vez, pelas instituições escolares” (VIÑAO, 2001, p. 69).

Enquanto elemento mediador, o corpo é responsável pelas interações entre o EU e o contexto, o que faz emergir a formação da consciência e a linguagem corporal, falada e escrita. Para Fonseca (2005, p. 67), “o corpo funcional é o instrumento de comunicação da vida psíquica e de construção da inteligência humana, as capacidades motoras permitem integrar (assimilar) e incorporar (acomodar) o mundo, transformando a si em estágios evolutivos, desde a inteligência prática, estágio sensório motor até a inteligência reflexiva, ou estágio operatório formal”.

A aprendizagem ocorre quando a criança se depara com novas experiências e suas habilidades e conhecimentos já estabilizados e adaptados são utilizados e transformados por esta nova oportunidade de apreensão e aprendizagem no mundo e do mundo. Pode-se afirmar que as habilidades escolares tais como ler, escrever e contar, dependem de habilidades e conhecimento não escolares, mas que foram sendo desenvolvidas ao longo das experiências vividas por estas crianças, sendo estas recepcionadas pelos sentidos do corpo e da estrutura psíquica. Ou seja, pela psicomotricidade, sendo este o caminho para a vontade do fazer, do saber fazer e do poder fazer (OLIVEIRA, 2008). Santos et al (2009), apresentam como elementos fundamentais da psicomotricidade para aprendizagem escolar “a motricidade ampla e fina (grafomotricidade e oromotricidade), equilíbrio, organização e estruturação espaço temporal, lateralidade, esquema e imagem corporal, e todos estes cooperam para o desenvolvimento e aprendizagem”.

Em busca de uma ecologia do desenvolvimento e da aprendizagem, do corpo e do psiquismo, a psicomotricidade, enquanto área do conhecimento, enfatiza a unidade. Conforme Santos (1988, p.43), “o corpo e a afetividade são o ponto de partida da organização psíquica” e “o movimento é a primeira forma de pensar”, assim o homem surge como um ser psicomotor, sendo os seus atos um resultado indissociável entre as funções cognitivas, as relações afetivas e os atos motores realizados.

Então, em resistência a esse não lugar construído para o corpo infantil no espaço escola, há uma transgressão velada pelos atos de transitar pela sala, saltar sobre os pés, balançar-se na cadeira, mexer-se ou batucar as mesas com os objetos escolares, solicitar as idas ao banheiro várias vezes, e outras formas de demonstrar a sua não submissão às regras impostas e ao espaço destinado a si, e quando não lhe são permitidas essas pequenas transgressões, este corpo submete-se a tensão do ambiente escolar e, domestica-se em busca da assimilação das regras e condutas esperadas, mesmo que, por muitas vezes, incompreendidas.

A partir desse processo de docilização dos corpos como assinala Foucault (2004), os corpos infantis obrigam-se a enquadrar-se ao modelo encaminhado e esperado pela escola e pelo professor, pois, “[...] um aluno bem-comportado é modesto, é gentil, não fala, ouve bem, não faz barulho, senta-se corretamente”.(FOUCAULT, 2004, p. 37)

O desenvolvimento expressivo infantil resulta das elaborações de experiências, das afetividades construídas com os objetos apreendidos, e as percepções vivenciadas, motivado pelo desejo da descoberta. E esta descoberta somente é possível por meio da corporeidade, ou seja, por meio da existência do corpo no espaço e dos movimentos, possibilidades e habilidades construídas por este corpo e pelas práticas corporais. Os corpos também são silenciados, aquietados, castigados, são preparados para caber nas amarras sociais. Para além da família, a escola se ocupa dessa preparação, por meio das falas dos professores: “cala a boca”, “silêncio”, “fica quieto”, “baixa a cabeça”.

Tais falas conotam a ausência da educação do corpo no espaço escolar, não há no horizonte pedagógico a consciência da existência corpórea do aprendiz, tal consciência recai apenas sobre os profissionais de educação física. Assim, a educação do corpo se faz, apenas, pelo convívio com o outro, o que permeia essa experiência de recortes de gênero, raça/etnia, condições socioculturais. Conforme Richter e Vaz (2005, p. 01), “a infância e o corpo são observados como outros da razão, o que em sua integridade podem resistir à razão instrumental porque são lugares e tempos que afrontam o logocentrismo e o fonocentrismo, estes centros da lógica pedagógica vigente”.

Estamos diante de uma dicotomia que alija o corpo relegando-o ao espaço do não racional, ao lugar do impulso e que conseqüentemente necessita de controle. Esse dualismo e dicotomia cooperam para a construção de práticas pedagógicas que compreendem o corpo apenas como veículo da mente, como espaço de existência do ser intelectual, destinando-o ao lugar da disciplina as articulações complexas e polissêmicas construídas pela motricidade e a *psiquê*.

## **2.2 As crianças da Vila da Felicidade, quem somos?**

A construção da identidade é por definição a marcação de uma diferença, analiticamente podemos dizer que “as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença o que acontece tanto por meio de sistemas simbólicos de representações quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWART, 2000, p. 12). Durkheim (1989), na obra *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, destaca que representação é um processo cultural de onde se estabelece identidades individuais e coletivas, inseridos em sistemas de símbolos nos quais elas conferem uma referência dando sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Os sistemas são, portanto, antes de tudo os lugares de onde os indivíduos podem posicionar-se baseados nos quais podem falar.

Ao voltarmos à questão relativa ao lugar da diferença na construção da identidade, temos o entendimento de que esse conceito é absolutamente fundamental na construção conceitual feita por Woodward (2000). A ideia de que a “identidade depende da diferença” conecta-se a uma outra perspectiva na qual a relação entre a identidade e a diferença se estabelece e se articula num “sistema de classificação”. Ao observarmos a disposição e relações expostas durante o brincar na figura 7 é possível percebermos o sistema de classificação que marca a fronteira entre o eu e o outro. Vejamos:



Figura 7 Brincadeira em espaço natural da Comunidade Vila da Felicidade, período de seca.

Fonte: Priscilla Lima da Silva - maio de 2018.

É nesse sistema de classificação, passível de observação na figura 11, que permite o estabelecimento do próprio princípio da diferença, marcando a fronteira entre o eu e o outro, ou ainda, a possibilidade de uma fronteira (simbólica) entre a criança e o adulto, entre a infância e a maturidade. O conceito de fronteira é, para Bourdieu (1999, p. 113) “fruto de uma divisão a que se atribuirá menor ou maior fundamento na realidade”. No que tange aos sistemas de classificação, para Durkheim (1989), sem os símbolos, os sentimentos sociais teriam uma existência precária, este significado é construído por meio da ordenação das coisas em acordo com sistemas classificatórios. Nesta perspectiva, não seria equivocado dizer que a diferença é peça fundamental em qualquer sistema de classificação e cada cultura tem, de um modo ou de outro, suas formas peculiares de classificar o mundo.

Os desenhos são instrumentos pelos quais essas crianças recriam a vida na trajetória de participação e de representação de sua inserção no mundo. Os gestos neles representados modificam, através do pensamento, o ambiente indesejado dando a impressão de modificar a realidade. As substâncias (coisas, objetos, corpos) que têm a capacidade de atrair ou repelir os riscos e os perigos que podem se lhes apresentar. Há uma intencionalidade difusa nos desenhos

onde os corpos, os objetos e as coisas ganham uma vida assimétrica e, simultaneamente simétrica ao real.

É por meio desse exercício de representação que faz com que as crianças dessem vida e consciência a todos os seres e, ao mesmo tempo colocar a si própria no centro, como sujeito do desenho por ela criado. Conforme Piaget, ela anuncia o advento do sentimento de *participação*, ou mesmo o momento em que esse sentimento se atualiza na progressiva trajetória de diferenciação (homem e mundo), em que todas as possibilidades estão postas, momento em que o *eu* outorga poderes, ou condições mentais, para modificar, ao seu modo, a trajetória do mundo no movimento de construção da sua subjetividade.

Nesse movimento os desenhos não se apresentam como cópias fiéis da realidade em si. Não há uma exata correspondência entre, por exemplo, as casas desenhadas pelas crianças e as casas reais. Os desenhos das casas expressam configurações e sentidos próprios construídos pelas crianças sobre o seu ambiente social. Assim como no jogo lúdico, o cabo da vassoura se transforma no cavalo-de-pau, também no desenho o significado surge inicialmente como simbolismo de primeira ordem.

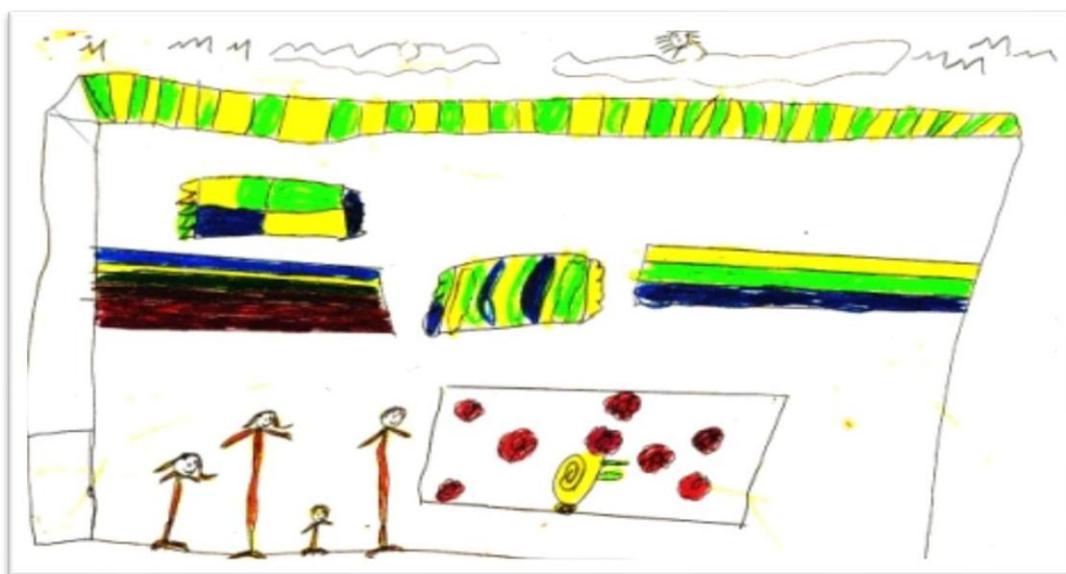


Figura 8

Desenho “Eu e minha casa”

Fonte: grupo focal, maio de 2018.

Os vários significados dos desenhos, por essas razões, são de difícil equacionamento. Pode-se vê-los a partir das gêneses das relações criança/natureza/sociedade, sem deixar de levar em conta algumas particularidades. Nos desenhos feitos pelas crianças constatamos cinco formas de agrupamento quando se considera as relações ambiente socioambiental. *E para a*

*compreensão do desenho, ninguém melhor para explicar senão a própria criança, e desta forma foi solicitado que elas explicassem o significado do desenho através da pergunta: “o que é isso?”, esta criança, aqui denominada ‘D’, de 08 (oito anos), trouxe uma breve histórias sobre sua família, a saber:*

PESQUISADORA: O QUE É ISSO? – apontando para o desenho

D: minha mãe, meu pai, meu irmã, e eu *merma*<sup>8</sup>, e só né, *não* pode, porque a minha mãe pensava que na menstruação dela ela não conseguia menstruar, ai ela foi no médico, ai ela pensava que ia ter outro filho, ai ela foi no médico e a menstruação dela rapidinho *arriou*, ai ela sabia que não *tava* grávida. Mas eu queria uma irmã, porque eu tenho *duas mães*, uma é a minha mãe, e a outra é a minha madrasta. Eu tenho três com a minha irmã.

PESQUISADORA: e seu pai mora com a sua mãe?

D: mora com a minha mãe-madrasta.

PESQUISADORA: e aqui é a sua madrasta ou a sua mãe? – apontando o desenho que retrata uma figura feminina grande.

D: é a minha mãe de verdade, meu pai e minha irmã, *ta* faltando mais uma. Ela é filha da minha mãe só que com outro homem, meu pai tem só eu, e o Danilo.

PESQUISADORA: é filho dele com a sua madrasta?

D: é...

[SILÊNCIO]. (GRUPO FOCAL, 2018).

Desenhos onde o local da moradia está contornado por um conjunto rico de signos celestes e telúricos como sol, nuvens, estrelas, arco-íris, árvores, gramados, flores dentre outros. No conjunto desses desenhos impõem-se outra classificação: a leitura da trajetória e das representações dos signos celestes e a leitura de um outro conjunto simbólico relacionados com os símbolos telúricos. Na análise da simbologia celeste, encontrou-se desenhos onde um número expressivo de signos está presente, mas representados de diferentes maneiras no ambiente folha. A riqueza da variedade de signos indica as inúmeras possibilidades de agrupamentos que podem ser feitos a partir dos desenhos das crianças. No caso, examinamos apenas algumas possibilidades a título de exercício.

Esta criança, moradora da Vila da Felicidade expõe a sua identidade familiar, explicitando por meio de desenho a trama da vida pessoal dos pais. Os desenhos apresentados

---

<sup>8</sup> Os erros de língua portuguesa transcritos nos diálogos foram mantidos em respeito à fidelidade do discurso. (ver autor)

nesta pesquisa foram tecidos pela polifonia das vozes de 12 crianças de faixa etária de 08(oito) a 09(nove) anos que se voluntariaram, elas frequentam duas turmas de primeiro e segundo ano do ensino fundamental. As professoras dessas turmas também participaram, ambas servidoras de carreira da Secretaria Municipal de Educação de Manaus – SEMED, o gestor e uma mãe participaram dos grupos de debate de forma alternada e trouxeram suas contribuições às discussões.



Figura 9 Desenho “Eu e minha casa”

Fonte: Grupo focal, maio de 2018.

Durante os grupos focais, a fala das crianças era livre e a participação voluntária, tendo em vista a necessidade do protagonismo delas durante a produção dos dados nesta tese. Segue-se abaixo mais um diálogo sobre o desenho, agora com R, 9 anos:

PESQUISADORA: O QUE É ISSO? – apontando para a casa

R: É a minha casa, ela é azul e branca, tem... a minha avó Raimunda, Nayane, Nayara, Michele, Maurinho, Jene, Felipe, Frandison, Frank, Valdeiza, Marlucita, R (ela mesma) ... Maurinho, já falei,

PESQUISADORA: e o seu pai?

R: sumiu...

PESQUISADORA: E isso? – Apontando para o lado direito do desenho.

R: É campo de futebol, só que não é assim não, é maior, tem um monte de árvore e um banco, tem boto, tem jacaré, tem tudo lá, tem cobra (GRUPO FOCAL, 2018).

R é aluna da escola desde o primeiro período da Educação Infantil e mora no Lago do Catalão<sup>9</sup>, na outra margem do Rio Negro, diariamente ela atravessa o rio para ir à escola junto com dois primos mais velhos que ela, um de 10 e outro de 12. Segundo a menina, ela mora com a mãe, mais dois irmãos, o Maurinho (04 anos) e a Michele (01 anos), os avós, duas tias, uma de 13 anos, que é considerada pela menina como “enxerida” pois maquia-se e usa bijuterias, e outra de 15 anos, a qual pareceu-me ser mais próxima de R, e um tio de 14 anos. A criança ao ser questionada sobre o pai relata com muita naturalidade que ele foi embora quando ela tinha sete anos, e enfatiza que faz muito (muito, muito, muito) tempo que ele foi embora, demonstrando a ausência deste pai em sua vida. As descrições do cotidiano são amenas e corriqueiras, o indo ao encontro dos debates atuais sobre o formato de família. A família descrita por uma criança de 09 (nove) é a família monoparental, aquela constituída por um único cônjuge.

Essa nova estruturação familiar é caracterizado pela mulher como a chefe da família (PONCIANO, 2003) o que evidencia o aparecimento das mudanças do papel da mulher na sociedade. A família nuclear a qual era responsabilizada por educar seus filhos e ensiná-los sobre a cultura, reconfigurou-se diante de novos fatores sociais. Na pós-modernidade, com a influência sobre a sociedade das altas tecnologias e o mundo globalizado, houve a diminuição das diferenças culturais e aumento da velocidade de trocas de informações com reflexos em todas as relações sociais. Com a família, parece não ser diferente, ela vai se formando de maneira mais ampla com novos modelos e diferentes formas de ligações entre os membros, coerentemente com os ideais valorizados por movimentos sociais.

Por meio das vozes das crianças foi possível identificar muitas famílias monoparentais, as quais são constituídas por fatores como o divórcio, viuvez, gravidez precoce, abandono do marido entre outros. A política de gênero que enfrentou o capitalismo crescente trouxe com ela a luta das mulheres caracterizada pelo feminismo e sua liberdade financeira, reivindicando a liberdade e igualdade da mulher junto à sociedade, assim, a liberdade de escolha conjugal foi uma consequência que se evidencia na configuração familiar. A maioria das famílias monoparentais são famílias chefiadas por mulheres, isso quando a mãe é a provedora econômica

---

<sup>9</sup> O lago do Catalão é parte do município de Iranduba e está localizado próximo à confluência dos rios Negro e Solimões (figura 1), a uns 3km de distância do porto da CEASA em Manaus, e a mais de 30km da sede de Iranduba. Está conectado ao rio Solimões através de um curto canal no período da enchente, e raramente fica desconectado do Rio Negro. Como a maioria dos lagos em área de várzea na Amazônia, este lago aumenta ou diminui de tamanho de acordo com o nível dos rios adjacentes. Nas secas mais intensas, este lago resume-se a uma pequena área denominada “poção”, mas ainda permanece ligado ao Rio Negro (LEITE, SILVA E FREITAS, 2006).

do domicílio, não coabitando com os pais de seus filhos por motivos diversos, entre eles estão, falecimento, divórcio ou separação. Essas mulheres dizem que o papel da mãe lhes é naturalizado, por isso não houve maiores dificuldades em desenvolver a educação de seus filhos sozinhas. Mas, não se deve esquecer que o papel de provedora econômica é carregado de dificuldade, pois na sociedade ainda se tem grande referência do papel econômico do pai na família<sup>10</sup>.

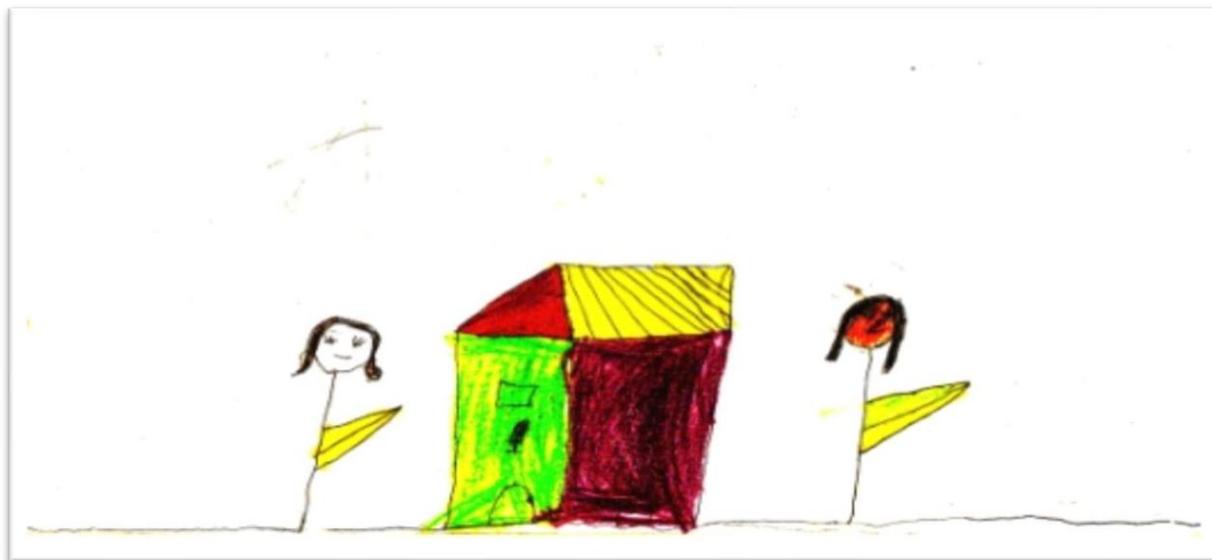


Figura 10 Desenho “Eu e minha casa” Fonte: Grupo focal, maio de 2018.

PESQUISADORA: O QUE É ISSO? – apontando para as pessoas.

A.: É a minha mãe e a minha tia.

PESQUISADORA: E essas duas pequeninas dentro da casa? – no desenho original pode-se ver duas figuras quase não-humanas dentro da casa na parede mais escura

A.: É a minha irmã e eu.

PESQUISADORA: Mora só vocês quatro na casa?

A.: não.

PESQUISADORA: quem mora?

A.: mora eu e a minha tia, a mamãe, o papai, meu tio, minha avó e meus irmãos, só (GRUPO FOCAL, 2018)

Ao ler o diálogo construído com A, 08(oito) anos, sobre sua família e os membros que moram em sua casa, constatamos um modelo de família extensa, que apresenta uma constituição com o número maior de membros com uma ligação relacional mais íntima. Isso porque as condições econômicas desfavoráveis pedem apoio da rede familiar extensa, assim, a

<sup>10</sup> Andreani, Custódio & Crepaldi, 2006; Nascimento, Coelho, Jesus, & Martins, 2006; Perucchi & Beirão, 2007; Birman, 2009; Barros, Lima, Frej & Melo, 2009; Pegoraro, 2009; Gabardo et al., 2009; Shine & Souza, 2010; Roja, 2010

própria delimitação familiar e o pertencimento de seus membros são influenciados pelas condições estruturais e econômicas em que vivem. Essa denominação de família extensa é emergente na pós-modernidade, pois se constitui por mudanças dentro da família de origem, como o nascimento de netos, por gravidez precoce, ou a vinda de parentes distantes que se agregam como membros originários da família. Exemplos disso são famílias compostas por avós, pais, netos e tios, constituições familiares mais vistas nas camadas sociais subalternizadas. As famílias das classes sociais mais baixas, por vezes, se veem impossibilitadas de manterem financeiramente seus membros e buscam ajuda na rede de apoio da família de origem, não só em virtude de suas necessidades econômicas como também por suas necessidades de apoio emocional.<sup>11</sup>

Não apenas R, 09 anos, mas as demais crianças durante as sessões de grupo focal no percurso dos desenhos sobre si e sobre o seu entorno apresentavam categorias bem definida de diferenciação, identidade, organização social e cultura. O conceito de cultura ao qual nos referimos é o descrito por Geertz (1989, p. 53) segundo o qual “a cultura como uma soma de conhecimentos, ideias, realizações materiais, valores espirituais, experiências e visões à outra dimensão da construção da identidade – a identificação.” A identidade para Hall (2003), é uma categoria social e cultural, é uma relação de pertencimento no circuito da produção cultural. Trata-se, conforme Gay (2003) do entendimento de um fato, de um texto, de um artefato social, e assim conseqüentemente dos desenhos produzidos pelas crianças sobre si e sobre os outros. Faz-se necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação deles.

