



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MARILEIA PEREIRA TRINDADE

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS  
EM TESES E DISSERTAÇÕES DA AMAZÔNIA**

BELÉM/ PARÁ

2019

MARILEIA PEREIRA TRINDADE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS  
EM TESES E DISSERTAÇÕES DA AMAZÔNIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Sociedade, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento.

BELÉM/ PARÁ

2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
**Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

T832r Trindade, Marileia Pereira  
Representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia / Marileia Pereira Trindade. — 2019.  
200 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Ivany Pinto Nascimento  
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará,  
Belém, 2019.

1. Representações Sociais. 2. Crianças e infâncias. 3.  
Pesquisa com crianças. I. Título.

CDD 370

---

MARILEIA PEREIRA TRINDADE

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS  
EM TESES E DISSERTAÇÕES DA AMAZÔNIA

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento  
Universidade Federal do Pará (UFPA) – Orientadora

---

Prof.<sup>o</sup> Dr.<sup>o</sup> Salomão Antônio Mufarrej Hage  
Universidade Federal do Pará (UFPA) – Avaliador Interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Joana D'arc de Vasconcelos Neves  
UFPA/ Bragança – Avaliadora Interna

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos  
Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Avaliadora Externa

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Roseli Sousa Santos  
Universidade do Estado do Pará (UEPA) – Avaliadora Externa

Ao meu poderoso Deus. Força minha!  
Ao meu avô (*In memoriam*) que sonhou este sonho.  
Aos meus sobrinhos: Henrique, Mariany e Vinícius.  
Às crianças da Amazônia.

## AGRADECIMENTOS

*Tem lugares que me lembram  
Minha vida, por onde andei [...].  
Cenas do meu filme branco e preto  
Que o vento levou e o tempo traz  
Entre todos os amores e amigos  
De você me lembro mais [...]*

*Desenhos que a vida vai fazendo  
Desbotam alguns, uns ficam iguais  
Entre corações que tenho tatuados  
De você me lembro mais  
De você, não esqueço jamais!  
(Rita Lee)*

Agradeço a Deus pela vida, pelo seu cuidado e por sua graça que se revela todos os dias.

Em meio aos desenhos que a vida foi fazendo, ao seguir o curso de doutorado, pude “tatuá” em mim muitos corações, dentre os quais estão aqueles aos quais ora teço agradecimentos.

Temos a graça de conhecer pessoas com as quais compartilhamos a vida, seja nos momentos prazerosos, seja nos momentos difíceis.

Ao longo de 4 anos de doutoramento encontrei pessoas que foram, “colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove”, como diz Cora Coralina em um de seus poemas.

Com algumas dessas pessoas convivi de forma mais próxima. Com outras pessoas, ainda que não estivessem em meu convívio diário, mesmo a distância ou em encontros pontuais, compartilhei cenas da vida. Assim, a vida seguiu com corações que se abraçaram, que me abraçaram.

Entre tantos momentos de convivência, certamente essas linhas não darão conta de expressar o que já senti e sinto por pessoas as quais estou em tempo de agradecer. Recebi

afetos, gentilezas, cordialidades que não poderei retribuir nominalmente neste espaço. Sigo com o desejo de que a vida me oportunize sempre retribuir a muitos outros as graças que me foram e permanecem me sendo dadas.

De forma especial agradeço:

- ✓ **Aos que são “a minha casa”:** Francisca Trindade, Francisco Trindade (*in memoriam*), Leonor Pereira, Antônio Pereira (*in memoriam*), Marilen Trindade, José Trindade, Mariney Trindade, Mara Trindade, Henrique Azevedo, Mariany Carvalho, Vinícius Mendes, Yann Mendes, Maycom Carvalho. Tais pessoas são minha casa, são meu abrigo que me acolhem todos os dias. Inúmeras são as razões que eu poderia citar para agradecê-los. Contenho as palavras, pois meu coração está cheio demais para que eu possa descrever o que estas pessoas representam para mim.
- ✓ **À minha orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, com a qual convivo desde a minha graduação na UFPA, que soma mais de 10 anos de convivência. Já compartilhamos risos e choros, dividimos as atividades da academia e outras questões da vida. A partir dessa convivência, desejei permanecer trilhando caminhos na UFPA. Meu percurso de pesquisadora e de professora foi trilhado por suas orientações, sugestões e ensinamentos que representam um farol que sempre esteve a conduzir o navegar pela universidade. Obrigada professora por esta convivência que se ensinaram e me ensinam de tantas formas.
- ✓ **Aos professores avaliadores desta Tese:** Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Salomão Hage, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana D'arc Neves, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia dos Santos, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Roseli Santos, pelo zelo com que avaliaram o texto desta tese desde a etapa de qualificação. São professores pelos quais também teço tamanha admiração.
- ✓ **Aos amigos de ontem e de hoje:** Ezequiel Leonardo, Andreea Vieira, Marcos Lebrago, Laida Lopes, Aida Lopes, Sirley Júlio, Andrea Silveira, Luiz Carlos Bezerra, Marcos Formigosa, Beto Calandrine e José Luiz Franco. Pessoas especiais, com as quais teci e sigo a construir belos momentos, de perto ou de longe.
- ✓ **Aos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude Representações Sociais e Educação (GEPJURSE):** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Nascimento, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sonia Eli Rodrigues, Prof<sup>a</sup> Msc. Andrea Silveira, Prof<sup>a</sup> Msc. Andréa Vieira, Prof<sup>o</sup> Msc. Huber Kline, Prof<sup>o</sup> Msc. Glauber Martins, Prof<sup>o</sup> Msc. Lourival Nascimento, Prof<sup>a</sup> Msc. Maura Cardoso, Prof<sup>a</sup> Msc. Marta Barbosa, Débora Mate Prof<sup>a</sup> Msc. Patrícia Kimura, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Joana D'Arc Neves, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Neide Rodrigues, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arlete Marinho,

Profª Drª Marcia Simão, Profª Drª Digiane Farias. Quão importante foi contar com vocês e partilhar conhecimentos.

- ✓ **Aos que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas em Criança, Infância e Educação Infantil (IPE):** Profª Drª Ana Orlandina Tancredi Carvalho, Profª Drª Celi da Costa Silva Bahia, Profª Drª Tânia Regina Lobato dos Santos, Profª Msc. Adelize Sueli Braga, Profª Msc. Solange Mochiutti. Quantas emoções já vivemos! É muito bom ter vocês!
- ✓ **Aos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Pará (UFPA):** entre tantos que integram esse programa, agradeço aos professores por serem incansáveis na luta pela pós-graduação na Amazônia. Aos técnicos Wiliam Mota e Daniele Brito por toda atenção e cuidado com que trataram os alunos.
- ✓ **Aos que compõem a Faculdade de Educação do Campus de Altamira da UFPA,** com os quais compartilho outros cenários da educação na Amazônia.

A todos: Obrigada!



Eu fico com a pureza  
Da resposta das crianças  
É a vida, é bonita  
E é bonita

Viver  
E não ter a vergonha  
De ser feliz  
Cantar e cantar e cantar  
A beleza de ser  
Um eterno aprendiz

Eu sei, eu sei  
Que a vida devia ser  
Bem melhor e será  
Mas isso não impede  
Que eu repita  
É bonita, é bonita  
E é bonita!

(Gonzaguinha)

## RESUMO

Este estudo aborda as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes em teses e dissertações da Amazônia. O objetivo principal desta investigação consiste em: apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Amazônia, que desenvolveram pesquisas com crianças. O campo teórico desta tese tomou como suporte o seguinte tripé: representações sociais, crianças e infâncias e pesquisas com crianças. O primeiro campo teórico se apoia em autores como: Moscovici (2003), Nascimento (2014), Jovchelovitch (2014) e Marková (2017). O segundo campo teórico toma como base principalmente: Bujes (2000, 2002); Quinteiro (2002); Faria, Demartini e Prado (2009); Corsaro (2011); Del Priore (2010); Ariès (2014); Qvortrup (2014, 2015) e Sarmiento (2005, 2013, 2015). O terceiro campo teórico se sustenta especialmente em: Soares; Sarmiento; Tomás (2005); Mullër; Redin (2007); Müller; Carvalho (2009); Carvalho; Müller (2010); Lee (2010); Agostinho (2010); Filho; Barbosa (2010) e Fernandes (2016). Trata-se de um estudo de tipo bibliográfico, com abordagem qualitativa. Constitui o *corpus* de análise 2 teses e 20 dissertações cadastradas no Banco de Teses e Dissertações da Capes. Para a análise de dados, utilizou-se técnicas da análise de conteúdo proposta por Bardin (1977), que envolveram as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesse processo de análise identificamos sentidos sobre crianças e infâncias, a partir dos quais apreendemos objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes nas produções analisadas. Os resultados revelaram sentidos sobre crianças e infâncias, elencados da seguinte forma: 1) sentidos sobre infância: infância como construção histórica, social e cultural; infância como categoria social do tipo geracional; infância como um tempo de vida individual; 2) sentidos sobre criança: criança como ator social; criança como sujeito de direito; brincadeira e imaginário como elementos essenciais para as crianças; 3) sentidos sobre crianças da Amazônia: as crianças da Amazônia estão imersas em atividades cotidianas; o ambiente natural é elemento marcante no cotidiano das crianças; a vida das crianças é permeada por aspectos universais e singulares. Com base nesses sentidos, apreendemos as seguintes objetivações e ancoragens sobre crianças e infâncias: a infância tem imagem de estrutura social permanente, ancorada no sentido de categoria social do tipo geracional, a imagem individual, ancorada no significado de tempo de vida individual vivido pelo sujeito e a imagem de diversidade, ancorada nas mudanças pelas quais perpassam as infâncias tanto na perspectiva estrutural como individual; as crianças são caracterizadas pela imagem de ator social, ancorada na agência delas sobre o mundo e a imagem de sujeitos plurais, que denota que as crianças vivem de forma específica a infância, convivem em uma multiplicidade de contextos sociais e apreendem os mais diversos elementos sociais decorrentes de seus contextos de vida e de outros contextos com os quais estabelecem relações. Frente a essas imagens sobre crianças e infâncias, sustenta-se a tese de que os autores das produções analisadas, ao desenvolverem pesquisa com crianças, têm representações sociais sobre crianças e infâncias sustentadas na valorização social das mesmas. Reconhecem o protagonismo das crianças e a notoriedade das infâncias no mundo social.

**Palavras-chave:** Representações Sociais; Crianças e infâncias; Pesquisa com crianças.

## ABSTRACT

This study deals with the social representations about children and childhood present in theses and dissertations of the Amazon. The main objective of this research is to: apprehend the social representations about children and childhood in theses and dissertations of graduate programs in education in the Amazon that have developed research with children. The theoretical field of this thesis was supported by the following tripod: social representations, children and childhood and research with children. The first theoretical field relies on such authors as: Moscovici (2003), Birth (2014), Jovchelovitch (2014) and Marková (2017). The second theoretical field is mainly based on: Bujes (2000, 2002); Quinteiro (2002); Faria, Demartini and Prado (2009); Corsaro (2011); Del Priore (2010); Ariès (2014); Qvortrup (2014, 2015) and Sarmiento (2005, 2013, 2015). The third theoretical field is based on: Soares; Sarmiento; Tomás (2005); Mullër; Redin (2007); Müller; Carvalho (2009); Oak; Müller (2010); Lee (2010); Agostinho (2010); Son; Barbosa (2010) and Fernandes (2016). This is a bibliographical study with a qualitative approach. It constitutes the corpus of analysis 2 theses and 20 dissertations registered in the Bank of Thesis and Dissertations of Capes. For the data analysis, we used the techniques of content analysis proposed by Bardin (1977), which involved the steps of pre-analysis, material exploration and treatment of results, inference and interpretation. In this process of analysis we identify meanings about children and childhoods, from which we perceive objections and anchorages that make up the social representations about children and childhoods present in the analyzed productions. The results revealed meanings about children and childhood, listed as follows: 1) senses about childhood: childhood as historical, social and cultural construction; childhood as a social category of the generational type; childhood as an individual life time; 2) senses about child: child as social actor; child as subject of law; play and imaginary as essential elements for children; 3) senses about the children of the Amazon: the children of the Amazon are immersed in daily activities; the natural environment is an important element in the daily life of children; the life of children is permeated by universal and unique aspects. Based on these meanings, we have grasped the following objections and anchorages about children and childhood: childhood has an image of a permanent social structure, anchored in the sense of a social category of the generational type, the individual image, anchored in the meaning of individual life time lived by the subject and the image of diversity, anchored in the changes through which childhood permeates both from a structural and individual perspective; children are characterized by the image of a social actor, anchored in their agency about the world and the image of plural subjects, which denotes that children live in a specific childhood, coexist in a multiplicity of social contexts and seize the most diverse social elements arising from their life contexts and other contexts with which they establish relationships. Faced with these images about children and childhood, the thesis is that the authors of the analyzed productions, when developing research with children, have social representations about children and childhoods sustained in the social valorization of them. They recognize the protagonism of children and the notoriety of childhood in the social world.

**Keywords:** Social Representations; Children and childhood; Research with children.

## RESUMEN

Este estudio aborda las representaciones sociales sobre niños e infancias presentes en tesis y disertaciones de la Amazonía. El objetivo principal de esta investigación consiste en: aprehender las representaciones sociales sobre niños e infancias en tesis y disertaciones de programas de postgrado en educación de la Amazonía, que desarrollaron investigaciones con niños. El campo teórico de esta tesis tomó como soporte el siguiente trípole: representaciones sociales, niños e infancias e investigaciones con niños. El primer campo teórico se apoya en autores como: Moscovici (2003), Nacimiento (2014), Jovchelovich (2014) y Marková (2017). El segundo campo teórico toma como base principalmente: Bujes (2000, 2002); Quintero (2002); Faria, Demartini y Prado (2009); Corsaro (2011); Del Priore (2010); Ariès (2014); Qvortrup (2014, 2015) y Sarmiento (2005, 2013, 2015). El tercer campo teórico se sostiene especialmente en: Soares; Sarmiento; Tomás (2005); Muller; Redin (2007); Müller; Carvalho (2009); Carvalho; Müller (2010); Lee (2010); Agustín (2010); hijo; Barbosa (2010) y Fernandes (2016). Se trata de un estudio de tipo bibliográfico, con abordaje cualitativo. Constituye el corpus de análisis 2 tesis y 20 disertaciones catastradas en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Capes. Para el análisis de datos, se utilizaron técnicas del análisis de contenido propuesto por Bardin (1977), que involucraron las etapas de pre-análisis, explotación del material y tratamiento de los resultados, inferencia e interpretación. En este proceso de análisis identificamos sentidos sobre niños e infancias, a partir de los cuales aprehendemos objetivas y anclajes que componen las representaciones sociales sobre niños e infancias presentes en las producciones analizadas. Los resultados revelaron sentidos sobre niños e infancias, enumerados de la siguiente manera: 1) sentidos sobre infancia: infancia como construcción histórica, social y cultural; la infancia como categoría social del tipo generacional; la infancia como un tiempo de vida individual; 2) sentidos sobre niño: niño como actor social; niño como sujeto de derecho; el juego e imaginario como elementos esenciales para los niños; 3) sentidos sobre niños de la Amazonía: los niños de la Amazonia están inmersos en actividades cotidianas; el ambiente natural es un elemento notable en el cotidiano de los niños; la vida de los niños está impregnada por aspectos universales y singulares. Con base en estos sentidos, aprehendemos las siguientes objetivaciones y anclajes sobre niños e infancias: la infancia tiene imagen de estructura social permanente, anclada en el sentido de categoría social del tipo generacional, la imagen individual, anclada en el significado de tiempo de vida individual vivido por el sujeto y la imagen de diversidad, anclada en los cambios por los que atraviesan las infancias tanto en la perspectiva estructural como individual; los niños son caracterizados por la imagen de actor social, anclada en su agencia sobre el mundo y la imagen de sujetos plurales, que denota que los niños viven de forma específica a la infancia, conviven en una multiplicidad de contextos sociales y aprehenden los más diversos elementos sociales que se derivan de sus contextos de vida y de otros contextos con los que establecen relaciones. Frente a esas imágenes sobre niños e infancias, se sustenta la tesis de que los autores de las producciones analizadas, al desarrollar investigación con niños, tienen representaciones sociales sobre niños e infancias sostenidas en la valorización social de las mismas. Reconocen el protagonismo de los niños y la notoriedad de las infancias en el mundo social.

**Palabras clave:** Representaciones Sociales; Niños e infancias; Búsqueda con niños.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

|                 |  |    |
|-----------------|--|----|
| <b>Quadro 1</b> | Registros sobre o projeto peixe-boi da EAUFPA  | 25 |
| <b>Quadro 2</b> | Grande Áreas do conhecimento e respectivas Áreas do conhecimento   | 51 |
| <b>Quadro 3</b> | Distribuição de programas de pós-graduação em educação da Região Norte   | 52 |
| <b>Quadro 4</b> | Informações sobre os programas de pós-graduação em educação da Região Norte  | 52 |
| <b>Quadro 5</b> | Quantidade de trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes segundo a Área do Conhecimento “Educação”, a partir dos descritores “criança”, “infância” e “pesquisa com crianças” | 55 |
| <b>Quadro 6</b> | Número de teses e dissertações desenvolvidas com base em pesquisa com criança em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte  | 58 |
| <b>Quadro 7</b> | Corpus do estudo   | 59 |

### ORGANOGRAMAS

|                      |   |     |
|----------------------|---|-----|
| <b>Organograma 1</b> | Tripé teórico do estudo   | 35  |
| <b>Organograma 2</b> | Percurso metodológico   | 46  |
| <b>Organograma 3</b> | Tipos de informações sobre os programas de pós-graduação do Brasil disponíveis na Plataforma Sucupira | 50  |
| <b>Organograma 4</b> | Processo de exploração do corpus  | 62  |
| <b>Organograma 5</b> | Etapas da análise de conteúdo   | 64  |
| <b>Organograma 6</b> | Índices de análise das produções selecionadas   | 65  |
| <b>Organograma 7</b> | Processo para apreender as representações sociais   | 67  |
| <b>Organograma 8</b> | Sentidos sobre infâncias, crianças e crianças da Amazônia   | 111 |
| <b>Organograma 9</b> | Representações sociais que emergem  | 179 |

## SUMÁRIO

|          |   |     |
|----------|---|-----|
|          | <b>UM ESCRITO AUTOBIOGRÁFICO – INFÂNCIAS PELO CAMINHO</b>     | 15  |
| i        | Caminhos em Cachoeira do Arari: cenas de minha infância       | 15  |
| ii       | Cenas da graduação ao doutorado                               | 19  |
|          |   | 33  |
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b>   |     |
| <b>2</b> | <b>METODOLOGIA</b>  | 45  |
| 2.1      | Cuidados éticos   | 46  |
| 2.2.     | Abordagem do estudo   | 47  |
| 2.3.     | Tipo de Estudo  | 48  |
| 2.4.     | Busca das produções   | 49  |
| 2.5      | <i>Corpus</i> do estudo                                       | 58  |
| 2.6      | A análise dos dados   | 61  |
| <b>3</b> | <b>CRIANÇAS, INFÂNCIAS E PESQUISA COM CRIANÇAS</b>            | 70  |
| 3.1      | A infância na história  | 70  |
| 3.2.     | Sociologia da infância  | 87  |
| 3.3.     | Pesquisas com crianças  | 97  |
| <b>4</b> | <b>CRIANÇAS E INFÂNCIAS: POR ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b> | 109 |
| 4.1      | Sentidos sobre crianças e infâncias                           | 110 |
| 4.2      | As representações que emergem: as objetivações e ancoragens   | 198 |
|          | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                   | 184 |
|          | <b>REFERÊNCIAS</b>  | 190 |

## UM ESCRITO AUTOBIOGRÁFICO – INFÂNCIAS PELO CAMINHO<sup>1</sup>

Tenho tido muita sorte na vida. A minha sorte tem um nome: liberdade. A liberdade que os meus pais me deram, que meu país me deu. A sorte de, muito jovem [...], ter entrado na Escola do Magistério Primário de Aveiro [...]. A possibilidade [...] de ter ido para uma das melhores universidades do mundo [...]. A sorte imensa de nela ter encontrado uma geração extraordinária de professores [...].

