
**NARRATIVAS SOBRE O BRINCAR: APROXIMAÇÃO DA
EXPERIÊNCIA INFANTIL**
*UNA MIRADA PARA LA INFANCIA A TRAVÉS DE NARRACIONES DEL
JUGAR*
*LOOKING AT THE CHILDHOOD THROUGH THE NARRATIVE OF
PLAYING*

<http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310/2017v29i160002>

Cássio Vinícius Afonso Viana

Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência, São Vicente/SP, Brasil

Jaquelina Maria Imbrizi e Andrea Perosa Saigh Jurdi

Universidade Federal de São Paulo, Santos/SP, Brasil

RESUMO

A infância é um tema de interesse nas pesquisas e produções acadêmicas nas ciências humanas e sociais. O que tem sido produzido, então, em relação às definições ou concepções dessa fase da vida? As crianças têm tido voz para dizer quem são elas e o que é ser criança? Este artigo tem como objetivo relatar a experiência do projeto de iniciação científica, cuja pesquisa com viés qualitativo se fez por meio de observação participante, produção de diários de campo e elaboração e análise de duas narrativas sobre o brincar com crianças. Observaram-se duas crianças, em meio escolar, em momentos nos quais o pesquisador brincou com cada uma delas. Os resultados encontrados referem-se à questão do trabalho como elemento presente nas preocupações dessas crianças. Quanto à escola, foi possível perceber que ela não oferece espaços propícios para o brincar e a vivência de criatividade e imaginação.

Palavras-chave: infância; narrativas; brincar.

RESUMEN

La infancia es un tema de interés en las investigaciones y producciones académicas en las ciencias humanas y sociales. ¿Qué se ha producido en relación a las definiciones o concepciones de esa fase de la vida?, ¿los niños han tenido voz para decir quiénes son y qué es ser niño? Se pretende relatar la experiencia del proyecto de iniciación científica, cuya pesquisa con fines calitativos se hizo por medio de observación participada, producción de diarios de campo y elaboración y análisis de dos narraciones sobre el jugar con niños. Se observó a dos niños, en la escuela, mientras el investigador jugaba con ellos. Los resultados encontrados se refieren al tema del trabajo como elemento presente en las preocupaciones de esos niños. En cuanto a la escuela, se percató que es posible que la misma no ofrezca espacios propicios para el jugar y la convivencia de creatividad e imaginación.

Palabras clave: infancia; narraciones; jugar.

ABSTRACT

Childhood has been a subject of interest in researches as well as in academic productions, both in human and social sciences. What has been produced, therefore, regarding the definitions or conceptions of this life period? Have children had voice to state who they are and what it means to be a child? This article reports the experience of a research project, done with qualitative bias through participant observation, production of field journals and the development and analysis of two narratives about playing with children. Two children were observed, in school environment, then in encounters where the researcher played with each one of them alone. The results point to the issue of work as a present element in the children's preoccupations. The school does not offer friendly places when it comes to playing and experiencing creativity and imagination.

Keywords: childhood; narratives; playing.

Introdução

A psicologia e as ciências humanas, em geral, têm significativa contribuição para as produções e pesquisas a respeito da infância. A experiência da criança tem suscitado bastante interesse científico e seu estudo é marcado pela pluralidade de conceitos, técnicas e práticas voltadas a ela que, historicamente, tem sido alvo de interpretações, concepções e teorias que buscam compreender e dar sentido/significado aos processos de subjetivação que compreendem a vida.

Entendemos, entretanto, que a criança, ao longo da história, passou a ser compreendida através das percepções dos adultos, que se acostumaram a se portarem como narradores delas.

Ter o adulto como narrador e relator dos processos subjetivos relativos às crianças foi um fator marcante para a produção de um conhecimento refratado, pois, segundo Smith, Bordini e Sperb (2009, p.182), “a interpretação do adulto tem simultaneamente um efeito de ressignificação, mas também de restrição dos fragmentos da fala infantil a uma forma compreensível”. Isso, ao longo da história, foi concorrendo para o quadro atual no qual temos crianças abundantemente analisadas, classificadas, mas ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura (Sarmiento & Gouvea, 2008).

Kastrup (2000) convida-nos a olhar para as teorias do desenvolvimento e identificar que diferentes percepções dão o tom à infância como longo período para o alcance do modo adulto de conhecer e pensar. Explicitando os estágios de desenvolvimento da criança, observa-se como eles se estruturam em *déficits*, em falta, ausência, sempre visando um estágio posterior, que superaria as supostas imperfeições infantis e adquiriria aquilo que é considerado adequado: o modelo de percepção adulta. Ou seja, a infância é concebida isolada do contexto social do tempo presente e voltada para um projeto de futuro. Ao contrário dessa concepção, a autora convida o adulto, e o pesquisador, a se (re) encontrar com o seu devir criança e, assim, a considerar a espessura temporal na qual passado, presente e futuro coexistem e possibilitam a experiência de novas formas de conhecer e viver.

Nesse sentido, dispararam-se questionamentos pertinentes: o que a criança tem a dizer? Como produzir condições e espaços para que ela possa se expressar livremente e tomar posse do protagonismo que lhe foi negado ao longo do tempo? Quais os dispositivos potentes para disparar encontros que permitam essa experiência de escuta sensível e de troca? Quais os lugares que propiciam e podem ser espaços de vida,

garantindo a experiência não asséptica, mas atravessada pelos condicionantes sociais e as complexidades dos processos de subjetivação da infância? Este artigo se propõe a relatar os passos de uma pesquisa que teve como objetivo produzir e analisar narrativas a partir do encontro com a criança a fim de captar como se dá seu processo de interpretação e significação do mundo, como se posiciona perante ele, como brinca e como é acolhida pela escola. A pesquisa realizada com crianças nos coloca um desafio: ver o mundo através de seus olhos e vivenciá-lo a partir de suas atividades, de seus corpos, compreendê-lo a partir de suas ideias. Subvertendo a ordem, a criança, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. Nesse sentido, a pesquisa realizada considerou a criança na sua condição de sujeito da história, compreendendo-a a partir de seu contexto social e cultural e de suas interações sociais e familiares.

Neste artigo apresentaremos o produto e as etapas dessa experiência de pesquisa: o método e a discussão dos trechos de duas narrativas produzidas a partir dos encontros realizados com duas crianças, nos quais foram utilizados a atividade lúdica como recurso para a comunicação, aproximação com as mesmas.

A criança com a palavra, mas não só...