Ao sugerirmos que cada cultura trabalhe com suas representações e com um conjunto de símbolos que lhe é peculiar, estamos propondo que cada cultura possua as próprias e distintas formas de classificar o mundo e as coisas desse mundo. E no caso das crianças, sujeitos desta pesquisa a cultura construída é a intersecção entre o rural e o urbano, o tradicional e o tecnológico, o concreto e o fantástico. Isto orienta nosso olhar à compreensão de que cultura tem suas formas de classificar o mundo, tem a marca da diferença e, é por meio da apreensão desse sistema de classificação. As identidades e seus processos de construção são dinâmicos em função do próprio caráter dinâmico da realidade onde a cultura se insere ou se constrói por meio do dínamo das relações sociais. Deste modo, o que caracteriza a infância é a marca da diferença, sua pluralidade, e é por isso que as crianças aqui pesquisadas são múltiplas, são

---

<sup>11</sup> Habigzang, Azevedo, Koller & Machado, 2006; Dias & Aquino, 2006; Boing et al., 2008

tratadas no plural, pois suas heterogeneidades constituem as infâncias representadas por meio dos desenhos e dos diálogos que enriquecem a tessitura do texto.

A marca da diferença entre ser criança e ser adulto é relativa ao tempo histórico, ao tempo em que a subjetividade se constrói num processo de identificação da criança com seus pares, também localizados em um tempo histórico-social. No desenho exposto abaixo os marcos etários são apresentados pela criança, um menino de 08 (oito) anos, que denominaremos de M, o qual apresenta suas referências no diálogo com a pesquisadora:



Figura 11 Desenho “Eu e minha casa”

Fonte: grupo focal, maio de 2018.

PESQUISADORA: O QUE É ISSO? – apontando para as pessoas.

M: minha mãe, meu pai e meu tio, e minha avó.

PESQUISADORA: você tem irmãos?

M: Tenho seis irmão, uma mulher e cinco homem.

PESQUISADORA: e como eles são, você pode me contar sobre eles?

M: São, eu e mais meu irmão pequeno, e tem um grande, mais velho.

PESQUISADORA: E o que são esses números?

MAR: É pra colocar aquele que tem mais coisas... ele tem 13 anos, (PESQUISADORA: que tipo de coisas?)<sup>12</sup> é...esse aqui e o meu irmão de um ano (aponta desenho da criança na rede), essa é minha mãe, (aponta o desenho

<sup>12</sup> Neste ponto do diálogo é importante observar que a criança segue por meio da narrativa da história de sua família, M não necessariamente respondeu às perguntas propostas, o que demonstra a autonomia na condução do diálogo por parte da criança, a qual assumiu o protagonismo da ação de geração de dados.

com o número 20) e esse é o meu pai (aponta para o desenho com o número 13), esse aqui sou eu (aponta para o desenho cabeludo)  
PESQUISADORA: E o seu tio, você não desenhou?  
M: meu tio?! não fiz não...esse aqui é o meu tio (aponta para desenho indicado pelo número 7) (GRUPO FOCAL, 2018).

M fez questão de enumerar a idade das pessoas que vivem com ele, porém disse-me que tinha seis irmãos, e, no entanto, desenhou apenas dois. E a idade não condiz com as idades reais, já que ele tem sete e afirma ter dois anos no desenho, por este motivo é que neste trabalho o desenho é visto como instrumento, suporte para as representações das infâncias dessas crianças, e não necessariamente um retrato ou uma transposição de seu cotidiano e de suas vivências reais. O que nos remete à análise do sistema de classificação do mundo dessas crianças.

Ainda dialogando com os modos de classificar e conhecer o mundo, as crianças foram, ao longo do tempo histórico, classificadas de maneiras muito diferentes. Enxergar os conceitos pela lente da história cultural sempre nos oferece uma grande gama de possibilidades. São saberes médicos, pedagógicos, periciais e da psicologia do desenvolvimento que influenciaram e continuam a influenciar enormemente a maneira como as crianças são classificadas. Mas nesta pesquisa, o saber sobre elas é proveniente de seus imaginários, de suas autorrepresentações.

O termo imaginário é aqui compreendido nos termos de Durrand (1997, p. 28) e se apresenta como “um acervo de imagens e relações entre imagens que irão formar uma espécie de capital pensado do homem”. É, pois, desta coleta de imagens que se retira uma série de conjuntos constituídos em torno de núcleos organizadores denominados constelações e arquétipos. O esforço de construção de uma infância global não anula as desigualdades inerentes à condição social, à diferença quanto ao gênero, etnia, grupo etário, localização geoespacial ao qual essa criança pertence. É importante sublinhar que o campo da desigualdade, no nosso caso, não pode ser confundido com a diferença: uma não implica necessariamente na outra. Afirmar que as crianças e, portanto, as infâncias são diferentes não pode obscurecer uma visão mais crítica, e ser esse argumento (da diferença) o lugar onde se apoiam e se naturalizam as desigualdades sociais.

Não somente as diferenças, mas também as desigualdades permeiam os desenhos e as vozes das crianças, e essas marcas de diferenciação saltam aos olhos nos dois desenhos abaixo. Esses serão analisados conjuntamente pois essas crianças frequentam a mesma classe e são da mesma idade e através de seus relatos frequentam a mesma vizinhança, dividem experiências sociais nos mesmos espaço e tempo por morarem na mesma comunidade.

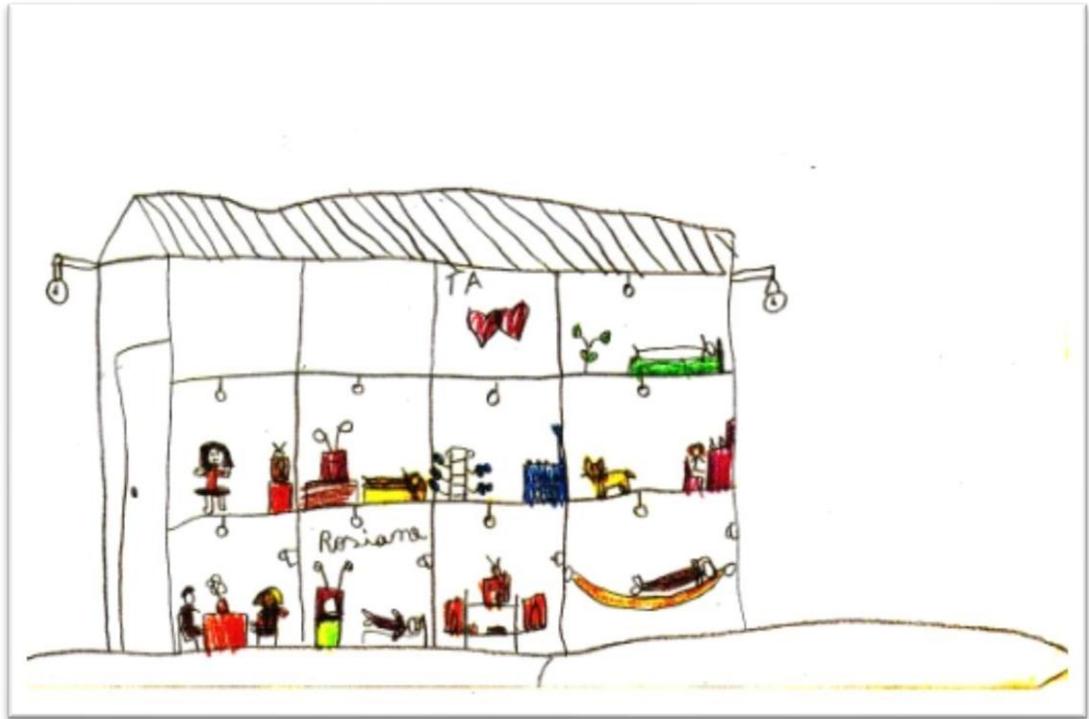


Figura 12 Desenho “Eu e minha casa”

Fonte: grupo focal, maio de 2018.

PESQUISADORA: O QUE É ISSO?

F: A minha casa é um pouco pequena, aqui é o papai e a mamãe, aqui é a minha irmã, aqui é o rádio, a caixa, aqui é eu, aqui é a minha outra irmã que está dançando, aqui é o meu irmão, aqui é a cozinha, aqui é o gatinho, aqui é o bebezinho, e aqui é o outro menino, mora comigo, só sete, não sei o nome do bebezinho, o nenezinho não é da mamãe, cada uma é alugado, o meu também é alugado, e moram sete pessoas comigo. (GRUPO FOCAL, 2018).

Este desenho foi feito por F de 08 (oito) anos que descreveu em minúcias os moradores e os objetos que compõem os espaços em sua casa. Ao longo da conversa a criança explicou que ela morava em quartos de aluguel, e com ela moram cerca de sete pessoas que são a sua família. Mas, ela se lembrou de um bebê que não sabe o nome e que também não é da mãe dela. No desenho, este bebê não é associado a laços familiares consanguíneos, o que nos remete à construção identitárias das famílias, cujas relações de parentesco não são necessariamente consanguíneas.



Figura 13 Desenho “Eu e minha casa”

Fonte: grupo focal, maio de 2018.

*As representações de não pertencimento também permearam os desenhos, as circunstâncias hostis diária exigem das crianças um senso de sobrevivência constante e, por vezes, o abandono das fantasias e da fragilidade infantil, o que em momentos como os proporcionados pelo grupo focal, estas crianças se veem diante de situações atípicas e sentem dificuldade de imaginar e representar sua realidade. A falta de cor e de detalhes demarcam momentos difíceis vividos por M, também de 08 (oito) anos, que, durante os diálogos, contou sobre as dinâmicas que estavam em mudança em sua casa, um “novo pai” havia chegado e a iminência de uma mudança de cidade permeava as falas dessas crianças, a expectativa do novo lugar, mas ao mesmo tempo as incertezas do desconhecido se faziam presentes em suas falas de despedida no final de cada sessão:*

*M: professora (se dirigindo à pesquisadora), quero lhe dar um abraço porque não se vou te ver de novo.*

*PESQUISADORA: mas eu estarei aqui amanhã, logo que bater a campã. (sinal de entrada)*

*M: mas eu não sei se vou estar aqui, vou me mudar de cidade, minha mãe e eu, e o meu novo pai vamos morar em Boa Vista. A senhora conhece Boa Vista? (GRUPO FOCAL, 2018)*

Essa indagação sobre a cidade de Boa Vista era feita, segunda a professora, de forma constante para todos que dispensavam alguns minutos de atenção. A necessidade de informação

e ao mesmo tempo a escassez das mesmas, produziam as incertezas sobre a localização, pois ele afirmava que iriam de carro, e que sairiam de Manaus e chegariam no mesmo dia. E de fato, *M e sua família, mãe e irmã de 15 anos, se mudaram para Boa Vista-RR com o novo pai, já que seu pai biológico a abandonou pouco depois do nascimento.*

Mas, afinal, quem são as crianças da Vila da Felicidade? A resposta a essa pergunta não se constrói facilmente em se tratando da construção da identidade. Pensamos já ser perceptível nesse processo uma dimensão extremamente dinâmica. Seria, então, mais fácil procurar responder pela via do plural, pois são múltiplos os tempos e as infâncias que a ele subjazem.

Não obstante, em que pesem os fatores que levaram à “institucionalização da infância” na modernidade, a pós-modernidade tem ainda, segundo Sarmiento (1999, p. 16), apresentado um conjunto de rupturas nas esferas políticas, culturais e econômicas que vêm desestabilizando algumas crenças, até então, pouco contestadas. Nessa cena, o lugar social destinado às crianças já não é mais o mesmo. A própria ideia de uma identidade infantil se modifica perante as novas representações. O entendimento da criança como um projeto de futuro, a criança cronológica e linear, a criança a-histórica, a criança normal, a criança ideal, vêm sendo hoje desconstruída e repensada.

As crianças da Vila da Felicidade são sujeitos e protagonistas de uma infância dinâmica resultado das fricções entre o social e o natural, o rural e o urbano, o tradicional e o pós-moderno, o rígido e o líquido. Elas se encerram em si e se abrem para as diversidades que as constituem, elas pertencem a si e às suas infâncias, às suas relações socioculturais e às suas representações. Elas falam de si por si e nesta tese, para si e para nós outros.

### **2.3 O brincar e a motricidade, do movimento às emoções**

O brincar<sup>13</sup> é uma arte, é resultante do processo de criação do pensamento, é a inteligência posta em ação. E a brincadeira é a atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, pois por meio dela, a criança interage com a realidade, se relaciona com as outras

---

<sup>13</sup> 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 simbólica do brincar.

crianças e adultos, entre outros. O brincar, o jogo, o brinquedo e a brincadeira são conceitos que variam de acordo com o contexto onde as crianças estão inseridas. Pode-se tomar como exemplo a boneca, que é um brinquedo com a qual criança brinca de "filhinha", todavia este mesmo objeto em certas etnias indígenas torna-se um símbolo de divindade, objeto de adoração. A representação tanto do brincar quanto do brinquedo assume variação de acordo com as diferentes culturas, dependendo do significado a elas atribuídos.

O brinquedo é compreendido como sendo todo objeto que dá suporte à brincadeira, estimulador da representação e da expressão de imagens que reproduzem 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, na medida em que propicia a interação entre as crianças. No âmbito da brincadeira elas se comportam diferentemente do comportamento habitual, em suas práticas 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.

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, pois pressupõe sempre a sociedade humana, ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica e confere um sentido a ação”. O jogo 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 das crianças na brincadeira. Huizinga (1990, p. 05) afirma que “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”.

O ato de brincar é compreendido por Huizinga como uma ação instintiva, pois é neste ato que reside a liberdade, a qual, segundo Corsaro (1999, p.12), possibilita a representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando experiências vividas como formas de socialização e regras sociais. 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.

O brincar, segundo Kishimoto (2011, p. 37) “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 limite, a memória, a atenção e a concentração por longo período de tempo.



Figura 14 Brincadeiras desenvolvidas no pátio da escola durante grupo focal.

Fonte: Grupo focal - maio de 2018.

Na figura acima, a brincadeira proposta pelo grupo era Morto-Vivo<sup>14</sup> decidiu que o morto seria deitado e ao apresentar a proposta ao grupo, as demais crianças fizeram questão de lembrar que a regra era a seguir:

A: e se a gente deitar na hora do morto? Porque ninguém morre de cócoras, todo mundo que morre, morre deitado. Então, temos que deitar.

R: deitar e levantar demora muito, e a regra é ficar de cócoras e não deitar.

A: mas e as regras não podem ser mudadas?

R: não podem, porque senão ninguém mais vai saber brincar, então a gente vai fazer como a regra diz que tem que ser.

<sup>14</sup> A brincadeira morto-vivo se desenvolve da seguinte maneira: um dos participantes é escolhido como líder e ficará à frente do grupo. É ele quem vai dar as instruções que devem ser obedecidas pelos outros jogadores. Quando o líder disser: "Morto!", todos ficarão agachados. Quando o líder disser: "Vivo!", todos darão um pulinho e ficarão de pé. Quem não cumprir as ordens é eliminado, até sobrar um só participante, que será o vencedor e o próximo líder. O grau de dificuldade da brincadeira varia conforme a velocidade em que os comandos são dados, lembrando que a sequência das ordens pode variar, por exemplo: "Vivo! Vivo! Vivo! Morto! Morto! Vivo!". Isso irá confundir os jogadores e exigirá ainda mais atenção dos participantes.

A: ta bom, mas eu vou deitar e levantar, é assim que eu quero jogar hoje.

M: deixa ela jogar do jeito que quiser, ela não vai vencer mesmo.

A: tudo bem, mas eu acredito que se é morto, tem que ser deitado. (GRUPO FOCAL, 2018).

A criança quando brinca, segundo Kishimoto (2011), “explicita a representação dos objetos diante da atividade desenvolvida”, o que pode ser observado durante a brincadeira do Morto-Vivo. 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, morto ou vivo. De acordo com Bomtempo (2011, p.14), há várias 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.

Deve-se reconhecer que a brincadeira *faz de conta* é uma atividade lúdica que se assenta na imaginação criadora, de modo a conduzir a criança ao desenvolvimento cognitivo e afetivo-social com capacidade de planejar as regras inerentes a cada situação de brincadeira. Para Kishimoto (2011, p. 15), “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, engendra valores culturais, regras de convivência, vínculos afetivos e sociais, além da presença do imaginário, e a criatividade da criança em representar seus sonhos e fantasias por meio da ludicidade. As brincadeiras tradicionais infantis são consideradas partes da cultura popular, pertencente ao folclore, reabilitam a produção espiritual de um povo num determinado período histórico, por isso, encontra-se em constante transformação. Incorpora a mentalidade popular e são transmitidas pela oralidade de geração a geração, por meio de conhecimentos empíricos, provenientes de fragmentos de romance, poesias, mitos e rituais religiosos.

A tradicionalidade e a universalidade dessas brincadeiras apoiam-se no fato de que povos das gerações passadas como os da Grécia e do Oriente, tinham em suas brincadeiras, a amarelinha, empinar papagaio, jogar pedrinhas e, essas permanecem até os dias de hoje nas atividades das crianças. Kishimoto (2011, p. 42-43) ressalta que as brincadeiras 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 vivências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária.

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 aprendida em geral é ressignificada, gerando uma reprodução interpretativa, na qual a criança adiciona elementos de sua própria cultura ou elimina elementos que não são significativos para a brincadeira de *faz de conta*, também é conhecida como simbólica, de representação de papéis ou sociodramática. Essa modalidade de brincadeira é a que mais evidencia a presença do imaginário, procedente das vivências das crianças em diversos contextos, além da manifestação de regras implícitas que se consolidam nos temas das brincadeiras.



Figura 15 Desenho “Brincadeiras que eu gosto”.

Fonte: grupo focal, abril de 2018.

Esse tipo de brincadeira surge em torno de dois a três anos de idade, juntamente com o aparecimento 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. Esta modalidade de brincadeira enriquece a vivência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve as habilidades das crianças. Sobre o desenho acima, temos o seguinte diálogo:

PESQUISADORA: o que é isso?  
M: estamos brincando de manja trepa<sup>15</sup>, na rua em frente de casa.  
PESQUISADORA: e quem estava brincando com você?  
M: minha irmã mais velha e minha colega da escola.  
PESQUISADORA: e como brinca disso?  
M: aaaaah, a senhora não sabe? (perguntou em tom de desconfiança)  
PESQUISADORA: não tenho certeza, queria saber como é para comparar com brincadeira que eu conheço.  
M: ta bom, vou lhe dizer... é assim: alguém é a manja e essa manja tem que pegar a gente, só quando estamos no chão, porque se estiver trepado não vale.  
PESQUISADORA: e como vence o jogo?  
M: não tem quem vence, tem que correr pra não ser a manja, correr rápido, ser espeto, muito esperto.  
PESQUISADORA: e como o jogo acaba?  
M: quando fica de noite, ou quando a mamãe chama pra entrar ou quando todo mundo cansa, mas não tem quem vence, tem quem sempre é a manja, esse perde. Quem sempre é a manja é de vagar, não correr muito. Quando eu estou correndo fico pensando qual o melhor lugar pra ficar trepado, porque também não pode ficar por muito tempo. Eu fico olhando, e contando os passos pra ver se dá tempo de chegar (GRUPO FOCAL, 2018)

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. No diálogo acima é possível verificar as negociações realizadas pelas crianças na organização da brincadeira, bem como as habilidades cognitivas, tais como planejamento e controle inibitório<sup>16</sup>, que são desenvolvidas a partir da experiência no meio e com objetos que as tornem necessárias e, durante a brincadeira do manja trepa torna-se possível vislumbrar a prontidão motora e cognitiva para a execução das atividades planejadas. Em outras brincadeiras, as funções executivas e a prontidão motora também pode ser observada pela manipulação dos objetos, sejam eles brinquedos ou outros objetos do cotidiano que são transformados e manipulados durante as brincadeiras.

---

<sup>15</sup> A manja trepa é uma variação da brincadeira manja pega, ou pega pega, classificando-se como uma brincadeira de perseguição. Um dos participantes é escolhido para ser a manja (pegador). As outras crianças devem correr do manja e não podem ser pegadas quando estão no alto --em uma calçada, árvore ou cadeira, por exemplo. Se uma das crianças for "pega" (pega pelo manja) enquanto estiver no chão, ela vira o novo manja.

<sup>16</sup> Planejamento e controle inibitório são funções executivas. As funções executivas estão inteiramente ligadas a uma série de atividades, tal qual o seu desenvolvimento é indispensável para uma vida regular e sem problemas. A importância de treinar as funções executivas é evidente também para treinar as funções cognitivas, tendo em vista que esses conjuntos de habilidades estão interligados. Além disso, o potencial de aprendizagem de pessoas que estão em idade escolar ou universitária pode ser otimizado de forma que o cérebro receba bem os estímulos necessários para o seu processo de desenvolvimento, trabalho. Conceito definido por Vitor da Fonseca no livro Dificuldades de Coordenação Psicomotora na Criança de 2014.

Na Alemanha do século XX, surgiu em pequenas oficinas manufatureiras, belas bonecas e animais entalhados em madeira e pintados à mão pelo próprio artesão. Esses jogos e brinquedos animavam a vida e estimulavam a fantasia. No entanto, pouca produção científica sobre a infância pode ser encontrada nos séculos anteriores. 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.

Benjamin (2002, p.80) 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 acabaram sendo substituídos pelos brinquedos fabricados. Em seu texto sobre *Velhos brinquedos*, Benjamin (2002, p. 81), afirma que esse tipo de brinquedo só surge quando há uma rigorosa especialização comercial, pois 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, madeira, papel, palha e tudo que podia transformar-se.

A utilização de brinquedos não industrializados coexiste até os dias atuais, principalmente entre a criança das camadas subalternizadas 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. 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 da criança, sendo responsáveis pela materialização dessas dimensões.