(Antônio Nóvoa<sup>2</sup>)

O escrito de Antônio Nóvoa despertou em mim o reconhecimento de que a vida me proporcionou oportunidades, as quais abracei. Dentre as graças que a vida me concedeu, posso citar: a felicidade de viver meus primeiros anos em Cachoeira do Arari, no Marajó/PA; a oportunidade de depois morar em Belém/PA e construir novas experiências, como a formação na Universidade Federal do Pará (UFPA), da graduação ao doutorado; a oportunidade de conhecer professores extraordinários e com eles conviver e aprender por meio de disciplinas e dos corredores da vida; a oportunidade de ingressar para a docência em nível superior na UFPA.

Neste escrito, conto sobre estes benefícios que a vida me oportunizou, por isso, o intitulo como “um escrito autobiográfico”. De modo especial, tive a intenção de dar foco às infâncias neste texto, diante do objeto de estudo desta tese, conforme abordo na Introdução. Assim, trato a seguir de forma breve sobre minha infância – com base nas memórias que persistem – e de outras infâncias que entrecruzaram meu caminho ao longo de minha formação (da graduação ao doutorado) na UFPA.

### **i. Caminhos em Cachoeira do Arari: cenas de minha infância**

O livro *Chove nos Campos de Cachoeira*, escrito entre 1929 e 1939, é o primeiro romance moderno do escritor paraense Dalcídio Jurandir. Este livro aborda o contexto geográfico, cultural e as vivências dos moradores de Cachoeira do Arari. Neste livro, dentre

---

<sup>1</sup> Neste texto utilizo a escrita em primeira pessoa, pois constitui-se como um relato pessoal. As demais seções da tese seguem o tempo verbal da primeira pessoa do plural, pois, apesar desta tese possuir minha autoria, ela se construiu sob vários olhares.

<sup>2</sup> Nóvoa (2017, p. 1133).

muitos temas que o autor abrange, está a infância nesse município, quando ele narra as proezas e os sofrimentos de dois personagens (Eutanázio e Alfredo) que vivem a infância em Cachoeira (LIMA, 2015).

Para Lima (2015), Dalcídio trouxe à cena em sua escrita a vida de crianças, que não era tema de interesse para a literatura à época:

Sem sombra de dúvida o autor busca penetrar na subjetividade dos personagens elaborando discursos íntimos, dando voz a eles, que, talvez de outra forma, eles permaneceriam eternamente calados e emudecidos pelo tempo. Neste caso mais particular, destaco às crianças que ele tira da invisibilidade e do anonimato a que estiveram, há tempos, esquecidas pela história. De um modo geral, o romance se caracteriza por apresentar um tom de denúncia, possível de ser identificado pelos dramas dos personagens, pela miséria material e espiritual que assola os moradores de Vila de Cachoeira, na Ilha do Marajó. Grande parte da narrativa se concentra em contar a trajetória dos personagens Eutanázio e Alfredo. Eutanázio é filho do primeiro casamento do Major Alberto, secretário da Intendência com quem vive num chalé juntamente com os irmãos do segundo casamento do pai, o menino Alfredo e pequena Mariinha, e a mãe das duas crianças, companheira do pai, D. Amélia (LIMA, 2015, p. 116).

A infância de Eutanázio e Alfredo são minuciosamente narradas por Dalcídio. Contudo, outras infâncias de Cachoeira e da Amazônia, sejam elas do passado e do presente, estão a nos convidar as conhecermos e assim tecermos tantos conhecimentos sobre as infâncias que se constituem na Amazônia.

Foram nas ruas, quintais e campos de Cachoeira que vivi meus primeiros anos de vida. Nasci em Cachoeira do Arari nos tempos das águas de março. Meus primeiros passos tiveram como base as terras barrentas desse município. Minhas primeiras alimentações eram provenientes principalmente das terras, das matas, dos campos e rios de Cachoeira. Meus laços familiares são formados por sangue de pessoas marajoaras. Assim, minha essência carrega as substâncias desse povo e desse território.

Nesse município iniciei minha escolarização referente a educação infantil, alfabetização e antiga primeira e segunda série do ensino fundamental<sup>3</sup>. Poucas lembranças tenho desse tempo de escola. As que permanecem são aquelas do trajeto para a escola quando

---

<sup>3</sup> Hoje, corresponde a educação infantil, primeiro ano (antiga alfabetização), segundo ano (antiga primeira série) e terceiro ano (antiga segunda série) do ensino fundamental, de acordo com a Resolução N° 4, DE 13 DE julho de 2010.



juntamente com outras crianças da vizinhança, percorríamos esse caminho em meio a muitas brincadeiras.

Em Cachoeira, minha infância foi permeada por muitas brincadeiras, como aquelas no longo quintal de casa, espaço em que um grupo de crianças (eu, minhas duas irmãs e mais colegas da vizinhança) passava a tarde toda explorando as plantações; construíamos “casas” – principalmente embaixo das bananeiras. Posso afirmar, como Manoel de Barros, que meu quintal era maior que o mundo. Além disso, fabricávamos panelas de barro; fabricávamos brinquedos como o bole-bole (pedaços de tijolo em forma de círculos); construíamos espadas com pedaços de madeira; armávamos balanços em galhos de árvore; andávamos com o apoio de latas (de leite, de sardinha, de óleo) em cada pé, guiadas por um fio que transpassava essas latas, manipulados por nossas mãos, entre outras oportunidades que tivemos de diversão.

Como se não bastasse a tarde de brincadeiras, a noite ainda tinham outras, como a de “pira se esconde” (esconde-esconde) com várias crianças da rua. Quando não estávamos correndo para nos esconder a noite, tinha sempre um grupo sentado próximo as portas das casas para conversar. Brincávamos até tarde na rua até que alguém nos chamasse para dormir.

Nossa vizinha, dona Dedé, tinha o talento de reunir um grupo de crianças e levar para uma área de mata (todos a pé) com a finalidade de tomarmos banho de igarapé e coletarmos frutos, como: caroço velho de tucumã (jogado no chão) do qual era extraído uma larva que era ingerida frita e armazenado o óleo que a fritura produzia; tucumã retirado da árvore, cujo fruto comíamos com farinha e fazíamos vinho (vinho de tucumã); bacuri; manga, entre outros frutos coletados conforme a safra. Cada um de nós trazia da mata uma parte dos frutos que conseguida carregar. Preciosos momentos.

Às vezes eu ia ao campo com meu pai, juntamente com minha irmã mais velha, para segurar a rede de pesca de um lado com ela em um pequeno riacho, enquanto nosso pai segurava o outro lado da rede. Seguíamos segurando a rede caminhando contra a maré para pegar uns peixes. Algumas vezes, as fortes chuvas do campo nos apanhavam. Apesar de trabalhoso, lembro desses momentos também com satisfação.

Em cachoeira nos alimentávamos principalmente das verduras plantadas em nosso quintal, das galinhas que nossa mãe criava; das pescarias durante a madrugada que nosso pai fazia rio abaixo, que rendia sacas cheias de peixe que eram tratados as vezes antes do amanhecer do dia; do açai e da abacaba que nosso pai ia retirar nos campos, cuja fatura

também se traduzia em sacas cheias desses frutos que ele trazia na cabeça por longas distâncias.

Nossos biscoitos e outros doces eram providenciados pela nossa avó paterna, que geralmente nos mandava ir a taberna mais próxima comprar pacotes de biscoitos. Também comíamos doces feitos por nossa mãe das frutas de nosso quintal.

Nossa mãe trabalhava de servente em uma escola. Deixava as três filhas em casa, enquanto ela ia trabalhar no horário da tarde. Nesse período, minhas irmãs e eu realizávamos algumas tarefas domésticas, fazíamos as tarefas da escola e tínhamos tempo para brincar.

Nas férias escolares, geralmente minha irmã mais velha e eu íamos para uma fazenda com minha avó materna, cujas terras eram de minha bisavó. Do centro de Cachoeira, saíamos ao amanhecer, atravessávamos o rio de canoa e seguíamos a pé pelos campos em direção a fazenda. Andávamos o dia todo em meio a campos, matas, pequenos igarapés, fugindo da rota dos búfalos e no fim da tarde chegávamos a fazenda.

Nesse lugar, vivíamos a rotina de acordar cedo para ir ao curral. Em meio aos rugidos das vacas, assistíamos pelas brechas do curral alguém retirar o leite delas, até receber o nosso litro. Voltávamos para casa que ficávamos com nosso litro de leite para ser fervido e tomarmos café. O restante do dia era destinado às tarefas domésticas e um tempo para o lazer ou para visitar algum morador de perto. A noite logo chegava. Tempo de acender as lamparinas, jantar e se unir aos adultos que conversavam até o momento de dormir.

Visitávamos também outras fazendas no tempo das férias escolares, ao acompanhar meu avô paterno, e as vezes ele e meu pai, que trabalhavam na construção de casas de madeira para fazendeiros. Meu avô era carpinteiro, responsável pelo projeto e construção das casas. Ele reunia e comandava uma equipe de trabalhadores nos tempos em que assumia a construção dessas casas. Era um momento que minhas irmãs e eu tínhamos a oportunidade de conhecer outras fazendas. Meu avô também construía e consertava barcos. Seu saber em construir belas casas e lindos barcos foi formado na cotidianidade marajoara. Ele era chamado para muitos lugares do Marajó para realizar esses trabalhos, os quais as vezes representavam em muitas vezes oportunidades de passeio para as três netas.

Quando não íamos para as fazendas nas férias escolares, visitávamos a capital, Belém/PA, onde morava a outra avó. Passávamos a noite viajando de barco (de Cachoeira à Belém), cheio de redes coloridas penduradas que não paravam em função do impulso das

águas, principalmente ao atravessar um trecho de baía. Apesar do risco das fortes ondas que vinham de encontro ao barco, era sempre bom poder fazer essa viagem.

Belém geralmente é vista como a cidade grande, para quem vive no Marajó. Tinha a mesma emoção de vir para a grande “Belores”, como ouvia a vizinhança de Cachoeira falar. Em Belém, a festa significava andar de ônibus, comer pão careca (pão francês) que não tinha em Cachoeira, andar pelo mercado do ver-o-peso para comprar roupa, ouvir o embalo das músicas e outros barulhos proveniente do grande fluxo de pessoas nesse mercado.

Minha infância foi rica em aprendizados, em liberdade de brincar, em contato com a natureza, em viagens pelos campos do Marajó e lugares de Belém/PA. Certamente essas linhas e a memória que persiste não dão conta de expressar a riqueza de momentos que vivi em minha infância, contudo, tenho a convicção de que tive uma infância regada por felicidades, principalmente por viver esse início da vida em Cachoeira do Arari que me proporcionou seu chão para viver e tecer os primeiros saberes de vida.

Retomo o personagem de Dalcídio Jurandir, Alfredo, que desejou sair de Cachoeira:

O sonho acalentado do menino de mudar para Belém incluía a efervescência de uma cidade grande, o acesso aos estudos e principalmente o acesso às expressões culturais, com as quais tivera contato através dos livros e catálogos colecionados por seu pai, o Major Alberto e pelas informações advindas de pessoas que viajavam para Belém (LIMA, 2015, p. 117).

Houve um tempo que minha família precisou mudar-se para Belém. É provável que o desejo de proporcionar às filhas acesso a outros benefícios sociais estivessem entre os planos de meus pais ao planejar viver nesse novo município. Ao chegarmos em Belém, nossas vidas aos poucos se enlaçou a dinâmica da capital.

Em Belém, finalizei a educação básica e tive a oportunidade de seguir para a UFPA, em cujo caminho permaneço e escrevo outras histórias. Parte delas, conto nas linhas a seguir.

## **ii. Cenas da graduação ao doutorado**

Antônio Machado em um de seus poemas escreve:

*Tudo passa e tudo fica, porém o nosso é passar, passar fazendo caminhos [...]. Caminhante, não há caminho, se faz caminho ao andar”*

Estas palavras me remetem ao caminho que tracei da graduação ao doutorado. Percebo esse caminho como uma longa estrada, cuja mesma interliga ambos os cursos. Ao percorrer essa estrada, conheci muitos lugares, vivi experiências significativas. Esse percurso me era estranho e por isso passei a percebê-lo à medida que o percorria. Algumas vezes precisei pausar, verificar a rota e seguir novamente. Aprendi que isso faz parte do caminho. Se faz caminho ao andar.

A respeito do caminho que construí da graduação ao doutorado, registro adiante algumas cenas que escolhi contar, cujas mesmas retratam:

- Experiências de estágio na graduação e iniciação científica;
- O mestrado em educação na Universidade Federal do Pará (UFPA);
- As atividades no Curso de Especialização Docência na Educação Infantil;
- A docência na Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA);
- O doutorado em educação na UFPA;
- A docência no Campus de Altamira/UFPA.

No 3º semestre do Curso de Pedagogia, ingressei enquanto bolsista no Projeto Riacho Doce<sup>4</sup> em 2005, onde pude desenvolver atividades pedagógicas durante 6 meses com crianças e adolescentes com faixa etária de 7 a 14 anos. Esse Projeto desenvolvia atividades complementares à escola, discutindo a educação por meio do esporte.

A experiência no Riacho Doce possibilitou olhares sobre a dimensão educativa. Nesse projeto, convivi com estudantes e profissionais de outras áreas do conhecimento, como Educação Física, Odontologia, Enfermagem, Dança, Comunicação Social, o que possibilitava ações interdisciplinares.

Esse projeto visava a educação por meio do esporte. Então, a função dos bolsistas de Pedagogia era principalmente dialogar com as crianças e adolescentes temáticas do esporte, conceitos de algumas modalidades. Para isso, precisávamos fazer constantes pesquisas e organizar os conteúdos a serem abordados. A experiência nesse projeto me fez perceber que o

---

<sup>4</sup> Projeto de extensão da UFPA, desenvolvido pelo então Departamento de Educação Física do Centro de Educação (hoje Instituto de Ciências da Educação) da Universidade Federal do Pará – UFPA. Outras informações estão disponíveis em: <http://www.ufpa.br/prd/apresentacao.htm>.

planejamento educacional não é tarefa fácil, mas necessária. Esse planejamento precisa estar em sintonia com a vivência dos sujeitos a quem se destina, às suas demandas sociais.

Além disso, comecei a entender que a educação é uma área que se articula a saberes de diversas áreas. Assim, a educação precisa de aporte de muitas ciências, a exemplo da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia, da Antropologia, entre outras. Apesar desses aprendizados, por motivos financeiros, precisei deixar esse projeto. Existiu um problema no repasse de recursos aos bolsistas durante 5 meses. Sem recursos para deslocamento e me manter fora de casa o dia todo – estágio pela manhã seguido de aulas no período da tarde – precisei ingressar em outra atividade com remuneração.

Ainda em 2005, iniciei atividades enquanto bolsista no Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA-Emaús). Atuei em parceria com uma equipe de profissionais (Pedagogos, Assistentes Sociais, Advogados, Educadores Sociais, Psicólogos), no Programa de Enfrentamento ao Trabalho Infantil Doméstico. Esta equipe prestava assessoria a famílias com demanda de trabalho infantil e oferecia oficinas à professores, gestores e grupos de adolescentes e jovens, da ilha de Mosqueiro (pertencente à Belém) e do município de Soure (localizado no arquipélago do Marajó), com a finalidade de discutir o combate sobre ao trabalho infantil doméstico.

As formações pedagógicas para professores e gestores de escolas públicas de Mosqueiro e Soure, visavam tanto envolver esses profissionais nessas discussões, quanto acompanhar a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), a fim de inserir estas discussões enquanto tema do trabalho pedagógico. O grupo de adolescentes e jovens era formado por pessoas que estiveram em situação de trabalho infantil doméstico ou com algum familiar próximo e que passaram atuar como “multiplicadores” dessa discussão em escolas públicas. Para isso, recebiam formações por meio de oficinas e elaboravam materiais informativos para discussão desse tema em escolas públicas.

Estive durante dois anos enquanto bolsista do CEDECA/Emaús. Em geral essa participação me proporcionou conhecer outros lugares de atuação do Pedagogo e outras exigências de aprendizado. Pude novamente desenvolver trabalho em equipe multiprofissional. Conheci vários grupos que combatiam o trabalho infantil doméstico e demandas sociais e educacionais de crianças e adolescentes envolvidas nessa situação de trabalho forçado (algumas com consequências drásticas, até mesmo envolvendo morte de crianças).

Ambos os estágios (no Riacho Doce e CEDECA/Emaús) me possibilitaram ver faces da vida de crianças e jovens submetidos em situações de risco e perceber a importância de os estudos em educação contemplarem discussões como estas.

Outra atividade que me despertava interesse era a iniciação científica. Então, ainda atuando no CEDECA/Emaús, optei por fazer seleção para ingressar enquanto bolsista de iniciação científica. Fui aprovada para realizar investigação sobre os significados da violência nas escolas, para professores de escolas públicas de Belém, pertencente ao projeto intitulado “A violência nas escolas: um estudo sobre sua dinâmica e alternativas para resolução”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude, Representações Sociais e Educação (GEPJURSE). Iniciava então o percurso que envolvia: outros estudos teóricos, aprendizagens sobre a pesquisa científica e ainda o trabalho em grupo de pesquisa.

Neste projeto de pesquisa, atuava em parceria com outra bolsista, Andreea Vieira, desde o ingresso na iniciação científica. Sempre que possível, desenvolvíamos em conjunto atividades demandadas por esta pesquisa. Isso também me ensinou o valor das parcerias na elaboração da pesquisa científica. Cito aqui seu nome, com devido consentimento da mesma, como uma forma de registrar gratidão e amizade que sinto por ela, desenvolvidas a partir da iniciação científica. Além de amizade, juntas, tecemos conhecimentos sobre o universo da pesquisa, conduzidas por nossa orientadora.