O Dicionário Escolar Latino-Português (Farias, 1956) descreve que partícula negativa latina *in*, não, usada como prefixo e do latim *fans*, *fantis* participio presente de *fari*, falar, ter a faculdade da fala, forma-se o adjetivo *infans*, *infantis* que não fala, que tem pouca idade, que ainda é criança. Da mesma forma, as ciências humanas foram afirmando, em sua maioria, a pouca fala da criança frente à narrativa de sua própria história e de seu brincar, frente à concepção de si mesma e suas percepções sociais (Abramowicz & Rodrigues, 2014; Agamben, 2005).

O que se faz necessário, na temática da infância, é fazer um movimento que contrarie a lógica operante da valorização da fala racional, construída de forma lógica e de maneira facilmente compreensível, e se proponha, assim, a outras formas de se relacionar e ouvir as crianças. Ouvi-las por meios em que sejam permitidas fantasias, imaginação e criativas formas de olhar para si e para o mundo, e também seja permitido gaguejar e reconhecer uma linguagem infantil que destoe das expectativas dos adultos (Abramowicz & Rodrigues, 2014).

Conforme Galiani (2013), é o movimento de acreditar que, se dermos voz às crianças que estão nas casas, ruas, instituições, buscando a construção de sua

própria história e de seus espaços para o brincar, seja possível que elas nos relatem situações que envolvam sentimentos e sensações diferentes da expectativa de alguns adultos e que, portanto, sejam disparadores para a construção de novos caminhos, de outros olhares e de uma pluralidade de experiências que se disponham ao encontro e à produção de novas infâncias.

Isto é, passar a tratar as crianças como atores e autores sociais, reconhecendo suas diferenças e características e favorecendo a vivência de uma infância na qual as crianças sejam consideradas sujeitos sociais, com participação e opinião sobre os fatos, como membros ativos da sociedade e como sujeitos das instituições modernas de que participam: escola, família, espaços de lazer, etc. (Ferreira, 2015; Jurdi, 2010; Kastrop, 2000; Kramer & Leite, 1996; Natividade & Coutinho, 2012; Sarmiento, 2007).

A sociologia define infância como uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo, estruturando e estabelecendo padrões culturais. As culturas infantis constituem, assim, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (Sarmiento, 2007). Porém, não podemos falar de infância, mas de infâncias que assumem modos de ser criança muito distintos e desiguais, consoantes as oportunidades, os valores, as culturas, os contextos em que se constroem (Rua, 2007).

Kramer & Leite (1996) referem que estudar a infância exige uma consciência interdisciplinar, porém longe de justificar a justaposição de conhecimento de diversas perspectivas teóricas, a consciência interdisciplinar só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tornando o sujeito social, neste caso a criança, no âmago da vida da pesquisa.

É possível também recolocar a concepção crítica de infância em Walter Benjamim (1987 citado por Ferreira, 2015, p. 397) para quem essa palavra não significa uma fase ou etapa da vida, mas é uma experiência que contém múltiplos sentidos históricos, e pode ser uma oportunidade de defesa de uma forma de lidar com o tempo não restrita aos valores hegemônicos e burgueses. Para o autor, “a polissemia e a polifonia das coisas que não foram escravizadas como mercadorias dialogam com a experiência da infância”.

Dispomo-nos, portanto, neste artigo, a apresentar a experiência da infância de duas crianças, de modo a ouvir e produzir histórias em diálogo com elas e que considerem “um pouco do que as crianças são/pensam sobre o que vivem e sobre como entendem o contar

histórias a partir de sua cultura” (Fernandes, 2011, p. 140). O modo como consideramos essas histórias é o daquele que pode propiciar maior importância para os territórios nos quais as crianças estão inseridas, explorando as condições sociais e culturais como formadoras de subjetividade, como disparadoras de processos de reconhecimento de lugares no bairro, na família, na escola à qual pertencem. Palavras e conhecimentos que valorizem os contextos sociais como formativos para as concepções de infância, como agentes catalisadores de temporalidades, isto é, de responsabilidades nas vivências do que é ser criança, de que pertencem simultaneamente ao universo infantil e ao universo adulto. Entendemos que uma das melhores formas para a aproximação das crianças é convidá-las para brincar e produzir brincadeiras junto com elas.

A brincadeira como linguagem... e um pouco mais

Brincar é uma manifestação de vida, de uso pleno da imaginação, de exercícios criativos, de espaço para driblar as lógicas opressivas, de potência para produzir caminhos que sejam diferentes e dispositivos para novos agenciamentos. Para Freud (1976, p. 150), o oposto de brincar não é o que é sério, mas o que é real. Com isso, o autor afirma a seriedade da brincadeira para a criança, pois ela “gosta de ligar seus objetos e situações imaginados às coisas visíveis e tangíveis do mundo real”.

Ao brincar e ao jogar, portanto, a criança diz um pouco do que é e como é ser criança através das suas experiências. A construção dos seus jogos e das suas brincadeiras diz um pouco de como habita e experiencia o mundo que se apresenta como o do adulto, como também cria seu espaço de infância. Para Rosa (1999, p. 40), o jogo é um “faz de conta que imita o trabalho, a luta, o amor”.

A brincadeira, portanto, é, de acordo com Federici et al. (2012, p. 267), “uma linguagem não verbal como forma de expressão, na qual a realidade é percebida pelos sentidos, não necessitando de explicação lógica para existir”. Nessas expressões estéticas de vida e de realidade, o brincar pode-se fazer também como uma linguagem. Uma linguagem que se organiza de forma diferente da fala racional-adulta e expressa melhor as construções da infância, dadas as singularidades que as interpretações das crianças carregam consigo pelas fantasias e imaginações abundantes. Winnicott (1975) defende que o brincar é mais que uma experiência de troca, é uma experiência inventiva, uma forma básica de viver.

Para Vygotsky (1991, p. 112), brincando “a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, na brincadeira, ela inclui também ações reais e objetos reais”. Isso caracteriza a natureza da composição subjetiva do pensamento, assim como nos ajuda a analisar o brincar como uma atitude que diz mais do que a fantasia, que conta a realidade de maneira infantil, como as crianças a percebem e como elas encaram esses processos culturais de existência e significação social, inseridas nos territórios físicos e também nos subjetivos. Ou seja, o brincar é uma ferramenta de importância subjetiva, identitária e social, e também um modo de produção de saber na infância.

Com uma passagem do livro *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato (1950), é possível ilustrar um pouco da narrativa da infância e de como o brincar se expressa e se constitui como forma de ressignificação das experiências sociais, e como organiza essas experiências utilizando o recurso da imaginação e da fantasia para dar corpo a essas vivências. Num diálogo da personagem Emília (boneca de pano que se torna criança) com a avó, Dona Benta, podemos dar sentido ao brincar e suas potencialidades:

- São as minhas memórias, dona Benta.
- Que memórias, Emília?
- As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
- Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
- Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver. (Lobato, 1950, p. 129)

A boneca ensina a sua avó seu jeito peculiar e infantil de viver suas memórias. Suas memórias são brincadeiras, isto é, são processos inventivos e pessoais que ela, com seu repertório social, conseguiu inventar/produzir.