Os brinquedos são às vezes impostos pelos adultos e 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. De acordo com Benjamin (2002, p. 15),

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. Observa que as crianças fazem história a partir do lixo da história, por isso são consideradas como inúteis e inadaptadas.

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. Vasconcelos (2008, p. 73), 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 associados ao mundo infantil, no período compreendido como Idade Média, a partir do século XIII, jogos e brincadeira 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, também utilizados para estreitar os laços coletivos, ou seja, para gerar o sentimento de união” (ÁRIES, 2012, p.22).



Figura 16 Jogo da velha utilizando em atividade pedagógica. “Brincadeiras que eu gosto”

Fonte: Grupo focal - abril de 2018.

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 nas idades. 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. O *jogo da velha*<sup>17</sup> na imagem acima selecionado pela criança foi apresentado pela professora do 1º ano como um recurso pedagógico de ensino de matemática, mas ao ser questionada sobre a opção da escolha, a professora revela suas relações afetivas e memórias de infância com o jogo. Vejamos:

PESQUISADORA: [...] por que a senhora escolheu usar o jogo da velha com as crianças para ensinar matemática?

PROFESSORA 1<sup>18</sup>: eu escolhi o jogo da velha pois ele ajuda a trabalhar o planejamento, o raciocínio lógico, a criança fica esperta, porque ela tem que armar a jogada e prestar a atenção no que o outro jogador está fazendo. Muitas vezes as nossas crianças não sabem jogar esse tipo de jogo, ficam muito tempo no celular jogando sozinhas. E você sabe como é importante essa socialização, na faculdade os professores sempre falavam dessa importância, não é verdade?

PESQUISADORA: é sim, e as crianças tem dificuldades em aprender a jogar? Como a senhora tem ensinado o jogo a elas?

PROFESSORA 1: ah é fácil, eu ensino como meu pai me ensinou. Primeiro eu ensino a fazer a linha (sequenciar três figuras iguais – grifo meu) e depois explicou como vencer.

PESQUISADORA: entendi. Então esse é um jogo do seu cotidiano?

PROFESSORA 1: na verdade eu jogava com meu pai quando era criança, e só voltei a jogar agora com as crianças aqui na sala de aula. Eu e meu pai sempre jogávamos quando ele chegava do trabalho.

[nesse momento a professora ficou visivelmente emocionada e calou-se]  
(GRUPO FOCAL, 2018).

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 tocam 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, as crianças são capazes de inventar e reinventar, por intermédio da linguagem dos jogos, dos brinquedos, do brincar, além de suas concepções imaginárias do mundo. As memórias de infância da Professora 1 orientaram-na na seleção do jogo para sua prática pedagógica e a mediação do ensino das técnicas de raciocínio lógico, planejamento, construção de estratégias, bem como as habilidades sociais de negociação e convivência em grupo.

---

<sup>17</sup> O jogo da velha (português brasileiro) ou jogo do galo (português europeu) ou três em linha é um jogo e passatempo popular. É um jogo de regras extremamente simples, que não traz grandes dificuldades para seus jogadores e é facilmente aprendido. A origem é desconhecida, com indicações de que pode ter começado no antigo Egito, onde foram encontrados tabuleiros esculpidos na rocha, que teriam mais de 3.500 anos.

<sup>18</sup> A Professora 1 é formada em licenciatura em pedagogia e professora de carreira da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, estando nos quadros da secretaria a 6 anos, e é professora regente da turma de 1º ano vespertino atendendo crianças de 6 e 7 anos.

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. As crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social. As crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares, demonstrando convivência harmônica com o coletivo.

Pode-se dizer 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, as crianças são sujeitos responsáveis por suas infâncias e, logo, têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. Para Corsaro (1997, p. 05) “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”.

Sobre a simbólica do brincar, sua conceituação, limites e elementos que o constitui, Gutton (2013, p. 164), considera o brincar 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. Para Gutton (2013, p. 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 outro tempo-espaço e em uma nova estrutura. O ato de brincar se presta à repetição, a criança, segundo Gutton (2013, p. 208), brincar constantemente e lhe é prazeroso repetir as brincadeiras, tal repetição das atividades lúdicas pode significar 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 egóica 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 o 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, p. 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.



Figura 17 Dado de brinquedo. Material: tecido e esponja.

Fonte grupo focal com tema: “Brincadeiras que eu gosto”, abril de 2018.

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. Ele (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 Piaget em sua obra *A formação do Símbolo na Criança* (1964). É uma linguagem e se acompanhada da linguagem, apresentando como uma estrutura semântica da qual a criança se apropria com o intuito de garantir estabilidade e possibilidade de transição, sendo esta pluriperceptual no espaço e no tempo. Em Gutton (2013, p. 225), 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. A escola se constitui em lugar e não lugar do brincar, possibilitando a transição entre a existência da ordem a 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 e esses 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 cujo tempo e espaço possuem destinações e instrumentos específicos, sendo estes símbolos instituídos e a obediência que determina a organização hierárquica de funções e saberes.

O reflexo da realidade, o conhecer as coisas, sejam da natureza ou da cultura, é ineficaz, pois se manifesta por meio da mediação, por meio da *voz* do professor, dos educandos, 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.



Figura 18 “Brincadeiras pedagógicas”, realizado com as crianças e as professoras.

Fonte: Grupo focal abril de 2018.

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. Durante os grupos focais foi perceptível a desenvoltura das crianças durante as brincadeiras e como elas acessavam seus saberes acadêmicos ou de vida para resolver os problemas apresentados, o que nos remete à “leitura de mundo precede as palavras” proposta por Freire (1999, p.8) em seu livro A importância do ato de ler. Isto remonta a necessidade do registro e da utilização das representações infantis nas práticas pedagógicas. Para Vygotsky (2001), o desenvolvimento do pensamento e da linguagem não ocorre por uma ação mecânica, linear e imediata, proveniente das sensações e percepções da matéria *não-pensante*. Há mais que uma relação de reciprocidade entre a sensação e o pensamento: “[...] o pensamento reflete a realidade na consciência de modo qualitativamente diverso do que faz a sensação imediata” (VYGOTISKY, 2001, p. 10). Por essa razão, a significação da palavra pode ser vista como fenômeno histórico da linguagem e também do pensamento que dela se apropria. Generalizar é apropriar-se da história e não apenas dar-se

conta de estar no mundo, mas, como diria Paulo Freire, dar-se conta de estar no e com o mundo. Não se pode então falar de significado como algo em si: o significado é, ao mesmo tempo, linguagem, pensamento e história, uma história filogenética, ontológica e socialmente construída. Nisto reside a diferenciação entre a psicologia genética de Vygotsky e a de Piaget: enquanto Piaget está fechado em um biologismo organicista, em busca da lógica operatória, Vygotsky procura as bases de uma filogenética social, ontologicamente construída, que poderia ser posta em evidência no processo do desenvolvimento da criança.

O brincar enquanto atividade simbólica concreta inicia-se no corpo, na dimensão biológica, pois o brincar corresponde a uma sequência temporal que encena a imagem que a criança faz do próprio corpo, uma vez que este espaço não é apenas físico, embora possa ser. Ele 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.

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 ocorre a busca da 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 cerca, assim como ressignificar os elementos culturais a que tem acesso no processo educativo. Ao ingressar no Ensino Fundamental a criança adentra o 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 complexificados, de acordo com as possibilidades de aprendizagem de cada fase desenvolvimentista. Isto 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).

[diálogo iniciado pela professora no intervalo de um grupo focal]  
PROFESSORA 2<sup>19</sup>: acho muito legal esse novo jeito de fazer pesquisa com as crianças, eu lembro que quando eu fiz a minha monografia era muito diferente. Tinha um monte de livros para ler e a gente não ia na escola, assim é muito bom porque dá pra ver a verdade da escola. Da pra ver que só esse tempo que a gente passa aqui é difícil de alfabetizar esses meninos. Eles não querem aprender, só querem brincar, eu não entendo. No meu tempo a gente queria aprender a ler, fazer conta. Eu sei que é importante usar o lúdico na sala de aula, eu aprendi isso na faculdade, mas eu acho que antes do lúdico é preciso eles aprenderem a copiar do quadro, eles não ficam nem sentados. É muito difícil. Mas quando é aula assim, que eles podem falar, que eles podem contar as histórias deles eles gostam.

PESQUISADORA: mas e a senhora usa o lúdico de que forma nas suas aulas?

PROFESSORA 2: eu uso quando eles terminam as tarefas, quando tenho tempo livre. Eu vejo que eles gostam, e as vezes eu vejo que eles mostram que aprenderam. Eu já vi crianças lendo e fazendo conta durante as brincadeiras, e as vezes durante as aulas elas não conseguem. É nessa hora que eu vejo que é importante sim e eles falam mais, fazem mais felizes. Eles ficam muito alegres quando eles estão brincando (GRUPO FOCAL, 2018)

A literatura pedagógica apresenta uma infinidade de conceitos e classificações sobre jogo, brincadeira e brinquedo, seu uso e importância no processo de ensino aprendizagem, o que se pôde compreender na fala da PROFESSORA 2. Kishimoto (2011) que 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 a compreensão e 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 expressa.

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,

---

<sup>19</sup> A Professora 2 é licenciada em normal superior pelo Programa Proformar oferecido pela Universidade do estado do Amazonas, iniciativa do Governo do Estado do Amazonas que objetivou qualificar os quadros docentes até o fim da década da educação (1997-2007) estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional–LDBEN (Lei nº 9.394 de 1996). A professora compõe o quadro de servidor de carreira da Secretaria Municipal de educação de Manaus há 15 anos, e há 8 anos encontra-se lotada na escola da Vila da Felicidade. No ano de 2018, período de geração de dados a professora era regente da turma de 2º ano frequentada por crianças de 7, 8 e 9 anos, o que demonstra um índice de distorção série/idade, considerando que a idade prevista para a matrícula no 2º ano do ensino fundamental é 7 anos de idade, no entanto esse dado se justifica diante da matrícula de crianças migrantes dos municípios próximos sem documentação escolar.

podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos” (BORBA, 2006, p. 43). 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, desenvolvendo as habilidades psicomotoras e sociocognitivas.

A adaptação da criança no mundo depende da capacidade exploratória e das experiências e vivências de diferentes situações, o que permite a sua maturação neurológica e social, e enriquece seu posicionamento diante do mundo. A vivência corporal amplia o repertório psicomotor, tendo em vista que o primeiro aprendizado vem pela exploração do próprio corpo e posteriormente do entorno por meio deste corpo.

## CAPÍTULO 3 – EXPRESSÕES DO BRINCAR DAS CRIANÇAS PESQUISADAS

A antítese de brincar não é o que é sério,  
mas o que é real.  
(Sigmund Freud)

### 3.1 As brincadeiras e o desenvolvimento psicomotor das crianças

O brincar é um processo dinâmico, marcado não apenas por frequentes alterações nos grupos de participantes, nas temáticas, nos objetos e espaços utilizados, sendo também construído pelas relações que estabelecem entre os diferentes grupos e atividades. 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 na brincadeira 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, a nossa pesquisa leva em consideração o tempo médio de cada brincadeira executada e o tempo disponível que as crianças possuíam.

Esse tempo parece estar relacionado muito mais com a complexidade e a dinâmica própria do processo interativo de construção conjunta de uma brincadeira, assumindo variação de acordo com a natureza da mesma (algumas com estruturas mais complexas que as outras). Para Chateau (1997), o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis, significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes por parte da 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, como também por desacordos e rupturas, desencadeando um movimento da criança para se engajar em, ou iniciar, outras brincadeiras. Essas relações são expostas nos desenhos das crianças, uma linguagem infantil eivada de signos e representações que nos permite ver a forma como elas elabora a sua infância que nem sempre é linear e retilínea, mas é produzida em meio à negociação de conflitos. É o que podemos perceber no desenho a seguir:

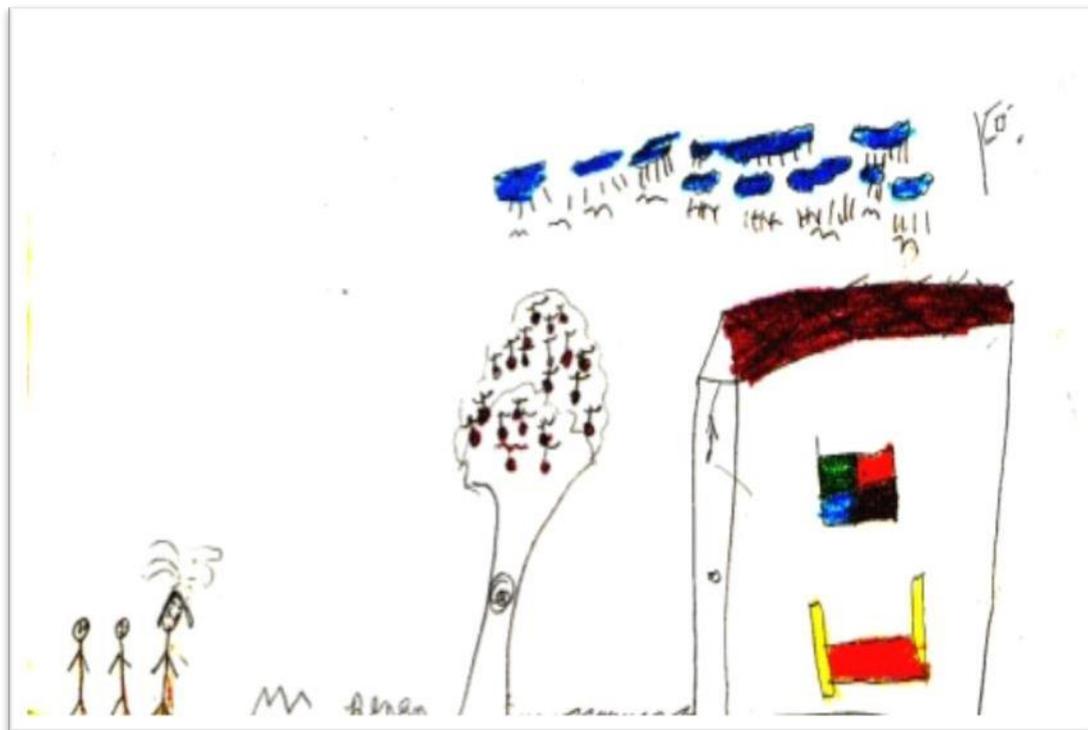


Figura 19. Desenho “Eu e minha casa”,

Fonte: Grupo focal - maio de 2018.

No desenho acima, R de 08 (oito) anos o desenhou, desenhou sua irmã mais velha e um amigo que mora na mesma rua. Vejamos o diálogo:

PESQUISADORA: O que vocês estavam fazendo?

R: decidindo...

PESQUISADORA: decidindo o quê? Como vocês decidem?

R: ah... (foi perceptível o tom de aborrecimento) a gente estava decidindo do que ia brincar, só que ela (aponta a figura maior, a qual afirmou na descrição do desenho ser sua irmã mais velha) só quer brincar de casinha, mas eu e meu amigo, a gente quer brincar de polícia e ladrão ou de manja pega.

PESQUISADORA: e como vocês decidiram?

R: votamos, e a gente ganhou, mas depois a gente também brincou de casinha, mas não de boneca, era a casa dos vingadores.<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Vingadores ou Os Vingadores (The Avengers no original em inglês) são um grupo de super-heróis de história em quadrinhos publicados nos Estados Unidos pela editora Marvel Comics. O grupo também aparece em adaptações da Marvel para cinema, desenho animado e jogos eletrônicos. Para o psicólogo C.G. Jung (2010), o herói faz parte de um conjunto de imagens primordiais que vão se repetindo ao longo da história da humanidade e passando de geração em geração, à qual damos o nome de arquétipo. Essas imagens arquetípicas fazem parte da nossa estrutura psíquica e nos auxiliam no nosso desenvolvimento. Por isso, encontramos essas imagens nos mitos,

Um fato reiteradamente observado é que raramente a criança brinca sozinha no espaço escolar, preferindo se reunir em grupo, a partir de relações de proximidade. É o que podemos constatar claramente nas vozes de R, que durante a decisão de qual brincadeira fariam alinhou-se a seu par por preferência. Para Corsaro (2010, p. 08), “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.

Há uma 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 por meio 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. O enquadre é a moldura de um quadro significando 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, assim também a brincadeira deve seguir um enquadre de direção. “O enquadre<sup>21</sup> delimita a classe ou conjunto de ações significativas em uma dada situação de interação.” (CORSARO, 2007, p.10).

A brincadeira funciona como delimitadora de um enquadre, o que na abordagem de Brougère (2001, p. 34), configura-se como os esquemas de brincadeira que compõem a cultura lúdica, definidos como estruturas gerais, permitem organizar coletivamente jogos de *faz de conta* ou de ficção. Ambos, Corsaro e Brougère, enfatizam a importância do contexto físico e social onde ocorrem as interações, uma vez que, em primeiro lugar, a criança observa as

---

nas lendas, nos contos de fadas e cinemas, pois, no fundo, são símbolos de nossas necessidades psicológicas. O herói é um desses arquétipos que pode nos auxiliar na jornada da vida.

<sup>21</sup> Enquadre, em Corsaro (2009, p.87), trata da identificação dos elementos que são relevantes para a interação, como, por exemplo, os brinquedos de casinha que ativam a motivação da criança para diferentes enquadres (cenas) que estão relacionados com a vida familiar de uma cultura específica.

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.



Figura 20 Meninos jogando futebol no campo de terra molhado na Terra Indígena do Urubaxi – Maraã (médio Solimões).

Fonte: Registro de campo, junho de 2016.

Brincar de jogar futebol é uma brincadeira que presenciamos ao longo de todas as coletas de dados e atividades de pesquisa e docência<sup>22</sup> realizadas no interior do Amazonas, como a imagem acima demonstra: jogo de futebol na Terra do Urubaxi, comunidade indígena

<sup>22</sup> 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. Estive em Tefé, Eirunepé, Maraã, Maués e Codajás, onde pude encontrar outras nuances das infâncias na Amazônia. Durante esse período de atuação no programa tive a oportunidade de ministrar a disciplina sociologia da educação para os cursos de licenciatura, durante a disciplina, trabalhos de campo foram realizados tendo as crianças como protagonistas dos cadernos de campo e registros etnográficos propostos como atividade.

de etnia Kanamari, de forma simétrica. Na Vila da Felicidade os campinhos de terra também ficam permeado de crianças, fazendo dessa brincadeira um lugar comum entre as infâncias que tem como pontos de convergências as regras da brincadeira, as ações corporais, os instrumentos, a bola, apesar de em alguns momentos termos presenciado a realização da brincadeira com garrafa pet ou mesmo bola de meia ou de papel, alternativas utilizadas diante da ausência da bola.

Dessa forma, de acordo com as características contextuais e as pistas fornecidas pelo ambiente onde as crianças constroem suas brincadeiras<sup>23</sup>, os enquadres se diversificam, configurando uma variedade que estrutura 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. O jogo de futebol em forma de brincadeira é realizado sem os equipamentos necessário como uniforme e chuteiras. É jogado com um número ilimitado de crianças, dentro do espaço disponível do pátio, cujo objetivo é driblar as outras crianças que participam das brincadeiras. A bola é um capítulo à 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. De acordo com Corsaro (2007), o contexto social influencia e interfere na produção cultural infantil e na reprodução dos elementos culturais durante as brincadeiras.

Ao observarmos a brincadeira do jogo de futebol é possível perceber que um jogo de futebol não é apenas um jogo. Para, além disto, existe a necessidade de significado, de intenção para a competição além de um intrincado grupo de razões e sentimentos que cercam cada criança que brinca e que nesse momento se posiciona como jogador. Para além da história e os motivos de cada criança, há a projeção<sup>24</sup> da ocupação de posição no campo e conseqüentemente a

---

<sup>23</sup> As brincadeiras receberam os nomes regionais e entre parênteses apresentam a nomenclatura relacionada ao enquadre de cada atividade

<sup>24</sup> O conceito de projeção em psicologia, é um mecanismo de defesa no qual os atributos pessoais de determinado indivíduo, sejam pensamentos inaceitáveis ou indesejados, sejam emoções de qualquer espécie, são atribuídos a outra(s) pessoa(s). De acordo com Tavis Wade (Wade, Tavis "Psychology" Sixth Edition Prentice Hall 2000 ISBN 0-321-04931-4), a Projeção Psicológica ocorre quando os sentimentos ameaçados ou inaceitáveis de determinada pessoa são reprimidos e, então, projetados em alguém ou algo. A projeção psicológica reduz a ansiedade por permitir a expressão de impulsos inconscientes, indesejados ou não, fazendo com que a mente consciente não os reconheça. Um exemplo de tal comportamento pode ser o de culpar determinado indivíduo por um fracasso próprio. Em tal caso, a mente evita o desconforto da admissão consciente da falta cometida, mantém os sentimentos no inconsciente e projeta, assim, as falhas em outra(s) pessoa(s) ou algo. A teoria foi desenvolvida

projeção da atuação como jogador, o nome da equipe por vezes também faz alusão aos grandes times nacionais e até mesmo internacionais onde jogadores brasileiros atuam, tais como Flamengo, Corinthians e Barcelona. Estes fatos fornecem sentido e significado a estas últimas, ao acentuar a importância da brincadeira. A alegria e a satisfação em poder fazer parte dos jogos pode ter várias explicações e razões.

O futebol se apresenta hoje como um fato social total, dentro do que entende Mauss (2003), pois ele pode ser analisado sob diferentes ângulos: é um fato jurídico (no sentido de uma mimesis das organizações desportivas, as regras e normatizam as relações entre os jogadores, que apesar de ser ressignificada e adaptada à realidade material pelas crianças, segue orientando a execução da atividade) ao mesmo tempo em que é fisiológica (porque não leva em conta a construção e uso do corpo), é sociológica (reuniões entre crianças e infâncias) quando é carregado com as tragédias e as representações discursivas. E ele também pode ser apresentado como um sujeito-chave nas relações sociais que podem ser obtidas por ele e através dele. O futebol possui uma eficácia social - a re-inserção dos excluídos, pois durante a divisão dos times todos são inclusos, mesmo que fiquem como reserva<sup>25</sup>. Além disso, o futebol introduzido entre as crianças socializa as pessoas, o espaço, assume uma posição de pertencimento que junta os moradores nos espaços dos bairros, comunidades e aqui no nosso caso, na Vila, esse posicionamento possibilita a interação e a integração social de pessoas.