Da pesquisa desenvolvida na iniciação científica derivou meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob a orientação da também da Prof<sup>a</sup> D<sup>a</sup> Ivany Pinto Nascimento, referente à violências na escola, com base no que diziam professores de escolas públicas de Belém/PA.

Enfim, essa experiência me possibilitou inúmeros aprendizados a respeito da pesquisa científica e sobre as dores e os sabores que a cercam. Por outro lado, considero esta experiência um marco em minha trajetória profissional. Em alguma medida essa inserção gerou em mim o desejo de manter os vínculos com a universidade. Permaneci frequentando o GEPJURSE.

Em 2008, fui aprovada para o mestrado em educação na mesma universidade e sob a mesma orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Nascimento. A partir das disciplinas deste Curso e de debates desenvolvidos pelo GEPJURSE, minha trajetória de estudos se delineou para a investigação sobre a juventude e o ensino médio. A dissertação, defendida em 2011, intitulou-

se então: Representações Sociais de jovens da Ilha de Cotijuba – Belém (PA) sobre o ensino médio e as relações com seus projetos de vida”.

O processo de elaboração da dissertação, representou maiores exigências teórico-metodológicas. Alcei outras rotas de Belém/PA, seu território insular, em busca de aproximação com o campo de pesquisa e com os sujeitos do estudo. Embora tenha sido uma árdua produção, ela me proporcionou satisfações, como poder conhecer os projetos de vida sonhados e desejados por jovens, em período decisivo de suas vidas, representado pelo término da educação básica.

A vivência do mestrado proporcionou outros amadurecimentos e conhecimentos, tanto de estudos teóricos-metodológicos quanto do processo de pesquisa. O mestrado contribuiu para o refinamento de minhas escolhas profissionais, dentre as quais já vislumbrava à docência no ensino superior.

Mesmo com o término do mestrado, meu vínculo afetivo com a UFPA permanecia. Em 2011, fui selecionada para desenvolver tutoria no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil<sup>5</sup>, ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a UFPA, sob a coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celi da Costa Silva Bahia, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Criança, Infância e Educação Infantil (IPE).

O Curso<sup>6</sup> teve o propósito de formar docentes, coordenadores e gestores de escolas e/ou de Secretarias Municipais de Educação para o trabalho com a Educação Infantil. Tais profissionais, já atuavam nesta etapa, contudo, com pouca ou nenhuma qualificação específica.

O envolvimento com este curso de especialização me possibilitou a aproximação de discussões teóricas sobre os contextos e especificidades da educação infantil e a atuação dos profissionais envolvidos.

Concomitante a atividade nesse curso de especialização, em 2012 ingressei como professora substituta da Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA), onde atuei enquanto

---

<sup>5</sup> Este Curso integrou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto 6.755 de 29 de janeiro de 2009 que objetiva organizar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

<sup>6</sup> Na UFPA, o Curso ocorreu no período de 2011 a 2015, totalizando 12 turmas, distribuídas em Pólos que recebiam alunos de diversos municípios. As turmas foram formadas nos seguintes Pólos: Belém (2 turmas regulares e 3 intervalares), Santarém (1 turma), Marabá (1 turma), Bragança (1 turma), Altamira (1 turma), Tucuruí (1 turma), Canaã dos Carajás (1 turma) e Juruti (1 turma).

professora da educação infantil. A experiência nessa escola, representou mais um espaço formativo sobre a educação infantil. Foi significativa a orientação da coordenação pedagógica compartilhada com professores, assim como a preciosa parceria de trabalho desenvolvida entre os professores da Educação Infantil dessa escola.

As professoras com quem convivi na EAUFPA me ensinaram o valor do trabalho em conjunto para se planejar as práticas pedagógicas na educação infantil. Essa parceria refletia também nas crianças de todas as turmas, pois, ao vivenciarem atividades pensadas para uma coletividade – ainda que com algumas variações devidas – podiam trocar experiências a partir das atividades pedagógicas semelhantes. Para exemplificar, cito rapidamente o Projeto sobre o Peixe-boi<sup>7</sup>, desenvolvido por todas as 6 turmas de educação infantil. Tínhamos a finalidade de discutir sobre esse “bicho gordinho que comia capim no fundo do rio”, situá-lo no contexto amazônico e travar inúmeras conversas em torno dele.

Houve um momento que de tanto discutirmos sobre esse animal, as conversas entre as crianças de várias turmas, entre as famílias, entre os professores e outros envolvidos, se desenvolviam em torno do peixe-boi. Além disso, cada turma ganhou um peixe-boi, a quem as crianças batizaram com algum nome. Cada peixe-boi foi fabricado (a base de tecido e espuma) com muito talento e dedicação de uma professora de Educação Infantil da EAUFPA, da Turma de Pré-II-A: Professora Andreia Simões.

Os peixes-boi, além de estarem na escola com as crianças, visitaram as casas delas. Nessas visitas, eles vivenciaram inúmeras aventuras. O peixe-boi de minha turma (Gabriel) até ganhou uma cicatriz, ao ser queimado por uma vela quando a energia da casa onde ele estava havia faltado. Cada turma registrou os feitos de seus peixes-boi em portfólios. Apresento a imagem do portfólio de minha turma na imagem abaixo. Neste documento existiam registros escritos das famílias, sobre a visita do peixe-boi, como exemplificados a seguir:

---

<sup>7</sup> Trabalhamos esse projeto ao longo de 1 ano. As atividades foram sistematizadas em um portfólio produzido por cada turma. Ressaltamos que a divulgação dos registros nesse livro foi autorizada pelas famílias das crianças.



**Quadro 1** – Registros sobre o projeto peixe-boi da EAUFPA



Nota: Livro onde sistematizamos uma série de atividades desenvolvidas na escola e registros (escritos e fotográficos) das famílias sobre a visita do peixe-boi. Este livro também circulou pelas casas das crianças.

“O Super garotinho<sup>8</sup> não largava o peixe-boi. Para onde ele ia, era com o bichinho gordinho no fundo do rio. Adoramos a visita do peixe-boi. Fui fazer o Super garotinho dormir e ele até dormiu com o peixe-boi”. (Registro da mãe do Super garotinho)



Nota: Depois de tantos passeios, o peixe-boi da Turma Pré 1 – A, precisou tomar um banho. As crianças ajudaram nessa missão, a pedido delas. A turma toda estava nesse momento de banho. Cada criança ajudou a passar sabonete e derramar água no nosso amigo. Depois ele foi pegar sol no balanço da escola.

“Durante toda a presença do peixe-boi em nossa residência, a Super garotinha<sup>9</sup> tratou o bichinho como se fosse de verdade. Dizia ela: – sabia que o peixe-boi não deve ser maltratado e que não tem muito peixe-boi, que devemos cuidar da Amazônia? Dormiu juntinho dele cansada de tanto brincar com seu novo amigo, ou seja, com nosso novo amigo”. (Registro da mãe da Super garotinha)

**Fonte:** Registros da autora, 2019.

Mesmo regada pelas orientações da coordenação pedagógica, pela parceria com os demais funcionários, pude também aprender um pouco mais sobre as crianças a partir delas

<sup>8</sup> Nome fictício.

<sup>9</sup> Nome fictício.

mesmas, ou seja, na convivência diária com diversas crianças, sejam elas das turmas em que eu era responsável, sejam crianças de outras turmas com as quais convivia em atividades coletivas.

As crianças também me mostraram o quanto elas estão atentas as nossas ações. Por exemplo, no tempo de chegada das crianças à escola, cumprimentava a cada uma, ao pegar em seus cabelos, dar bom dia, dar um abraço, enfim, dizer um “oi”. Um dia, ao chegar no horário limite de entrada na escola (07:30h), a maioria das crianças já estava na sala, com outra professora auxiliar. Cruzei toda a longa<sup>10</sup> sala apressadamente e permaneci ao fundo arrumando alguns pertences, quando um garotinho foi até mim e perguntou: “a senhora não tá esquecendo nada não?” Sem entender, respondi: “não sei”. Ele por sua vez respondeu: “meu abraço”. Guardo essa preciosa lembrança de afeto.

A memória no momento e este espaço de registro não me permitem relatar outros detalhes da riqueza cotidiana e pulsante dessa experiência de convivência com as crianças da EAUFPA. Mas ao pensar nesse período permanece em mim a referência a ele como um tempo de felicidade.

Certamente existiram momentos não agradáveis, momentos em que sentia que a atividade planejada não dava certo, momentos de lidar com situações delicadas, momentos de preocupações, momentos cansativos, momentos de cumprir com atividades trabalhosas.

Apesar de experienciar momentos difíceis, próprios de qualquer atividade profissional, considero que em maior proporção vivi nessa escola, momentos valiosos. Neles aprendi, como sugere Tristão<sup>11</sup> (2004, p. 9), a “experimentar todos os recursos disponíveis”, por exemplo, a caixa de areia no pátio específico da educação infantil, era um dos espaços para as atividades de escrita, para além de lápis e papel; aprendi a “experimentar a delícia que é o contato com outros seres humanos”: a cada ano conhecia novos rostos de crianças e de seus familiares, novas experiências de vida; aprendi a “experimentar a delícia de uma boa gargalhada compartilhada com alguém que se confia”, em tantos momentos prazerosos nessa escola, na convivência de criança e adultos; dentre outros aprendizados que me ensinavam o valor do trabalho no cotidiano da educação infantil.

---

<sup>10</sup> As salas das turmas de Educação Infantil da EAUFPA eram bem espaçosas. A sala de minha turma tinha aproximadamente uns 9 metros de comprimento.

<sup>11</sup> Embora a autora se refira à docência com bebês em creches e as atividades que podem ser exploradas, considero suas indicações também pertinentes ao contexto da pré-escola.

Ainda enquanto professora na EAUFPA, em 2013, assumi a vice-coordenação do Pólo Belém do referido Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, em parceria com a Professora Mestre Solange Mochiutti – coordenadora desse Pólo – mais uma pessoa que a vida me presenteou conhecer. Esta professora exercia a função de coordenadora pedagógica da EAUFPA. Portanto, nossa parceria se desenvolveu na escola e na universidade.

A atividade de vice-coordenação do Curso demandou o planejamento da organização das disciplinas, do calendário acadêmico, acompanhamento dos alunos e professores, organização de espaços em que eram ministradas disciplinas, entre outras atividades pedagógicas. Com isso, além de aprender sobre a condução de atividades administrativas, ampliei os saberes sobre a educação infantil a partir de conversas com os alunos, professores, estudo de referenciais teóricos e ainda seminários organizados pelo Grupo IPE com a finalidade de discutir a educação infantil no Estado do Pará.

Nesse mesmo curso, participei também enquanto professora da disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP). Tal disciplina foi dividida em duas partes: a primeira para discussão teórica sobre a análise crítica da prática pedagógica; e a segunda, tinha o propósito de orientar alunos para que eles registrassem suas práticas nas escolas em que atuavam, para posteriormente elaborarem monografia a partir desses registros. Atuei na segunda parte dessa disciplina, juntamente com uma equipe de professores. Ao todo, acompanhei 7 alunos, distribuídos em três turmas: Turma Juruti/PA, Turma A – Belém Intervalar e Turma B – Belém Intervalar. Após ministrar essa disciplina, orientei a elaboração de monografias dos mesmos alunos, a partir dos registros das práticas pedagógicas que eles realizaram.

O tempo seguiu e ainda na função de vice-coordenadora do Pólo Belém, ingressei no curso de doutorado em educação da UFPA, em 2015, igualmente sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivany Nascimento.

Ressalto, conforme pontuei acima, o convívio com a Professora Ivany, se iniciou desde a iniciação científica, prosseguiu para elaboração de meu TCC, seguido pelo mestrado em educação e se estendeu ao doutorado em educação. Portanto, um longo caminho onde se teve experiências de reflexão e aprendizado em conjunto. Mesmo em tanto tempo de convivência, percebo que há sempre possibilidade de conhecer, conviver e aprender novas situações. Registro aqui também meus agradecimentos à professora, tão dedicada à vida acadêmica, que me ensinou também o valor da universidade.

Inicialmente a intenção de pesquisa no doutorado se voltava para a investigação da formação de professores de educação infantil, cujos sujeitos pretendidos para o estudo eram alunos egressos do referido curso de especialização.

Apesar da necessidade de investimentos nos estudos sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil, no decorrer do doutorado, me deparei com situações que me conduziram à mudança de objeto de investigação. Dentre tais situações estava a dificuldade de reencontrar os egressos dessa especialização, principalmente pela perda de contato.

A partir das disciplinas do doutorado, com as discussões nos Grupos GEPJURSE e IPÊ, com a participação em disciplina no Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA)<sup>12</sup>, configurava-se um novo ordenamento do objeto de estudo da tese, cujo horizonte me conduzia a tratar sobre as crianças.

Assim, novamente retomo o poema de Antônio Machado – com o qual inicio o presente texto – e percebo que esta tese se constituiu por entre os caminhos percorridos, e estes por sua vez, se fizeram ao caminhar.

Percebo que as reflexões relativas às crianças foram se firmando ao longo de minhas experiências acadêmicas e profissionais. Por isso, estou em acordo com o que disse Magda Soares (2001, p. 25): “vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça”.

Trevisan (2015) ao discutir suas “aprendizagens na construção de pesquisas sobre crianças e com crianças”, diz que um dos motivos que a levou a cursar o mestrado foi a necessidade de aumentar seu conhecimento a respeito da infância e das crianças. Tratava-se do exercício de “ver as crianças pela primeira vez”. Nisso, percebo que os caminhos trilhados especialmente para a construção desta tese, me conduziram a aprender mais sobre criança e infância, agora com um novo olhar: em direção às produções acadêmicas (teses e dissertações) da Amazônia. É como se o tempo do doutorado fosse uma oportunidade para aprender um pouco mais sobre crianças e infâncias, como se fosse a primeira vez.

Volto-me agora para outra cena da trajetória ora em foco: a docência no ensino superior. Em 2016 obtive aprovação em Concurso Público para a Carreira do Magistério Superior da UFPA. Fui lotada em 2017 na Faculdade de Educação, no Curso de Pedagogia do

---

<sup>12</sup> No Programa de Mestrado em Educação da UEPA, participei da disciplina “Perspectiva sócio-histórica e cultural na Educação Infantil”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tânia Regina Lobato dos Santos. Um dos objetivos dessa disciplina foi “Discutir sobre a relevância da pesquisa *com* crianças na educação infantil”.

Campus de Altamira/UFPA, na função de professora de Fundamentos e Metodologias do Trabalho Pedagógico.

Vibrei com esse ingresso e logo se iniciou outro momento de muitos aprendizados. Pude experienciar aprender sobre outros cenários do cotidiano amazônico, entrelaçados a longa Rodovia Transamazônica (BR-230) e principalmente ao território do município de Altamira/PA.

Foi igualmente um momento de aprender a viver “longe de casa”, longe de minha família, longe de alguns amigos e construir novas parcerias, construir outros aprendizados na vida particular e profissional. Foi também o tempo que meu avô se despediu a distância, sabendo que eu já era “metade doutora”, como disse a ele (em função de estar na metade do tempo de doutoramento, 2 anos). Ele sempre desejou que eu fosse doutora, título de tamanha importância para ele. Assim, o doutorado para mim, não é apenas título, mas uma honra. Serei a primeira doutora de minha geração.

Sou ainda a primeira professora universitária de minha geração. Para mim, mais uma honra. Percebo a universidade como um espaço de formação ímpar que todos os brasileiros precisam ter a oportunidade de participar.

Em 2017, logo quando ingressei na Faculdade de Educação de Altamira, participei de inúmeras reflexões, dentre as quais estavam as discussões sobre crianças e infâncias por meio de disciplinas, eventos, orientações de TCC's, em bancas de defesas de TCC's, etc.

Conheci algumas escolas de educação infantil e ensino fundamental nesse município, por meio de acompanhamento de atividades de estágio. Foram momentos valiosos para eu me aproximar e conhecer outras particularidades de vida de crianças amazônicas e suas educações em espaços coletivos.

Nestas atividades percebi a importância de discussões acerca das crianças, de suas educações escolares e a necessidade de se discutir as infâncias amazônicas. Percebi também o interesse de alunos dessa Faculdade e de professores das escolas públicas – onde estive – por discussões e formações mais específicas sobre crianças, infâncias e educação infantil. Certamente, é necessário intensificar esses debates.

Em fevereiro de 2018, houve uma pausa em minhas atividades docentes nessa Faculdade, pois obtive licença para concluir o doutorado.

Em síntese, as linhas traçadas acima fazem referência a momentos preciosos que constituem minha trajetória acadêmica e profissional. Momentos estes que me forjaram, especialmente, enquanto professora, pesquisadora e contribuíram para este doutoramento. Essa trajetória e cada dia que se passa me ensinam que sou uma aprendiz da profícua vida na universidade.

Manoel de Barros intitula um de seus poemas de “aprendimentos”, sobre o qual escreve:

O filósofo Kierkegaard me ensinou que cultura  
é o caminho que o homem percorre para se conhecer.  
Sócrates fez o seu caminho de cultura e ao fim  
falou que só sabia que não sabia de nada.  
Não tinha as certezas científicas. Mas que aprendera coisas  
di-menor com a natureza. Aprendeu que as folhas  
das árvores servem para nos ensinar a cair sem  
alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado  
sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente  
aprender o idioma que as rãs falam com as águas  
e ia conversar com as rãs.  
E gostasse mais de ensinar que a exuberância maior está nos insetos  
do que nas paisagens. Seu rosto tinha um lado de  
ave. Por isso ele podia conhecer todos os pássaros  
do mundo pelo coração de seus cantos. Estudara  
nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,  
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar [...].

A partir da escrita desse poema, percebo que parte da pessoa que hoje me vejo, enquanto doutoranda e professora da UFPA – cujas funções ultrapassam os limites dos muros desta instituição, pois tornam-se parte da vida – decorre da incursão em muitos estudos trilhados individualmente, mas também decorre de conversas, de debates, de estudos na coletividade com adultos e jovens, e, ainda das experiências de ver e ouvir crianças pequenas, meninos e meninas maiores. Dessa forma, construí muitos “aprendimentos” em minha trajetória acadêmica e profissional, os quais seguiram em especial, nessa etapa doutoral.

Tendo em vista que “todo conhecimento científico é autoconhecimento”, que a ciência é também uma autobiografia (SANTOS, 2008, p. 83), percebo esta trajetória, desde a graduação, como o fio e o pavio – como nas palavras de Santos – de minha formação acadêmica e profissional, cujas formações reverberam em minha autobiografia.

Assim, faço minhas as palavras de Freire (1991, p. 58):

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Em analogia a estas palavras, considero também que não me tornei professora, somente com a aprovação em um concurso público e não me tornarei doutora apenas por cumprir os rituais (disciplinas, qualificação, defesa, entre outros) exigidos pelo programa ao qual se vincula o curso de doutorado em que faço parte.