A existência de Emília e suas histórias, seus jeitos de contar e de experimentar a vida não vêm do nada, são fragmentos de sua subjetividade, pedacinhos de sua identidade, aquilo que a forma e a caracteriza. A criança brinca o que “houve”, revive, enlaçada pela

imaginação, tudo aquilo que já lhe aconteceu, que já a afetou de alguma maneira. E também aquilo que “deveria haver”, seus anseios e aquilo que produziu ao interpretar de maneira singular como o mundo a compõe e também se compõe ao seu redor. Podemos afirmar que há diversas modalidades de brincar e de propor brincadeiras para a criança e de receber dela algumas propostas para jogar com a imaginação: o brincar de faz de contas, o jogar com peças, bolas e papéis, o transformar objetos da realidade, o uso do corpo como na brincadeira de esconde-esconde, etc. Nesta pesquisa, utilizamos de várias dessas modalidades do brincar, pois apresentamos para a criança uma caixa de materiais (descrita no item método deste artigo), que subsidiaram a produção das narrativas sobre o brincar. Privilegiamos neste processo de escrita o brincar de faz-de-conta, no qual o pesquisador soltou sua imaginação e exercitou seu devir-criança, que para Manoel de Barros (2010, p. 469) diz respeito às memórias inventadas e que se referem ao fato de que: “Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças”.

Para estudar a infância e se aproximar de suas compreensões é necessária, primeiramente, a disposição para jogar. Para acompanhar as narrativas infantis e produzir novas formas de narrar a partir das trocas e dos espaços coletivos de criação é necessário ter porosidade à fantasia. Faz-se importante, por isso, não restringir a criança às verbalizações, mas estar disposto a brincar com ela para se aproximar de seus processos de existência e humanidade.

A infância pede novas ferramentas de pesquisa, outras habitações e movimentos. É preciso encontro. É preciso produção, não mais reproduções. Para estudar a infância, é necessário, em devir, ser também criança.

Método

Para a realização da pesquisa inspiramo-nos nas pistas do método da cartografia (Passos, Kastrup, & Escócia, 2009), nas quais o que interessa é o processo percorrido e as linhas de força que vão se compondo no encontro entre o pesquisador, as pessoas, o campo, a experiência e o conhecimento que se pretende construir. Entre as ferramentas da pesquisa, realizamos a observação participante, a produção de diários de campo e a elaboração e análise de duas narrativas sobre o brincar com crianças. Cabe ressaltar que no processo cartográfico não há a ideia de coleta de dados, mas sim a concepção de “produção de dados” que acontece no encontro entre o cartógrafo e os participantes da pesquisa. Ou seja, o que é ressaltado é a qualidade dos afetos produzidos em detrimento da visibilidade e

da mensuração do conteúdo das falas dos envolvidos na pesquisa. Para isso, exige do pesquisador uma atenção que é, ao mesmo tempo, concentrada e aberta (Kastrup, 2009), pois não se reduz a um foco ou ao objetivo previamente proposto, mas se abre para o novo e intempestivo e, assim, valoriza tanto a invenção de conhecimentos quanto a criação de procedimentos metodológicos.

A observação não se restringiu ao ponto de vista do observador (Passos & Eirado, 2009) e foi realizada nas visitas em campo em uma escola estadual localizada no morro Vila Progresso na cidade de Santos. Visitas que incluíram conversas com a diretora, a coordenadora pedagógica e professores sobre os objetivos da pesquisa, na qual o pesquisador se propôs a brincar com as crianças em cenário escolar e, tendo a brincadeira como mote, produziu duas narrativas.

A direção e a coordenação pedagógica da escola reuniram-se com o pesquisador para descrição e conhecimento do projeto e sua consequente aprovação oficial, e indicou a sala de aula na qual se direcionariam as ações e a escolha dos alunos, do 2º ano do ensino fundamental I. No que se refere à indicação das duas crianças, a professora sugeriu dois alunos para participarem da pesquisa, um menino e uma menina, de 7 anos de idade. Ambos aniversariaram no decorrer dos encontros. A escolha foi feita por critérios não muito bem explicitados pela professora, mas que foram respeitados pelo pesquisador, em virtude dos acordos com a coordenação pedagógica. Porém, nas entrelinhas das conversas, entre o pesquisador e a professora, os critérios pareciam se referir à indicação de estudantes que apresentavam maior assiduidade nas aulas e bom aproveitamento nas avaliações escolares.

A professora, os pais e as crianças foram devidamente informados e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a respeito das ações. Foram realizadas duas visitas para observação da aula e dos momentos recreativos das crianças na escola que foram transpostos para os registros em diários de campo. Todos os encontros foram relatados de modo que o pesquisador registrava as notas intensivas e descritivas do que acontecia no campo. Os materiais escritos foram a base para as discussões com a orientadora e a coorientadora da pesquisa e delineavam as dinâmicas dos futuros encontros.

Foram realizados cinco encontros com cada criança, separadamente, em ambiente reservado à sala de aula, mas no horário do turno da escola, isto é, os alunos eram cedidos pela professora para as atividades em seus horários de aula. Os encontros tiveram em média uma hora e trinta minutos de duração e não

se limitaram a esse espaço quando as brincadeiras demandavam outras ocupações, como pátio, corredores e quadra.

As narrativas surgem desse campo cartográfico, isto é, não um método em que o pesquisador se debruça sobre o objeto de pesquisa para extrair dele a resposta a uma determinada questão, e assim, construir acerca dele um conhecimento verdadeiro e cientificamente válido (Passos & Barros, 2009). Ao contrário disso, foi exercitada uma forma de fazer pesquisa na qual o pesquisador se aproxima do objeto, mergulha na experiência de vivenciá-lo e faz emergir as linhas de força e os poderes que o atravessam e o produzem, linhas estas complexas, conflituosas e paradoxais (Passos & Eirado, 2009). Sendo assim, o cartógrafo não tem nenhuma pretensão de enunciar uma verdade absoluta acerca do tema estudado, nem chegar a uma resposta às suas perguntas, mas abrir novas portas, colocar novos problemas, que possam mover o campo do conhecimento, e não o tornar estático diante de uma conclusão final (Kastrup, 2009). Podemos afirmar que a produção de narrativa sobre o brincar com as crianças foi uma inovação metodológica produzida por nossa proposta de pesquisa.