Podemos dizer que, apesar das mudanças sociais e as adaptações feitas à dinâmica do futebol para a brincadeira de bola no campinho da Vila da Felicidade, existem elementos das infâncias e da cultura local que demonstram que a brincadeira não é uma "cópia" do futebol oficial, mas representa uma *mimesis*. Na organização de equipes e a competição por si só, as crianças põem em evidência muitos elementos culturais e de sua organização social como a constituição de equipes várias vezes baseadas em laços de família e nas relações de gêneros, havendo equipes de meninos e meninas, mas não equipes mistas. Segundo Ribas (2008, p. 147), “a maneira de ser das crianças durante as partidas é também reforçada durante as partidas através do uso de hábitos com suas próprias culturas. Ela transforma o espaço do jogo no lugar

---

por Sigmund Freud e posteriormente refinada por sua filha Anna Freud e, por conta de tal ação, ela também é chamada de "Projeção Freudiana" em certas literaturas.

<sup>25</sup> Pelas regras oficiais do Futebol, determinadas pela Federação Internacional de Futebol – FIFA, cada equipe conta com 11 jogadores titulares, sendo 10 na linha (dentro do campo) e um como goleiro. O número de reservas dependerá da competição em questão, como por exemplo, em jogos de seleções ou na copa do mundo o técnico da equipe disponibiliza de outros 11 reservas, na copa são 12, pois há um terceiro goleiro. Em jogos de times geralmente é 7 reservas ou até mesmo 6 reservas, como vemos em alguns campeonatos. No caso das brincadeiras nos campinhos em geral os times são divididos de forma igualitária sem ultrapassar 11 em campo como a regra oficial determina, assim destinando o excedente ao banco de reservas, os quais esperarão por uma oportunidade de jogar, seja porque alguém se machucou ou por outro acordo realizado entre as crianças que brincam.

de uma vida autêntica de seus valores de identidade, além da renovação do sentimento de pertença ao grupo.” O campinho é localizado num lugar que favorece a construção da identidade, motivando a novas habilidades, conhecimentos e competências, além do incentivo à prática do esporte. As crianças adaptam-se para viver em sociedade, os hábitos culturais são apresentados nas suas atitudes e na forma que eles têm de enfrentar um jogo, para comemorar a vitória. O jogo (futebol) é parte integrante da vida cotidiana hoje dessas crianças.

Mas não apenas de futebol brincam as crianças da Vila da Felicidade. Outra brincadeira recorrente e que foi escolhida por R e seu amigo, é a brincadeira de *Polícia e Ladrão (Perigo-aproximação-fuga)* que é uma brincadeira predominantemente não verbal. Nesta brincadeira 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 aproximam, chegando bem perto do perigo, fugindo logo em seguida, escapando e se salvando da ameaça de ser presa.



Figura 21 Brincadeira de Polícia e Ladrão no pátio da escola da Vila da Felicidade em dia de lazer.

Fonte: Registro de campo, abril de 2018.

Uma brincadeira semelhante é apresentada nos estudos de Corsaro (2007, p. 35), sendo que este a identificou não apenas em grupos de crianças americanas, mas também de crianças italianas. O autor também faz 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, onde 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.

Se o universo da infância é o mundo lúdico, no mundo adulto tornamo-nos menos receptivo à imaginação e aos sonhos, ficamos distantes da lógica animista e fecunda, que só o pensamento infantil é capaz de tecer (WUNENBURGER, 2003, p. 25). As *pessoas grandes* distanciaram-se dos mitos de origem e se perderam nas ideias teocráticas; acreditaram no *logos*, fundaram os racionalismos iluminados e, paralelo a eles, um universo isomórfico e sombrio, onde as crianças, os poetas e os loucos foram colocados; apostaram na força da razão e da ciência e terminaram por desencantar-se do mundo. Assim, se no início da existência a fraca inibição dos valores era propícia aos devaneios e à imaginação, hoje continuamos “[...] atrás dessa infância imóvel, mas sempre viva, fora da história, oculta para outros, disfarçada em história quando a contamos [...]” (BACHELARD, 2006, p. 94).

Esse tipo de brincadeira pode ser uma característica universal das culturas infantis. Ao lado da investigação da existência ou não de traços universais presentes nas brincadeiras infantis de grupos de culturas diferentes, sobressai a importância da identificação das especificidades das brincadeiras e de seus significados relacionados aos diferentes contextos onde se produzem.

No dia de lazer promovido pela direção da escola, a observação da brincadeira de *Polícia e Ladrão* foi mais propícia, onde podemos contabilizar cerca de 20 crianças<sup>26</sup> que se reuniram no pátio e fizeram 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 se aproximavam 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

---

<sup>26</sup> Durante o dia de lazer crianças de outras turmas juntaram-se ao grupo, totalizando a observação de 20 crianças, no entanto o foco permaneceu na amostragem de 12 crianças que já haviam participado dos grupos focais realizados.

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 às 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 apresente aos 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 06 e 09 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 (BROUGÈRE, 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 Brougère (1995) chama de cultura lúdica.

Na rotina de perseguição foi observado o fato de as crianças se apropriarem de elementos da cultura televisiva em suas brincadeiras, tais como nome de personagens, procedimentos, poderes e expressões de super-heróis, além da relação entre os bons e os maus. Nesse processo, as crianças utilizam-se dos conhecimentos gerais acerca da rotina e articulam-nos aos conhecimentos da mídia televisiva. Em Brougère (2015) a televisão é vista como um dos elementos altamente influente na cultura lúdica. Esses elementos transmitem conteúdos e esquemas que favorecem para a alteração da cultura lúdica. Mesmo com toda influência midiática, o autor afirma, que as crianças continuam construindo suas culturas lúdicas mediante interpretações e significações no contexto das interações com esses elementos.

Nesse processo, as crianças constroem sua cultura lúdica brincando, o que aqui nesta tese é compreendido:

como o conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras de bebê [...], que constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças [...], pela manipulação cada vez maior de objetos de jogo. Essa experiência permite o enriquecimento do jogo em função evidentemente das competências da criança, e é nesse nível que o substrato biológico psicológico intervém para determinar do que a criança é capaz” (BROUGÈRE, 2015, p. 26).

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz por si mesmo a cultura lúdica, esta se origina das interações sociais [...]. Portanto, a cultura lúdica, como toda cultura, é fruto da interação social. Essa cultura lúdica não é produzida isoladamente, ela também é influenciada por referências externas à brincadeira. Pode-se dizer que a cultura lúdica se apodera de elementos da cultura do contexto social da criança, como a escola, a família, a mídia televisiva, entre outros. Borba (2005, p.15) contribui nesse sentido afirmando que “essa influência não se dá de forma mecânica, mas por meio de uma interação simbólica, pois na experiência do brincar, a criança interpreta os elementos que serão inseridos, dando novas significações de acordo com sua interpretação.”

No momento em que uma criança (desempenhando o papel e policial) captura o outro (desempenhando o papel de ladrão) é necessário que haja uma aceitação daqueles que brincam para que possam desenvolver as sequências interativas conjuntamente. E, assim, segue-se a brincadeira, na qual o alvo se alterna na medida em que os papéis desempenhados se alternam também. Brougère (2015, p.25) assinala afirmando que “a cultura lúdica, ou seja, as regras tornam possível a brincadeira e permite enriquecer progressivamente a atividade lúdica”. Assim, no decorrer da sequência interativa, as regras já pré-estabelecidas pelas crianças dão suporte para que novas situações sejam inseridas sem prejudicar o andamento das atividades. De acordo com Borba (2005, p.15), nessa rotina de perseguição, o mais importante para as crianças é desenvolver ações de correr umas atrás das outras, experimentando sentimentos de emoção, tensão, poder, alívio, dentre outros. A reprodução interpretativa é claramente ilustrada nessa rotina de brincadeiras, na medida em que as crianças produzem coletivamente uma rotina na qual partilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça, e o alívio e a alegria da fuga.

As representações sociais de perigo, mal, desconhecido e outras ambiguidades, que estão se desenvolvendo nas crianças, são mais firmemente apreendidas e controladas.

(CORSARO, 2009). É possível percebermos neste episódio como as crianças possuem um conhecimento prévio que fornece as regras e a estrutura geral de ações e comportamentos que garantem o desenrolar da brincadeira (BORBA, 2005). Mesmo com algumas variações, as crianças demonstram possuir um conhecimento preliminar que lhes permite desenvolver ações e comportamentos adequados ao esquema da rotina.

Nas práticas culturais de brincadeiras observadas no contexto da pesquisa podemos perceber que “as crianças instituem uma ordem social” (FERREIRA, 2004, p.22) que rege suas relações entre pares, manifestando que elas são socialmente ativas e protagonistas do mundo social. Esta ordem social permite o desenvolvimento da brincadeira conjunta, na qual as crianças criam e negociam suas ações. No episódio apresentado, a ordem social foi reconhecida na maneira como os grupos se organizam para brincar, permitindo uma aproximação deste complexo processo de interações que são as brincadeiras, a organização e a ordem social foi instituída e mantida sem a intervenção dos adultos.

A posição do adulto é relevante nesse processo, tendo em vista a possibilidade de, estando atento aos conflitos entre as crianças, permitir, limitar e negociar as interações e trocas sociais entre si, como nos lembra de Rossetti-Ferreira e Oliveira (2009, p. 67) “[...] o professor pode estruturar um ambiente propício àquelas interações, respeitando o jogo das crianças e garantindo-lhes direito à infância”. Diante destes episódios de brincadeiras nas rotinas lúdicas entre as crianças pode-se perceber um conjunto de situações que envolvem o que Corsaro (2011, p.70) denomina de contextualização em que os indícios verbais e não-verbais são expressos nos gestos, na linguagem e no curso da rotina, que pode seguir por um longo tempo como bem pode ser logo transformada e dar ensejo a uma nova brincadeira. As crianças contextualizam a brincadeira dando significado segundo seus interesses e vontades.

Além das dinâmicas das brincadeiras descritas anteriormente, que exigem prontidão e habilidades psicomotoras, há ainda outra categoria de brincadeira observada: o *Faz de conta e situações familiares cotidianas*, constituindo-se uma brincadeira de caráter ficcional representativa do cotidiano: mãe e filha, afazeres domésticos e dinâmica de educação doméstica. Esses elementos foram observados em um grupo composto por 04 (quatro) meninas da amostra de 12 crianças observadas, o que possibilitou o registro de diálogos.



Figura 22 Crianças se lavando após manuseio de tinta guache.

Fonte: Registro de campo, maio de 2018.

Na figura 26, três meninas haviam acabado de construir, com papel, tesoura, cola e guache alguns móveis de sua casinha, fizeram camas, sofás, fogões, lençóis, pratos e talheres de papel. Essa opção dos brinquedos de papel pertencia aos seus cotidianos de brincadeiras, explicando a condição da mulher no serviço doméstico e a escassez de recursos econômicos, o brincar e os brinquedos eram adaptados aos materiais existentes. No entanto, o objetivo da brincadeira não se encerrava na construção dos móveis, mas na construção da trama ficcional das histórias familiares, da narração de episódios que estavam na memória, alguns rotineiros como a hora do almoço, outros esporádicos como a festa de aniversário, configurando-se assim a brincadeira do *Faz de conta*.

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. Ressalta-se 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.

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

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. (SARMENTO, 1999). 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. O simbolismo da casa está atrelado às tarefas de edificar, de construir, de se abrigar e habitar. A construção da casa é também um espaço de espalhamento de si. Casas são lugares de acolhida de si próprio e do outro, territórios de vínculos e cuidado. É lugar de intimidade.

Para Brougère (2004, p 14), os estereótipos provêm dos pais e das pessoas que cercam a criança. Os pais ou cuidadores constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes que ela comece a fazer suas escolhas. Em classes dominantes<sup>27</sup> observa-se que no nascimento, o quarto das meninas é rosa, com bonecas, e o dos meninos é azul, com carros em miniatura. As meninas costumam brincar de casinha e representam o papel da mãe; os meninos, de motorista, que dirige o carro. É o contexto em que a criança vive, especialmente o meio familiar, que dirige inicialmente tais escolhas. No entanto, nas classes subalternas, nas quais as crianças da Vila da Felicidade se encontram, as relações de gênero apresentam outras marcações e organizações sociais, regidas pelas dinâmicas familiares de estruturas monoparentais ou de famílias plurais. Observe-se que há necessidade de ressignificação do brincar das crianças,

---

<sup>27</sup> Em Gramisci o conceito de classes subalternas e dominantes aparece em escritos pré-cacerários mais especificamente no texto da hierarquia militar. Mas é em sua obra *Cadernos do Cárcere* que o autor amplia a definição dos conceitos e os nexos da relação dialética entre Estado e sociedade civil, ideologia, cultura e filosofia da práxis. O conceito de subalternidade tem sido utilizado na análise de fenômenos sociopolíticos e culturais, o que nos orienta o olhar sobre a análise da brincadeira de casinha e sua classificação como brincadeira de menina. Cf. GRAMISCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

rompendo os conceitos de brincadeira de menino e brincadeira de menina que em alguns momentos apresentou-se nas vozes infantis como no diálogo abaixo:

[as 04 meninas, D (09 anos), A (08 anos), Db(07 anos) e R (07 anos) organizaram-se para brincar, construíram seus móveis, limpam-se e sentaram-se para brincar quando M (menino, 08 anos) aproximou e ficou observando]

PESQUISADORA: você não quer brincar, M?

M (menino, 8 anos): eu não tia, essa brincadeira é de menina.

PESQUISADORA: como assim M? o que é brincadeira de menina?

M: é brincadeira que só menina brinca, tipo brincadeira de boneca e de casinha.

PESQUISADORA: se tem brincadeira de menina, tem brincadeira de menino?

M: tem sim tia.

PESQUISADORA: e quais são as brincadeiras de menino?

M: ah tia, é futebol né? (GRUPO FOCAL, 2018)

Diante da binaridade entre brincadeiras de meninos e meninas apresentada por M o debate se alinha à Scott(1995) que define a oposição binária masculino-feminino como um paradigma que deve ser desconstruído, assim como a dicotomia entre a natureza e a cultura, que é a base para a discussão do sexo e do gênero. Para esta autora, “O conceito de gênero (cultura) somava-se ao de sexo (natureza) e não o substituía. A natureza era uma base sobre a qual significados culturais eram construídos. Gênero era associado, assim, a traços de caráter e a comportamentos, e sexo a corpo e a biologia” (SCOTT, 1995, p. 78).

Nesse processo dicotômico de construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos. Para Brougère (1995), Falkstrom (2001) e Azevedo (2003), os estereótipos de gênero nos brinquedos relacionam-se ao fato de o universo feminino restringir-se, em grande parte, à casa, à família; o masculino, aos carrinhos, à lutinha (rough-and-tumble), mistura de tumulto e briga, ao mundo externo e do trabalho. A cultura lúdica é masculina porque a criança é menino, percebida como menino age como tal, brinca com outros meninos, recebe objetos destinados aos meninos (BROUGÈRE, 1999, p. 200). O mesmo ocorre com as meninas, mas, ao utilizar o mesmo brinquedo que a menina, o menino age de forma diferente. Parece ser resultado de uma complexa produção cultural, ligada à construção da personalidade da criança decorrente da socialização.

Carvalho (1993, p. 31) afirma que “não há evidência quanto às diferenças de gênero até os 4 anos de idade. A partir daí, os meninos tendem a evitar as ‘atividades de meninas’ e são mais sujeitos à pressão social, a uma tipificação sexual inadequada”. Quanto às atividades

lúdicas, as preferências entre meninos e meninas são observáveis por volta de 12 meses de idade, tornando-se mais acentuadas ao final do segundo ano e muito evidentes dos 4 aos 6 anos. As descrições das brincadeiras destacadas acima, reiteradamente desenvolvidas pelas crianças durante o tempo em que o grupo foi acompanhado durante o desenvolvimento desta 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 e a construção conjunta de uma brincadeira, quanto um espaço de liberdade para inovar e para reconfigurar a realidade.

A criança que brinca de caminhão 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 criança no jogo da vida, no seu conjunto enriquecendo as capacidades de a criança ultrapassar obstáculos e enfrentar dificuldades.

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 das brincadeiras observadas na Escola Vila da Felicidade, o brincar foi 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 intervêm: 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.

Por meio 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<sup>28</sup> vêm mostrando 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

---

<sup>28</sup> Obre isso conferir 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. 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. SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância**. Marcas do Tempo: a interculturalidade nas culturas da infância. Braga. Centro de estudos da criança da Universidade do Minho, 1997. ALMQVIST, B. **Approaching the culture of toys in Swedish Child Care. A literature survey and a toy inventory**. Uppsala: Uppsala University, 1994. 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.

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.

Constatamos, nesta pesquisa, 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, percebemos 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 práticas e, de certa forma, introduzem nas brincadeiras do grupo-alvo certa dose de emoção ligada ao inusitado, ao perigo, a quebra da ordem.

A pesquisa indica a predominância, de muitos estereótipos de gênero no uso de brinquedos. Mudanças tímidas no canto da cozinha e do dormitório, no uso de fantasias, de bonecas e de *skate* têm colaborado para o aprendizado da liderança nos grupos de brincantes, na superação de conflitos para dar lugar às situações imaginárias e à constituição de várias identidades de gênero. Por Torres (2002, p.37), “a maneira como homens e mulheres se percebe, e se identificam é algo que vai sendo construído no curso da história, e essa construção toma formas diferenciadas de acordo com as circunstâncias, a ideologia, e as representações coletivas”.

O direito ao brinquedo e à brincadeira como ação livre da criança precisa ser garantido, o que nos move à reflexão sobre a importância de uma educação com equidade de gênero voltada para meninos e meninas. A cultura lúdica depende de uma complexa produção cultural ligada à construção da personalidade da criança no âmbito da socialização, e a experiência lúdica é arbitrária, suscetível de diferenças e de mudanças, de uma sucessão complexa de interações, de interiorizações e de interpretações das experiências vividas.

### 3.2 A educação das infâncias e o brincar

O ser professor ou professora, na perspectiva de educadores, pode assumir uma prática pedagógica com o intuito de enxergar as relações sociais, a partir das crianças, dos grupos culturais que elas constroem, numa relação de alteridade que compartilha a construção do conhecimento e reconhece a criança como protagonista ativa que dá sentido às suas vivências. Para tanto, a escolha metodológica das práticas pedagógicas deve favorecer a definição do lugar do professor, da professora e das crianças, como participantes do cotidiano escolar, ao longo do processo de construção do conhecimento. Essa perspectiva de prática pedagógica converge para as metodologias de pesquisa da sociologia da infância que posicionam as crianças como sujeitos ativos e participantes dos processos. Conforme Rocha (2008, p.50),

Com o surgimento dos novos estudos sociais da infância, nos anos finais do século XX, vai sendo consolidado um avanço no reconhecimento da infância e da criança no campo de estudos que por longo tempo estiveram no território das ausências. Os estudos *sobre* crianças carregam o intuito de discutir sobre seu contexto social, cultural, educativo sem relevar sua voz no interior da pesquisa, quando se focaliza a criança a partir da perspectiva do adulto.

Soares (2006, p.27), chama a atenção para o fato de que “começa-se a pensar na infância a partir da ideia que se tem sobre a criança, com os estudos pautando-se nas culturas infantis e na participação das crianças como atores sociais”. Embora ainda se restrinja a poucos grupos de crianças, como explana a autora: “[...] pensar nas crianças, pensar na infância, é pensar também num grupo social, com um conjunto de direitos reconhecidos no campo dos princípios, apesar da sua escassa aplicabilidade nos quotidianos a sua participação é essencial, uma vez que a participação infantil é uma ferramenta indiscutível para fugir ou lutar contra ciclos de exclusão” (SOARES 2006, p. 27).

Com outra postura, o estudo *com* as crianças parte da perspectiva de as considerar na condição de atores sociais e defender a pluralidade das infâncias vivenciadas nos diferentes contextos sociais. É preciso “ouvir as experiências [de infância], falar sobre elas e interpretá-las com a ajuda daqueles que dela hoje participam - as crianças – é uma forma de ressignificar as hierarquias institucionalizadas dos papéis sociais estabelecidos culturalmente” (MACEDO et al, p.101, 2012).

De acordo com Campos (2008, p. 38-39), para “definir o papel da criança na pesquisa ou nas práticas pedagógicas, o adulto enquanto mediador precisa levar em conta fatores que

envolvem a *idade* das crianças; o *gênero*, em que muitas culturas, as meninas não têm a mesma participação e o mesmo poder que os meninos; o *tempo*, que a criança requer para se expressar, e a *escuta dos adultos próximos a elas*". É preciso levar em consideração a escuta dos adultos para que não se sintam excluídos, para ajudar a entender o contexto social da criança com o cuidado para que ele não intervenha entre a pesquisadora e a criança. Poucos são os estudos que se voltam para ouvir o discurso das crianças moradoras do território rural<sup>29</sup>, acerca do que elas têm a dizer sobre suas culturas, seus modos de vida, suas brincadeiras, suas relações sociais com os adultos e com as crianças, sobre suas diferentes realidades, tendo em vista a diversificação de culturas e dos povos moradores do território campestre.

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 SARMENTO, 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.

As diferenças em termos de estratégias, de recursos e condições materiais para as brincadeiras e as formas de inserção destas práticas permitem destacar que o brincar não é um processo homogêneo e uma prática pedagógica cotidiana. Nesta perspectiva a sociedade capitalista contemporânea, o cotidiano árido das crianças da Vila da Felicidade as aproxima do mundo dos adultos, considerando as condições materiais que as distanciam dos bens de produção e do poder de aquisição dos bens de consumo. Bourdieu (1978, p. 8) afirma que a "teoria das classes sociais deve, portanto, superar a oposição entre as teorias objetivistas que assimilam as classes (nem que seja para demonstrar por absurdo sua inexistência) a grupos discretos, simples populações enumeráveis e separadas por fronteiras objetivamente inscritas na realidade, e as teorias subjetivistas".

Essa segregação de classe faz com que as crianças pouco participem da vida pública passando grande parte do tempo em instituições destinadas à infância, ou seja, a escola, ou nos espaços coletivos para o lazer, mas que não lhes permite a construção de consciência de classe ou categoria social. O discurso que justifica esta segregação quase sempre é pautado na necessidade de preparação das crianças para a vida adulta; na incapacidade e imaturidade das

---

<sup>29</sup> A esse respeito ver TEIXEIRA, 2009; SILVA et al, 2012

crianças para tratar de assuntos sérios como economia e política ou na proteção das crianças da dura realidade presente nestes assuntos.