Compreendo que as condições de docente e de futura doutora são frutos de experiências anteriores, de experiências no presente e de outras que seguirão a partir de reflexões de minha prática profissional, de demais aprendizagens com autores, com meus pares profissionais, com alunos, com crianças, entre outros sujeitos. Portanto, estas condições são constantes, cujas mesmas me serão exigidas ao longo de minha atividade profissional.

A respeito do doutoramento, faço um pequeno destaque relativo à escrita desta tese. Ao iniciar esse processo, compartilhei a mesma sensação descrita por Agostinho (2010, p. 16) em sua tese:

As linhas que o iniciaram chamei-as de tênues, imprecisas, um começo sem muitos contornos. Nele fui escolhendo fios para a tessitura do texto que dessem ao leitor e aos meus pares a mais clara percepção do estudo. Escolher seu início, dar forma e apresentar a riqueza da realidade, tão rica, pulsante, é um desafio para esse texto.

Assim, teci as primeiras linhas desta tese. Um começo tênue, mas que aos poucos ganhou contornos quando encontramos os fios para tecer a escrita. O desejo que me movia era de compartilhar com o leitor um texto pulsante e relevante para o campo científico.

Certa vez, quanto estava em “sintonia com o computador” na escrita da tese, ouvi de um pedreiro muito experiente o seguinte: “prefiro bater 10 traços de cimento do que ficar o dia todo trabalhando nesse computador”. Isso me faz perceber o quanto a tarefa de escrever e ter disciplina para isso não é fácil e pode se tornar uma atividade mais pesada do que fazer a massa do cimento, que por sua vez não é nada fácil!

Faço outro destaque, agora em relação ao tempo do doutorado: Disse minha orientadora em banca defesa de doutorado de uma de suas orientandas, algo parecido: “você pode achar que durante os 4 anos do doutorado a vida parou para você. Mas a vida não parou!”. Certamente, ela estava dotada de razão!

Inúmeras situações aconteceram em meus 4 anos de doutorado! Algumas delas felizes, outras tristes, outras que me conduziram a conhecer novos ambientes, outras pessoas, novos aprendizados, etc., e assim a vida continuou a bordar muitas experiências nesse tempo de doutoramento.

Compartilho ainda o que disse Saramago (2013, p. 26): “A universidade [...] é o lugar de debate onde, por definição, o espírito crítico tem de florescer: um lugar de confronto, não uma ilha onde o aluno desembarca para sair com um diploma”.

A partir das experiências ora descritas e das palavras de Saramago, compreendo que o caminho de minha formação acadêmica na UFPA – da graduação ao doutorado – me exigiu muitas reflexões, confrontos e transformações.

Com relação ao doutorado, percebo que para além do texto da tese e de um diploma, enfim, a constituição de um/a doutor/a envolve aprendizados que perpassam a vida, seja ela na academia ou fora dela. Tenho a convicção de que o doutoramento é um processo intenso, que exige dedicação. De todo modo, ele representa uma experiência sublime de formação que vale a pena viver!

Tenho clareza também que os aprendizados não se encerram neste tempo de doutoramento, mas seguem com a vida. Dentre os aprendizados vindouros, certamente estarão outros sobre as crianças e infâncias, especialmente as da Amazônia, que encontro pelo caminho.



## I - INTRODUÇÃO

Todas as realidades encontradas, então,  
ganham corpo no momento da sua escrita,  
passível de ser lida e interpretada de diferentes modos.  
Estas escritas terão, como primeira intenção,  
o exercício de retrato das realidades observadas, através da palavra.  
(Gabriela Trevisan<sup>13</sup>)

A escrita desta tese representa nosso exercício de materializar a realidade que encontramos no processo de pesquisa, como sugere o trecho acima.

Barbosa (2000, p. 10) em sua tese, cita o seguinte escrito de Jurandir Costa: “tudo que podemos fazer quando decidimos estudar um assunto é descrevê-lo de uma maneira particular, que vem somar-se a outras descrições possíveis”. Assim, escrevemos acerca das representações sobre crianças e infâncias em teses e dissertações da Amazônia, embaladas pelo desejo de que esta escrita em particular some ao cenário de discussões sobre crianças e infâncias, especialmente as da Amazônia.

Esta tese tem como objeto de estudo as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da região Norte do Brasil. De modo específico, analisamos teses e dissertações que desenvolveram pesquisas com crianças, ao considerarmos que estas pesquisas refletem novos olhares sobre as crianças, na perspectiva de valorização social das mesmas.

A busca por teses e dissertações que desenvolveram pesquisas com crianças se voltou para os 12 programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, principalmente porque a Amazônia corresponde a nossa “casa”, isto é, nosso lugar de referência de vida, de atividades profissionais de ensino, pesquisa e extensão. Além disso, acreditamos na necessidade de cada vez mais falarmos de crianças e infâncias com base em contextos específicos, a fim de revelarmos a multiplicidade que circunda a vida das crianças.

Temos a mesma compreensão de Strenzel (2009, p. 28): “[...] a universidade é *lócus* privilegiado da produção de conhecimento e a pós-graduação *lócus* da formação do

---

<sup>13</sup> Trevisan (2015, p. 151).

pesquisador e, portanto, de expressão de tendências teórico-metodológicas presentes na ciência”.

Compreendemos que a universidade é um *locus* privilegiado de produção de conhecimentos acerca de crianças e infâncias. A pós-graduação, como lugar onde se potencializa a pesquisa, é mais um espaço na universidade onde se constroem esses conhecimentos, os quais reverberam em práticas sociais.

Estes conhecimentos orientam os debates sobre as crianças na própria universidade e estendem-se para fora dos muros desta instituição, e, assim, repercutem nas atividades profissionais daqueles cujo trabalho se volta para crianças, repercutem nos processos de educação escolar da criança, repercutem na relação adulto-criança em diversos âmbitos sociais, enfim, repercutem em vários âmbitos sociais e orientam pensamentos e ações dos sujeitos em relação às crianças.

A universidade é, pois, um contexto em que se produzem representações sociais. Para Duveen (2003, p. 8-9), na perspectiva da psicologia social, o conhecimento se produz da seguinte maneira:

[...] o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão [...].

A universidade é um lugar de encontros, de interações, comunicações, de interesses humanos. É um lugar de produção de vida, de sujeitos e de significados que eles constroem. Parte desses significados são materializados em produções acadêmicas, cujas mesmas se tornam substâncias que comportam e alimentam representações sociais.

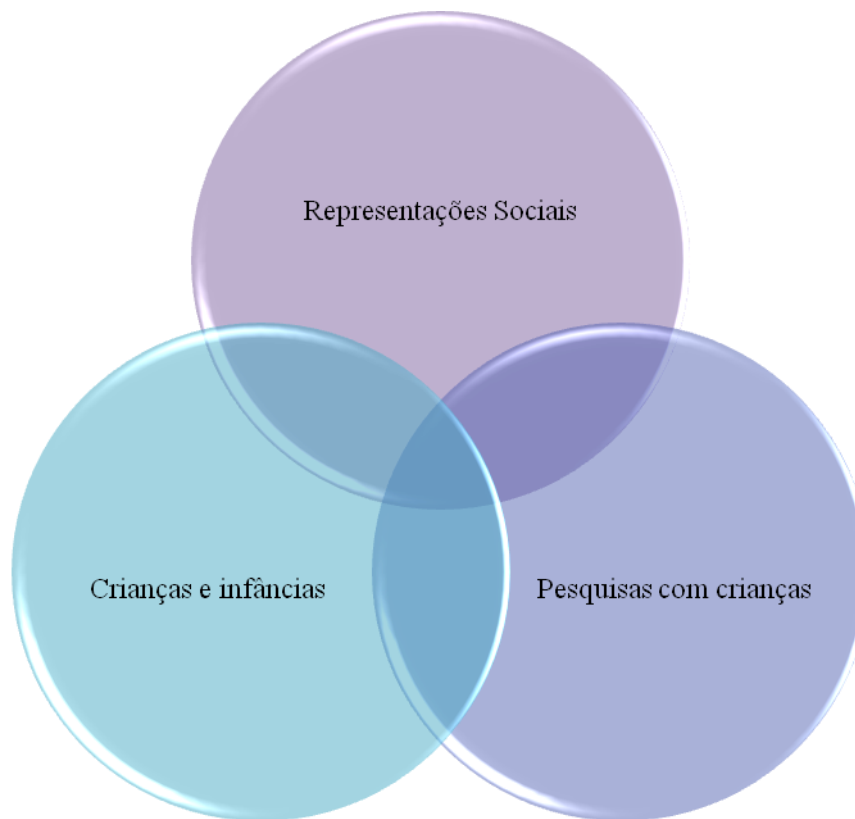
Frente a isso, fizemos a escolha por apreender representações sociais sobre crianças e infâncias a partir de teses e dissertações da Amazônia. Apoiamo-nos na Teoria das Representações Sociais (TRS) em decorrência de nossa participação em grupo de pesquisa (GEPJURSE), que assume como uma de suas frentes de trabalho o estudo das representações sociais.

Ademais, ao investigarmos representações sociais sobre crianças e infâncias nas referidas produções, não temos a intenção de buscar conceitos rígidos que descrevam sobre crianças e infâncias. Partimos da ideia de que essas representações foram produzidas principalmente a partir de contextos específicos da Amazônia, cujos lugares de onde os

autores falam, os sujeitos com os quais interagiram, são passíveis de mudanças, e por isso, de construção de novas representações. É na perspectiva da fluidez que buscamos representações sociais sobre crianças e infâncias nessas produções, sabendo que as mesmas podem ser construídas e vistas por outros ângulos.

Diante do objeto de estudo desta tese, o tripé de sustentação teórico desta investigação corresponde aos seguintes campos: a) representações sociais; b) crianças e infâncias; e c) pesquisas com crianças. Tais campos se interconectam, como sugere o Organograma abaixo:

### **Organograma 1 – Tripé teórico do estudo**



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019.

O campo de estudos sobre a Teoria das Representações Sociais (TRS) se dedica à compreensão da “dinâmica psicossocial das relações humanas responsável pela construção e representação da realidade” (NASCIMENTO, 2014, p. 184).

A TRS tem como fundador Serge Moscovici, cujo mesmo se interessava pelo estudo do conhecimento social, no âmbito da Psicologia Social. A trajetória de produção e de temas de investigação de Moscovici é vasta e reconhecida atualmente, tanto na área da Psicologia,

como em outras áreas, como a educacional. A respeito da trajetória intelectual desse autor, Wolter (2014, p. 28) escreve:

[...] o percurso intelectual de Serge Moscovici foi longo [...]. Tanto em sua autobiografia, “Crônica dos anos errantes”, quanto em sua tese “*La Psychanalyse, son image et son public*”, foi possível notar um grande interesse pelo social. Na primeira como na segunda, Moscovici demonstrou interesse por temas tão variados quanto: as massas, a inovação, a mudança social, a ciência e o senso comum [...]. Seria injusto dar a impressão ao leitor que os trabalhos de Moscovici, ao pensar o social, se restringiram a isto, o que em si já seria enorme. No entanto, ele trabalhou sobre muitos outros temas, que vão da decisão coletiva [...] às práticas interdisciplinares [...], passando pela Psicossociologia da linguagem [...]. ele não pensou somente o social, mas realizou uma obra que abarca também a vida e a natureza...

Para além dessa diversidade de temas estudados por Moscovici, agrega-se a densidade em suas obras, cujas mesmas são heranças deixadas aos pesquisadores que se interessam pelo estudo dos processos de constituição dos conhecimentos sociais. No ano de 2011, sua tese *La Psychanalyse, son image et son public* completava 50 anos de história. Reitera-se que “após 50 anos de seu lançamento, o trabalho de Moscovici continua estimulante e incitando o diálogo entre os diferentes campos da Psicologia, entre os diferentes campos do saber”, a exemplo dos estudos em educação (ALMEIDA; SANTOS; TRINDADE, 2014, p. 23).

Jesuino (2014, p. 41) destaca a complexidade e o legado dos estudos de Moscovici: “[...] é um autor difícil, por um lado devido à complexidade dos conceitos que examina, mas, sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção”. Nisso, percebemos o quanto os pesquisadores que se interessam pelo estudo dos fenômenos sociais podem encontrar bases no extenso estudo da TRS de Moscovici.

Moscovici lidou com a tensão que se manifestava entre o pensamento científico e o pensamento do cotidiano (MARKOVÁ, 2017). Apesar disso, a incursão nos estudos psicanalíticos o conduzia a perceber o valor dos conhecimentos construídos cotidianamente:

A psicanálise mostrou-se particularmente adequada para explorar essa tensão, pois foi altamente controversa e amplamente comentada. Ela tinha afinidades consideráveis com pensamentos de senso comum e, portanto, os leigos tiveram seus próprios pontos de vista sobre o assunto, percebendo semelhanças entre a psicanálise e vários tipos de suas experiências diárias, como, por exemplo, entre uma confissão religiosa e uma entrevista psicanalítica (MARKOVÁ, 2017, p. 361-362).

Moscovici chamava atenção para outros tipos de conhecimentos, aqueles produzidos socialmente. Sua defesa era de que as transformações na ciência ocorriam também

influenciadas por mudanças no mundo, como aquelas no âmbito das artes e da tecnologia. Assim, havia “transformação de ideias da tecnologia e artes em ciência e vice-versa” decorrentes de “liberdade de pensamento, curiosidade, imaginação”. Além disso, as mudanças na ciência eram influenciadas por “novas verdades”, aquelas dos “indivíduos ou grupos, ou minorias que atuam à margem da ciência e da tecnologia” (MARKOVÁ, 2017, p. 366).

No âmbito das representações sociais (RS), a “constituição do social” é um “campo simultaneamente sócio-histórico e psicossocial”. Por isso, destaca-se que os conhecimentos também se constroem no âmbito da “ação cotidiana do sujeito psicossocial, de homens e mulheres comuns, que em dando sentido à experiência vivida, estabelecem sua conexão com a dimensão dos grandes processos sociais” (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 215).

Diante disso, Moscovici defendia que os conhecimentos pertencentes ao campo científicos e aqueles construídos na cotidianidade têm validade e se relacionam mutuamente, sem a suposta superioridade dos conhecimentos científicos:

Moscovici promoveu a perspectiva de um desenvolvimento contínuo do pensamento de senso comum para a ciência. Igualmente importante, o pensamento científico se difunde no pensamento cotidiano. Como é notório, **a ideia da transformação do pensamento científico em senso comum tem sido vital no desenvolvimento da teoria** (MARKOVÁ, 2017, p. 362, grifo nosso).

Portanto, os conhecimentos científicos e conhecimentos do senso comum possuem valor social, estabelecem relações e formam representações. Ambos se difundem por meio dos processos de comunicação, cujos mesmos podem revelar pensamentos diversos.

A partir da comunicação e da interação entre os sujeitos, se constituem uma diversidade de aspectos sociocognitivos, cujos mesmos têm marcas de divergências, contradições, coexistências e combinações de visões (JOVCHELOVITCH, 2014).

Os processos de comunicação são importantes na formação de representações sociais. Isso porque as representações “são formadas, mantidas e mudadas na e por meio da linguagem e da comunicação e, da mesma forma, o uso de palavras e atributos ligados aos sentidos transforma as representações sociais” (MARKOVÁ, 2017, p. 363).

Ao considerar que as RS são formadas, mantidas e transformadas *na e por* meio da comunicação e linguagem, consideramos que dentre as formas de comunicação estão as produções científicas, cujas mesmas comportam e formam outras representações ao serem

divulgadas. Assim, as teses e dissertações que tratam sobre crianças e infâncias, trazem impressas RS sobre as mesmas e à medida que atingem circulação social, incidem em outras RS, e conseqüentemente, orientam ações cotidianas.

Tendo em vista que os conhecimentos presentes nos processos de comunicação, podem conter aspectos comuns e outros divergentes, compreende-se que as interações entre em grupos e contextos geram uma multiplicidade de pensamento e comunicação, os quais tanto podem revelar consensos quanto divergências (MARKOVÁ, 2017).

Assim, a TRS ao considerar as várias formas de conhecimento, os diversos tipos de pensar e comunicar, envolve a discussão sobre a “polifasia cognitiva”. Esta, corresponde a “coexistência simultânea e dinâmica das diferentes modalidades de pensamento e conhecimento, como o tradicional e o moderno ou ritualístico e científico”. Dentre as características da polifasia cognitiva está a tensão e o conflito (MARKOVÁ, 2017, p. 363).

A polifasia cognitiva, tanto sinaliza a existência de diversos tipos de pensar e comunicar, quanto indica que as RS, ao estarem imersas em processos de tensão e conflito, têm caráter de movimento, de mudanças, ou seja, se alteram, e nesse processo revelam a dinamicidade das interpretações sociais.

Com base nos processos de tensão e conflitos, compreendemos também que as RS sobre crianças e infâncias presentes em produções científicas, tanto podem convergir, quanto apresentar diferenciações, enquanto fruto dos diversos significados em torno das mesmas.

Jovchelovitch (2014, p. 225) reafirma a discussão sobre a polifasia cognitiva como possibilidade de compreensão sobre a dinamicidade dos sistemas cognitivos:

[...] ele [Moscovici] estava convencido que ela [polifasia cognitiva] poderia alargar nossos horizontes investigativos porque nos permitiria conceber sistemas cognitivos como sistemas em desenvolvimento, e não como sistemas que tendem unicamente ao equilíbrio [...].

Assim, ao tratar sobre a polifasia cognitiva Moscovici ressalta a coexistência das diferentes formas de saber e as relações entre saber e contexto. Além disso, sinaliza que estes aspectos são intrínsecos à dinâmica psíquica, tendo em vista a flexibilidade das “estruturas psicológicas humanas e a expressividade social de campos representacionais, que em suas tensões e diversidade interna, constituem a sociogenia de novas representações” (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 225). As RS, portanto, se constroem e se reconstroem em função de suas relações com a dinamicidade dos processos cognitivos e dos contextos sociais.

Diante desses processos, compreende-se as RS “como ponto móvel dentro de um sistema de transformações que compreende um jogo representacional”. Este por sua vez deriva de “relações intergrupais e interinstitucionais na esfera pública, bem como dos processos de reprodução e renovação da cultura” (JOVCHELOVITCH, 2014, p. 226).

É próprio do âmbito da cultura a dinamicidade de sua transformação, pois ela insere-se em uma “complicada trama de práticas, sistemas e significados” (BRANDÃO, 2002, p. 13). Nesse sentido, as RS ao se processarem na dinâmica sociocultural, são embaladas por essas transformações.

Brandão destaca que somos seres da natureza, mas também sujeitos da cultura. Em suas palavras:

Se somos mais iguais do que imaginamos em quase tudo aos outros seres vivos com quem compartilhamos a Terra, somos diferentes em outra coisa: eles vivem no mundo de natureza em que lhes é dado o viver. Nós precisamos criar e recriar o nosso. Eles adaptam o corpo e os sistemas de vida ao ambiente onde vivem, enquanto vivem. Nós precisamos transformar o nosso ambiente natural e, depois, até mesmo a nós próprios, porque somos lentos em adaptar o corpo e a vida aos padrões da Natureza [...]. Os panos com que nos cobrimos, transformando o algodão ou o pelo dos carneiros, a comida que antes de comermos, semeamos, zelamos, colhemos e colocamos sobre o fogo que aprendemos a acender, são porções do todo da natureza transformada não apenas em coisas de utilidade, mas em seres de sentimento, de sentido, de significado e de sociabilidade. Logo, em um momento de uma *cultura*. (BRANDÃO, 2002, p. 19-20, grifos do autor).