Foram produzidas duas narrativas sobre o encontro com as crianças a fim de se aproximar de seus processos de interpretação e significação do mundo, suas posições perante ele e o papel que assumem nas instituições que frequentam, assim como o acolhimento da escola em seu território. As narrativas foram produzidas tendo como mote o convite para que a criança brincasse com o pesquisador que portava uma caixa de material com artigos de papelaria e jogos diversos que serviam de disparadores para as brincadeiras. Em todos os encontros, pesquisador e participante da pesquisa brincaram durante todo o tempo juntos, sem planejamento prévio de atividades ou jogos, mas investidos de criatividade. As brincadeiras não se propuseram em nenhum momento a serem temáticas e/ou abordar assuntos específicos. Optou-se por entrar em contato com aquilo que emergisse do encontro e fazer dessa espontaneidade material de análise e discussão dos dados produzidos.

A matéria que compôs as narrativas diz respeito ao conteúdo, à forma e aos objetos utilizados nas brincadeiras, como também ao exercício da imaginação e aos modos de produzir a comunicação entre os envolvidos no processo, de modo a se aproximar da produção de memórias inventivas e inventadas. A escrita da narrativa é de autoria do pesquisador principal e também se refere a um processo conjunto de orientação e reflexão sobre aquilo que foi produzido no encontro e nas brincadeiras com as crianças.

Para as narrativas, que florescerem no campo cartográfico, não bastaram as palavras, mas sim o corpo e seus movimentos, e também seus processos de encontro em si e com o território. São essas as pistas que compuseram as narrativas. São processos que demandaram, ao longo dos caminhos percorridos, novas decodificações e sensibilidades, outras traduções, quicá novas línguas inventadas – um desenvolvimento da pesquisa a partir do que emergia no processo (Minayo, 2012). A produção escrita da narrativa emergiu desse novo espaço, um espaço raro para a infância lá no morro, um espaço-outro no qual narrar não precisava trazer vocábulos, era preciso corpo e encontro, atravessados numa tessitura de atenção.

Portanto, as duas narrativas (uma por criança) têm o brincar como recurso e linguagem para elas e foram, por fim, analisadas sob referencial teórico produzido durante a revisão bibliográfica sobre a temática da infância.

Nos próximos itens apresentamos os trechos das narrativas que foram selecionados para este artigo, o exercício de reflexão sobre a experiência e suas respectivas análises.

Apresentação e análise dos trechos da narrativa de I: onde ser e estar criança?

Voltaram pela imensa corda bamba conversando sobre viver a vida sem ter muito medo, para que boas experiências aconteçam. Mas também tendo cautela e não achando que se é um super-herói indestrutível. Continuava importante não sair pelas ruas do morro à noite, como também ser o menino valente a proteger sua mãe e sua avó. Assim como às vezes era cansativo ser o único homem da família. Ele tinha seu tio que era muito legal, mas, ainda assim, era diferente. Era ruim, às vezes, ser o único menino e a única criança e não ter com quem se aventurar e nunca poder andar na corda bamba. Geralmente os adultos preferem não arriscar e têm receio de colocar as crianças em perigo. (Trecho da narrativa de I., 8 anos)

Essa afirmação de I. “*Geralmente os adultos preferem não arriscar*” é a percepção de uma criança sobre os adultos que foi incorporada sutilmente à narrativa e é um dado produzido na pesquisa que favorece a análise sobre as concepções da infância no contemporâneo. Por que é que os adultos preferem não arriscar? Qual é o risco que a criança vem correndo e denuncia em seu brincar? Quais são as perdas quando se prefere não arriscar em relação à infância?

É certo que o crescimento dos centros urbanos marginalizou também geograficamente a classe trabalhadora e acabou por produzir novas formas de

se organizar em sociedade e nos morros e periferias no Brasil. O território é outro, e a escassez de espaços públicos vem sendo consumada com o aumento cada vez mais frequente dos espaços privados. Mesmo nas periferias, os muros passaram a subir cada vez mais alto, e no caso específico do morro Vila Progresso, as casas invadem as supostas ruas produzindo trilhas e vielas, e a ocupação do espaço comum vem sendo esquecida pela população que “*prefere não se arriscar*”.

Os índices de violência e poder paralelo nos morros são também pauta das brincadeiras. Os relatos de I. sobre o enclausuramento nas casas e em instituições como a escola e a igreja apontam a precariedade das experiências do livre circular e brincar da infância no contemporâneo. O ideal capitalista de produção é evidente, e a posse de brinquedos e de equipamentos tecnológicos ganha prioridade frente às brincadeiras de roda, de rua, de expressão corporal.

Encurta-se o tempo do brincar, otimizando-o em aplicativos de *tablets* e jogos de *videogame*. Os espaços físicos para trocas corpóreas e contato entre as crianças vão se tornando mais raros e as brincadeiras evidenciam a dificuldade de brincar em conjunto e a descoberta – tardia – de como brincar em jogos coletivos. Para Martins (1993), aos 8 anos a criança no contemporâneo já sente saudade daquilo que ela mal começou a experimentar: exercer a complexidade e a potência de sua infância, “*sujeitos que estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração e da violência*” (p. 13). Este é um dado também apontado no texto de Kastrup (2000, p. 382) que se refere às “*agendas cheias de compromissos da criança das classes média e alta, todos estes fatos, amplamente divulgados pela imprensa nacional e internacional, levam a que se fale numa abreviação e mesmo num fim da infância nos dias atuais*”

Já é sabido que a rotina das crianças atualmente vem sendo superlotada de atividades instituídas e que cada vez mais se baseiam na conquista de títulos, resultados, planejamento e disciplina. As condições sociais das crianças no morro não permitem o gradeamento em cursos de línguas, teatro, esporte, música e dança para preencherem as rotinas. Mas também convergem para a lógica intimista e privativa e, na maioria das vezes, a criança acaba tendo tempo livre, mas geralmente dentro de casa, isolada de outras crianças (caso não tenha irmãos) e na companhia de brinquedos eletrônicos e veículos de comunicação de massa.

O que pudemos perceber nas nossas observações do cotidiano de I. é que a troca com o corpo na infância

é rara. Há poucos espaços para ser criança com outra criança, produzir no coletivo sentidos para estar e ser no mundo. O conceito pessoal de infância se faz pela falta, ser criança é não ser adulto, é não fazer o que o adulto faz. Ser adulto, entretanto, não parece ser algo agradável, pois lhe são visíveis as dificuldades do trabalho, das conquistas financeiras e das inúmeras responsabilidades das quais as crianças já são cientes e pelas quais carregam suas responsabilidades e culpas.