Para Bourdieu (1978, p.10)

os grupos sociais existem de algum modo duas vezes, e isso antes mesmo de qualquer intervenção do olhar científico: na objetividade de primeira ordem, aquela registrada pela distribuição das propriedades materiais; e na objetividade de segunda ordem, aquela das classificações e das representações contrastantes que são produzidas pelos agentes na base de um conhecimento prático das distribuições tal como se manifestam nos estilos de vida.

No entanto, há contradições entre a proteção e a participação das crianças na política e pouco se fala das contribuições das culturas infantis. Na mesma abordagem Qvortrup (2010, p. 14), ressalta a questão da ambiguidade com que as infâncias são tratadas com relação à atuação política. Alguns estudiosos da infância, como Garbarino e Zelizer, defendem que as crianças sejam protegidas dos perigos e da complexidade da política e da economia e que elas sejam separadas do mundo adulto.

Mas, apesar destas diferenças, há proximidades entre as compreensões da importância do brincar, as vivências das crianças da Vila da Felicidade, como sujeitos sociais e categoria social, enquanto sujeito das relações, enquanto cidadãos das cidades. Qvortrup (1990) ressalta o direito à participação das crianças presente na Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada por alguns países e em vigor no Brasil, desde 23 de outubro de 1990 e, que em seu art. 2, define:

Os Estados-partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e maturidade da criança (BRASIL, 1990)

Dentre os fatores que concorrem nos processos educativos infantis, a partir dos diálogos e das observações cotidianas, podemos concluir que os professores e as professoras não compreenderam participação infantil. O brincar construído pelas próprias crianças precisa ser incluído nas práticas pedagógicas. O brincar enquanto ferramenta que facilita o processo cognitivo de aprendizagem, ou mesmo o brincar enquanto ferramenta educativa para a participação política das crianças nas decisões pedagógicas.

Durante os grupos focais os adultos estabeleceram relação de proximidade de vivência com as crianças da Vila da Felicidade, por meio do relato oral de memórias do brincar em suas

infâncias vivenciadas no espaço amazônico, tendo em vista todos serem originários do mesmo estado, Amazonas. Ao longo dos relatos, a professora 1 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 [...]” (entrevista, 2018). Isto fez com que esta professora se encontrasse e/ou se reconhecesse nas impossibilidades de seus alunos. Durante o grupo focal com as professoras, o gestor e uma mãe que se disponibilizou a participar da pesquisa, assinalaram inúmeras considerações e definições sobre o brincar, a saber:

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.” (professora 1)

“[...] 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.” (professora 2)

“[...] 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.” (gestor)

“[...] 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.” (mãe)

As falas das professoras, da mãe e do gestor da Vila da Felicidade expressam o lugar do brincar e a concepção construída pela mescla entre a vivência e a formação de professores em nível de graduação. Como brincar, a professora 1 compreende que são 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, permitindo o prazer de brincar. Para a professora 2, 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. Isto é explicitado por Brougère (2002, p. 32), 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.”

O brincar é o possibilitador da representação da realidade em um *fazer de novo*, ressignificando as experiências vividas, as formas de socialização e as regras sociais. Ao longo dos encontros e nas conversas informais, a professora 1 da Vila da Felicidade categorizou o brincar e diferenciou o brincar que se atrela à prática pedagógica da seguinte maneira:

[...] 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. (entrevista, 2018)

Ao repensar o brincar nas práticas pedagógicas Kishimoto (2011, p. 34) reconhece que as brincadeiras de construção como uma modalidade de brincadeira que enriquece a experiência sensorial, estimulam a criatividade e desenvolve as habilidades da criança. A compreensão sobre o brincar como provedor da imaginação, do desenvolvimento cognitivo, da aquisição do conhecimento e da socialização entre as crianças se fortalece como tese. 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 pelos professores e professoras, 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 da professora. O objetivo com o trabalho analítico é buscar identificar as relações que se estabelecem entre a cultura lúdica produzida pelas crianças e as práticas pedagógicas, num esforço de colaboração para a construção de um Ensino Fundamental com qualidade educacional. As enunciações das professoras explicitam tensões e ambiguidades experimentadas em relação à construção de práticas pedagógicas permeadas pela ludicidade e, sobretudo, pelas culturas lúdicas infantis.

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 as professoras não consideram a atividade lúdica como irrelevante, mas que ao olhar da estrutura material disponível, vê-se impossibilitadas 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 a professora 2 expõe 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”. (entrevista, 2018).

Durante os grupos focais as professoras apresentaram jogos que utilizam como recursos pedagógicos tanto para o ensino de conceitos matemáticos como para o incentivo à leitura, na imagem abaixo a correspondência entre o signo numérico e a quantidade. É o que mostra a figura 24 a seguir:



Figura 23 Pizza matemática. Fonte: grupo focal em sala de aula tema: “jogos e brincadeiras pedagógicas”.

Fonte: Grupo focal - abril de 2018.

A criança da imagem acima ao ser questionada se gostava daquela brincadeira respondeu da seguinte maneira:

B: eu gosto tia, é melhor do que ficar pintando, mas eu gosto mesmo é de correr. De brincar no pátio [pausa para reflexão e continuou] a professora diz que não é bom ficar correndo senão eu fico cansada e depois não vou querer estudar, não vou copiar nada do quadro, mas não é verdade, eu gosto de correr, gosto de brincar de manja pega.

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 terem sido apropriados por professores e professoras, ou os mesmos priorizam a intencionalidade e uso pedagógico em detrimento do prazer produzido pelo tempo lúdico, o que caminha na contramão do conceito de brincar e de ludicidade<sup>30</sup> como por algumas vezes foi citado no grupo focal pela professora 2:

Professora 2: “[...] o brincar na sala de aula faz a criança ficar desinibida, criativa. Ajuda na coordenação motora fina e grossa., é a ludicidade como aprendemos na faculdade”. (entrevista, 2018)

Depreende-se desta análise que a ludicidade é vista como contribuição, como caminho para o processo de ensino e aprendizagem, sem, contudo, dizer em que ela consiste. Percebe-se que há o reconhecimento da importância sem materializá-la em ações, a ludicidade ainda não é totalmente compreendida como elemento estruturante do processo educativo. Não se sabe como evocá-la na prática nas ações em sala de aula.

A prática pedagógica refere-se à condição psicológica, cultural e pedagógica do professor de ser um humano inteiro no que faz, contente de seu fazer docente, em fluxo positivo (CSIKSZENTMIHALYI, 1999), o que se reflete em sua linguagem por vezes bem-humorada, sua linguagem corporal, na inserção de dispositivos potencialmente evocadores do lúdico em seu contexto escolar (tais como metáforas lúdicas, jogos, dinâmicas, brincadeiras, entre outras), na compreensão do olhar das crianças. Ou seja, para evocar a ludicidade na mediação didática é condição *sine qua non* estar lúdico. Ressalve-se que o conceito de ludicidade no qual se ancora esta fala não é o hedonista, mas de equilíbrio entre elementos alegradores e não-alegradores, que são indispensáveis, tais como a formação e as competências técnicas para a prática docente. Já a condição de formação reflete a busca por uma construção de saberes sensíveis (TARDIFF, 2010; D’ÁVILA, 2012) vinculados às dimensões estética e lúdica desde a época de preparo para a docência na licenciatura ou adiante em alguma especialização voltada à docência.

Não se pode furtar-se à ressalva de que a formação deve ser entendida na dimensão social, trata-se de um direito, “superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partido da esfera pública” (VEIGA, 2008, p. 15). Trata-se também, do olhar do inacabamento, entendendo, que o exercício da profissão lapida o fazer do professor reflexivo,

---

<sup>30</sup> Nesta tese compreendido como forma de desenvolver a criatividade, os conhecimentos, através de jogos, música e dança. O intuito é educar, ensinar, se divertindo e interagindo com os outros. O primeiro significado do jogo é o de ser lúdico (ensinar e aprender se divertindo) a partir de Kishimoto (2012) e Huizinga (1990).

levando-o à “formação pela reflexão nos permite pensar na possibilidade também de promover a inovação e romper com o tecnicismo” (FERREIRA, 2014, p. 177).

A figura 27 nos mostra como o jogo, veículo da ludicidade, é compreendido como ferramenta e denota uma aplicabilidade funcionalista e pragmática que se coaduna com a lógica de mercado de trabalho que subjaz em uma lógica mercantilista e de automação produtivista, relativa a algo que se faz mecanicamente. O jogo é uma ferramenta para que a criança aprenda o conteúdo previsto nos currículos oficiais.



Figura 24 Recurso pedagógico: pizza dos números.

Fonte: Grupo focal: jogos pedagógicos, maio de 2018.

No fundo, as imagens 26 e 27 evocam uma concepção alheada ao ato político de ser professor, idealizando um profissional professor neutro e eficiente, capaz de ensinar uma massa homogênea de crianças (NOVA, 2014). Por ingenuidade, desconhecimento, falta de formação adequada ou por opção intencional, o fato é que não se fomenta essa ideia de ludicidade como ferramenta seja disseminada. A ludicidade é elemento estruturante, um meio, uma linguagem que pode permear todo o fazer docente, o instrumento que pode, em consonância com os outros instrumentos da orquestra educativa, tocar uma enternecedora canção de ressignificação. A mãe deixa claro que,

“[...] é ser livre, soltar sua imaginação, se desprender de preocupações. Brincar para a criança é liberdade, ser criança é poder se soltar.” (entrevista, 2018).

Pode-se dizer que estas professoras e a mãe estabelecem forte relação entre os termos *brincar, criança, brinquedos e espaço* o que, claro, constituem-se em termos relacionados. Entretanto, identifica-se também o silêncio destas professoras sobre as possibilidades das 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 as professoras participantes desta pesquisa têm sobre ela.

Há formas de compreensão sobre a capacidade de brincar que tendem para a sua naturalização, na medida em que o professor não menciona – de modo mais preciso – qual papel deveriam assumir em relação a sua constituição e desenvolvimento. As professoras e o gestor falaram 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 interrelações 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. Também não cabe aos professores e professoras elaborarem 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.

### 3.3 O que falam os desenhos das crianças

As crianças são co-produtoras dos dados gerados e, por isso, foram consultadas sobre sua participação nesta pesquisa, se desejavam ou não participar e contribuir considerando a questão ética, bem como a relação de poder entre adultos e crianças, pois devem ter seus direitos preservados e ser vista como agente ativo, na construção social e na determinação de suas vidas. Trata-se de uma abordagem ao grupo social das crianças pela perspectiva do protagonismo infantil, na medida em que essas crianças são compreendidas neste estudo como 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 tem sido conduzida pela sociologia da infância, área de conhecimento que trata a criança como sujeito social e construtor de si próprio.

Esta perspectiva que concebe a criança como sujeito social permite caracterizar não apenas a infância, mas também a sociedade na qual ela se insere enquanto construções mutuamente interdependentes. 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. Torna-se necessário compreender 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 das crianças em suas infâncias, enquanto agentes sociais específicos, aptos a desempenhar um papel fundamental nos mecanismos de produção social de suas próprias identidades, 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.

Sarmiento (1997, p. 15), considerando que 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. Embora na 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 variações e as possibilidades oferecidas por ambos os cenários sociais.



Figura 25 Banho no giral da casa na Comunidade Vila da Felicidade, período de seca.  
Fonte: registro de campo, maio de 2018.

As análises elaboradas sobre as crianças durante a realização desta pesquisa foram alimentadas pelas vozes infantis das crianças da Vila da Felicidade, e também pelos sorrisos, gestos e brincadeiras como se pode observar na figura 28 em que duas crianças tomam banho no espaço externo da casa, denominado giral, e ao mesmo tempo brincando com o sabonete e a água. Durante esse episódio foi possível tecer alguns diálogos com J, de 8 anos e, G, de 4 anos., sobre o que querem ser quando crescer:

PESQUISADORA: do que estão brincando?

J: estamos brincando de ser pintor, meu sonho é ser pintor.

PESQUISADORA: e o que faz um pintor?

J: a professora falou que tem pintores que pintam o dia a dia, quando as pessoas dormem e acordam, ou pintam a natureza. Eu quero pintar a natureza. Não é legal?

PESQUISADORA: eu acho incrível, eu acho a natureza linda, eu tiro fotos da natureza, porque não sei pintar. Você já pintou alguma coisa?

J: eu já, desenho e pinto com tinta guache quando sobre na escola, um dia eu vou ter pincel e tinta de verdade, aí eu vou ser pintor.

PESQUISADORA: você gosta da aula de arte?

J: tia, sem sempre tem aula de arte, a gente tem mais aula de português e matemática e eu não gosto muito, mas no livro de português tem umas pinturas bonitas, a professora falou que era de um pintor, mas eu não lembro o nome dele. Mas eu gosto de aula de arte (GRUPO FOCAL, 2018).

O diálogo com o menino J remeteu-nos ao conceito de arte como *ofício*, o mesmo conceito que Benjamin adota no texto *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução* de 1975, afirmando que na Europa do século XVIII a arte tinha lugar nas oficinas, associada a uma forma de trabalho inferior ao ambiente da intelectualidade. Benjamin (1975, p. 12-13), chama atenção para o fato de que, “a produção da obra de arte, inicialmente susceptível à reprodução, estava sujeita aos avanços técnicos que propiciaram essa reprodução”. Os gregos só conheciam processos técnicos de reprodução relacionados à fundição e à cunhagem, parte do mundo do trabalho manual que, até então, era visto como atividade de pouco valor na estrutura da sociedade helênica. Somente com o advento da litografia as artes gráficas e os desenhos foram valorizados, pois, reproduzidos em larga escala, permitiam a comercialização.

A arte associada ao ofício segue até a Idade Média. Ela estava incluída no ensino das corporações artesanais. As corporações, de organização hierárquica rígida, faziam os aprendizes imitar os mestres e a produção das crianças era destinada ao comércio. Elas ingressavam nas oficinas por volta de 12 anos e poderiam, ao obter qualificação, alcançar o posto mestre. Somente no final da Idade Média, com o Renascimento, outras formas de expressão foram valorizadas, associando as artes aos valores estéticos, produtos da percepção, emoções e ideias, capazes de estimular a consciência.

Nesse momento, a pintura como obra de arte passa a expressar novas maneiras de representar a natureza, utilizando-se de técnicas pictóricas. Essa conquista rompeu com os sistemas medievais de representação e valorizou outros parâmetros de expressão, quando o desenho passou a ser considerado o alicerce das demais artes visuais e pré-requisito para as demais.

Por volta de 1500, essa nova concepção de arte resultou num novo modo de instrução, mas colocou na pauta de aprendizagem todo um elenco de procedimentos técnicos e diretivos. Esses procedimentos podem ser exemplificados, no século XVIII, quando, em 1737, um edito criava, associado à fábrica de Gobelins (França), uma escola de desenho para aprendizes, com a função de completar a formação de ofícios ligados à produção fabril. De acordo com Foucault (2005, p. 133)

A escola é dividida em três classes. A primeira para os que não têm nenhuma noção de desenho; mandam-nos copiar modelos, mais difíceis ou menos difíceis, segundo as aptidões de cada um. A segunda para os que já têm alguns princípios ou que passaram pela primeira classe; devem reproduzir quadros à primeira vista e sem tomar-lhes o traço, mas considerando só o desenho. Na terceira classe, aprendem as cores, fazem pastel, iniciam-se na teoria e na prática do tingimento. Regularmente, os alunos fazem deveres individuais: cada um desses exercícios, marcados com o nome do autor e data da execução, é depositado nas mãos do professor; os melhores são recompensados; reunidos no fim do ano e comparados entre eles, permitem estabelecer os progressos, o valor atual, o lugar relativo de cada aluno; determinam-se então os que podem passar para a classe superior.

A forma de conceber os desenhos não era generalizada, havia também práticas de desenho nos ambientes da academia, tratado em termos da relação arte e educação. Nesse ambiente, associado ao ensino, a metodologia e utilização do desenho nas práticas infantis foram diversificadas: a academia de Florença adotou as primeiras práticas de pinturas livres de normas e restrições, a exemplo de Bolonha, em 1537; na França, o ensino das artes se distinguiu entre os fidalgos e aqueles que produziam as manufaturas. Para os primeiros a valorização das dimensões estéticas dá um toque especial nos processos de ensino; quanto aos filhos dos plebeus, orientava-se para a produção de objetos decorativos das residências, úteis para a expansão comercial (PREVSNER, 1982).

Sobre o advento do iluminismo, embora o pensamento de Rousseau [1715-1780] tenha causado impactos sobre a compreensão da infância e da educação, as alterações práticas não foram tão imediatas, particularmente, no ensino da arte. A primeira escola de arte para crianças, inspirada nas ideias de Rousseau, foi criada por Johann Heinrich Pestalozzi [1746-1872], com o propósito de desenvolver a faculdade da percepção, por meio de exercícios que envolviam a medição de formas geométricas.

Conforme Efland (1990), nessa escola não havia nenhuma intenção de desenvolver o sentido estético ou da expressão individual: as crianças aprendiam a expressar um sentido impressionista básico, para evidenciar e distinguir ideias. A instrução deveria incluir o estudo da forma, da medida e do desenho; aprender a desenhar para aprender a escrever foi a proposição que, sugerida por Pestalozzi, passou a reger as escolas comuns das sociedades ocidentais.

Influenciados por Pestalozzi, seguiram-se outras iniciativas, como a de Friedrich Froebel (1782-1852), que, em 1837, inaugurou o *Jardim das Crianças*, com o propósito de estimular, desde cedo, a prática do desenho como cópia da natureza, na perspectiva de

familiarizá-las com a linguagem científica e as formas geométricas, bases iniciais para a formação do desenho industrial (EFLAND, 1990).

Até mais da metade do século XIX, salvo algumas exceções, “inúmeras iniciativas de inserção dos desenhos nos processos de aprendizagem foram tomadas, mas sempre associadas às artes industriais” (SEQUEIRA, 1962, p. 122). Muito devagar outras concepções sobre o ensino do desenho foram sendo esboçadas, como é o caso da escola *Temple*, de Amos Bronson Alcott e Elizabeth Peabody (1834), onde o ensino do desenho tinha como perspectiva o desenvolvimento da imaginação e da espiritualidade: defendia a tese de que a criança deveria expressar seus sentimentos mais do que copiar. É possível constatar que a compreensão do desenho do ponto de vista utilitário permanecia associada aos processos de ensino, além do trabalho industrial.

A primeira investigação que se aproximou do desenho infantil, visto em sua essencialidade, data de 1857, com John Ruskin (1819-1900), escritor e crítico da arte inglesa da era vitoriana. Em 1871, ele fundou uma escola na Galleries Universty (Oxford) para incentivar as habilidades de artesanato e artes técnicas. Suas orientações fundamentam-se na rejeição à cópia, como base da expressão artística, contrariando as práticas até então utilizadas. Ruskin propôs que no ensino de História e Ciências Naturais fosse incluído o desenho como disciplina (LOPES, 2001); Sequeira (1962) acrescenta que na obra *Elements of Drawing* (1857), Ruskin apresentou novas técnicas de representação a partir da noção de percepção.

Na mesma época de Ruskin, destaca-se Conrado Ricci (1887), que pela primeira vez reproduziu, em livro, uma coletânea de desenhos de um grupo de crianças italianas. Ricci, ao observar as dificuldades que as crianças apresentavam para desenhar o quê viam, constatou seu pouco interesse em mostrar a aparência real dos objetos. Começa, então, a valorizar as expressões livres e realizar os primeiros estudos sobre o desenvolvimento dos desenhos nas crianças. Mas, permanece até o final do século XVIII o interesse centrado no grafismo infantil, que se evidencia nas investigações sobre o ensino associado à arte.

Entre essas investigações destacam-se os trabalhos de Ebenezer Cooke (1895 e 1886) – *O novo método para o ensino da arte* (1895) e *A natureza da criança* (1886) – na qual o autor defende a prática do desenho a mão livre e o abandono da cópia e do uso do papel quadriculado para processar o desenho. Ele considerava que esse método levava a uma representação mecânica e fria que suprimiam a liberdade de expressão artística individual e a possibilidade do desenvolvimento imaginativo (LOPES, 2001).

Ao final do século XVIII e início do século XIX, James-Mark Baldwim [1861-1934], influenciado por H. Spencer [1820-1903], desenvolveu um estudo sobre a limitação gráfica de

sua filha, no espaço de tempo compreendido entre um ano e sete meses e dois anos de idade. Trata-se de um psicólogo americano, que estudou na Alemanha com Wilhelm Wundt e Friedrich Paulsen [1846-1908], este é um filósofo alemão aluno de Fechner [1801-1877], que desenvolveu estudos sobre a psicofísica. Em Toronto Baldwin fundou um laboratório de psicologia experimental e, influenciado por Piaget, desenvolveu Pesquisas qualitativas sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, ressaltando a questão da raça (*O desenvolvimento mental na criança e a raça*).

Lopes considera que Ricci, Spencer e Cooke abriram caminhos para que a Pesquisa sobre os desenhos se diversifique em outras direções, incluindo os estudos de tendência evolucionistas, como a de Herbert Spencer [1820-1903], preocupado com o desenvolvimento mental. Esses estudos ocuparam espaços privilegiados entre várias Pesquisas do tipo, no final do século XIX. Há indicadores de que somente na segunda metade do século XIX, a preocupação com os desenhos como expressão própria da criança ganha impulso e visibilidade, inicialmente nos estudos desenvolvidos pela Psicanálise e pela Psicologia.

No campo da educação, muitos artistas e educadores estavam preocupados com a arte como expressão particular da criança. Lischwart [1852-1914], no livro *A obra de arte na escola* (1887), pela primeira vez utiliza-se da expressão “arte infantil”, reconhecendo-a como expressão individualizada, embora na prática continue a utilizar métodos tradicionais de aprendizagem do desenho. Ele faz uma primeira aproximação entre os desenhos das crianças e os desenhos dos primitivos ancestrais. As tentativas da criança ao desenhar, obedecendo às leis imutáveis do tempo e do espaço, apresentam uma relação clara entre as primeiras tentativas de desenhos dos primitivos ao simplificar os objetos, uma vez que apresentam uma percepção homogênea das representações gráficas.