Os sujeitos estão em constante processo de criação e recriação do mundo. Com base nesses processos, os sentimentos, sentidos, significados e sociabilidade permanecem em mudanças. Portanto, os significados sociais se (re)constroem para dar base ao próprio universo representacional dos sujeitos e a forma como eles se organizam no mundo. Nessa perspectiva, historicamente construíram-se RS sobre crianças e infâncias, seja a partir das experiências cotidianas, seja a partir dos estudos científicos, ou da confluência de ambos.

Do mesmo modo como as representações sociais estão em constante movimento, as definições acerca de crianças e infâncias são fluidas, e, portanto, não podem ser generalizadas. A literatura acadêmica está longe de obter consensos quanto as interpretações sobre crianças e infâncias.

Sem esta intenção de generalização, apoiamo-nos em Qvortrup (2014) para sinalizarmos de antemão sentidos sobre crianças e infâncias. Para o autor, “é difícil ser

consistente e ordenado na utilização dos conceitos de ‘criança’, ‘crianças’ e ‘infância’”.

Assim, o autor toma o seguinte parâmetro:

[...] por ‘criança’ aqui se entende o sentido psicológico (e biológico) da criança individual, definido em termos de disposições psicológicas (e biológicas), cujos valores se modificam ao longo da infância individual da criança. Essa perspectiva – infância pertencendo “à criança” – significa um período específico ou estágio de seu curso de vida. Por ‘crianças’ entende-se uma pluralidade de crianças como um grupo, ou uma coletividade, mais ou menos coesa, incluindo o conjunto estatístico ‘crianças’. Por fim, a ‘infância’ é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais, etc. Ao contrário da infância individual, a infância sociológica é muito mais suscetível a mudanças históricas, enquanto a dinâmica da infância individual pode ser encontrada no desenvolvimento da personalidade (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Diante dessas definições, ao nos referirmos a criança ou crianças, estamos a falar do sujeito ou dos sujeitos que estão no início da vida. Tendo em vista que a infância pode ser entendida como um período específico da vida de um sujeito e como uma categoria social, utilizamos o termo “infâncias” tendo em vista a variação de sentidos em torno do que se compreende por infância. Por vezes também usamos o termo “infâncias” para nos referirmos a multiplicidade de infâncias individuais. O primeiro sentido de “infâncias” é o que nos referimos no objeto de investigação desta tese.

Sabemos que as discussões acerca das crianças têm destaque nas discussões científicas, em especial nas Ciências Humanas. Os estudos provenientes da sociologia da infância também contribuíram para o debate acerca de crianças e infâncias, ao enfatizarem que a criança é um agente que participa da construção social, a infância como um tempo de vida e também como uma categoria social permanente na sociedade que estabelece relações com outras categorias sociais. Estes estudos ainda somaram para o crescimento das pesquisas com crianças.

Mesmo enquanto pauta de estudos científicos, a criança tradicionalmente ocupou o lugar de “objeto de conhecimento” em detrimento do lugar de “sujeito do conhecimento”, ou seja, discutia-se sobre a criança, mas ela não era reconhecida enquanto sujeito de pesquisa, não possuía papel ativo nos processos de pesquisa (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 51).



Apesar dessa tradição científica, na contemporaneidade começa-se a traçar um novo olhar sobre a criança na ciência, momento em que ela passa a ser compreendida enquanto ser dotado de reflexão e cuja ação não depende unicamente da orientação de um adulto.

Existe um movimento de ruptura com a desvalorização social das manifestações da criança e reconstrução do lugar que ela passa a ocupar na sociedade, e conseqüentemente, na ciência, como já indicava Rocha (1998) em sua tese.

A criança é cada vez mais reconhecida enquanto sujeito capaz de dar sentido às suas experiências e a outras das quais compartilha. Suas interpretações passam a ser valorizadas, suas manifestações são cada vez mais vistas de perto. Ela é percebida enquanto sujeito participativo na sociedade. Diante desse reconhecimento se fortalecem as discussões sobre a participação das crianças em pesquisas científicas, quando se atribui à criança o estatuto de sujeito de conhecimento, para além do lugar de objeto de conhecimento (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

O campo das pesquisas com crianças ainda se encontra em processo de constituição, em função da recente tradição nos estudos científicos. Apesar deste campo ainda ser pouco explorado, ele ganha forças na atualidade dada sua importância para os estudos relativos as crianças e infâncias.

As pesquisas com crianças têm a perspectiva de analisar as dinâmicas da vida das crianças a partir da própria ótica delas, o que pode contribuir para a ampliação de conhecimento sobre as crianças e identificação de suas visões sobre o mundo social que talvez não sejam evidentes aos olhos dos adultos. Trata-se de o pesquisador ver as crianças com os olhos de criança. Nessas pesquisas tem-se em vista que é preciso “não somente falar sobre as crianças, mas falar com elas, ou seja, viabilizar uma escuta sensível sobre seus desejos, temores, alegrias e decepções” (RODRIGUES; BORGES; SILVA, 2014, p. 279).

Visa-se nas pesquisas com crianças “a coleta das vozes, dos olhares, dos pensares, dos sentires, dos dizeres, dos saberes delas”. Esta pretensão “não constitui mero detalhe ou uma simples inovação”, mas uma forma de modificar “a maneira de o pesquisador olhar a criança, a infância e o próprio contexto sociocultural que a circunda” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 16-17)

Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005) “a participação infantil é [...] um princípio incontornável nos discursos científicos e políticos que são produzidos acerca da infância”.

Portanto, são crescentes as análises acerca da participação das crianças nas ações sociais, dentre elas, as pesquisas científicas.

Reconhecemos a importância das pesquisas com crianças e a necessidade de ampliação do debate acerca das mesmas. Nesse estudo, pretendemos contribuir com a discussão acerca das pesquisas com crianças no contexto amazônico, ao nos debruçarmos na análise de teses e dissertações desenvolvidas a partir da interação de seus autores com crianças.

Concordamos com a seguinte consideração de Lima et al (2013, p. 25204), a respeito das pesquisas com crianças no contexto amazônico:

[...] tão complexo é o nosso cenário e nossas mais profundas tentativas não dariam conta de tracejar de maneira única e sólida caminhos metodológicos de pesquisas com crianças, pois essa questão multicultural, existentes apontam para o diverso e para o complexo. Onde as crianças amazônicas são sujeitos que compartilham de uma riqueza sociocultural que fazem de cada uma, seres únicos, as quais resguardam uma história singular que converge para o entendimento de que a realidade Amazônica constitui diferentes realidades, portanto diferentes crianças que por sua vez instigam nossa necessidade de conhecer e aprender a sermos metodologicamente corretos e subjetivamente mais humanos.

Da mesma forma que o cenário amazônico é diverso, as crianças também o são. Da mesma forma que as discussões sobre o contexto amazônico apontam para o complexo e o diverso, as pesquisas com crianças apontam para a mesma direção. Faz-se necessárias discussões sobre as pesquisas com crianças amazônicas.

Consideramos que os estudos desenvolvidos com base em pesquisas com crianças revelam novas imagens sobre as crianças, cujas imagens colaboram para as novas interpretações sobre a participação das crianças na sociedade, conseqüentemente nas pesquisas. Essas novas imagens sobre as crianças presentes em produções científicas, como teses e dissertações, ao serem compartilhadas, suscitam representações sociais sobre estes sujeitos capazes de influenciar as práticas sociais.

Acreditamos que as imagens sobre crianças e infâncias, como resultado da dinâmica social, se transformaram especialmente na transição para o século XXI, também conhecido como século da criança. Documentos da Organização das Nações Unidas (ONU) como a Declaração Universal dos Direitos da Criança e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, são outros exemplos da notoriedade que a criança passou a ter no contexto mundial.

No Brasil, o Estatuto da Criança e da Adolescência (ECA) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são documentos que também chamam a atenção para a vida das crianças.

A partir de considerações como estas, na tradição científica a criança passa do lugar do silenciamento ao lugar de protagonismo (SIQUEIRA, 2011), contudo, este último ainda precisa ganhar espaço de maior debate na academia.

Com base no exposto, neste estudo partimos da seguinte tese: os referenciais (autores) analisados ao realizarem pesquisas com crianças têm representações sociais sobre crianças e infâncias sustentadas na valorização social das mesmas. Reconhecem o protagonismo das crianças e a notoriedade das infâncias no mundo social.

A partir dessa afirmação, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: Quais as representações sociais (RS) sobre crianças e infâncias em teses e dissertações desenvolvidas com base em pesquisa com crianças em programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil?

Como forma de orientar a busca de respostas ao problema de pesquisa, traçamos as seguintes questões norteadoras:

- Quais as teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil desenvolveram pesquisa com crianças?
- O que esses estudos dizem sobre as crianças e infâncias amazônicas?
- Quais as RS sobre crianças e infâncias presentes nessas produções?

Traçamos os seguintes objetivos para delinear os caminhos desta investigação:

Geral:

- Apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Amazônia, que desenvolveram pesquisas com crianças.

Específicos:

- Identificar teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil que desenvolveram pesquisas com crianças;
- Apreender os sentidos sobre crianças e infâncias presentes nas teses e dissertações elencadas;

- Apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias a partir das produções analisadas, por meio dos processos de objetivação e ancoragem

A metodologia deste estudo se fundamenta em pesquisa bibliográfica, com sustentação na TRS. Baseamo-nos na abordagem qualitativa, conforme demanda do objeto de pesquisa. O *corpus* desta investigação é formado por 2 teses 20 dissertações, vinculadas a programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil.

A análise do corpus se embasou em técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Para apreender as RS sobre crianças e infâncias, utilizamos os processos de objetivação e ancoragem, processos esses que geram RS conforme Moscovici (2003).

Por último, destacamos que a presente tese se estrutura da seguinte forma:

- *Um escrito autobiográfico – infâncias pelo caminho*, que corresponde as palavras iniciais da tese, onde se destaca cenas de infância da autora e seus caminhos entre a graduação e o doutorado, com especial destaque para os caminhos que a aproximaram de discussões acerca de crianças e infâncias;
- Seção 1, *Introdução*, na qual apresentamos os propósitos, os caminhos trilhados e estrutura da tese;
- Seção 2, *Metodologia*, onde explicamos o percurso metodológico deste estudo;
- Seção 3, *Infâncias e pesquisa com crianças*, onde abordamos aspectos históricos da infância; abordamos sobre a sociologia da infância como um campo de estudos que colabora para a reflexão a respeito de crianças e infâncias; por último, traçamos aspectos sobre as pesquisas com crianças.
- Seção 4, *Crianças e infâncias: por entre representações sociais*, onde apresentamos inicialmente os sentidos sobre crianças e infâncias presentes nas teses e dissertações e posteriormente tratamos sobre as representações sociais apreendidas conforme os objetivos deste estudo.

Após estas seções, elaboramos as considerações finais, como conclusões a que chegamos no presente momento.

## 2 – METODOLOGIA

Toda véspera de trabalho de campo mobiliza, inquieta, suscita expectativas. A preparação para mais uma estada no campo traz a impressão de estar desfazendo malas de uma longa viagem e arrumando outras. Algumas coisas ficam, outras vão. Este é um momento de escolhas. (Juliana Silva; Silvia Barbosa; Sônia Kramer<sup>14</sup>)

As palavras das autoras nos conduzem a pensar sobre a organização de nossas bagagens para seguir viagem. Na presente seção, discorreremos sobre o preparo de nossas bagagens, que hora representa o percurso metodológico de elaboração desta tese. Para isso, realizamos escolhas, tanto do caminho que desejávamos seguir, quanto de instrumentos para auxiliar esse percurso.

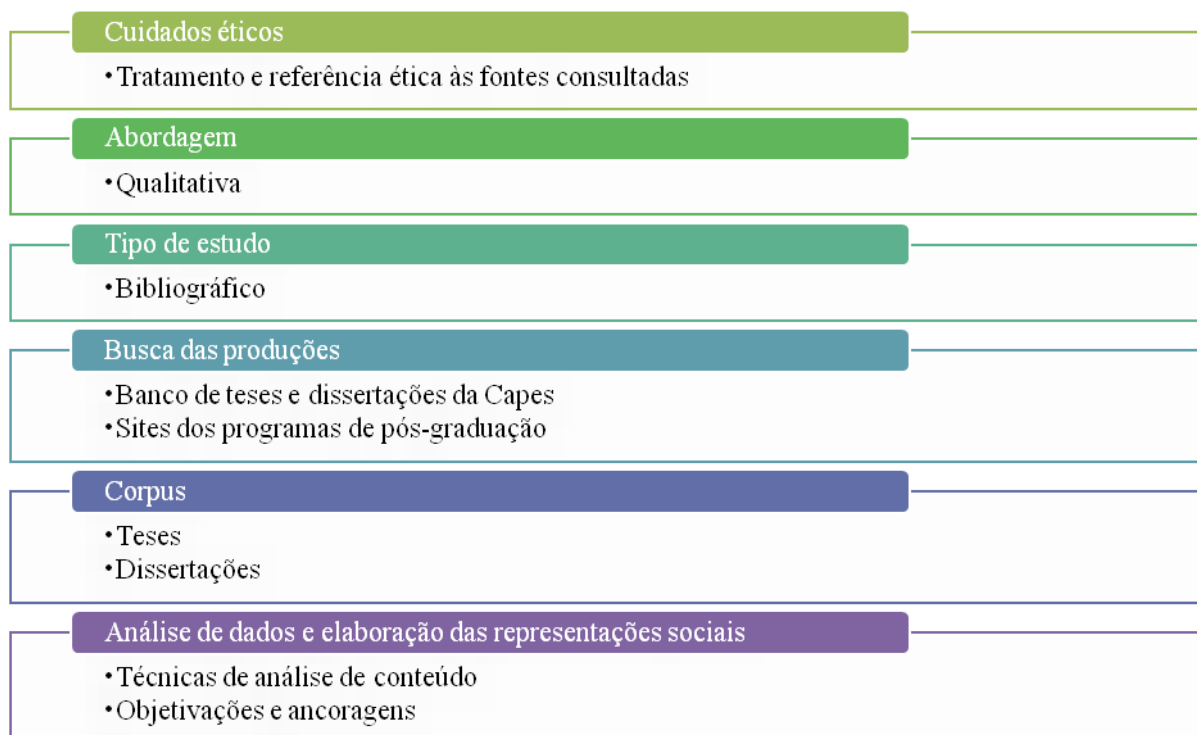
A Teoria das Representações Sociais (TRS) é um dos campos de sustentação deste estudo. Essa teoria “não adota nenhum método específico [...]. Por esse motivo tem-se um leque de possibilidades, levando em consideração o tipo de estudo a ser realizado” (NASCIMENTO, 2014, p. 199).

Assim, diante do objeto de estudo desta investigação, qual seja, as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da região Norte do Brasil, nos organizamos para seguir a trilha desta pesquisa, a partir dos seguintes passos: 1) Cuidados éticos; 2) abordagem do estudo; 3) tipo de estudo; 4) Busca das produções; 5) *corpus* do estudo; 6) procedimentos para análise dos dados. O Organograma a seguir sintetiza esse processo. Adiante tratamos sobre o mesmo.

---

<sup>14</sup> Silva, Barbosa & Kramer (2005, p. 48)

## Organograma 2 – Percurso metodológico



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019.

### 2.1. Cuidados éticos

Sabemos que as pesquisas científicas demandam cuidados éticos de diversas ordens. Em Ciências Humanas umas das questões que envolvem os procedimentos éticos é a aprovação das pesquisas em Comitê de Ética. Apesar de nos reportarmos a autores de teses e dissertações, o material de análise deste estudo são produções bibliográficas que estão em domínio público, seja em bibliotecas físicas ou virtuais. Por esse motivo, nossa investigação não demandou o trâmite em um conselho de ética.

Muito embora nosso estudo não tenha se submetido a esses trâmites legais, tivemos o compromisso de tratar com ética os materiais analisados e nos reportarmos a seus autores de forma respeitosa, ainda que se tenham críticas.

Vale ressaltar que por vezes destacamos a fala dos sujeitos (especialmente crianças) com os quais os autores das produções analisadas interagiram na realização de suas pesquisas. Ao apontar a fala desses sujeitos, mantemos os nomes que os identificam conforme se apresentam nas produções analisadas. Da mesma forma que buscamos nos reportar com ética

aos autores dessas produções, também prevaleceu em nós o princípio ético ao fazer referências específicas as falas dos sujeitos que participaram dessas pesquisas.

Diante da perspectiva do cuidado ético, tivemos a intenção de organizar nossos escritos com “decência e boniteza de mãos dadas”, uma vez que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão” (FREIRE, 1996, p. 33).

Ao considerar o respeito ético enquanto princípio fundamental nas pesquisas científicas, ao nos reportarmos as teses e dissertações, ora em questão, tivemos em vista: a) a exatidão das informações apresentadas (FLICK, 2009); a dignidade e integridade em relação aos sujeitos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008); e garantia da não-maleficência (ANJOS, 2014) para não infligirmos em danos de nenhuma natureza em relação aos autores das publicações analisadas e a outros sujeitos que nos reportamos.

## **2.2. Abordagem do estudo**

Compreendemos que a abordagem corresponde ao tipo de aproximação e aos procedimentos que sustentam o relacionamento entre o pesquisador e o processo de pesquisa, do início à finalização da investigação. Assim, a abordagem contribui para a definição de contornos da pesquisa.

O objeto de investigação deste estudo demandou a utilização da abordagem qualitativa no processo de busca de informações, organização e análise dos dados.

As pesquisas qualitativas têm em vista que a realidade é fluida e passível de contradição, por isso essas pesquisas não seguem um “padrão uniforme e determinado”. Além disso, nas pesquisas qualitativas “os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos (CHIZZOTTI, 2014, 26).

No processo de pesquisa qualitativa, pode-se dizer que o pesquisador “é o principal instrumento da pesquisa”, responsável pela descrição da situação investigada, dos eventos, das interações, dos comportamentos, das falas das pessoas, dos trechos ou íntegra documentais, de atas, de relatórios, entre outros. É ele também o principal instrumento para a seleção, organização e interpretação dos dados (ALVES, 1991, p. 60).

A pesquisa qualitativa, de forma geral, envolve três etapas: “(a) período exploratório; (b) investigação focalizada; e (c) análise final e elaboração do relatório”. No período exploratório o pesquisador adentra o contexto de pesquisa com a finalidade de obter visão geral do mesmo, observar as questões norteadoras da pesquisa e ainda para identificar fontes para obter os dados. A investigação focalizada corresponde ao período de coleta sistemática das informações. A terceira etapa compreende a interpretação final dos dados e elaboração do relatório sobre os mesmos (ALVES, 1991, p. 58).