Encontrou lá alguns conhecidos do bairro, inclusive teve a impressão que viu sua mãe. Tinha muitas TVs, computadores, celulares. Tudo era de metal e ferro e caso alguém ou alguma coisa caísse fazia um ruído alto e estridente que ecoava em todo lugar. As vozes das pessoas eram um pouco como de robôs e elas viviam em longas filas para retirar alguns papéis. Diziam por ali que esses papéis compravam a cor das coisas, a música, a grama e as comidas coloridas. (Trecho da narrativa de I., 8 anos)

A violência a que estão submetidos os adultos, talvez representada nas vozes de metal e nas pessoas perfiladas para adquirir algum produto, não passa despercebida pelas crianças e é recorrente o apego aos espaços onde elas se reconhecem com visibilidade e identidade de criança – espaços que existem quase exclusivamente na escola. A fuga antecipada da experiência infantil já pode ser identificada e a culpa por não colaborar com a produção de meios de subsistência e tornar menos árduas as tarefas dos pais ou responsáveis que as sustentam também pode ser observada nas expressões infantis.

A infância se faz, portanto, no tempo de passagem para a vida adulta e, enquanto o tempo não passa, a criança transita entre os ambientes da família, igreja e escola, sendo esta última o lugar no qual se sente melhor e onde mais se diverte, protegida e segura entre as paredes que se erguem ao seu redor. Aqui está um ponto criticado pelos autores encontrados na nossa revisão bibliográfica, o fato de que a infância é concebida como um tempo apartado da vida adulta e separado por etapas do desenvolvimento infantil (Ferreira, 2015; Kastrup 2000).

A escola resiste, portanto, como espaço coletivo e próprio da infância? A escola pode caminhar na contracorrente ao suposto fim da infância propalada pela imprensa nacional e internacional? A instituição escolar pode superar a concepção das etapas e fases do desenvolvimento infantil que separa o adulto da criança?

O lugar que a escola habita e o papel que vem exercendo na construção contemporânea da infância nos levam a esse paradoxo. A escola vem assumindo, de acordo com as experiências das crianças, o papel

de organizadora e normatizadora também de um confinamento, um espaço privilegiado que é decidido, definido e estabelecido com horários, regras pelos adultos e no qual a transmissão de conhecimentos está separada e compartimentada porque também se pauta nas etapas estanques do desenvolvimento infantil.

Mas é um confinamento que tem, pelo menos, a companhia de outras crianças. Não deixa, por isso, de ser um espaço privilegiado da infância, apesar de ser significativo o reconhecimento da dificuldade encontrada para o exercício do brincar, que é um direito e extremamente importante para a criança. Conforme Fortuna (2000, p. 3) nos convida a pensar,

se examinarmos detalhadamente as práticas pedagógicas predominantes na atualidade constataremos a inexistência absoluta de brinquedos e momentos para brincar na escola. Os pátios, áridos, resumem o último baluarte da atividade lúdica na escola ... Nos raros momentos em que são propostos, são separados rigidamente das atividades escolares, como o “canto” dos brinquedos ou o “dia do brinquedo” – e, assim mesmo, apenas nas escolas infantis, pois nas classes de ensino fundamental estas alternativas são abominadas, ... O brincar, literalmente acantonado, deste modo não contamina as demais tarefas escolares, sendo mantido sob controle.

A escola tende a ser um espaço com pouca participação e construção coletiva com as crianças, mas ainda assim um local em que são possíveis encontros formativos e também deformativos de uma infância quase asséptica. Essa possibilidade fica evidente através da potência do brincar dentro da escola. A criança é sensível em suas percepções, ela reconhece os espaços sufocantes e resiste a eles. É uma resistência propositiva e, com isso, ela reivindica os espaços para exercer sua criatividade e imaginação. É uma proposta-convite também, e é na criança que estão as respostas para a produção de uma escola para elas e não um espaço de armazenamento da infância e de ocupação do tempo enquanto ele passa.

A produção das narrativas brincou com a potência desses convites. Tentou trazer à linha escrita as rachaduras que iam sendo produzidas na infância “acantonada”. A partir do momento em que nos dispusemos a brincar, sem cercear, mas como dispositivos para a criatividade e pistas para alçar inventivos voos, fomos encontrando as infâncias que estavam sendo ali produzidas e o que as próprias crianças reivindicavam. Espaço para além das bordas, com certeza.

De longe, ouviram o apito de trem. Talvez fosse hora de ir embora: o trem os chamava para casa. Correram e apanharam biscoitos recheados na

árvore amarela. Na cidade de Infante, nasciam nas árvores só boas guloseimas, podiam comer de todos os jeitos. No caminho de bala de goma da volta para casa, foram conversando e perceberam o que o velho-cabelo-de-algodão-doce dizia: todo mundo ali tinha 6 anos e, durante as horas que passaram por ali, eles se sentiram com 6 anos: esse devia ser o tempo do coração. A cidade só era permitida para quem tinha a infância ainda aberta para ser visitada. (Trecho da narrativa de I., 8 anos)

Brincar na escola tem esta potência: de entrar em contato com a emergência de uma infância que não está cabendo dentro das paredes e pede espaço para transbordar; de uma infância oprimida e violentada pelo enclausuramento institucional e que, se ouvida, pode ensinar como sair dessas amarras, e quiçá, enquanto a brincadeira for possível, ela poderá nos aproximar do tempo do coração, como exposto na narrativa de I.

Brincar é urgente. A criança pode e precisa ser vista e, para isso, só é preciso disposição para o encontro. A produção coletiva nasce desse tecer de aberturas e essas aberturas são responsáveis pelo contato com o mundo que pulsa e produz vida fora dos muros e paredes. A escola pode ser outra, é só entrar no jogo.

Apresentação e análise dos trechos da narrativa de V: existe espaço para ser criança?

Mas o que ela gosta mesmo de fazer é trabalhar. Não é um trabalho fora de casa não, é dentro da casa mesmo. Ela ajuda sua avó na faxina. Aliás, nem tinha contado da avó dela ainda, não é? Então, ela mora com a avó, a tia manicure e o tio enfermeiro. Sua avó não trabalha. Aliás, trabalha sim, em casa junto com ela. Na verdade sua avó faz o almoço, o resto da faxina ela dá conta sozinha. (Trecho da narrativa de V., 8 anos)

A experiência do brincar traz também atravessamentos de uma situação social vulnerável, precária em recursos básicos de subsistência e marcada por formas peculiares de viver a infância e constituir uma identidade social nos espaços onde a criança circula e convive. Esse território de vulnerabilidade e suas demandas atravessam de forma significativa como a infância se compõe no meio desses fluxos.

Frota (2007) nos alerta para os riscos de “querer analisar todas as infâncias e todas as crianças com o mesmo referencial” (p. 148), herança forte ainda das teorias positivistas, o que, segundo ele, acaba por “perder de vista as crianças e suas vidas concretas.

Sendo assim, a tentativa pode ser a de normalizar as crianças a partir de uma norma teórica qualquer, atribuindo-lhes uma identidade social e pessoal que não lhe pertencem, de fato” (p. 151).