No final do século as Pesquisas se diversificam. Em 1895, na Inglaterra (Bridgwater), James Sully [1842-1923], estudioso do campo da Psicologia, começa a se interessar pelo gesto gráfico e pela ação de desenhar. Ele é visto como o precursor do livre desenho e da imaginação artística no desenvolvimento do grafismo infantil; outro estudioso, Brown [1820-1897], observou que a criança inicialmente se interessa na representação do movimento e só posteriormente passa a se interessar pelo produto do seu trabalho, quando a mão passa a obedecer a vontade e o desenho se aproxima da realidade objetiva; Maitland (Leipzig, 1895), realizou uma vasta investigação sobre os desenhos, nos quais busca identificar os temas desenhados pelas crianças até a idade de 12 anos. Lamprecht [1856-1915] realizou pesquisas (1901 e 1904) em vários países (Alemanha, Suíça, Bélgica, Inglaterra, Suécia, Romênia, Rússia,

Japão, EEUU e África), desenvolvendo estudos comparativos entre os desenhos das crianças e as produções pré-históricas.

Conforme Lopes (2001, p. 17), seu vasto estudo comparativo, que incluíam vários países teve como resultado [...] uma teoria onde indica que havia três caminhos para se demonstrar o desenvolvimento científico da psicogênese humana: a história da civilização, a etnografia e a psicologia da criança com ênfase no desenho como instrumento de pesquisa.

A pesquisa de Lamprecht foi apresentada no Seminário de História Universal sobre os Desenhos das Crianças, na Universidade de Leipzig (1904). Karl Lamprecht, ancorado em estudo comparativo considera que a descoberta das cavernas cobertas de pinturas primitivas, resultou no rompimento da arte figurativa e suas regras, dando passagem às correntes modernas de interpretação. As novas descobertas científicas, a emergência das teorias evolucionistas e o avanço da psicanálise contribuíram para alterar as abordagens sobre o desenho da criança como valor.



Figura 26 Desenho sobre “Brincadeiras que eu gosto”.

Fonte: grupo focal, maio de 2018.

Na figura 26, o desenho foi produzido por uma criança de 08 (oito) anos com o tema “brincadeiras que eu gosto”. Essa criança apresenta dificuldades motoras e cognitivas, e, segundo a professora, ela não tem acompanhamento médico o que dificulta qualquer atendimento diferenciado por parte da escola. Se formos observar as diferenças entre os desenhos das crianças normais, especialmente dotadas e os desenhos das crianças com dificuldades mentais, não vamos perceber tanta diferença. As crianças desconhecem as dimensões tridimensionais da representação pictográfica porque não possuíam, no ato de desenhar, a noção de espaço. Elas incluíam no desenho somente os aspectos principais

relacionadas a certas categorias de objetos, mas ainda estavam longe de fazer aproximação ente os objetos reais e os seus modelos.

A respeito dessa situação houve discordância no congresso que resultou de Leipzig no desdobramento de três linhas de pesquisa: a primeira ligada à história da civilização, que comparava os desenhos infantis aos primitivos; a segunda que sustentava as teses de caráter etnográfico e psicológico nas investigações sobre os desenhos da criança; e a terceira corrente, que via o desenho infantil um instrumento, por excelência, para a investigação sobre a criança, de modo geral.

Ainda entre os precursores dos estudos sobre o desenho, destaca-se a pesquisa de Georg Michael Kerchensteiner [1854-1932] que analisou aproximadamente 10.000 desenhos feitos por crianças de sua região (Alemanha, Munique), classificando-os em três grandes grupos de expressão, considerados como etapas de desenvolvimento: os desenhos puramente esquemáticos; os desenhos em que as crianças buscam a representação do real; o desenho em que a criança busca a representação tridimensional. Seus trabalhos, em oposição à pedagogia de Herbart Spencer, valorizam a inteligência prática em oposição ao intelectualismo cientificista, mas permanece preso aos métodos tradicionais. Ele também estuda as diferenças entre desenhos de crianças normais e anormais, que passam a ser objetos de outras pesquisas nessa direção (LOPES 2001).

Somente nas primeiras décadas do século XX o tratamento desse tipo de expressão infantil é modificado: os desenhos infantis passam a ser valorizados e passam a ser vistos como expressão própria da criança: entre 1904 e 1905, Levistein (*Psicologia Quântica do Espírito*), valorizando as dimensões afetivas, considerou que os sinais e as imagens nos desenhos das crianças guardam uma linguagem própria, mas desenhar significa descrever e não representar. Claparède [1873-1940], interessado no tema da memória, em 1907, por meio de um estudo semelhante ao de Lamprecht, expôs pela primeira vez, de forma sistemática, as etapas evolutivas dos desenhos infantis ao buscar conexões entre a aptidão, o desenho e as capacidades cognitivas.

Mas foi Arno Stern (1924), um pedagogo e artista plástico nascido na Alemanha, que se dedicou ao ensino de crianças, que de modo mais enfático, considerou outras formas de expressão como importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil. Ele considerava que a arte não deveria ser utilizada apenas como instrumento de diagnóstico e de higiene terapêutica, mas como livre expressão da criança e exercício de orientação da vontade: quanto mais a criança desenha e quanto mais se utiliza da expressão plástica, mais evolui. Para tal,

porém, é necessário suprimir a ostensiva influência dos adultos sobre elas no ato de desenhar: os desenhos não devem ser cópias, mas produto da imaginação infantil.

Sua larga experiência pedagógica permitiu a sistematização de uma série de informações sobre a criança no processo da criação dos desenhos ao tirar do foco as preocupações terapêuticas. O intensivo trabalho empírico lhe deu subsídio para traçar o perfil da criança em seu processo de criação, que considerou marcado por duas grandes fases. Um momento prefigurativo, dividido em três etapas: na primeira fase a criança não quer exprimir nada (garatujas); na segunda, a criança passa a ter maior controle em relação ao material utilizado, inscreve linhas com densidade e formas controlada; na terceira a criança já tem absoluto controle sobre o material, desenha linhas em zigue-zague, dá colorido aos desenhos, utilizam carimbos, agregam recortes. Nesta etapa aprendem a trabalhar com as mãos, tem não só percepção visual e física como também tem necessidade de dizer o que escrevem ou desenham.

A fase figurativa foi dividida por Stern em quatro etapas: na primeira, a criança desenha figuras humanas e objetos (casas, árvores), associa a cor à afetividades e quando deixa de utilizá-la relacionada à afetividade passa a associá-la com a realidade (a primeira figura humana desenhada pela criança tem a forma de girino); na segunda, a criança começa a representar o céu e a terra e a dar características humanas aos seres inanimados (os tamanhos dos bonecos estão associados à proximidade afetiva e/ou distanciamento); na terceira etapa ela ocupa a folha toda no ato de desenhar, mas se apresenta tímida; e na quarta etapa, além da variação de perspectiva, apresenta certo realismo ou procura aproximar o desenho às coisas reais.

Em relação ao ritmo, tendo como referência as fases de desenvolvimento do desenho infantil, Stern considerou as crianças em duas situações: criança pequena e criança grande. As crianças pequenas, nos anos iniciais até 04 anos, situam-se na fase prefigurativa, as crianças grandes, entre 5 a 12 anos, encontram-se na fase figurativa.

Na fase prefigurativa o ritmo de produção da criança pequena é bastante intenso, faz grandes quantidades de desenhos. Stern explica esse ritmo pelo fato de a criança querer agradar os adultos e receber elogios. Nessa fase ela se apresenta totalmente desinibida e a atividade do desenho tem uma evolução ascendente, mas em termos de imagem, a evolução é lenta, isso porque na criança grande, o senso de autocrítica começa a se desenvolver e diminui o ritmo de produção.

O senso de crítica leva a criança a ter inibição e cautela sobre aquilo que faz: por isso demora mais tempo para fazer o desenho diminuindo a produção. Nesse momento, conforme

Stern, pode ocorrer uma relativa regressão da criança em relação aos desenhos, que ele denomina *travagem*. Mas a *travagem* não tem somente a ver com os sentimentos de autocrítica e com a inibição, mas também está relacionada ao esforço em experimentar novas técnicas, processo que requer maior reflexão.

Outras características da criança grande, conforme Stern são instabilidade e timidez, momento em que requer a benéfica ajuda do adulto. A instabilidade leva a criança a deixar o desenho inacabado, os desenhos se apresentam *pobres e mal feitos*, o que exige cuidados por parte daqueles que a orientam: não deturpar os desenhos, nunca os deitar fora ou exigir que a criança termine a tarefa. No esforço de tentar acabar o desenho, a criança detém-se em muitos pormenores e o desenho pode tornar-se mais rico em formas e cores. A resistência em finalizar o desenho está relacionada à timidez: a criança não quer mostrar o seu interior, sente-se insegura.

Em termos de criatividade, na fase prefigurativa, a criança ao fazer um desenho, ou parte de ideias pré-estabelecidas, quando o tema é imposto pelo adulto; ou a criança desenha ao acaso, por livre iniciativa e, a partir de sua intuição, vai construindo o desenho na forma como lhe apetece. Nesta fase ela pode começar o desenho pela cor ou com os riscos, para depois completá-lo da forma que lhe aprouver. Nas crianças observadas, isso se inicia aproximadamente entre seis e sete anos.

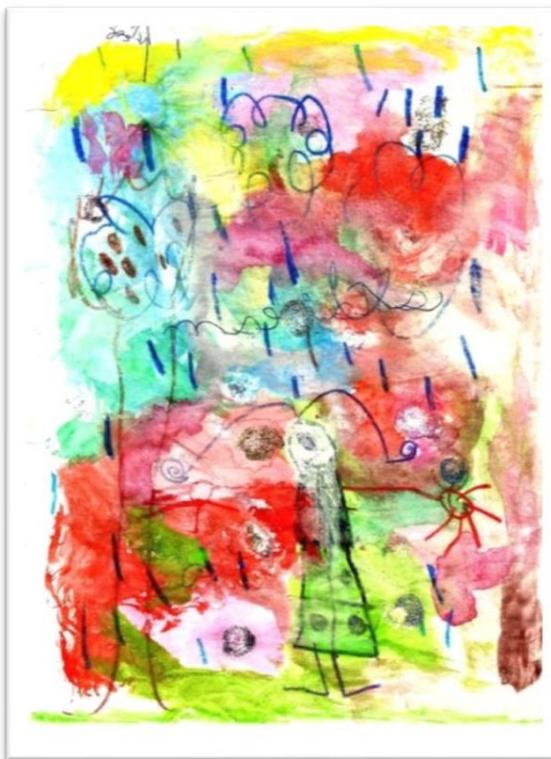


Figura 27 A menina e o castelo.

Fonte: grupo focal de desenhos livre, maio de 2018.

No desenho da figura 27 a criança R de 07(sete) anos contou a seguir história:

*“A menina está indo para um palácio...  
Está chovendo com bolinha de glitter, um pó mágico”.*

A sonhadora se dilui em cores,  
seus cabelos antenas,  
os braços abertos,  
e as mãos de sol.

Abraça a profusão de formas,  
trajetos de borrões coloridos,  
imprecisos.

Traços de chuva,  
minúsculas linhas retas,  
esfriam as cores.  
E contrastam com as  
Bolinhas de purpurina,  
dourada magia.

O palácio,  
ócio  
da imaginação,  
é destino  
da sonhadora.

(Grupo Focal, 2018)

Nesse processo é possível identificar o que Stern denominou de gramática do desenho: de um lado, os signos, um correspondente do alfabeto, é a parte conotativa da imagem (a casa, a árvore) e cada imagem corresponde com o objeto em si; de outro, os símbolos são as mesmas imagens, porém não representam os objetos em si, guardam um significado oculto e uma mensagem particular da criança.

As leis de produção do desenho estariam, portanto, relacionadas com o modo como a criança constrói o desenho na fase figurativa. Stern considera que é nessa fase que os desenhos se apresentam como *expressão ideográfica*, momento em que a representação das ideias é feita por meio de sinais e, mesmo que, até os 12 anos, essa expressão se apresente de forma simples e reduzida, os desenhos significam mais do que aquilo que a criança vê: as *perspectivas afetivas* são manifestadas pelas desproporções de tamanho entre os sinais ou símbolos desenhados, que revelam relações de proximidade afetivas e/ou distanciamentos. Os desenhos também podem

apresentar sinais de *rebatimento* que corresponde ao ato de colocar, no mesmo desenho, imagens em diferentes perspectivas, o fenômeno que o autor qualifica de transparência, se traduz nas formas desenhadas no interior das imagens. Há também características *humanizantes* ou de *humanização*, relacionadas ao fenômeno de atribuir características humanas a seres inanimados; e, finalmente, esboçam certo tipo de definição dos *espaços topológicos*, que se expressam na forma como reúne os símbolos e signos ao utilizar-se de todas as leis em um único desenho.

Os avanços feitos pelos trabalhos de Stern foram realizados fora do âmbito da escola, onde ele pode utilizar outros manejos e métodos no sentido de facilitar a expressão infantil. Ao contrário, Dewey [1859-1952] rejeita a ideia do desenho livre por não acreditar na espontaneidade da imaginação infantil. Para ele a criança compreende a identidade como parte inerente da sua sociedade (*Experiencie and Nature*, 1925).

Do final do século XIX até as primeiras décadas do século XX os estudos sobre os desenhos infantis se proliferaram. Presencia-se o rompimento entre a produção estética de caráter naturalista que se fundamenta na cópia e cresce a tendência que apoia a expressão livre, em oposição àquelas que primavam pelas regras e pela defectividade sobre esse tipo de expressão infantil.

O problema para o desenvolvimento de pesquisa sobre os desenhos livre está no espaço da coleta: dificilmente se tem oportunidade de acompanhar de forma continuada o crescimento da criança em todas as idades. Nas escolas seria necessário criar espaços especiais para realizar os desenhos livres, mas a organização desses espaços não é muito aceita pelos educadores, pois as crianças estão assoberbadas de tarefas.

Cabe, finalmente, ressaltar que, apesar de os autores das escolas pedagógicas da sociologia da infância e da psicologia não se referirem diretamente à educação escolar, a produção dos desenhos está presente na noção de formação, constantemente mencionados pelos estudos sobre a formação do sujeito. Na filosofia essa construção é muito mais abrangente do que a educação, não expõe seus leitores ao sentimento diretivo oriundo das tradições. Exalta a criação e foge das verdades absolutas, que se constituem em amarras, obstáculos na compreensão da sensibilidade infantil. A gênese do conceito ou das imagens está sempre referida ao subjetivo. Embora não se possa pensar a educação somente nessa perspectiva, a ampliação conceptual de infâncias é necessária, um devir permanente, que se põe em amplitude no espaço amazônico de múltiplas possibilidades imaginativas de construção do imaginário infantil, em suas variadas formas e formulação do pensamento.

## 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. Por essa razão as considerações finais de uma pesquisa não expressam somente certezas: os fios tecem o tecido, mas 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 tessitura: queríamos buscar a criança concreta, mas ela não estava somente na concretude dos espaços físicos e socialmente delimitados. Havia outros espaços que escapavam a nossa imaginação primeira. O homem simbólico e o homem *ludens* não habitam somente o lugar imediatamente perceptível, por isso, todos os campos do saber ainda estão por dar conta da compreensão do momento exato, quando da infância mais tenra esse homem se descobre e descobre estar envolvido na vida social.

Os principais resultados deste estudo revelam que a criança e a infância na amazônica assumem aspectos diferenciados. Essas diferenças se estabelecem em virtude de as crianças viverem suas infâncias na Amazônia, continente das águas, o que propicia a reinvenção das infâncias e que permite a dinâmica dialética entre a tríade criança/sociedade/natureza estabelecer-se numa relação ecológica. É no espaço das águas que o isopor vira barco com seu som de motor produzidos pelas crianças ao navegar e na *mimesis* do regatão, ressignificar o comércio das margens dos rios amazônicos, posto que as trocas são entre objetos de valor estabelecido pelas próprias crianças, e não com o vil metal. As árvores às margens do rio convertem-se em trampolim para as competições de salto ornamentais e que em cada mergulho conduz as crianças na reinvenção de seu estar e ser social.

Assim, tanto as crianças impactam nos espaços naturais quanto estes impactam nas suas construções identitárias. A imensidão da Amazônia, em aspectos biogeográficos quanto simbólicos, comporta diferentes percepções e modos de ser criança, engendra as infâncias plurais e biosociodiversas, onde as diferentes práticas culturais somam-se à heterogeneidade das infâncias ressignificadas diariamente através das relações sociais. Constatamos essas adições, multiplicações nas relações expostas nos desenhos das crianças, uma linguagem infantil, eivada de signos e representações, que nos permite ver a forma como elas elaboram a

sua infância que nem sempre é linear e retilínea, mas é produzida em meio à negociação de conflitos.

A relação social entre adultos e crianças, aqui neste estudo observada a partir do espaço escolar, é marcada por práticas autoritárias. A relação social, baseada no patriarcalismo e no autoritarismo dos adultos com as crianças vai além dos muros familiares, regendo a sociedade como um todo, instituições formais ou não, até chegar às escolas, a qual permanece como um sujeito coletivo gerador de uma infância, afônica, desbotada e dócil, em sua linearidade e continua a ser a instituição que estabelece as premissas e padrões desenvolvimentista comportamental para a educação das infâncias.

As crianças são invisibilizadas pela sua afonia, não por não terem voz, ou por não desejarem falar, mas pelo fato da escola não lhes dar voz, subtraindo-as como sujeitos sociais. As principais instituições sociais, como a família e a escola que são responsáveis pela integração da criança na sociedade, pouco, ou quase nada, contribuem para a compreensão da infância como uma construção social.

A escola reproduz a ruptura entre a criança e a vida em sociedade por não adotar um currículo que reconheça na criança o sujeito social. Subtraindo-lhe o lugar de fala, que aqui neste estudo constatamos ser um espaço permeado pela ludicidade do tempo do brincar, sendo este substituído pelas lições e pelo currículo comum nacional, o que a mutila socialmente, contribuindo para que ela seja presa fácil do sistema que transforma criança em robô, com hora cronometrada para várias tarefas, em um controle pouco apropriado para o seu pleno desenvolvimento, o qual perpassa pelos aspectos emocionais e sociais.

Este estudo também proporcionou, por menor que tenha sido, lugar de fala, espaço e tempo lúdico para que as vozes das crianças ressoassem suas rebeldias. Sim, suas transgressões. Em vários momentos as rebeldias puderam ser externadas. Durante as sessões de produção de desenho, quando a solicitação era feita pelo grupo, mas uma das crianças, transgredindo a regra do coletivo, decidia por si só desenhar o conteúdo de seu imaginário, vinculado à sua história, à sua percepção, à sua vontade, e no uso de sua liberdade o fazia.

Ou ainda quando em um comportamento disruptivo elaborava uma nova regra para as brincadeiras, ao entender que assim seria mais divertido e coerente e, talvez isso saciaria a sua vontade de sorrir mesmo que o seu grupo não considerasse tão engraçado o fato de deitar-se no chão todas as vezes que a palavra *morto* fosse mencionada como consigna da brincadeira, e mesmo contra o coletivo, assim o fez.

Rebelar-se sorrindo ao brincar de polícia e ladrão mesmo tendo passado pela situação da polícia invadir a sua casa na noite anterior para levar seu irmão “que não havia feito nada,

só gostava de ir para a festa”. (entrevista, 2018). Rebelar-se ao jogar futebol com bolinha de papel e ainda assim não querer escalar em seu time o Neymar “pois ele cai muito, e o Messi é melhor apesar dele ser argentino”. (entrevista, 2018).

Rebelar-se ao sonhar em ser médico mesmo diante de todos os desfavoráveis fatores que lhe cercam, mas pelo desejo e necessidade de cuidar de sua avó que estava doente, e “ela não pode morrer, porque é ela que cuida de mim” (entrevista, 2018).

Rebelar-se a cada dia, insistindo em viver, e seguir em um percurso de ressignificação e reinvenção das suas infâncias e na perspectiva de “devir-criança” se conheceu o jeito de ser criança, suas transgressões e as coisas de criança, suas produções culturais e do imaginário, seus grupos sociais, enfim, seu protagonismo na Amazônia.

O imaginário é o refúgio da realidade concreta e hostil, é por meio disso que uma nova realidade de vida é refeita pelas crianças e, ao mesmo tempo vai servindo como âncora para compreensão de seu mundo. Ao desenhar, ao brincar, ao ouvir, contar e inventar histórias, as crianças da Vila da felicidade transgridem e vivem suas infâncias por meio de suas relações e interações.

As relações entre adultos e crianças precisam construir intimidade, cumplicidade, respeito e segurança, remetendo ao desenvolvimento da criança de forma saudável. Viver em uma sociedade de classes, em que o capital assume primazia sobre os valores do mundo da vida, exige das crianças sacrifício de suas infâncias. Significa viver de forma subalterna, exploradas no mundo do trabalho em virtude da condição de pobreza de suas famílias.

O imaginário infantil das crianças tecido pelos desenhos desvela uma Amazônia-Criança, poética, em uma relação entre homem e natureza mediada pelo respeito, contemplação, transformação mútua, de cumplicidade, diversão e descobertas.

Este estudo constata que as crianças são constructos sociais, pois suas infâncias são construídas histórica e socialmente de maneira ambivalente, pelos intrincados caminhos do imaginário as crianças traçam seus mapas, seus traçados no misterioso universo da sensibilidade estética da imaginação.

Acreditando nessa possibilidade, sempre na busca do sujeito (as crianças) que se desmancha no tempo e com o tempo, chegamos às expressões das crianças materializadas pelos desenhos produzidos e pelas brincadeiras infantis. Talvez somente neles, e com eles, fosse possível encontrar as razões da redução drástica dos números da infância e suas mortes precoces. Constatamos que todas as ideias estavam permeadas de boas intenções, e havia boas explicações: era necessário entender as teias da trama e, principalmente, o sujeito emaranhado nos fios.

Ao concluir este texto, talvez fosse interessante terminar propondo uma reflexão. Como podemos reelaborar a definição de criança e de infância? Depois desse caminho trilhado, entendemos serem múltiplos os tempos de ser criança, assim como são distintas as infâncias. Chegamos à descoberta que as crianças não são um projeto biológico, não são um produto da cronologia absoluta, não são a pura descrição de um conceito de manul, não são a-históricas, não são também, uma ideia de falta ou imaturidade, ou uma semente do adulto. Elas são sujeitas de si, agora, neste tempo exato, realizadoras de sua história, construtoras de suas infâncias. São devires, estão em processo de formação, se encontram em contínuo movimento. As crianças e as infâncias carregam consigo marcas do tempo histórico, e expressam a sociedade em toda a sua complexidade. São potência. Compreendê-las por este novo olhar, é essencial para os que com elas convivem e para os que fazem dela tema de estudo.