Enquanto etapa exploratória, realizamos buscas de teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Região Norte, que desenvolveram pesquisas com crianças, principalmente no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e nas plataformas digitais desses programas. O período de investigação focalizada correspondeu a recolha de informações presentes nessas produções de acordo com índices de análise elencados previamente, conforme trataremos a seguir. A terceira etapa, compreendeu a análise dos dados coletados e sistematização das representações sociais.

### **2.3. Tipo de Estudo**

Este estudo tem característica bibliográfica (GIL, 2008). Realizamos pesquisa bibliográfica de acordo com o tripé teórico desta investigação (representações sociais; crianças e infâncias; pesquisa com criança) para situar o objeto de estudo no campo teórico. Trabalhamos também com análise bibliográfica das fontes de informação deste estudo – teses e dissertações – a partir das quais discutimos as representações sociais sobre crianças e infâncias.

Em relação à pesquisa bibliográfica, compartilhamos a mesma compreensão de Bauer (2015, p. 189):

[...] assim como as pessoas expressam seus pontos de vista falando, elas também escrevem – para fazer relatórios, para planejar, jogar ou se divertir, para estabelecer normas e regras, e para discutir sobre temas controvertidos. Deste modo, os textos do mesmo modo que as falas, referem-se aos pensamentos, sentimentos, memórias, planos e discussões das pessoas, e algumas vezes nos dizem mais do que seus autores imaginam.

Portanto, assim como tantas outras formas possíveis de se obter informações nos processos de pesquisa, a pesquisa bibliográfica tem relativa contribuição na análise de



dinâmicas sociais, na análise de pensamentos, sentimentos, memórias, etc. das pessoas, na análise de representações sociais, entre outros aspectos.

Na sociedade atual, a comunicação e a informação têm lugar de destaque, principalmente por meio das trocas simbólicas geradas a partir das novas tecnologias, da comunicação midiática. As informações que circulam nas redes de comunicação se entrecruzam as percepções dos sujeitos, aos seus pensamentos, atitudes e geram interpretações sobre o mundo social, cujas mesmas dão base para a constituição de novas representações sociais (NASCIMENTO, 2014). Nesse sentido, consideramos que as produções científicas, enquanto elementos comunicativos, ao discutirem sobre crianças e infâncias, incidem na construção social de imagens sobre as mesmas e por isso são importantes materiais de investigação.

#### **2.4. Busca das produções**

A princípio, mapeamos os programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil e posteriormente investigamos suas produções, conforme os objetivos deste estudo. A seguir, tratamos sobre esses processos.

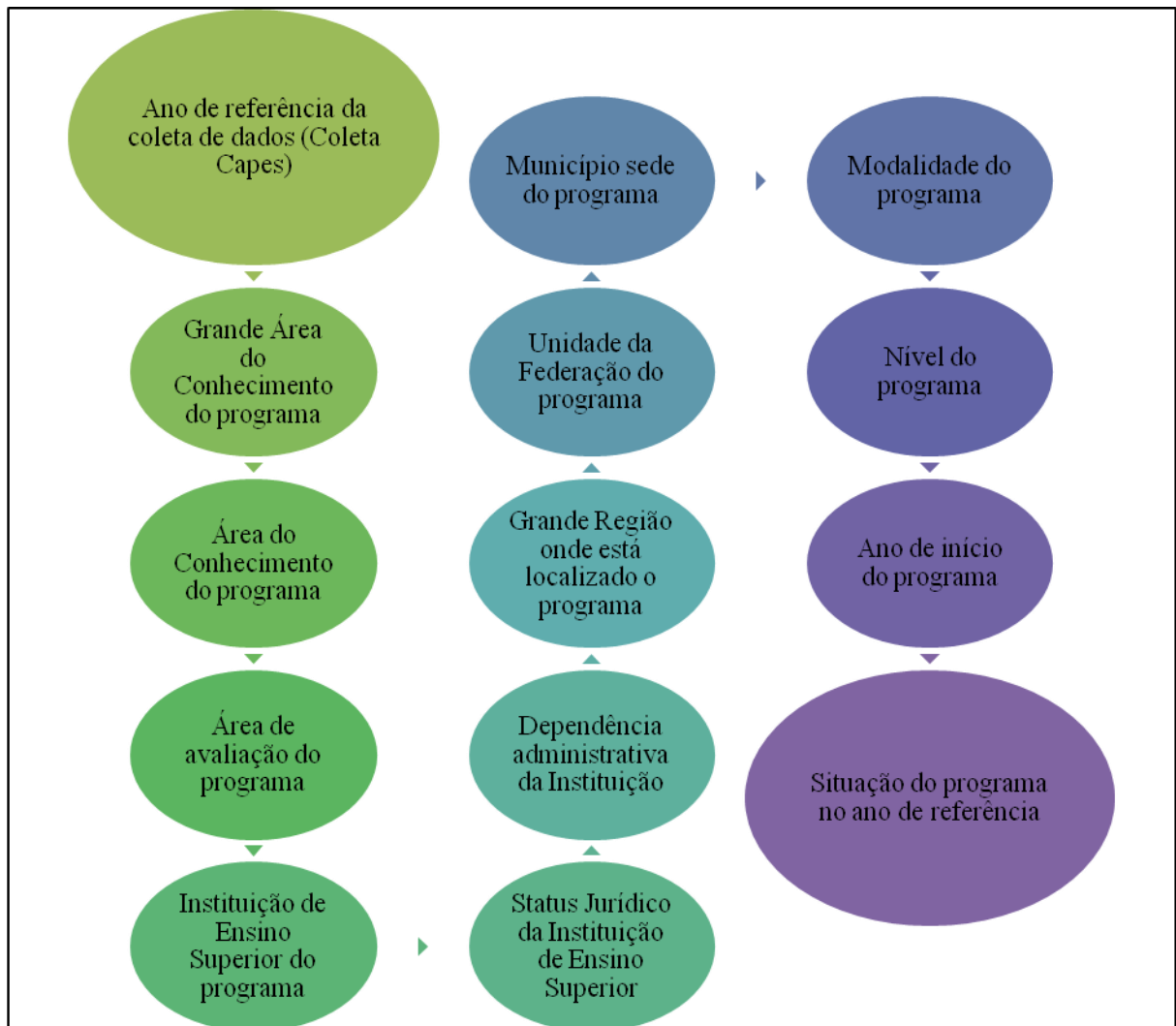
##### ➤ Localização dos programas de pós-graduação em educação da região norte

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) são instâncias responsáveis pela pós-graduação no Brasil. A partir deles se criam e estruturam os cursos e programas de pós-graduação, se definem os rumos das pesquisas, as carreiras científicas e a formação de pessoas, como explica João Oliveira (2015, p. 351):

No Brasil, não há formalmente Pós-Graduação fora da Capes, a quem compete credenciar cursos e programas, avaliar e supervisionar o sistema de Pós-Graduação e estabelecer políticas, programas e ações para sua expansão [...]. Se, por um lado, o CNPq lida mais diretamente com a ciência, a tecnologia e a inovação, definindo a macro-agenda da pesquisa e avaliando e incentivando as carreiras científicas mais produtivas, a Capes ocupa-se em definir os rumos da Pós-Graduação, buscando, ao mesmo tempo, formar o pessoal docente e discente em conformidade com os projetos e demandas do desenvolvimento do país.

Com base em coletas de informações dos programas de pós-graduação do Brasil, a CAPES agrega e disponibiliza bancos de dados estatísticos e muitas outras informações sobre estes programas. A Plataforma Sucupira<sup>15</sup> agrega uma série de informações desses programas. Nela é possível se ter acesso a identificação dos programas por grande área de conhecimento e outros detalhamentos, conforme exemplifica<sup>16</sup> o Organograma abaixo:

**Organograma 3** – Tipos de informações sobre os programas de pós-graduação do Brasil disponíveis na Plataforma Sucupira



**Fonte:** CAPES – Dados Abertos (PDA)<sup>17</sup>, 2016. Elaboração da autora.

<sup>15</sup> Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>.

<sup>16</sup> Citamos apenas algumas informações do conjunto das que são disponibilizadas na Plataforma Sucupira.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/>

Em geral, o conjunto das Grandes Áreas do Conhecimento em que se distribuem os programas de pós-graduação no Brasil, corresponde a: 1) Ciências Agrárias, 2) Ciências Biológicas, 3) Ciências da Saúde, 4) Ciências Exatas e da Terra, 5) Ciências Humanas, 6) Ciências Sociais Aplicadas, 7) Engenharias, 8) Linguística, Letras e Artes e, 9) Multidisciplinar. Estas Grandes Áreas do Conhecimento agregam diversas Áreas do Conhecimento, conforme descrito no Quadro a seguir:

**Quadro 2** – Grande Áreas do conhecimento e respectivas Áreas do conhecimento

| <b>Grande Área do Conhecimento</b> | <b>Área do Conhecimento</b>  |
|------------------------------------|--|
| Ciências Agrárias                  | Agronomia; Ciência e Tecnologia de Alimentos; Engenharia Agrícola; Medicina Veterinária; Recursos Florestais e Engenharia Florestal; Recursos Pesqueiros e Engenharia de Pesca; Zootecnia.   |
| Ciências Biológicas                | Biofísica; Biologia Geral; Bioquímica; Botânica; Ecologia; Farmacologia; Fisiologia; Genética; Imunologia; Microbiologia; Morfologia; Parasitologia; Zoologia.   |
| Ciências da Saúde                  | Educação Física; Enfermagem; Farmácia; Fisioterapia e Terapia Ocupacional; Fonoaudiologia; Medicina; Nutrição; Odontologia; Saúde Coletiva.  |
| Ciências Exatas e da Terra         | Astronomia; Ciência da Computação; Física; Geociências; Matemática; Oceanografia; Probabilidade e Estatística; Química.  |
| Ciências Humanas                   | Antropologia; Arqueologia; Ciência Política; Educação; Filosofia; Geografia; História; Psicologia; Sociologia; Teologia.   |
| Ciências Sociais Aplicadas         | Administração; Arquitetura e Urbanismo; Ciência da Informação; Comunicação; Demografia; Desenho Industrial; Direito; Economia; Economia Doméstica; Museologia; Planejamento Urbano e Regional; Serviço Social; Turismo.  |
| Engenharias                        | Engenharia Aeroespacial; Engenharia Biomédica; Engenharia Civil; Engenharia de Materiais e Metalúrgica; Engenharia de Minas; Engenharia de Produção; Engenharia de Transportes; Engenharia Elétrica; Engenharia Mecânica; Engenharia Naval e Oceânica; Engenharia Nuclear; Engenharia Química; Engenharia Sanitária. |
| Linguística, Letras e Artes        | Artes; Letras; Linguística.  |
| Multidisciplinar                   | Biotecnologia; Ciências Ambientais; Ensino; Interdisciplinar; Materiais.   |

**Fonte:** CAPES – Dados Abertos (PDA), 2016. Elaboração da autora.

De posse dessas informações, localizamos os programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil, para posteriormente investigarmos as teses e dissertações

defendidas nesses programas que desenvolveram pesquisas com crianças. Nesse processo, identificamos 12 programas<sup>18</sup>, conforme sinaliza o Quadro a seguir:

**Quadro 3** – Distribuição de programas de pós-graduação em educação da Região Norte

| UF | Doutorado | Mestrado | Mestrado Profissional | Mestrado/Doutorado | Total Linha |
|----|-----------|----------|-----------------------|--------------------|-------------|
| RO | -         | 1        | 1                     | -                  | 2           |
| AC | -         | 1        | -                     | -                  | 1           |
| AM | -         | -        | -                     | 1                  | 1           |
| RR | -         | 1        | -                     | -                  | 1           |
| PA | -         | 3        | -                     | 2                  | 5           |
| AP | -         | 1        | -                     | -                  | 1           |
| TO | -         | 1        | -                     | -                  | 1           |

**Fonte:** Capes - GeoCapes, 2016. Site do programa de pós-graduação em educação da UNIFAP<sup>19</sup>. Site do programa de pós-graduação em educação da UEPA<sup>20</sup>. Elaboração da autora.

O Pará tem a maior quantidade de programas em educação (5), seguido de Rondônia (2). Os demais Estados têm apenas 1 programa. O Amazonas apesar de ser pioneiro na criação de programa de pós-graduação em educação do Norte, não criou outros programas nessa área. No Quadro 4 apresentamos outras informações desses programas:

**Quadro 4** – Informações sobre os programas de pós-graduação em educação da Região Norte

| UF | Município   | Sigla/ Universidade | Status Jurídico | Ano de início | Nome programa    | Grau                  |
|----|-------------|---------------------|-----------------|---------------|------------------|-----------------------|
| RO | Porto Velho | UNIR                | Federal         | 2010          | Educação         | Mestrado              |
| RO | Porto Velho | UNIR                | Federal         | 2014          | Educação Escolar | Mestrado Profissional |
| AC | Rio Branco  | UFAC                | Federal         | 2014          | Educação         | Mestrado              |
| AM | Manaus      | UFAM                | Federal         | 1987          | Educação         | Mestrado/Doutorado    |
| RR | Boa Vista   | UERR                | Estadual        | 2014          | Educação         | Mestrado              |

<sup>18</sup> Estes programas pertencem a área de educação e área de avaliação também em educação.

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www2.unifap.br/ppged/apresentacao/>

<sup>20</sup> Disponível em <http://ccse.uepa.br/mestradoeducacao/>

|    |          |        |          |      |  |                        |
|----|----------|--------|----------|------|--|------------------------|
| PA | Belém    | UEPA   | Estadual | 2005 | Educação                               | Mestrado/<br>Doutorado |
| PA | Belém    | UFPA   | Federal  | 2003 | Educação                               | Mestrado/<br>Doutorado |
| PA | Belém    | UFPA   | Federal  | 2016 | Currículo e Gestão<br>da Escola Básica | Mestrado               |
| PA | Cametá   | UFPA   | Federal  | 2014 | Educação e<br>Cultura                  | Mestrado               |
| PA | Santarém | UFOPA  | Federal  | 2014 | Educação                               | Mestrado               |
| AP | Macapá   | UNIFAP | Federal  | 2017 | Educação                               | Mestrado               |
| TO | Palmas   | UFT    | Federal  | 2012 | Educação                               | Mestrado               |

**Fonte:** Capes - GeoCapes, 2016. Site do programa de pós-graduação em educação da UNIFAP. Site do programa de pós-graduação em educação da UEPA. Elaboração da autora.

Os programas de pós-graduação em educação do Norte referidos acima pertencem a rede pública: 10 com status jurídicos federais e 2 estaduais. Com exceção do Pará que possui programas na capital e em outras cidades do interior, nos demais Estados, estes programas localizam-se nas capitais. O programa mais antigo é o do Amazonas e o mais recente é o de Amapá. O curso mais novo é o doutorado em educação da UEPA, aprovado em 2018. Com isso, este programa deixa de ofertar apenas o curso de mestrado e passa a ofertar os cursos de mestrado e doutorado. Ao todo, 8 programas têm apenas mestrado, 1 tem mestrado profissional e 3 têm mestrado e doutorado.

Tendo em vista o ano em que foi instituído o programa de pós-graduação em educação da UNIFAP, as informações estatísticas sobre o mesmo, até o presente momento de investigação, não constam nas bases de dados GeoCapes e Dados Abertos, ambas da Capes, onde estão disponíveis os dados do último Coleta Capes (em 2016). O mesmo se aplica para o doutorado em educação da UEPA.

#### ➤ Localização das teses e dissertações

Para localizarmos as teses e dissertações desenvolvidas com base em pesquisa com crianças em programas de pós-graduação em educação da Região Norte, realizamos buscas no

Catálogo de Teses e Dissertações da Capes<sup>21</sup> a partir dos seguintes descritores: “criança”, “infância” e “pesquisa com criança”. Existem diversos termos que envolvem as temáticas de investigação referente às crianças, a exemplo: criança, infância, educação infantil, creche, pré-escola, criança de 0 a 6 anos, criança pequena, cultura infantil, menino e menina, entre outros (SILVA; LUZ; FILHO, 2010).

Em função desta variedade, tomamos como base os termos “criança” e “infância” por acreditarmos que os mesmos são mais abrangentes e estão presentes nas produções relativas às crianças. Além destes, o termo “pesquisa com criança”, integrou o processo de busca das produções, porque tínhamos a intenção de selecionar apenas as teses e dissertações desenvolvidas com base em pesquisa com criança.

Definimos o recorte temporal das produções publicadas no período de 1991 a 2017. O primeiro programa de pós-graduação em educação da Região Norte iniciou em 1987, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). No site<sup>22</sup> desse programa, constatamos que as primeiras dissertações foram defendidas em 1991, por isso delimitamos esse ano para início das buscas por produções. O limite temporal dessas produções foi o ano de 2017<sup>23</sup>, tendo em vista o período em que procedemos a busca pelas mesmas.

O processo de busca por essas produções se iniciou no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Os descritores “criança”, “infância” e “pesquisa com criança”, foram digitados no setor de busca de forma concomitante, separados por ponto e vírgula. Ao emprendermos a primeira busca, obtivemos uma relação de títulos de trabalhos de todas as grandes áreas do conhecimento (869.251 trabalhos).

Em seguida aplicamos filtro<sup>24</sup> para selecionar apenas a Grande Área de Conhecimento, Ciências Humanas, onde tivemos outros resultados: 141.316 trabalhos. Mais uma vez, acrescentamos outro filtro e selecionamos a Área de Conhecimento Educação, cujos resultados somavam 55.027 trabalhos.

A Grande Área do Conhecimento Ciências Humanas e a Área de Conhecimento Educação foram selecionadas com a finalidade de delimitarmos os trabalhos e ainda por considerar que nelas se insere o presente estudo, apesar de reconhecermos que as mesmas

---

<sup>21</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>22</sup> Consultamos o seguinte endereço: <http://www.ppge.ufam.edu.br/>

<sup>23</sup> Realizamos buscas no período de 01 a 20 de dezembro de 2017.

<sup>24</sup> Nesse site existe a ferramenta “Filtro”, cuja mesma permite fazer várias seleções para demarcar as buscas dos trabalhos, como: Tipo (dissertação ou tese), Ano, Autor, Orientador, Banca, Grande Área do Conhecimento, Área do Conhecimento, Área de avaliação, Área de concentração, Nome do Programa, Instituição e Biblioteca.

fazem interlocuções com outras Grandes Áreas e Áreas do Conhecimento. Mesmo com esta delimitação, vimos que a quantidade de trabalhos indicados nesse primeiro movimento de busca foi imensa. Por isso, seguimos com outras delimitações no processo de busca das produções, cujos filtros utilizados de forma concomitante, foram:

- **Grande Área:** Ciências Humanas
- **Área de Conhecimento:** Educação
- **Programa:** Educação
- **Instituição:** selecionamos, por vez, cada instituição da Região Norte que possuía programa de pós-graduação em educação, cujas mesmas são: Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e Universidade Federal do Tocantins (UFT).