Historicamente, conforme contribuições de Santos (2007), as concepções de infância sempre foram marcadas de acordo com a classe social. Com evidências desde o período colonial no Brasil, as crianças foram encaradas como potenciais trabalhadoras, tendo como premissas a posição de classe e o grupo étnico ao qual pertenciam. A narrativa de V. nos coloca frente a frente com esta questão: uma criança que é convocada a ajudar os adultos no trabalho doméstico, que tem pouco tempo para brincar e que nas brincadeiras durante os encontros com o pesquisador queria realizar rapidamente todas as atividades propostas e pedia mais e mais, o que demonstrava uma necessidade grande de aproveitar “tudo” o que aquele momento lúdico em sua vida lhe oferecia.

O trabalho, portanto, é algo que emerge de maneira bem precoce nas crianças de baixa renda e, de acordo com Dauster (1992), emerge de uma “consciência” que a criança já tem para si de que é preciso trabalhar para ser digno e merecedor daquilo que se tem, em virtude de, muitas vezes, isso ser pouco e conseguido com muito custo, de acordo com o que ela observa e com o que convive dentro e fora de casa. Natividade e Coutinho (2012) realizaram uma pesquisa para verificar o sentido atribuído ao trabalho pelas crianças e para estabelecer relações entre o trabalho e o universo infantil e localizaram, entre outros significados, o fato de que o trabalho está associado à remuneração e ao acesso ao consumo. O que pode ser confirmado na narrativa de V. e, acrescentamos, que há um conteúdo ideológico associando o trabalho ao merecimento e não ao fato de que ele está diretamente articulado a posição do sujeito nas classes sociais desiguais do modo de produção capitalista. No caso de V. está associado ao trabalho doméstico na casa de sua família, e não como é o caso de muitas crianças que atuam como empregadas domésticas nas casas de pessoas mais abastadas, vendendo tão cedo a sua força de trabalho, como o que foi apontado na pesquisa de Natividade & Coutinho (2012).

Assim, no nosso contato com V., pudemos perceber que esse sistema relacional é denominado de “ajuda e troca”, conforme Mauss (1974), isto é, o trabalho da criança compõe uma circularidade de prestações e trocas que pode ser assim interpretada: o papel dos pais seria dar moradia e comida, enquanto ao filho caberia a prestação de seu trabalho ou ajuda em troca de bens a ele proporcionados. A família define-se como uma relação contratual, uma unidade

de rendimentos onde todos coabitam e unem seus rendimentos individuais a fim de ter em conjunto um padrão social de consumo.

Para ser bom assim na faxina como ela, é só fazer uso das suas dicas. Você precisa gostar muito do que você faz, ela bem disse. E ela adora por isso limpa bem direitinho, quando crescer vai ser estilista e vai ter uma casa bem grande que é para poder limpá-la inteirinha, deixando tudo limpinho todo dia. Você também precisa acordar cedinho, porque tem que ir para a escola à tarde e a casa tem que estar brilhando antes do almoço. Tem que varrer, passar o pano, tirar o pó. (Trecho da narrativa de V., 8 anos)

Nesse sentido, trabalhar desde cedo é regra, um princípio de socialização. Se a criança não o faz empiricamente, desde cedo (5, 6, 7 anos), já é possível observar seu interesse para tal, o interesse subjetivo de ser vista, de ter utilidade, de poder contribuir. Dauster (1992) afirma que “a família é transmissora da ideologia do trabalho, sendo provedor de *status* na hierarquização da família. O trabalho de crianças e jovens é visto como formador” (p. 33) e, na busca de encontrar sentido na convivência entre adultos, faz com que as crianças se ancorem nele como forma de encontrar e significar seu papel na família.

O direito ao brincar tem sido violado e suprimido por atividades programadas e ditadas por adultos a fim de melhorar o desempenho, capacitar, exercer atividades produtivas e desenvolver precocemente crianças para afazeres cada vez mais complexos e “adultizados”. De acordo com Martins (1993), as crianças de baixa renda são as maiores vítimas dessa privação de direitos, e o trabalho é um forte exemplo de incitação contra a infância.

Esses direitos vão desde uma educação condizente com aquilo que elas vivem, que converse com o ambiente social, como, e principalmente, o direito de ter uma identidade firmada no brincar. Para tanto, são necessárias a valorização e a produção de espaços para o exercício dessa nova infância – a do uso e abuso de imaginar, de inventar brincadeiras e ritmos, de socializar com o corpo. De, sobretudo, criar. Para Martins (1993), essas crianças passam a ser destituídas de infância, pois isso lhes é negado a todo tempo, sendo essa infância transformada em “sucata”, em que “o momento vital de sua humanização é destruído em decorrência do desenvolvimento capitalista” (p. 13). Mas há contradições na narrativa de V., pois ela é ainda capaz de sonhar em ser estilista, como também é uma estudante que, apesar de necessitar ocupar seu tempo com os afazeres domésticos, apresenta bom desempenho nas avaliações escolares.

Outra coisa que adora fazer é brincar, como toda criança, não é? Mas ela tem pouco tempo, porque faz bastante coisa e ainda tem todos os deveres da escola para dar conta. Ela gosta de brincar com seus irmãos, mas não é sempre que pode e eles são bem pequeninhos. Gosta de brincar de casinha, de cozinhar, essas coisas. Assim, ela já até treina porque consegue fazer tudo de verdade. Quando soube que ia brincar agora na escola com o menino da faculdade que viria fazer uma pesquisa, logo se empolgou. (Trecho da narrativa de V., 8 anos)

É evidente a falta de espaço que existe para exercer uma infância de liberdade e inventividade. Qualquer encontro horizontal com o adulto é um suspiro de infância que as crianças agarraram e fizeram o máximo para tirar proveito, se comunicar, se fazer vistas. A busca por ferramentas e dispositivos que de fato dialoguem com elas é clara e a psicologia e as ciências da educação precisam construir novas ferramentas de pesquisa para se propor ao jogo. Ao jogo que não só imita a arte, a vida como obra de arte, mas que faz e produz essa mesma vida.

A constituição da infância no Morro Vila Progresso de Santos evidencia uma vontade e uma potência gigante para criar. Traz crianças que estão dispostas a fazer juntas espaços e tempos para o agenciamento de fantasias, imaginação, brincadeiras. Elas pouco sabem como fazer, mas certamente aceitam o convite para ser crianças.

As condições sociais das famílias não permitem grandes margens de manobra nas rotinas, mas também não são determinantes para uma infância de curta duração. Existem possibilidades de infância de longa duração na cidade, na periferia, embaixo e em cima dos morros. Há espaço para o novo. Há espaço para inventar outras infâncias, com mais sentido, com mais diálogo, com mais território vivo. É preciso fazer junto: escola, família, adultos e crianças em transversalidade, sem ditames verticais, sem hierarquia. Toda criança pode ensinar o adulto se (re) encontrar com o devir criança – é uma questão de aceitar o convite.