Acreditamos que qualquer proposta de investigação que se relacione com as questões ligadas à criança — categoria individual e às infâncias — categoria coletiva, não pode se furtar de questionar sobre qual concepção de infância se encontra na base daquilo que investiga. No caso deste estudo, todo o percurso do direito à representatividade, à identidade, às suas vozes e representações e aos seus direitos, às políticas públicas educacionais, a elas destinadas, trazem consigo uma dada concepção de infância que, construída historicamente, dá claras indicações de como a sociedade se movimenta em torno dessa causa.

Nessa tessitura também se constatou um outro sujeito em construção, em movimento de vir-a-ser, eu, a pesquisadora dos diálogos com as crianças, o sujeito coletivo da interlocução com o leitor que buscou conotar o uníssono da junção da minha voz com as vozes infantis. Nesse processo de encontros e desencontros de mim comigo mesma, rememorei minha infância, enquanto subalternizado em seus direitos de fala, mas grata pelas condições socioeconômicas a mim oferecidas por meus pais o que tem me possibilitado lugar de fala hoje, encontrei-me enquanto pesquisadora de infâncias no meu lugar de identidade cultural, a Amazônia e desabrochei como ser humano resiliente diante das adversidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAM, J. *A linguagem de Winnicott: dicionário de palavras e expressões utilizadas por Donald W. Winnicott*. Rio de Janeiro: Revinter. 2002.

ABREU, Casimiro. *Meus oito anos* (1859). Disponível em: <http://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/14/meus-oito-anos/>. Acesso em 17 de abril de 2017, 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.

ALMQVIST, B. **Approaching the culture of toys in Swedish Child Care.** A literature survey and a toy inventory. Uppsala: Uppsala University, 1994.

AMBER, A.M. Sociology of Sociology. The place as children in North American Sociology. In: P. a. ADLLER, *Sociological Studies of Child Development*. Connecticut: JAI-Press. 1986.

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: Record. 1991.

ANDREANI, G., Custódio, Z. A. O., & Crepaldi, M. A. (2006, julho/dezembro). **Tecendo as redes de apoio na prematuridade**. Aletheia, 24, 115-126.

ARAGÓN, L. **A desordem Ecológica na Amazônia, Atores Sociais e Vontade Política na Construção de Alternativas Possíveis**. Belém, Pará: CEJUP.1991.

ARAGÓN, L. OLIVERIA, José Aldemir de. (org). *Amazônia no cenário Sul-americano*. Manaus: Edua, 2009.

ARAÚJO, A. F. **Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas**. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

ARAÚJO, A. F., & BAPTISTA, F. P. *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. São Paulo: Forense Universitária. 2003.

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

ARISTÓFANES. **As Nuvens**. In: *Os Pensadores* (G. M. Starzynski, Trad.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural. 1972.

ARISTÓTELES. **Geração e Corrupção**. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda e Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa. 2009.

ARROYO, Miguel G. *Imagens Quebradas. Trajetórias e Tempos de Alunos e Mestres*. Petrópolis: Vozes. 2004

AVELLAR, L. Z. (2004). **Jogando na Análise de Crianças: intervir-interpretar na abordagem winnicotiana**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

AZEVEDO, T.M. C. *Brinquedose gênero na educação infantil* - um estudo do tipo etnográfico no estado do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Psicologia e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

BACHELARD, G. *A Epistemologia de Gaston Bachelard*. (F. L. Oliveira, Trad.) Lisboa, Portugal: Edições 70 L.T.D. 2006<sup>a</sup>.

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto. 1999b.

BACHELARD, G. *A Poética do Devaneio*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. 2006<sup>a</sup>.

BACHELARD, G. A poética do espaço. In: *Os Pensadores* (A. d. Leal, & L. V. Leal, Trans.). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural. 1978.

BACHELARD, G. *A Psicanálise do fogo*. São Paulo: Martins Fontes. 1999<sup>a</sup>.

BACHELARD, G. *A Terra e os devaneios da vontade. Ensaio sobre a imaginação das forças*. São Paulo: Martins Fontes. 2001

BACHELARD, G. *A Terra e os devaneios do repouso. Ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BACHELARD, G. *Água e os Sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria*. (A. d. Denesi, Trad.) São Paulo: Martins Fontes. 1997.

BACHELARD, G. *El compromiso racionalista*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores. 1973.

BACHELARD, G. *O ar e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

BAKHTIN, M. M. *La cultura popular en la edad média y el renacimiento. El contexto de Fracoise Rabelais*. Madrid: Alianza. 2002.

BARBOSA, E., & BULCÃO, M. *Pedagogia da razão e pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes. 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2000.

BARRETO, G. *Na encruzilhada do pecado*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas - EDUCA. 2007.

BARRETO, M. d. *Crianças e Jovens no Amazonas: imaginário e representações históricas*. Manaus: UEA . 2011.

- BARRETO, M. d. *Reflexões dobre a Violência*. Manaus: mimeo. 2001.
- BARRINGTON, M. J. *Injustiça. As bases sociais da obediência e da revolta*. (R. M. Filho, Trad.) São Paulo: Brasiliense. 1987.
- BARROS, P. C. M., Lima, A. O., Frej, N. Z., & Melo, M. F. V. (2009, julho/setembro). Era uma casa ...!? Discurso, Dinâmica Familiar e Contingências da Rua. *Maringá: Psicologia em Estudo*, 14(3), 447-453.
- BARROS, Rooney Augusto Vasconcelos Barros. *Erotismo e sedução: um olhar de gênero para as sexualidades transgressoras na Amazônia*. Tese de Doutorado. Manaus: UFAM, 2019.
- BASTIDE, R. *As Américas negras: as civilizações africanas no Novo Mundo*. São Paulo: EDUSP. 1974.
- BASTOS, É. R. *Vozes da Amazônia. Investigação sobre o pensamento social brasileiro*. Manaus: Editora Universidade do Amazonas - EDUA. 2007.
- BENJAMIN, W. *A criança, o brinquedo e a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus. 1984.
- BENJAMIN, Walter. *A criança, o brinquedo e a educação*. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus, 1984
- BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural. 1975.
- BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*. (C. F. Moisés, & A. L. Ioriatti, Trads.) São Paulo: Companhia das Letras. 1986.
- BERTELLI, A. R., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. (1974). *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- BETTELHEIM, C. *A Luta de Classes na União Soviética*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.
- BIRMAN, J. P. *Perverso e biopolítica*. Rio de Janeiro: *Psicologia Clínica*, 21(2), 2009. 381-396.
- BLONSKY, P. P. *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*. (2. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, Ed.) 1993. Acesso em 2011, disponível em [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/ThinkersPdf/blonskif.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/blonskif.pdf).
- BOCHENSKI, L. *A Filosofia contemporânea ocidental*. (A. P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Herder. 1968.
- BOING, E., Crepaldi, M. A., & Moré, C. L. O. O. *Pesquisa com famílias: aspectos teóricos-metodológico*. Florianópolis: *Paidéia*, 18(40), 251-266. 2008.

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.

BOURDIER, Pierre. PUBLICADO ORIGINALMENTE EM *L'ARC*, Nº 72, 1978. A PRESENTE VERSÃO AMPLIADA FOI PUBLICADA EM *JOURNAL OF CLASSICAL SOCIOLOGY*, VOL. 13, Nº 2, MAIO DE 2013.

BOURDIEU, P. **A distinção. Crítica Social do julgamento.** São Paulo e Porto Alegre: EDUSP e ZOUK. 2007.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1998.

BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** (R. Bairão, Trad.) Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves. 1982.

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.

BRANDÃO, J. d. **Mitologia Grega** (Vol. I). Petrópolis: Vozes. 2000.

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, G. **Brinquedo e cultura.** São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, G. Les expériences ludiques des filles et des garçons. In: LEMEL, Y.; ROUDET, B. (coords.) *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence*. Socialisations différentielles. Paris: L'Harmattan, 1999, p. 199- 222.

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

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

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

- BRYM, R. J., LIE, J., HAMLIN, C. L., MUTZENBERG, R., SOARES, E. V., & MAIOR, H. S. *Sociologia. Sua bússola para um novo mundo*. São Paulo: Cengage Learning. 2009.
- BURNS, E. M. *História da Civilização Ocidental*. (L. S. Machado, & L. Vallandro, Trans.) Porto Alegre: Editora Globo. 1975.
- BYNGTON, C. A. 2011. Acesso em setembro de 2011, disponível em Carlos Bington: <http://www.carlosbyington.com.br/home.html>
- BYNGTON, C. A. (prelo). *Psicologia Simbólica Junguiana*. São Paulo.
- BYNGTON, C. A. *A viagem de humanização do cosmos em busca de iluminação*. São Paulo: Editora Linear. 2008.
- BYNGTON, C. A. *Introdução ao Estudo das Funções Estruturantes pela Psicologia Simbólica*. São Paulo: WW11 Editores. 2003
- CALDAS-COULTHARD, C.R.;VAN LEEUWEN, T. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, número especial, 2004.
- CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Traduzido por Diogo Mainardi. S.ed. São Paulo: Companhia das letras, 1990.
- CAPRA, Frijot. *A teoria da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. Tradução: Newton Roberval Eichenberg. s.ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- CARVALHO, A. et al. **Brincadeiras de menino e brincadeiras de meninas**. *Psicologia, Ciência e Profissão*, v.13, n.1-4, 1993, p.30-33.
- 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.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**. Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- CASTORIADIS, C. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- CASTRO, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Rio de Janeiro: Sociologias. 2002.
- CASTRO, E. V. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify. 2002.
- CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica. Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

CHARLOT, B. **A violência na escola: O que a escola pode fazer e como?** *Anais do Congresso Ibero-Americano sobre a Violência nas Escolas. 2.* Belém, Pará: Universidade da Amazônia - UNAMA. 2005.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança.** São Paulo: Summus, 1997.

CLIFFORD, G. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1978.

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.

CORSOS, M., & CORSOS, D. **A invenção da criança na Psicanálise: de Sigmund Freud a Melanie Klein.** *Revista sobre a Infância com problema, Ano III.* 2008.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. São Paulo: Rocco, 1999.

CUNHA, Euclides da. **Amazônia: um paraíso perdido.** Série Poranduba. S.ed. Manaus: Valer, 2003.

CUNNINGHAM, W. F. **Introdução à Educação.** (N. F. abu-Merphy, Trad.) São Paulo e Rio de Janeiro: Editora Globo. 1968.

D'ÁVILA, Cristina Maria; LEAL, Luiz Antonio Batista. Docência universitária e metáfora lúdica mediada pelas tecnologias digitais. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 30, p. 197-207, set./dez. 2012

DEBARBIEUX, E. **A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997).** *Revista de Educação e Pesquisa.* 2001.

DECOBERT, S., & SACCO, F. **O desenho no trabalho psicanalítico com a criança.** Lisboa, Portugal: CLIMEPSI. 2004.

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.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.) **Collecting and interpreting qualitative materials.** London: Sage Publications, 1998a.

DIAS, A. B., & Aquino, E. M. L (2006, julho). **Maternidade e paternidade na adolescência: algumas constatações em três cidades do Brasil.** Rio de Janeiro: *Cad. Saúde Pública*, 22(7), 1447-1458.

DICKENS, C. **Oliver Twist.** London: Penguin Books. 1994.

- DIEGUES, A. C. *O mito moderno da Natureza intocada*. São Paulo: HUCITEC. 2001.
- DINIZ, A. *Correndo atrás da vida*. Belém, Pará: CEJUP. 1994.
- DOMINGUES, I. *Epistemologia das Ciências Sociais* (Vol. Tomo I: Positivismo e Hermenêutica. Durkheim e Weber). São Paulo: Loyola. 2004.
- DORNELLES, L. V. *O brinquedo e a produção do sujeito infantil. Marcas do tempo: a interculturalidade nas Culturas da Infância*. 2002.
- DOSSE, F. *História do Estruturalismo* (Vol. Volume I: O campo do Signo 1945/1966). São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. 1999.
- DUBET, F. *As desigualdades multiplicadas*. *Revista Brasileira de Educação* N. 17. maio, junho e agosto, n. 17 de 2001.
- DUBOIS. *Imaginário da Renascença*. Brasília: UNB. 1995.
- DURAND, G. *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*. São Paulo: Martins Fontes. 2001b.
- DURAND, G. *O Imaginário. Ensaio acerca das ciências e da filosofia da imagem*. (R. E. Lévié, Trad.) Rio de Janeiro: Difel. 2001<sup>a</sup>.
- DURKHEIM, É. A Educação como processo socializador. Função homogeneizadora e função diferenciadora. In: L. PEREIRA, & M. A. FORACCHI, *Educação e Sociedade*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1977.
- DURKHEIM, É. *Lições de Sociologia*. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- ECO, H. *A Estrutura Ausente*. (P. Carvalho, Trad.) São Paulo: Perspectiva S.A. 1991.
- EFLAND, A. D. *History of Art Education*. New York: Teachers College Press. 1990.
- ELIADE, M. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes. 2001
- ELIADE, M. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes. 2002.
- ELLENBERGER, H. F. *A abertura do inconsciente. História da Psiquiatria dinâmica*. Villeurbanne, França: Simep. 1974.
- ESTATÍSTICA, I. B. *População Jovem no Brasil*. Estatístico, IBGE. 2000.
- ESTATÍSTICA, I. B. *Estatística do Brasil: Síntese dos Indicadores Sociais. Análise das condições de vida da população brasileira*. 2010.
- EVA, L. *A figura do filósofo. Ceticismo e Subjetividade em Montaigne*. São Paulo: Loyola. 2007.

FABER, R. A.; MARTIN, C. L. ; HANISH, L. D. Youngchildren's play qualities in same– other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, v.74, n.3, pp. 921-932. May/June, 2003.

FALKSTRÖM, M. Action man doesn't have a wife. I haven't seen it on telly anyway: 6-8 years old about their toys from a gender perspective. In: NELSON, A.; BERG, L.; SVENSSON, K. *Toys as communication*. EUA: Sitrec, 2003. p. 263-274.

FARIA, A.L.G.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs). *Por uma cultura da infância*. Metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

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.

FERNANDES, Florestan. **As "trocinhas" do Bom Retiro**. In: Folclore e mudança social na cidade de São Paulo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1979. p. 153-258

FINCO, D. **Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil**. *Pro-Posições*. Campinas: Unicamp, v.14, n.3 (42) set/dez. 2003.

FRANCIS, B. **Power Plays**: children's constructions of gender and power in roleplays. *Gender and Education*. V.9, n. 2, June, 1997, p. 179-192.

FREUD, Sigmund. **Obras completas volume 11**: Totem e Tabu – Contribuição à história do movimento psicanalítico e outros textos. Traduzido por Paulo Cesar de Souza. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

\_\_\_\_\_. **As pulsões e seus destinos**. Traduzido por Pedro Heliodoro Tavares. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FEBVRE, L. **Problema da incredulidade no século XVI: a religião de Rabelais**. São Paulo: Companhia das Letras. 1999.

FERNANDES, F. **Comunidade e Sociedade: leituras sobre problemas contextuais, metodológico e de aplicação**. São Paulo: Biblioteca Universitária. 1973.

FERNANDES, F. **A organização social dos Tupinambás**. São Paulo: Hucitec. 1989.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação. Representações, Práticas e Poderes**. Porto. Portugal: Edições Afrontamento. 2009.

FERNANDES, N., SARMENTO, M. J., & ALMEIDA, C. T. (s.d.). **Investigação da Infância e Criança como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças**. *Nuances*, v.12(n. 13).

FERREIRA, O. S. O pensamento Político de Durkheim. In: É. DURKHEIM, *Lições de Sociologia de Émile Durkheim*. São Paulo: Martins Fontes. 2002.

- FERREIRA, Lúcia Gracia. Formação e identidade docente: práticas e políticas de formação. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento. (Org.). Formação docente: identidade, diversidade e saberes. Curitiba: CRV, 2014. p. 167-179.
- FERREIRO, E., & TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Linguagem Escrita*. Porto Alegre: Artemed. 1999.
- FILGUEIRAS, A. *Celebração do Verão*. Manaus: FUNART. 1997.
- FILGUEIRAS, A. *A dança dos fantasmas*. Manaus: Editora Valer. 2001.
- FORECAST, A. (). *The Augst & Forecast*. Acesso em 27 de agosto de 2011, disponível em SCRIB: [http://www.augustforecast.com/?qa\\_faqs=what-is-globalization](http://www.augustforecast.com/?qa_faqs=what-is-globalization)
- FORESCAT, A. *Quem lucrou foram os bancos*. Acesso em 12 de outubro de 2012, disponível em The August Forecast Review: <http://www.augustforecast.com/>. 2012.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. São Paulo: Graal. 2003.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir. Nascimento da prisão*. (R. Ramallete, Trad.) Petrópolis: Vozes. 2005.
- FRANCHI, E. P. *Pedagogia da Alfabetização. Da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez. 2001.
- FRANCO, H. B., & LEAL, F. M. *As crianças da Amazônia: um futuro ameaçado*. Belém, Pará: UNAMAZ. 2008.
- FRANZ, M. L. **O processo de individuação**. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos* (M. L. Pinto, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.
- FREIRE, I. *Oficina de Emoções: o mito de Eros e Psiquê*. Acesso em novembro de 2012, disponível em PDF: <http://www.isafreire.pro.br/oficinadasemocoas.pdf> . 2011.
- FREITAS, A. **Apolo-Prometru e Dionísio: dois perfis mitológicos do homem das 24 horas**, de Gaston Bachelard. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 32. Janeiro e Abril de 2006.
- FREITAS, S. d. *Sociologia do Conhecimento, pragmatismo e pensamento evolutivo*. Bauru, São Paulo: EDUSP. 2003.
- FREUD, A. *O tratamento psicanalítico de criança*. Rio de Janeiro: Imago. 1971.
- FREUD, S. (-1. . <http://lacan.orgfree.com/freud/textosf/alemdoprincipiodeprazer.pdf>. Acesso em novembro de 2011, disponível em **Livro XVIII - Obras Psicológicas de Sigmund Freud**: <http://www.lacan.dk3.com/>. 2011.
- FREUD, S. **Análise de uma fobia em um menino de cinco anos (1909)**. In: S. FREUD, *Obras Completas de Sigmund Freu* (Vol. volume X). Rio de Janeiro: Imago. 1977.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

FULGÊNCIO, L. **Notas sobre o interesse da psicologia dinâmica de Winnicott para a Educação.** *Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação.* 11 de jul/dez de Ano 6, 2011.

FUND, U. N. **Estado mundial de la infância.** *Comemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño.* UNICEF. 2009.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Acesso em 2012 de outubro de 27, disponível em **Situação Mundial da Infância:** [http://www.unicef.org/brasil/pt/br\\_sower11web.pdf](http://www.unicef.org/brasil/pt/br_sower11web.pdf). 2011.

FUNDO DE POPULAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Acesso em 2 de 8 de 2012, disponível em <http://unfpa.org.br/swop.2011.pdf>. 29 de 10 de 2011.

GAMELLI, A. **Psicologia da Idade Evolutiva.** (J. Ecsodi, Trad.) Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano. 1958.

GARBARINO, J. Can american families afford the luxury of childhood? *Child Welfare*, Arlington, v.65, n.2, p.119-128, 1986.

GENTIL, G. d. **Quatro tempos da Antiguidade.** *Histórias proibidas do começo do mundo e dos primeiros seres.* Zurich: Waldgut. 2000

GERTZ, R. **Karl Marx & Karl Marx.** São Paulo: Hucitec. 1994.

GODINHO, H. **Imaginário e literatura.** In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas.* Lisboa: Instituto. 2003.

GODINHO, H. **Imaginário e Literatura.** In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas.* Lisboa: Instituto Piaget. 2003

GOFMAN, E. **Enigmas: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Rio de Janeiro: LTC. 1998.

GÓMEZ, G. R. et al. **Metodología de la investigación cualitativa.** Ediciones Aljibe, 1996.

GONZALES, H. **O que é subdesenvolvimento.** São Paulo: Brasiliense. 2004.

GRAMISCI, A. **Cadernos do cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002.

GRAMISCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o estado moderno.** Tradução Luiz Mário Gazzaneo. 8.ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação ColousteGulbenkian, 2003.

- GREIG, P. *A criança e seu desenho. O nascimento da arte e da escrita*. Porto Alegre: Artemed. 2004.
- GUIONNET, C., NEVEU, E. *Féminins/masculins. Sociologie du genre*. Paris: Armand Colin, 2005.
- HABIGZANG, L. F., Azevedo, G. A., Koller, S. H., & Machado, P. X. (2006). **Fatores de risco e de proteção na rede de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual**. Porto Alegre: Psicologia: reflexão e Crítica, 19(3), 379-386.
- HABERMAS, J. *Verdade e justificação*. São Paulo: Loyola. 1980.
- HAMMES, R., & WILLIAM, Vickers. *Adaptive responses of native Amazonias*. New York: Academic Press. 1983.
- HEGEL, G. W. **Crítica Moderna**. In: *Os pensadores*. São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural. 1973.
- HENDERSON, J. L. **Mitos antigos e o homem moderno**. In: C. JUNG, *O homem e seus símbolos, concepção e organização de Carl G. Jung* (M. L. Pinho, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2008.
- HEYWOOD, Collin. *Uma história da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HIESCHBERGUER, J. *História da Filosofia Moderna*. (A. Correia, Trad.) São Paulo: Hucitec. 1967.
- HOBBSAWAN, E. *A era dos Extremos. O breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.
- HORKHEIMER, M., & THEODOR, A. **Conceito de Iluminismo**. In: *Os pensadores* (Vol. V. XLIII). São Paulo: Victor Civita, Abril Cultural. 1975.
- HUGO, V. *Os Miseráveis*. (O. P. Barros, Trad.) São Paulo: Cosac Naify. 2009.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. *População jovem no Brasil*. 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA. *Censo Demográfico*. 2003
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *População Jovem no Brasil*. 2000.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Pesquisa Nacional por Amostragem*. Estatístico, IBGE. 2001.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Censo Escolar**. BRASIL: EDUCACIONAL, INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS. Fonte: PORTAL INEP: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>. 2009

JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice.** New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.

JACKSON, S. and GEE, S. "Look Janet", "No you look John"; **constructions of gender in early school reader illustrations across 50 years.** *Gender and Education.* v. 17, n. 2, p. 115-128, May 2005.