A partir desse segundo momento de pesquisa, obtivemos os resultados indicados no Quadro 2, ao utilizar os descritores “criança”, “infância” e “pesquisa com criança”, juntamente com a seleção dos filtros indicados acima:

**Quadro 5** – Quantidade de trabalhos localizados no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes segundo a Área do Conhecimento “Educação”, a partir dos descritores “criança”, “infância” e “pesquisa com crianças”

| <b>INSTITUIÇÃO</b> | <b>TESE</b> | <b>DISSERTAÇÃO</b> | <b>TOTAL</b> |
|--------------------|-------------|--------------------|--------------|
| <b>UNIR</b>        | -           | 87                 | 87           |
| <b>UFAC</b>        | -           | 19                 | 19           |
| <b>UFAM</b>        | 16          | 381                | 397          |
| <b>UERR</b>        | -           | 11                 | 11           |
| <b>UEPA</b>        | -           | 211                | 211          |
| <b>UFPA</b>        | 71          | 309                | 380          |
| <b>UFOPA</b>       | -           | 17                 | 17           |
| <b>UFT</b>         | -           | 29                 | 29           |

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2017. Elaborado pela autora.

A princípio, ao observarmos esse quantitativo, percebemos que existem muito mais referências às crianças, a infâncias e a pesquisas com crianças em dissertações do que em

teses. Isso pode decorrer do reduzido número de curso de doutorado no Norte, ofertados apenas pela UFAM, UFPA e mais recentemente pela UEPA.

A partir da relação desses trabalhos, prosseguimos com a leitura dos títulos e conteúdo dos resumos, conforme disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Nesse processo, percebemos que mesmo com a utilização dos termos “criança”, “infância” e “pesquisa com criança” de forma concomitante, nem todos os resumos apresentavam estes termos, seja no título dos trabalhos, seja no conteúdo dos resumos, seja nas palavras-chave. Existiram trabalhos que integraram a relação dos resumos, nas pesquisas empreendidas, apenas por conter o termo “com” (tendo em vista que um dos descritores foi “pesquisa *com* crianças”) ou ainda por ele ser parte de algumas palavras.

Seguimos então por um longo processo de consulta dos materiais, na ordem Título/Resumo/Leitura do Texto, como sugere Luna (1997), para identificar apenas os trabalhos que realizaram pesquisa com criança.

Alguns resumos não eram claros quanto aos sujeitos investigados. Por isso, concomitante as buscas empreendidas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, consultamos os sites dos programas de pós-graduação em educação das universidades selecionadas, para termos acesso as produções completas, uma vez que conteúdo integral dessas produções não é disponibilizado nesse Catálogo. Outro motivo pelo qual recorremos aos sites desses programas foi a não existência de alguns links nesse Catálogo que dessem acesso a determinados resumos.

Alguns sites dos programas pesquisados disponibilizam de forma bastante organizada os textos integrais dos trabalhos defendidos. Os sites de programas em que não foi possível o acesso aos textos integrais foram:

- UFOPA: no site<sup>25</sup> do programa da UFOPA estavam disponíveis apenas os resumos das dissertações;
- UFAC: Não encontramos a página do programa do Acre. Existe um link<sup>26</sup> de referência no site da UFAC, contudo, ao acessá-lo, ele não direciona para uma página específica desse programa, mas apenas a alguns informativos sobre o mesmo.

---

<sup>25</sup> Consultamos o seguinte endereço: <http://www.ufopa.edu.br/ppge/>

<sup>26</sup> Consultamos o seguinte endereço: <http://www.ufac.br/med>



- UFT: na página do programa constam apenas 8 dissertações. Em contato por e-mail com a coordenação do programa, fomos informadas de que existem 39 dissertações defendidas, mas nem todas foram enviadas para o repositório institucional, responsável pela publicação desses trabalhos.

Quando não eram disponibilizados os resumos ou conteúdo integral das produções no Catálogo de Teses e Dissertações e nos sites dos programas de pós-graduação em educação, realizávamos buscas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>27</sup>, a partir do título dos trabalhos e do nome dos autores. Quando não localizávamos os trabalhos na BDTD, enquanto última tentativa, fazíamos consultas diretamente no *google*<sup>28</sup>. Tivemos acesso a uma das produções analisadas, após consulta ao resumo no site da Capes, por meio de contato eletrônico (e-mail) com a autora.

No conjunto dos trabalhos pesquisados, não selecionamos aqueles em que eram analisadas produções de crianças, mas sem a interação pesquisador(a)-crianças, conforme explícito no conteúdo das produções. Nas pesquisas com crianças “a valorização da voz e ação das crianças, é o indicador essencial, sobre o qual terá que se basear toda a investigação”, sem a qual compromete-se o processo de pesquisa “desde as etapas iniciais” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 58).

Com vista para isso, selecionamos um total de 22 produções – 2 teses e 20 dissertações, que tiveram crianças como sujeitos nas investigações. Diante desse número de produções, percebemos que ainda é mínima a quantidade de teses e dissertações que investigaram crianças. Esse, portanto, é um campo em constituição na Amazônia, onde certamente existem muitas possibilidades de construção de conhecimentos, a exemplo das metodologias de pesquisa com crianças e das especificidades das crianças amazônicas.

Vale ressaltar, que provavelmente existem outras teses e dissertações que realizaram pesquisas com crianças da Amazônia, sejam produções vinculadas a outros programas de pós-graduação de outras Áreas de Conhecimento, presentes nesse território, sejam produções vinculadas a programas (em diversas Áreas do Conhecimento) externos à Amazônia. Outras investigações podem ser possíveis para mapear e analisar esse conjunto maior de pesquisas com crianças da Amazônia.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

<sup>28</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br>

Com base nessas buscas, identificamos produções vinculadas às seguintes universidades: UFAM, UEPA, UFPA e UFOPA. As universidades com maiores quantidades de produções foram, respectivamente, a UEPA, a UFPA e a UFAM, conforme especifica o Quadro 3:

**Quadro 6** – Número de teses e dissertações desenvolvidas com base em pesquisa com criança em Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Norte

| <b>INSTITUIÇÃO</b> | <b>T</b> | <b>D</b> | <b>TOTAL/LINHA</b> |
|--------------------|----------|----------|--------------------|
| <b>UNIR</b>        | -        | -        | 0                  |
| <b>UFAC</b>        | -        | -        | 0                  |
| <b>UFAM</b>        | 1        | 3        | 4                  |
| <b>UERR</b>        | -        | -        | 0                  |
| <b>UEPA</b>        | -        | 11       | 11                 |
| <b>UFPA</b>        | 1        | 5        | 6                  |
| <b>UFOPA</b>       | -        | 1        | 1                  |
| <b>TOTAL GERAL</b> | 2        | 20       | 22                 |

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2017. Elaboração da autora.

Tais produções, constituíram o corpus de análise do presente estudo, conforme tratamos a seguir.

## **2.5 Corpus do estudo**

A palavra *corpus*, de origem latina, significa corpo. Esse corpo, nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, pode corresponder a um agrupamento de textos (escritos ou provenientes de falas), imagens e sons passíveis de seleção a partir de um planejamento, para fins de pesquisa (BAUER; AARTS, 2015).

Neste estudo, o *corpus* é formado por teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Região Norte do Brasil, que tiveram crianças como sujeitos de pesquisa.

Ao procedermos a leitura dessas produções, identificamos referências à crianças e infâncias em todas as produções selecionadas, ainda que em algumas delas, essas referências tenham forma menos expressiva, isto é, quando as discussões em relação aos significados sobre crianças e infâncias e as experiências infantis não constituem o eixo central de análise

nessas produções. Mesmo diante desses aspectos, em geral, as teses e dissertações selecionadas são atravessadas por referências à crianças e infâncias, seja de forma mais evidente ou não.

Integram o *corpus* desta investigação as 22 produções: 2 teses e 20 dissertações:

**Quadro 7 – Corpus do estudo**

| Nº  | INSTITUIÇÃO             | TIPO            | TÍTULO   | AUTOR/A   | ANO                  |
|-----|-------------------------|-----------------|--|---|----------------------|
| 1.  | UFPA –<br>Campus Cametá | D <sup>29</sup> | “Aprende brincando”: a criança atuando entre o povo Assurini do Trocará, município de Tucuruí-PA   | Maria de Fátima Rodrigues Nunes   | 2017                 |
| 2.  | UFPA –<br>Campus Belém  | T <sup>30</sup> | Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho                      | Ana Paula Vieira e Souza  | 2014                 |
| 3.  |                         | D               | A infância pelo olhar das crianças do MST: ser criança, culturas infantis e educação   | Elisangela Marques Moraes   | 2010                 |
| 4.  |                         | D               | Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém                                 | Ildilene Leal de Azevedo  | 2010                 |
| 5.  |                         | D               | As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança  | Ana Paula Vieira e Souza  | 2009                 |
| 6.  |                         | D               | Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência | Tatiana do Socorro Pacheco Charone  | 2008                 |
| 7.  |                         | UEPA            | D  | Cultura, saberes e educação: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá | Marlon Assis Pastana |
| 8.  | D                       |                 | Crianças que dançam, crianças que louvam: saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA                            | Dilma Oliveira da Silva   | 2017                 |
| 9.  | D                       |                 | O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA  | Fernanda Regina Silva de Aviz   | 2016                 |
| 10. | D                       |                 | Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus  | Sueli Weber   | 2015                 |

<sup>29</sup> D: dissertação

<sup>30</sup> T: Tese.

|     |       |   |   |                                    |      |
|-----|-------|---|---|------------------------------------|------|
|     |       |   | significados na comunidade Assuriní do Trocará  |                                    |      |
| 11. |       | D | Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças  | Débora Silva do Nascimento         | 2015 |
| 12. |       | D | Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA   | Shirley Silva do Nascimento        | 2014 |
| 13. |       | D | Era uma vez... A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses   | Kezya Thalita Cordovil Lima        | 2014 |
| 14. |       | D | Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental  | Silvia Sabrina de Castro de Macedo | 2014 |
| 15. |       | D | Cultura Lúdica Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras Infantis na escola  | Elizabete Gaspar Gouvêa            | 2011 |
| 16. |       | D | Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas  | Adélcio Corrêa da Silva Junior     | 2010 |
| 17. |       | D | Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola   | Marisônia Matos Pamphylio          | 2010 |
| 18. |       | T | Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças: investigação em uma Unidade Escolar Pública municipal em Manaus | Ilaine Inês Both                   | 2016 |
| 19. | UFAM  | D | O brincar da criança indígena Sateré-Mawé: elo entre a socialização e a formação cultural   | Itemar de Medeiros Pinheiro        | 2015 |
| 20. |       | D | A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas  | Jocicléia Souza Printes            | 2010 |
| 21. |       | D | A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural   | Maria do Céu Bessa Freire          | 2006 |
| 22. | UFOPA | D | As vozes das crianças às margens do Rio Tapará: ser criança na Comunidade Tapará Grande, Santarém/PA  | Priscila Tavares Priante           | 2015 |

**Fonte:** Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2017. Elaboração da Autora.

Em síntese, o *corpus* deste estudo são 22 produções – 2 teses e 20 dissertações, publicadas no período de 2006 a 2017. Estas produções estão vinculadas aos programas de pós-graduação em educação das seguintes instituições: UFPA – Campus Cametá (1 dissertação), UFPA – Campus Belém (1 tese e 4 dissertações), UEPA (11 dissertações), UFAM (2 teses e 3 dissertações) e UFOPA (1 dissertação).

## 2.6 A análise dos dados

A análise de dados nas pesquisas qualitativas resulta de um longo processo “em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (ALVES, 1991, p. 60).

Compreendemos que a construção das RS enquanto rede de significados, que admite movimento, fluidez, caminha na mesma direção do processo de uma pesquisa qualitativa que também envolve movimento, conforme sinaliza Alves (1991, p. 60):

Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos: à medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores.

Nesse sentido, experienciamos no presente estudo, a partir do contato com as fontes de informação, esse processo complexo de exploração, organização e interpretação dos dados. A leitura dos textos das teses e dissertações possibilitou a identificação dos temas, dos focos de análise, das lacunas, das informações recorrentes nas produções, especialmente em relação aos significados sobre crianças e infâncias, enfim, revelou cenários de discussões desses materiais.

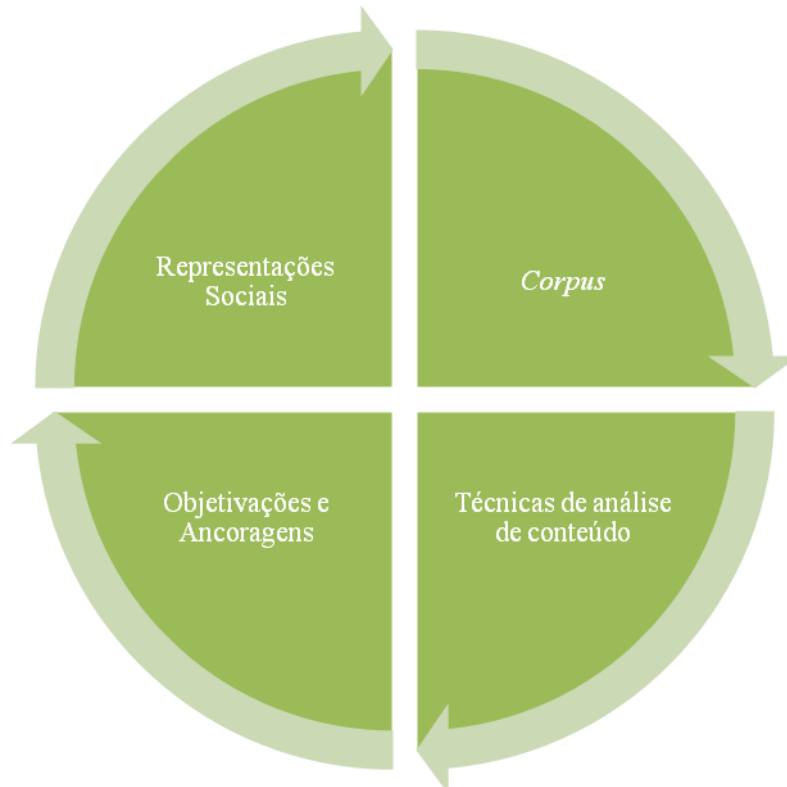
Agostinho (2010, p. 72-73, grifo da autora) fez a seguinte observação sobre a análise de dados:

A construção da **análise** tem seus primeiros passos mesmo no tempo em presença no campo de pesquisa, quando algumas das observações já suscitavam em mim uma efervescência de reflexões, desenvolve-se e aprofunda-se no ato de traçar o texto e permanece num espaço que se expande para além deste e fica em aberto [...].

Compartilhamos as mesmas impressões, cientes de que as primeiras interpretações das produções selecionadas se iniciaram desde os primeiros contatos com elas, mas esse é um processo constante e dinâmico, o qual se intensificou no tratamento e análise das mesmas.

Em geral, o processo de exploração do *corpus* envolveu os seguintes passos: utilização de técnicas de análise de conteúdo e sistematização de objetivações e ancoragens, que constituem as representações sociais deste estudo, conforme sinaliza o organograma a seguir:

**Organograma 4** – Processo de exploração do *corpus*



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019.

Tratamos as informações com base na análise do conteúdo com vistas a extrair significados presentes nos textos, sejam eles expressos ou latentes, para posteriormente identificarmos e analisarmos as objetivações e ancoragens que constituem as representações sociais sobre crianças e infâncias.

A análise de conteúdo é uma forma de interpretar a composição dos textos (CHIZZOTTI, 2014), cujo processo compreende “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38). Pode-se dizer ainda que a análise de conteúdo “traça

um meio caminho entre a leitura singular verídica e o ‘vale tudo’” (BAUER, 2015, p. 191), ou seja, ela orienta a leitura e interpretação do material a partir de elementos predefinidos de pesquisa.

A análise de conteúdo tem como finalidade a inferência de conhecimentos. Bardin (1977, p. 39, grifo da autora) fala desse procedimento inferencial:

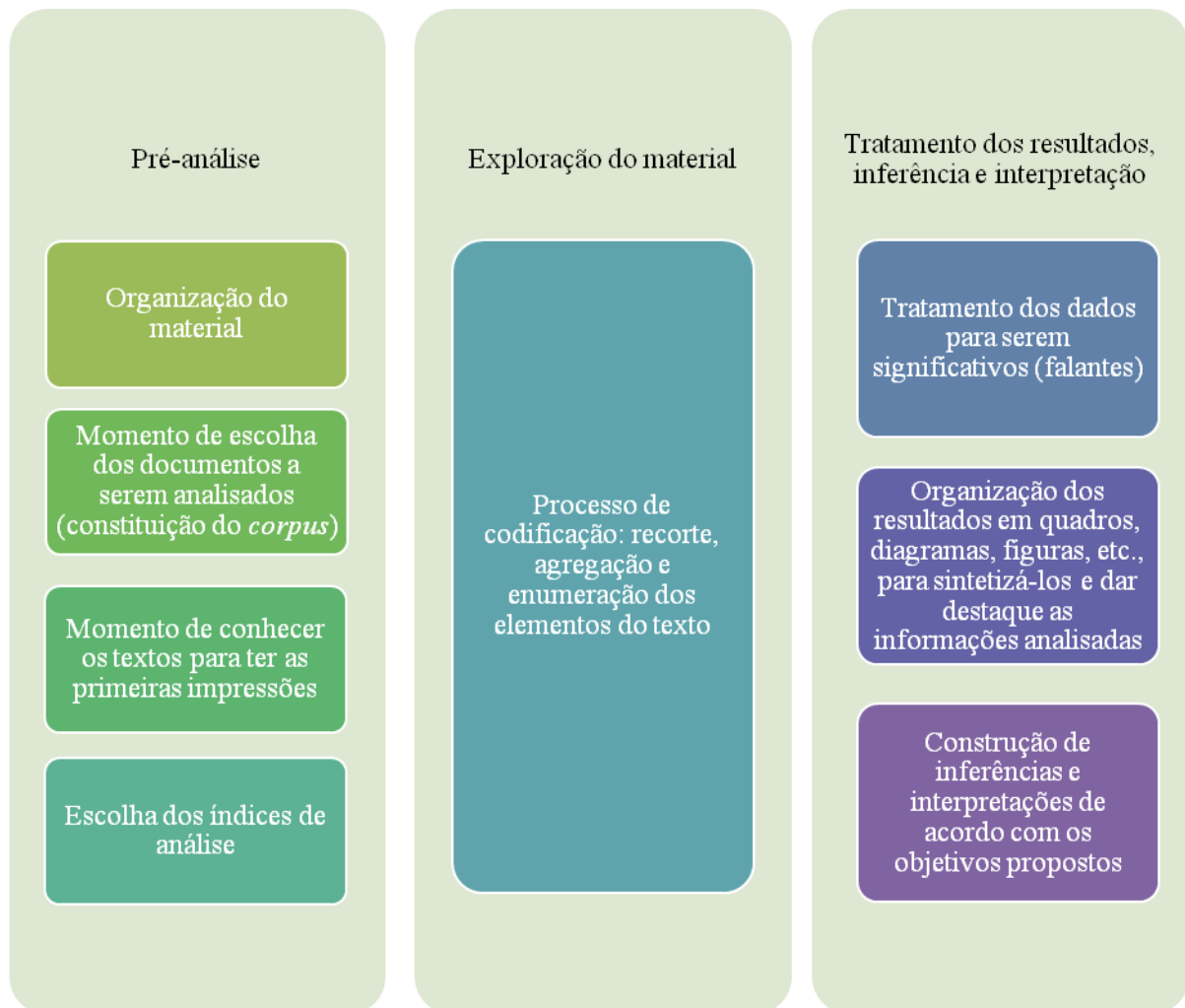
Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem [...] de uma a outra.