À guisa de conclusão: você quer brincar?

A pesquisa realizada com crianças nos coloca um desafio: ver o mundo através de seus olhos e vivenciá-lo a partir de suas atividades, de seus corpos, compreendê-lo a partir de suas ideias. Para Benjamin (1984), a ideia de infância se encontra no centro de suas concepções de memória e história e deve ser tratada de forma coletiva: compreender a criança é fundamental para compreender a época em que se

vive. Ao compreendê-la como criadora de cultura, a desnaturaliza e estabelece uma relação crítica com a tradição (Ferreira, 2015).

Subvertendo a ordem, a criança, com seu olhar, revela outra maneira de enxergar o real. É preciso considerar a criança na sua condição de sujeito da história, e não percebê-la de forma descontextualizada, fora de uma classe social, de uma cultura e da sua história, pois as crianças são diferentes entre si, pertencem a classes sociais diversas, vivem momentos distintos de seu desenvolvimento, têm hábitos, costumes e valores diferentes, aprendidos nas interações sociais e podem narrar seus cotidianos (Jurdi, 2010).

A escola vem como um importante palco para esse espaço produtor de narrativas, pois divide o papel de formador de identidade com a família, sendo responsável por significativa carga horária no cotidiano da criança. A instituição escolar, por ser propiciadora de diversas atividades e momentos indutores de trocas relacionais entre crianças da mesma idade e intergeracionais, nas quais o aprendizado e contato com monitores e professores em espaço onde múltiplos vetores se transpassam, serve como um significativo local de maturação e desenvolvimento das perspectivas e ideias que as crianças passam a ter sobre si próprias, o mundo e a sociedade ao qual estão inseridas.

Assim, consideramos neste artigo que um modo de narrar está presente “na conversação, no contar e recontar histórias, na expressão gestual e plástica, na brincadeira e nas ações que resultam na integração de várias linguagens, dando sentido ao mundo” (Kishimoto, Santos, & Basilio, 2007, p. 28), e por isso múltiplos são os lugares e os espaços que podem ser criados para o acontecer do narrar, acreditando na importância de um “contexto eliciador de narrativas tanto pessoais como ficcionais, tanto de histórias já conhecidas como de histórias inventadas, recriadas” (Smith, Bordini & Sperb, 2009, p. 189).

Nesse sentido é que criamos um procedimento metodológico no qual a construção de narrativas do brincar dentro da escola propiciou o contato com processos de subjetivação na infância. O pesquisador precisou estar disposto ao encontro e à troca e percebeu que não é algo fácil de ser produzido entre o adulto e a criança. Ouvir e estar com uma criança sem verticalidades são processos nos quais o adulto pode renunciar a si no sentido de se (re) encontrar com a criança viva em sua memória e nas suas experiências de vida.

Dar voz à criança significa, portanto, tomar as complexidades e pluralidades que constituem a formação humana como substrato para fazer psicologias, e não operar no sentido oposto, no qual a

ciência serve para cercear e encaixar as complexidades no repertório já conhecido e, com isso, homogeneizar em faixas etárias, em fases de desenvolvimento.

Narrar singularidades, produzir narrativas dialéticas. A escritura deste artigo trilhou esses caminhos e com essa sensibilidade produziu duas narrativas distintas. A utilização de uma linguagem mais próxima da acadêmica, como os trechos da narrativa de V., ao mesmo tempo em que foi utilizada a ferramenta de acompanhar a linguagem da criança e do tipo de brincadeira que foi construída, como é o caso da narrativa de I. Assim, consideramos que na escrita da narrativa de I. o pesquisador exercitou a liberdade e a poesia que aprendeu com as crianças (Barros, 2010). Porém, ambas narrativas buscaram, e assim o fizeram, dialogar com as peculiaridades subjetivas de cada criança e com aquilo que encontramos e produzimos ao longo desta experiência e dos encontros.

São dados produzidos que convidam o adulto a se sensibilizar com outros olhares para e com a criança e o pesquisador a produzir um conhecimento sobre a infância que vá além do esperado e já instituído, mais do que isso, que o adulto-pesquisador possa exercitar o seu devir-criança. Assim, é possível afirmar que as narrativas funcionaram como dispositivos que permitiram ao pesquisador elaborar novos estilos de escrita, de criação e de compromisso com a infância emergente no contemporâneo. O brincar foi linguagem e narrador. O corpo foi protagonista e aquilo que encontramos foi a possibilidade de entrarmos em contato com crianças que, ao se disporem a fazer junto, não couberam nas formatações.

Podemos chamar de resultado-surpresa o fato de que o pesquisador foi convidado pela professora da escola para um encontro com todos os estudantes da sala de aula das duas crianças que participaram da pesquisa. O que acarreta afirmar que as atividades da pesquisa suscitaram uma curiosidade irrefreável sobre o que se fazia naquelas horas e naqueles espaços, que tipo de brincadeira e que material existia naquela caixinha. O encontro com todos os estudantes da sala de aula aconteceu. Esse pedido da professora parece confirmar nossa hipótese de que urge construir escolas com mais espaços para o jogo e a brincadeira não só entre as crianças, mas também entre crianças e adultos. É necessária a busca por metodologias lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, por espaços nos quais se possa usufruir do tempo sem imposição de atividades prévias ou, quiçá, por construir um espaço e tempo para fazer nada e entrar em contato com o vazio que está aberto a novas e diversas significações. Esses aspectos também foram apresentados no documentário brasileiro intitulado *Tarja Branca* (Rhoden, 2014).

Insistimos nessa referência aqui, pois ele faz elo com o tipo de produção cultural que nos aventuramos a avizinhar nas atividades propostas por esta pesquisa.

Essa é a potência que reconhecemos. A possibilidade de fazer diferente, em fantasia, e, a partir daí, arriscar outras formas e exercitar um conhecimento que tenha compromisso com seu “objeto de estudo”, que seja coerente com os movimentos e atento às invenções. Dar voz à criança é, portanto, uma forma de aceitar o não saber adulto e, com isso, fazer dele uma potência de criação. Segundo Mansano (2011, p. 66), “Tal experiência pressupõe um movimento que não se restringe a qualquer estado fixo daqueles que dela participam, uma vez que, para além de cristalizações identitárias, o que se efetua são misturas, passagens e relações entre forças que colocam em curso uma produção de si”.