JENVEY, V., B. **Australian children's toy and play preferences 1989-1995: age, gender, and contextual influences.** In: BERG, L.; NELSON, A., SVENSSON, K. (Eds.) *Toys in educational and socio-cultural contexts. Toy research in the late twentieth century.* Part 1. Stockholm: Stockholm International Toy Research Centre, 2003.

JONES, A. **Teaching post-structuralist feminist theory in education: student resistances.** *Gender and Education.* v. 9, n. 3, p. 261-270, September, 1997.

JUNG, Carl G. – **Símbolos da Transformação,** Obra Completa 5. São Paulo. Ed. Vozes, 2010.

KIEFFER, H., & MUNIZ, M. K. (1985). **Pensamento Sociológico e Direitos do Homem.** In: A. RAYMOND, *Estudos Políticos* (S. Barth, Trad.). Brasília: Editora UNB.

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.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2001. LITOSSELETI, L.; SUNDERLAND, J.(edsEd.) *Gender identity and discourse analysis.* Amsterdam: John Benjamins, 2002. p. 91-110.

KOFFI, A. Acesso em 2011, disponível em **Wikipédia Enciclopédia Livre:** [http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs\\_em\\_desenvolvimento](http://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%ADs_em_desenvolvimento). 2011.

LA TAILLE, I. **Prefácio à Edição Brasileira.** In: J. PIAGET, *O Juízo Moral na Criança* (E. Leonardon, Trad.). São Paulo. 1994.

LEITE, R.G.; SILVA, J.V.V; FREITAS, C.E. **Abundância e distribuição das larvas de peixes no Lago Catalão e no encontro dos rios Solimões e Negro, Amazonas, Brasil.** *Acta Amaz., Manaus,* v. 36, n. 4, p. 557-562, dez. 2006. Disponível em. Acesso em 25 set. 2017.

LEITE, L. B., & MEDEIROS, A. A. **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez. 1987.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** Sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. Traduzido por Marina Appenzeller. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

LEFEBVRE, Henri. *Direito à cidade*. Tradução: Rubens Eduardo Farias. 5.ed. São Paulo: Cetauro, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento Selvagem**. São Paulo: Papyrus. 1989<sup>a</sup>.

LÉVI-STRAUSS, C. **Do mel às Cinzas** (Vol. v. 2). (C. E. Moura, & B. Perrone-Moisés, Trads.) São Paulo: Cosac & Naify. 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **Mitológica 1: O cru e o cozido** (Vol. v. 1). (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify. 2004.

LÉVI-STRAUSS, C. **A origem dos modos de mesa**. (B. Perrone-Moisés, Trad.) São Paulo: Cosac & Naify. 2006.

LIMA, L. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905) resenha**. Acesso em 20 de novembro de 2011, disponível em Palavra e Escuta: <http://www.palavraescuta.com.br/textos/tres-ensaios-sobre-a-teoria-da-sexualidade-1905-resenha>. 21 de março de 2008.

LIMA, M. d. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez. 2004.

LOMBARDI, J. C. **Trabalho e Educação Infantil em Marx e Engels**. *Revista Histedbrr*. setembro mn. 39 de 2010.

LOPES, J. C. **Desenvolvimento Histórico do processo de estudo do desenho da criança**. Fonte: Universidade de Franca: [http://julianacassab.com/Arquivosdownload/Monografia/Monografia\\_JulianaCassab.pdf](http://julianacassab.com/Arquivosdownload/Monografia/Monografia_JulianaCassab.pdf). 2001.

LOURO, G.L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOUREIRO, J. P. **Cultura Amazônica**. *Uma poética do imaginário*. Belém: CEJUP. 1995.

LUCKÁS, G. *História e Consciência da Classe*. Porto: Escorpão. 1974.

LUIZ, E. **A figura do filósofo. Ceticismo e subjetividade em Montaigne**. São Paulo: Loyola. 2007.

LUQUET, P. **Introdução ao estudo psicanalítico do belo**. In: S. DECOBERT, & SACCO, François, *O desenho no trabalho psicanalítico com a criança*. Lisboa: CLIMEPSI. 2004.

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.

MACNAUGHTON, G. **Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum**. *Gender and Education*. v.9, n.3, p.317-326, September, 1997.

\_\_\_\_\_. *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd, 2000.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MACHADO, B. M. **Rabiscando para ser: do si mesmo para o papel**. *Imaginário*, 13 e 14, 193-509. 2007.

MANACORDA, M. *Marx y la Pedagogia de Nuestro Tiempo*. Roma: Riuniti. 1966.

MANNHEIM, K., PALMEIRA, M. G., & VELHO, O. G. O problema de uma sociologia do conhecimento. In: *Sociologia do Conhecimento*. Rio de Janeiro: Zahar. 1974.

MANSON, M. *História dos Brinquedos e dos Jogos*. Lisboa: Teorema.

MARCUSE, H. *Éros e Civilização. Uma crítica filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Zahar. 1968.

MÁRKUS, G. *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.

MARTINI, S. *Informações profissionais*. Acesso em 2011, disponível em administradores.com.br: [In:http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/acidia-setimo-pecado-capital/7345/](http://www.administradores.com.br/informe-se/informativo/acidia-setimo-pecado-capital/7345/). 2011.

MARX, K. *18 Brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Abril Cultural. 1974.

MARX, K. **O método da economia política**. In: *Contribuições à Crítica da Economia Política*. São Paulo: Martins Fontes. 1976.

MARX, K. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. In: *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo: Garibaldi. 1977.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. In: K. MARX, & F. ENGELS, *Obras Escolhidas* (Vol. 2). São Paulo: Alfa Ômega. s.d.

MDMAGNO. *O Pato lógico*. Rio de Janeiro: AOUTRA. 1979.

MEIRELLES, C. *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2002.

MERANI, A. L. *Psicologia da Alienação*. (R. Gutiérrez, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1977.

MESSNER, M. A. **Barbiegirl versus sea monsters**. *Gender & Society*, v. 14, n. 6, p.765-784, 2000.

MESZÁROS, I. *Para Além do Capital*. São Paulo: Unicam, Jinkings editores associados. 2002.

MESQUITA, Otoni. *La Belle Vetrini: Manus entre dois tempos(1890-1900)*. Manaus: Edua, 2009.

MIDDLETON, S. **Doing feminist educational theory: a post-modernist perspective.** *Gender and Education*. v. 7, n. 1, p. 87-100, March 1995.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. LEI N. 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 - ESTATUTO DA CRIANÇA. BRASÍLIA, BRASIL. 1990.

MIRCEA, E. *O Sagrado e o Profano*. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

MIRCEA, E. *Tratado de História das Religiões*. São Paulo: Martins Fontes. 2006.

MONTEIRO, M. Y. *Roteiro do folclore amazônico. Rondas infantis*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas e Secretaria de Estado e Cultura. 2006.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora; Edgard de Assis de Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2000.

MOTTA, M. B. *Michel Foucault. Estratégias, Poder-Saber*. (V. L. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2003.

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

NASCIMENTO, C. C., Coelho, M. R. M., Jesus, M. R. P., & Martins W. V. **Apego e perda ambígua: apontamentos para uma discussão**. Fortaleza: Revista mal-estar e subjetividade, VI(2), 426-449. 2006.

NOGUEIRA, M. A. *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez. 1990.

NORBERT, E. *O processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar. 1994.

NOVA, Carla Carolina Costa da. Professor, profissional e intelectual: em busca de uma identidade alternativa. In: FERREIRA, Lúcia Gracia; FERRAZ, Rita de Cássia Souza Nascimento (Org.). *Formação docente: identidade, diversidade e saberes*. Curitiba: CRV. 2014. p. 161-166.

NELSON, K.; SEIDMAN, S. El desarrollo del conocimiento social: jugando com guiones In: TURIEL,E.;ENESCO,I.;LINAZA,L.(Comp.) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial,1989. p.155-180.

OLIVEIRA, T. U., & AMARAL, T. F. *Mosaico: estudos em Psicologia*. BeloHorizonte: mimeo. 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. *O trabalho do antropólogo*. 3.ed. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ONO, A. T. *Relatório de pesquisa: brinquedo e gênero*. (Iniciação Científica), São Paulo: FEUSP, 2006.

PEGORARO, R. F. **Papéis atribuídos à família na produção da loucura:** algumas reflexões  
Goiania: Boletim Academia Paulista de Psicologia, 77(2), 2009. p.253-273.

PEREIRA, L. *Subdesenvolvimento e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

PERRAUDEAU, M. *Piaget hoy: respuestas a una controversia*. México: Fondo de Cultura Econômica. 1999.

PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina. A produção cultural para a criança. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.

PERUCCHI, J., & Beirão, A. M. **Novos arranjos familiares: paternidade, parentalidade e relações de gênero sob o olhar de mulheres chefes de família**. Rio de Janeiro: Psicologia Clínica, 19(2), 57 – 69. 2007.

PESSOA, F. **Cancioneiro. Autopsicografia**. In: F. PESSOA, *Obra Poética* (p. 164). Rio de Janeiro: Companhia Aguillar Editora. 1975

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara. 1990.

PIAGET, J. *A linguagem e o pensamento da criança*. (M. Appenzeller, & Áurea Regina, Trads.) São Paulo: Martins Fontes. 1999.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Rio de Janeiro: Record de Serviços de Imprensa S.A. s.d..

PIAGET, J. *Adaptação vital e psicologia da inteligência*. Paris: Hermann. 1974.

PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. (E. Lenardon, Trad.) São Paulo: Sum,us. 1994.

PIAGET, J. *O nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A. 1987.

PIAGET, J., & INEHELDER, **As imagens mentais**. In: P. FREISSE, & J. PIAGET, *Taité de psychologie expérimentale*. Paris. 1963b.

PINO, A. *As marcas do humano. As origens fa constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigostski*. São Paulo: Cortez. 2005.

PINO, Angel. **As marcas do humano:** as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotisky. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, L. F. **Hidroelétrica na Amazônia**. *Jornal Pessoal*. Belém, Pará, Brasil: mimeo. 24 de 5 de 2006.

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.

PNUD, P. D. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2011. Sustentabilidade e Equidade: um futuro melhor para todos.** Portugal: Instituto Portugues de Apoio ao Desenvolvimento. 2011.

PONCIANO, E. L. T., & Carneiro, T. F. (2003, julho/dezembro). Modelos de família e intervenção terapêutica. *Interações*, VIII (16), 57-80.

PONTE, C. **Dos Direitos Humanos, Direitos da Criança e Cobertura Jornalística.** *ENCONTRO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS* (p. Actas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos). Lisboa: IIE. 2010.

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.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS - PNUD. **Relatório do Desenvolvimento Humano. Suatentabilidade e Equidade. Um futuro melhor para todos.** Acesso em 5 de maio de 2011, disponível em <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr2011/download/pt>. 2011.

PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO. **Plano Decenal de Energia (2007-2016).** Acesso em maio de 2012, disponível em [Edital.com.br](http://www.edital.com.br): PROGRAMA DE ACELERAÇÃO DO CRESCIMENTO (PAC) E DO PLANO DECENAL DE ENERGIA, (2007-2016), Brasil. Disponível em: <http://www.edital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=49886> . Acessado em Maio de 2012.

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, J. **Childhood as social phenomenon: an introduction to series of nacional reports.** Vienne: European Center. 1991.

QVORTRUP, J. **Generations: an important category in sociological research.** *Congresso Internacional dos Mundos Sociais e Culturais da Infância*. 2. Braga : Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. 2000.

QVORTRUP, J. **Crescer na Europa. Horizonte actuais dos estudos sobre a infância e a juventude.** Fonte: <http://cedic.iec.uminho.pt/Textos de Trabalho/textos/jensqvortrup.pdf>. s.d.

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.

- RAGO, M. **O efeito de Faulcault na historiografia brasileira.** *Revista de Sociologia: Tempo Social.* 1995.
- RAMOS, C., LIMA, L. F., PAPARELLI, R., & KALMUS, J. **Levantamento bibliográfico: História da Infância no Brasil.** São Paulo: USP. 1995.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.** São Paulo: Ática. 1984.
- REGO, J. **O homem dos logos: reflexões sobre os fantasmas de Freud.** *II Jornada Freud Lacaniana.* Recife: REGO, João. “O Homem dos Lobos: reflexões sobre o fantasma em Freud”. Texto apresentado na II Jornada Freud Lacaniana: Recife, novembro <http://com/viewer?pid=bl&srcid=ADGEESiQKQffg1UOuBsyT3IivWW>. 1977.
- REGO, T. C. **Vygostsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Rio de Janeiro: Vozes. 1997.
- RENAUT, A. **A Libertação das Crianças: A era da criança cidadão.** Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- RIBAS, João Francisco Magno. **Jogos e esporte: reflexões da praxiologia motriz** (org.) Santa Maria; Ed. da UFSM, 2008p. 145-168
- RIBEIRO, C. V., & SANTOS, E. S. **Elementos não metafísicos da psicanálise winnicottiana.** *Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação.* 2008.
- RICOEUR, P. **Da interpretação. Ensaio sobre Freud.** Rio de Janeiro: Imago. 1977.
- RICOEUR, P. **A memória, a história e o esquecimento.** (A. François, Trad.) São Paulo: Unicamp. 2007.
- RIZZINI, I., RIZZINI, I., & HOLANDA, R. B. **A criança e o adolescente no mundo do trabalho.** Rio de Janeiro: USU, Edições Universitária Livraria e Editora. 1996.
- RODRIGUES, C. M. **Restauração católica e o discurso das elites intelectuais.** *Revista de Artes e Humanidades, n. 4.* maio/outubro de 2009.
- ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Um diálogo com a sociologia da infância a partir da psicologia do Desenvolvimento. In **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro.** MULLER, Fernanda. CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs). São Paulo: Cortez, p.51-58, 2009.
- ROSSI, W. G. **Capitalismo e Educação. Contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista.** São Paulo: Cortez & Moraes. 1978.
- ROTTERDAM, E. **Elogio à Loucura.** In: *Os pensadores.* Victor Civita, Abril Cultural. 1972.

- RODRIGUEZ, M. C.; PEÑA, J. V.; FERNANDEZ, C. M. **Gender discourse about an ethic of care: nursery schoolteachers' perspectives.** *Gender and Education.* v. 18, n. 2, p. 183-98, March, 2006.
- SAGER, F.; SPERB, T.M. **O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças.** *Psicologia: Reflexão e Crítica,* v. 11 n. 2, p.309-326, Porto Alegre, 1998.
- SAINT-EXUPÉRY, A. d. **O príncipezinho.** (J. M. Varela, Trad.) Lisboa: Editorial Presença. 2001.
- SANS, Paulo de Tarso Cheida. **A criança e o artista.** São Paulo: Papirus, 1994.
- SANTOS, R. **A Educação Moral segundo Kant.** *Revista Espaço Acadêmico,* n. 46. 2005.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- SARAMAGO, S. S. **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.
- 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.
- SARMENTO, M. J. **Conhecer a Infância: desenhos das crianças como produções simbólicas.** Braga: Universidade do Minho. 2006.
- SARMENTO, M. J. **Construir a educação infantil na complexidade do real ou ..."Pular na cama de gato".** *Revista Pátio da Educação Infantil,* n. 32, Porto Alegre. 2012.
- SARMENTO, M. J. **Gerações e Alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância.** *Educação e Sociedade* v. 26, maio e agosto de 2005.
- SARMENTO, M. J. **Imaginário e Culturas da Infância.** *Marcas do Tempo: a interculturalidade nas culturas da infância.* 2002.
- SARMENTO, M. J. **Ofícios da criança.** *Congresso Internacional. Os mundos sociais e culturais da infância. volume 2.* Braga: Instituto de Estudo da Criança, Universidade do Minho. 2000.
- SARMENTO, M. J. **Pobreza Infantil.** Portugal: Principia Editora. 2011.
- SARMENTO, M. J., & GONÇALVES, R. **O trabalho infantil como mau trato.** In: M. C, *Violências e vítimas de crimes.* Coimbra: Quarteto. 2000.
- SARMENTO, M. J., & MARIN. **Visibilidade Social e Estudo da Infância.** In: V. M. VASCONCELLOS, *Infância Invisível.* São Paulo: Editora Junqueira e Marin. 2007.

SARMENTO, M. J., & VEIGA, F. *A pobreza das crianças: realidades, desafios e propostas*. Famalicão - Portugal: Edições Humus. 2010.

SARMENTO, M. *Pobreza Infantil*. Portugal: Princípia Editora. 2001.

SCHULTZ, D. P., & SCHULTZ, S. E. *História da Psicologia Moderna*. (A. Ubirajara, & M. S. Gonçalves, Trans.) São Paulo: Cutrix. 1981.

SCOTT, J. W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul./dez. 1995.

SEQUEIRA, A. M. *Para o adolescente é importante o saber fazer na fruição da produção da arte?* Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes. Lisboa: PDF. 1962.

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

SILVA, D. L. *Por dentro do debate de Piaget - Wallon: do desenrolar da controvérsia sobre a origem e o desenvolvimento do pensamento simbólico*. UFMG. 2007.

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.

SIMONIS, S. R. *A poética de moralização aérea: a leitura de Bachelard das imagens associadas a Nietzsche*. Acesso em 2011, disponível em Oficina de Filosofia. Wordpress: <http://oficinadefilosofia.files.wordpress.com/2008/08/nitezche-e-bachelard-a-poetica-da-moralizacao-aerea.pdf>. 2008.

SINGER, P. *Dinâmica populacional e desenvolvimento*. São Paulo: Hucitec. 1976.

SIRONNEAU, J.-P. **Imaginário e Sociologia**. In: A. F. ARAÚJO, & F. S. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermenêuticas*. Lisboa: Instituto Piaget. 2003.

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

SOUZA, M. *A caligrafia de Deus*. São Paulo: Marco Zero. 1994.

SOUZA, M. *A Expressão Amazonense. Do colonialçismo ao neocolonialismo*. São Paulo: Alfa-Ômega. 2003.

STRÔNGOLI, M. T. **Metáfora: encruzilhadas de signos e símbolos**. *Cahiers l'imaginaire. Mythologie et vie sociale*. s.d.

SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. FEIN, G., RIVKIN, M. (Org.). *Review of research*, v. 4, p. 3-15, 1986.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, M. d. *Da substituição de importações ao capitalismo financeiro*. Rio de Janeiro: Zahar. 1979.

TORRES, Iraíldes Caldas. *As primeiras-damas e a assistência: relações de gênero e poder*. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

UNITED NATIONS POPULATION DIVISION. *Total Population (both sexes combined) by five year age group, estates (2010)*. Acesso em 2011 de 10 de 27, disponível em <http://www.un.org/esa/population>. 2010.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND. *Relatório Especial de comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos da Criança*. Acesso em 5 de novembro de 2012, disponível em UNICEF: UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND - UNICEF. Relatório Especial de Comemoração aos 20 anos da Convenção dos Direitos das Crianças, 2008, p. 18. Disponível em: [http://www.unicef.pt/18/sowc\\_20anoscdc.pdf](http://www.unicef.pt/18/sowc_20anoscdc.pdf). 2008.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. *Situação Mundial da Infância (Tabela Indicadores Sociais)*. Acesso em 15 de novembro de 2011, disponível em [www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html](http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html). 2011.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. *Situação Mundial da Criança*. . Fonte: Criança no Mundo Urbano (Tabela 1: Indicadores Sociais): <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html>. s.d.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. *Situação Mundial da infância*. UNICEF. 2011.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. *Pobreza Infantil nos Países ricos*. CENTRO DE PESQUISA INNOCANTI. 2012.

UNITED NATIONS CHILDRENS'S FUND. *Situação Mundial da Criança. Crianças no Mundo Urbano*. Acesso em 1 de novembro de 2012, disponível em <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html> e <http://www.unicef.org/brazil/sowc2011/tab1.html>. 2012.

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.

VENTURINI, L. *História Crítica da Arte*. Lisboa: Edições 70. 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA, Cristina (Org.). Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2008. p.13-21.

VEYNE, P. *Como se escreve a História. Foucault revoluciona a História*. Brasília: Editora UNB. 1982.

VIGOTSKY, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

- VONÊCHE, J. **As origens das idéias de Piaget sobre a gênese e desenvolvimento.** In: BANKS-Leite, *Percursos piagetianos*. São Paulo: Cortez. 1997.
- VIANNA, C. P. **Políticas públicas de educação: cidadania, diferenças e relações de gênero.** Brasília: CNE/UNESCO, 2004.
- WALLON, H. *Psychologue de l'enfance, Colóquio Langevin-Wallon. La pensée. n. 112.* São Paulo: mimeo. 1963.
- WALLON, H. *As origens do caráter da criança.* São Paulo: Difusão Europeia do Livro. 1971.
- WALLON, H. *A evolução Psicológica da Criança.* São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- WALLON, H. *Educação psicológica da criança.* São Paulo: Martins Fontes. 2007.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento.* São Paulo: Vozes. 2008.
- WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola.** São Paulo: Cortez, 1995.
- WEBBER, M. **A objetividade do conhecimento na Ciência Social e na Ciência Política.** In: *Metodologias da Ciências Sociais* (Vol. Parte I). Campinas/São Paulo: Unicamp/Cortez. 1980.
- WEBER, M. *Economia e Sociedade. Fundamentos da Sociologia Compreensiva.* (R. Barbosa, & K. E. Barbosa, Trans.) São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2004.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- WOODHEAD, M., & FAULKNER, D. **Sujeitos, objetos ou participantes?** Dilemas da investigação psicológica com crianças. *Children Act. Convenção Nacional das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança.* UNICEF. 1989.
- WUNENBURGER, J. J. **Introdução ao imaginário.** In: A. F. ARAÚJO, & F. P. BAPTISTA, *Variações sobre o imaginário. Domínios, teorizações, práticas hermêuticas.* Lisboa: Instituto Piaget. 2003.
- ZAZZO, R. *Henri Wallon. Psicologia e Marxismo.* Lisboa: Tipografia Garcia & Carvalho Ltda. 1978.
- ZELIZER, Viviana. *Pricing the priceless child* [Dar um preço à criança sem preço], 1985
- ŽIŽEK, S. *Quando a situação é catastrófica, mas não é grave.* Fonte: <http://saudementalrj.blogspot.com.br/2011/05/slavoj-zizek-no-brasil-conferencias-no.html> . Acesso em: maio de 2011.