É possível fazer isso nas escolas, que já são terreno fértil para a compreensão e o contato com essas outras infâncias – as inéditas – cheias de disposição para o jogo. A escola não tem dado espaço suficiente para a invenção, ela vem abrindo mão da produção de ferramentas de criatividade e imaginação e sendo capturada pelas lógicas mecanicistas e produtivistas. Mas a escola ainda é um espaço de resistência para a infância que encontra mos ali no morro. Ela ainda é refúgio e tem agentes para regar o solo e dar novos frutos, florescer outras primaveras. A escola é o espaço das crianças e é necessário o protagonismo ativo delas para sua construção e aprimoramento. O fato de uma escola estadual do morro Vila Progresso, na cidade de Santos, ter oferecido seu espaço para a nossa proposta de pesquisa pode ser indício de que as instituições escolares estão abertas para inovações que estão pautadas em procedimentos metodológicos que priorizam o brincar com as crianças.

Vamos brincar na escola e produzir escolas brincantes. Novas passagens, brincadeiras de roda, pés descalços. O mundo carece do novo. Brincar é urgente. Brinquemos, pois, na escola até que os muros caiam e os espaços todos sejam educadores, (de)formativos e emancipatórios de novas crianças em nós.

Referências

- Abramowicz, A. & Rodrigues, T. C. (2014). Descolonizando as pesquisas com crianças e três obstáculos. *Educação e Sociedade*, 35(127), 461-474.
- Agamben, G. (2005). *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG.
- Barros, M. (2010). Exercícios de ser criança. In *Poesia Completa/Manoel de Barros* (pp. 469-471). São Paulo: Leya.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus.
- Dauster, T. (1992). Uma infância de curta duração: trabalho e escola. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 31-36.
- Federici, C. A. G., Passos, K. T., Abrão, R. O., Paula, T. B., Melo, C. V. I., Viana, C. V. et al. (2012). A narrativa como um dispositivo na elaboração de um novo olhar sobre o câncer infantil. *Revista Ciência em Extensão*, 8(3), 267-270.
- Fernandes, A. H. (2011). Infância, cultura e mídia: Reflexões sobre o narrar das crianças na contemporaneidade. *Currículo sem Fronteiras*, 11(1), 138-155.
- Ferreira, M. S. (2015). Por uma concepção crítica da infância. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 394-403.
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar? In M. L. M. Xavier & M. I. H. Dalla Zen (Orgs.), *Planejamento em destaque: análises menos convencionais* (pp. 147-164). Porto Alegre: Mediação.
- Farias, E. (1956). *Dicionário Escolar Latino-Português*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura.
- Freud, S. (1976). *Escritores criativos e devaneios* (J. Salomão, Trad.). In *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud* (Vol. 9, pp. 147-158). Rio de Janeiro: Imago.
- Frota, A. M. M. C. (2007). Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia UERJ*, 7(1), 147-160.
- Galiani, S. S. (2013). *A afetividade nas práticas pedagógicas: titudes e expressões verbais nas interações professoras-crianças, sob a perspectiva de Henri Wallon*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” – UNESP Campus Presidente Prudente, SP. Acesso em 17 de dezembro, 2016, em <http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113817/000802155.pdf?sequence=1>.
- Jurdi, A. P. S. (2010). *A ética do cuidado e do encontro: a possibilidade de construir novas formas de existência a partir de uma brinquedoteca comunitária*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kastrup, V. (2000). O devir-criança e a cognição contemporânea. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13(3), 373-382.
- Kastrup, V. (2009). O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 32-51). Porto Alegre: Sulina.
- Kishimoto, T. M., Santos, M. L. R., & Basilio, D. L. (2007). Narrativas infantis: um estudo de caso em uma instituição infantil. *Educação e Pesquisa*, 33(3), 427-444.
- Kramer, S. & Leite, M. I. (Orgs.). (1996). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. São Paulo: Papirus.
- Lobato, M. (1950). *Memórias de Emília*. São Paulo: Brasiliense.
- Mansano, S. R. V. (2011). Clínica e potência: algumas considerações sobre a experiência dos encontros em Gilles Deleuze. *Mnemosine*, 7(2), 64-74.
- Martins, J. S. (1993). Regimar e seus amigos – a criança na luta pela terra e pela vida. In *O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil* (pp. 51-80). São Paulo: Hucitec.
- Mauss, M. (1974). Ensaio sobre a dádiva: forma e razão de troca nas sociedades arcaicas. In *Sociologia e Antropologia* (Vol. 2, pp.37-184). São Paulo: EPU.
- Minayo, M. C. S. (Org.). (2012). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (31ª ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

- Natividade, M. R. & Coutinho, C. M. (2012). O trabalho na sociedade contemporânea: os sentidos do trabalho atribuídos pelas crianças. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 430-439.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2009). A cartografia como método de pesquisa intervenção. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 17-31). Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E. & Eirado, A (2009). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In E. Passos, V. Kastrup, & L. Escóssia (Orgs.), *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 110-131). Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V., & Escócia, L. (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Rosa, E. S. (1999). O brincar: construindo um conceito. In *Quando brincar é dizer – a experiência psicanalítica na infância*. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria.
- Rhoden, C. (Diretor). (2014). *Tarja Branca – A revolução que faltava* [Documentário-Vídeo]. São Paulo: Maria Farinha Filmes.
- Rua, M. A. (2007). Infância em territórios de pobreza: os falares e sentires das crianças. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (In)visível* (pp. 205-242). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Santos, J. D. F. (2007). As diferentes concepções de infância e adolescência na trajetória histórica do Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, 28, 224-248. Acesso em 17 de dezembro, 2016, em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/28/art15_28.pdf
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. In V. M. R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (In)visível* (pp. 25-49). Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Sarmiento, M. J. & Gouvea, M. C. S. (Orgs.). (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Smith, V. H., Bordini, G. S., & Sperb, T. M. (2009). Contextos e parceiros do narrar de crianças na escola infantil. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(2), 81-190.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Agradecimento

À Agência de fomento: CNPq - Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC 2013-2014). Bolsa UNIFESP. Projeto: Encontros e narrativas: uma aproximação do olhar e da experiência infantis.

Submissão em: 18/02/2016

Revisão em: 30/06/2016

Aceite em: 14/07/2016

Cássio Vinícius Afonso Viana é psicólogo e atua no Projeto “Nossa Escola é em Todo Lugar” - Centro Camará de Pesquisa e Apoio à Infância e Adolescência do município de São Vicente/ SP.

Endereço: Rua Caminho dos Barreiros, 491, Esplanada dos Barreiros. CEP 11340-020, São Vicente, SP, Brasil.

E-mail: cassioviana@live.com

Jaqueline Maria Imbrizi é psicóloga, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Adjunta da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista.

E-mail: jaque.imbrizi@gmail.com

Andrea Perosa Saigh Jurdi é terapeuta ocupacional, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano - Universidade de São Paulo – USP. Professora Adjunta IV da Universidade Federal de São Paulo – Campus Baixada Santista.

E-mail: andreaJurdi@gmail.com