O processo de inferência releva a atividade do pesquisador diante das informações, como “um arqueólogo que trabalha com vestígios: << os documentos >>” e como um detetive que “trabalha com índices cuidadosamente postos em evidências” (BARDIN, 1977, p. 39), para enfim gerar interpretações sobre o material posto em investigação.

Parte-se do princípio de que “um texto contém sentidos e significados, patentes ou ocultos, que podem ser apreendidos por um leitor que interpreta a mensagem contida nele por meio de técnicas sistemáticas”. Os significados podem ser apreendidos a partir de uma organização das informações para fins de análise, cujo processo envolve a decomposição do “conteúdo do documento em fragmentos mais simples, que revelem sutilezas contidas em um texto”, sejam eles “palavras, termos ou frases significativas de uma mensagem” (CHIZZOTTI, 2014, p. 115).

Para o tratamento das informações a fim de se extrair significados de um texto, Bardin (1997) propõe três etapas da análise de conteúdo: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Elencamos no Organograma 5 características dessas três etapas:

### Organograma 5 – Etapas da análise de conteúdo



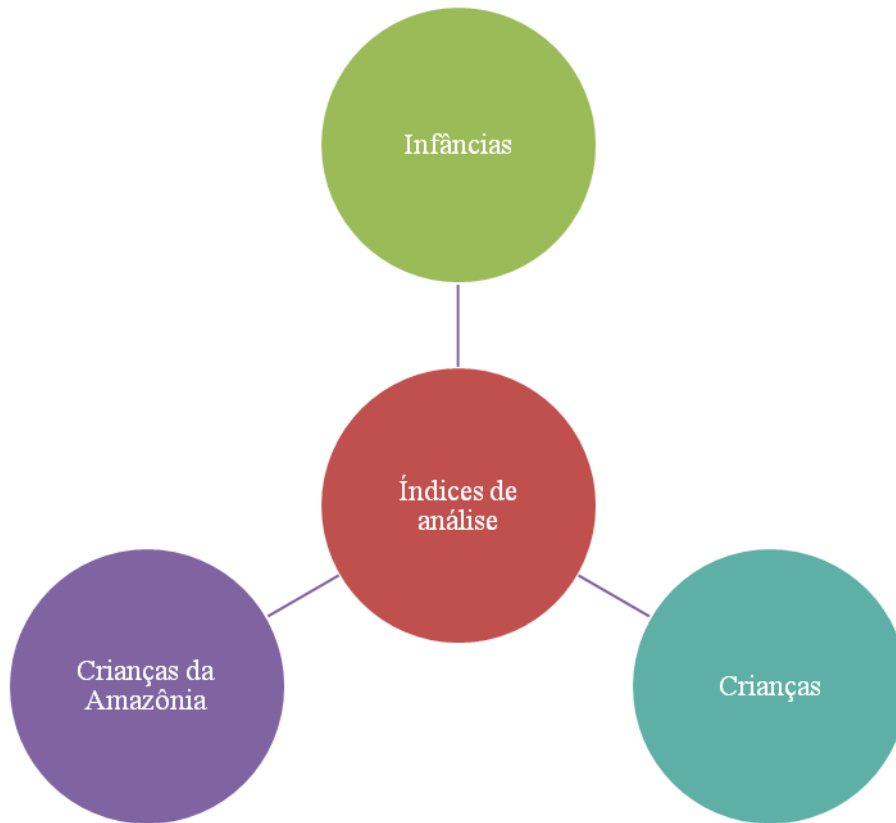
**Fonte:** Elaborado pela autora, com base em Bardin (1997).

A pré-análise refere-se a etapa de organização do material para torná-lo operacional, cujo ordenamento envolve, dentre outros processos: a decisão sobre quais documentos serão submetidos à análise; a leitura flutuante, ou seja, leitura do material para se obter as primeiras impressões sobre o mesmo; e escolha dos índices de análise, que correspondem as menções explícitas de temas possíveis de serem explorados no material.

Em nosso estudo, a pré-análise envolveu a escolha das teses e dissertações para a constituição do *corpus*; leitura flutuante desse material para conhecê-lo e construir as primeiras interpretações e, delimitação dos índices de análise, cujos mesmos são expressos no Organograma 6.



### Organograma 6 – Índices de análise das produções selecionadas



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019.

Elencamos os índices de análise “crianças” e “infâncias” para apreendermos as interpretações sobre crianças e infâncias presentes nas produções selecionadas. Elegemos o índice de análise “crianças da Amazônia”, com a intenção de abordar especificidades vivenciais dessas crianças.

A etapa de exploração do material compreende a gerência das decisões elencadas na etapa anterior e ainda ao processo de codificação:

Tratar o material é codificá-lo. A *codificação* corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (BARDIN, 1977, p. 103, grifo da autora).

Portanto, a codificação corresponde a organização de informações do texto, que envolve recortes de acordo com unidades de registro (palavra, frase, tema, entre outros),

agrupamento (processo de categorização que envolve a classificação dos elementos por diferenciação entre eles, seguido de reagrupamento de acordo com elementos comuns) e enumeração (contagem de elementos em função de suas presenças/ausências e frequências).

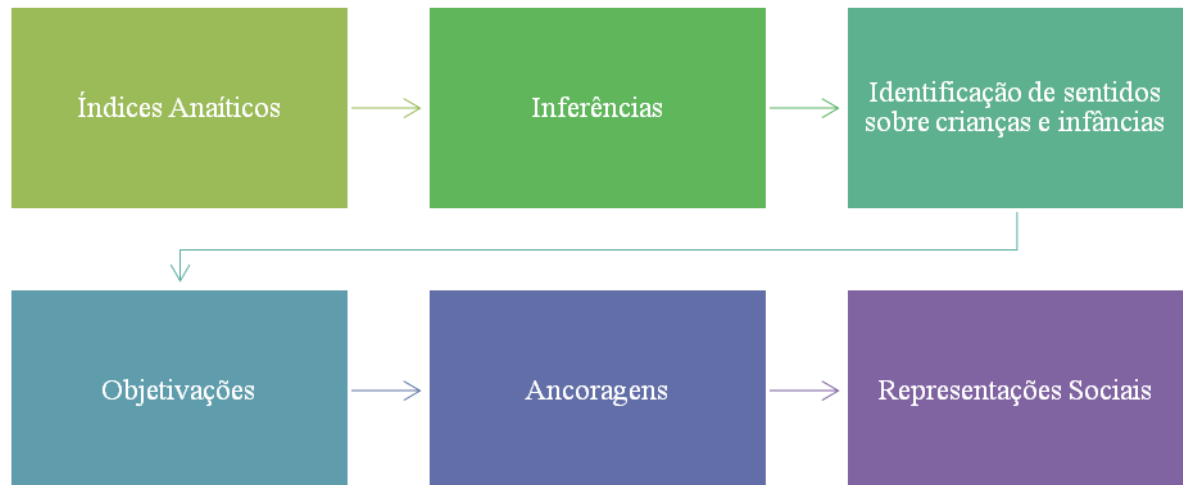
Neste estudo, a etapa de exploração do material correspondeu aos recortes de trechos das produções selecionadas de acordo com os índices de análise elencados. Diante dos recortes, procedemos ao agrupamento dos mesmos, com base na montagem de uma grade de análise (quadro) a partir das seleções empreendidas.

A etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação é o momento de se proceder a outras organizações dos dados, a fim de torná-los “falantes”. Para isso, realizam-se operações com a finalidade de organizar os dados em quadros, figuras, diagramas, entre outras possibilidades, a fim de destacar os resultados. A partir desses processos, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (BARDIN, 1977, p. 101).

Nesta etapa, realizamos inferência das informações agrupadas em cada índice analítico. Com base nas inferências do material selecionado, identificamos sentidos sobre crianças e infâncias, os quais representam as temáticas que se formaram a partir desse agrupamento. Após a descrição desses sentidos, apreendemos as objetivações e ancoragens, cujas mesmas constituem a estrutura das RS.

O Organograma a seguir, expressa os passos empreendidos com base na análise de conteúdo para a materialização das RS no presente estudo. Adiante abordamos sobre os processos de objetivação e ancoragem.

### Organograma 7 – Processo para apreender as representações sociais



Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Os processos de objetivação e ancoragem compreendem a uma tendência da TRS, chamada de abordagem processual, proposta por Serge Moscovici e propagada posteriormente por Denise Jodelet e outros defensores dessa abordagem:

Jodelet compreende o estudo das representações sociais como um processo no qual a importância reside na abordagem dos conteúdos e na compreensão da construção da RS [...]. A abordagem processual enfatiza a análise da objetivação e ancoragem como caminho para se compreender o processo de construção das representações sociais através de suas imagens e significações (NASCIMENTO, 2014, p. 197).

Uma representação nasce quando há a transformação de um saber não-familiar em saber-familiar (TRINDADE; SANTOS; ALMEIDA, 2014). De outro modo, podemos dizer que “os elementos novos de uma informação sobre uma teoria ou objeto ou ainda acontecimentos se transformam em representações e, como tais, em realidade”.

A “representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes” (MOSCOVICI, 2003, p. 62). A estrutura de cada representação é materializada na ancoragem e objetivação, como duas faces “tão pouco dissociáveis quanto a frente e o verso de uma folha de papel” (OLIVEIRA, 2014, p. 806).

Para Moscovici (2003, p. 60-61) “não é fácil transformar palavras não familiares, idéias, ou seres, em palavras usuais, próximas e atuais”. Para isso é necessário “pôr em funcionamento os dois mecanismos de um processo de pensamento”, quais sejam, a

objetivação e a ancoragem. A objetivação mecanismo tem a finalidade de objetivar, ou seja, “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. O segundo mecanismo visa “*ancorar* idéias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar”. Tais mecanismos “transformam o não-familiar em familiar, primeiramente transferindo-o a nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver”.

Nas palavras de Moscovici (2003, p. 61-62) ancorar corresponde a:

[...] classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido.

A ancoragem se traduz no processo de classificação de algo ou alguém, para apreendê-los, e com isso possam existir condições de imaginá-los, de representá-los. O que é anônimo ou não passou por um processo de nomeação não pode se tornar uma imagem comunicável. É “como um peixe que escapa das malhas largas de uma rede” (MOSCOVICI, 2003, p. 66-67). Assim, para o autor:

[...] dar nome, dizer que algo é isso ou aquilo – se necessário, inventar palavras para esse fim – nos possibilita construir uma malha que seja suficientemente pequena para impedir que o peixe escape e desse modo nos dá a possibilidade de representar essa realidade [...] (MOSCOVICI, 2003, p. 66-67).

Vale dizer que para Moscovici (2003) a representação é sempre arbitrária. No que diz respeito a objetivação, ela atua como a essência daquilo que é ancorado. Objetivar é, pois, “reproduzir um conceito de uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 71-72).

Enquanto a ancoragem ocorre no plano da abstração, das ideias, a objetivação tem a função de materializar a representação. A objetivação é passível de ser materializada de diferentes modos (assim como a ancoragem), tendo em vista que as representações podem variar conforme o sistema de referência, ou conforme os paradigmas estocados em nossa memória. Por isso, “a materialização de uma abstração é uma das características mais

misteriosas do pensamento e da fala”. É a “arte de transformar uma representação na realidade da representação” (MOSCOVICI, 2003, p. 71).

A objetivação tem a função de tornar concreto um conceito abstrato, por meio de “um esquema figurativo mental”. Em outras palavras, a objetivação compreende “um recurso que o pensamento utiliza, denominado naturalização, para tornar concretos, reais, conceitos abstratos” (NASCIMENTO, 2014, p. 194).

Tendo em vista os dois mecanismos que estruturam as representações sociais, segundo a abordagem processual, em nosso estudo, ao tratar os dados e torná-lo falantes, apreendemos objetivações e ancoragens que dizem sobre infâncias, crianças e crianças da Amazônia. Essas objetivações e ancoragens, dão materialidade as representações sociais aprendidas nesse estudo. Ao apresentarmos as RS apreendidas, com a finalidade de atribuir qualidade icônica as mesmas, fazemos uso de um organograma para sistematizá-las.

### 3 – CRIANÇAS, INFÂNCIAS E PESQUISA COM CRIANÇAS

Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.  
(Boaventura de Sousa Santos<sup>31</sup>)

Fazemos referência ao escrito de Boaventura com o propósito de destacarmos que atualmente no âmbito cotidiano, sobretudo, no campo científico, há uma valorização da criança e o reconhecimento sobre o quanto se pode aprender com ela. Ao atentarmos a aspectos históricos, vemos que à criança não era atribuída a mesma importância.

Quando a criança passou a não mais ser despercebida na vida social, isto é, quando se começa a pensar em suas especificidades, construíram-se imagens variadas a seu respeito. Por isso, compreende-se que “os fenômenos associados à infância – suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, dados ou inevitáveis. São o produto de um complexo processo de definição” (BUJES, 2000, p. 12).

Nesta seção, apresentamos inicialmente algumas imagens construídas sobre a infância ao longo de processos históricos e sociais. Posteriormente tratamos sobre a sociologia da infância como um novo campo de estudos da criança e por último fazemos apontamentos sobre as pesquisas com crianças.

#### 3.1. A infância na história

De início fazemos uma ressalva: assim como escreveu Bujes (2002, p. 32), não temos a pretensão de “(re)fazer uma história da infância”, já que nosso ofício também não é o de historiadoras. Nosso exercício foi o de ressaltar alguns aspectos que evidenciam a construção histórica da infância e outras marcas sobre as crianças registradas na história.

Na contemporaneidade a “quase onipresença infantil nos obriga, pois, a algumas questões. Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre

---

<sup>31</sup> Santos (2008, p. 15).

o mesmo?”. Mais ainda: “Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma?” (DEL PRIORE, 2010, p. 13). Os registros históricos sinalizam algumas respostas.

Com a leitura do livro *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès (2014) encontramos exemplos de que nem sempre existiu o sentimento de infância que hoje nos é comum. O “sentimento de infância”, cuja expressão utiliza o autor, revela que a infância perpassa a ordem dos pensamentos, das representações, da construção social, que se desenhou ao longo da história da humanidade e que está sujeita a transformações.

Nas palavras do autor, o sentimento de infância – relativo à uma consciência da especificidade infantil, para distinguir a criança do adulto ou do jovem – não existia na sociedade medieval. Em função da não existência desse sentimento, tão logo a criança passasse do período de dependência física de outra pessoa para sobreviver, já ingressava nas atividades comuns aos demais sujeitos:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 2014, p. 341).

Sabe-se que as “crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano”. Por outro lado, a infância resulta de uma “construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 13).

Para Bujes (2002, p. 33), no período histórico anterior à Idade Moderna existia uma “indiferenciação em relação à infância”, cuja mesma “é representativa de uma concepção que vê uma continuidade cíclica e inevitável entre as idades” (BUJES, 2002, p. 33). Os trajes das crianças até o século XIII eram relevadores desta indiferenciação da infância:

[...] o traje da época comprova o quanto a infância era então pouco particularizada na vida real. Assim que a criança deixava os cueiros, ou seja, a faixa de tecido que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição (ARIÈS, 2014, p. 141).

Somente no final do século XVI, adotava-se trajes específicos para infância, principalmente para representar o capital elevado de algumas classes sociais<sup>32</sup> e em função do reconhecimento da criança em diferenciação do adulto. Por isso, ela deveria se vestir em distinção a este.

Começa-se da mesma forma a romper com esta indiferenciação, quando por exemplo, se demarcam as idades da vida<sup>33</sup>, se elaboram registros do ano de nascimento, se define sobrenome para identificar as pessoas:

Um homem do século XVI ou XVII ficaria espantado com as exigências de identidade civil a que nós nos submetemos com naturalidade. Assim que nossas crianças começam a falar, ensinamos-lhes seu nome, o nome de seus pais e sua idade [...]. Na Idade Média, o primeiro nome já fora considerado uma designação muito imprecisa, e foi necessário completá-lo por um sobrenome de família, muitas vezes um nome de lugar. Agora, tornou-se conveniente acrescentar uma nova precisão, de caráter numérico, a idade. O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição (ARIÈS, 2014, p. 56).

Tais demarcações se mantiveram a partir de exigências de um Estado moderno frente ao registro civil de seus funcionários. Nisso, percebemos os interesses por mecanismos de controle social, como apontaram Sarmiento e Pinto (1997). Além disso, também houve influências religiosas nos costumes desses registros civis, por meio de registros paroquiais. Sobre esses aspectos Ariès (2014, p. 57) diz:

A importância pessoal da noção de idade deve ter-se afirmado à medida que os reformadores religiosos e civis a impuseram nos documentos, começando pelas camadas mais instruídas da sociedade, ou seja, no século XVI, aquelas camadas que passavam pelos colégios.

Com o passar do tempo, o registro da idade ganha notoriedade e se estende ao âmbito da vida cotidiana, por exemplo, intensificam-se as inscrições das idades ao lado das fotografias das pessoas “como um sinal suplementar de individualização, de exatidão e de autenticidade” (ARIÈS, 2014, p. 57).

---

<sup>32</sup> Ariès (2014, p. 158) destaca o valor dado aos trajes para demarcar condição social: “Não devemos esquecer a importância que o traje tinha na França antiga. Muitas vezes ele representava um capital elevado. Gastava-se muito com roupas, e, quando alguém morria, tinha-se o trabalho de fazer o inventário dos guarda-roupas, como hoje o faríamos apenas com relação a casacos de pele [...]. As roupas custavam muito caro [...]. Cada um usava o traje de sua condição social [...]. Cada nuance social era traduzida por um signo especial no vestuário”.

<sup>33</sup> Correspondem as “idades” ou “idades do homem”, como se refere Ariès (2014).



Aos poucos, as pessoas incorporaram o sentimento, desejo ou tradição, da utilização de datas para demarcar a história familiar, como nos retratos de família, nos objetos e mobílias, os quais representavam documentos da história familiar:

[...] as pessoas sentiam necessidade de dar à vida familiar uma história, datando-a. Essa curiosa preocupação em datar não aparecia apenas nos retratos, mas também nos objetos e na mobília. No século XVII, generalizou-se o hábito de gravar ou pintar uma data nas camas, nos cofres, baús, armários, nas colheres ou nos copos de cerimônia. A data correspondia a um momento solene da história familiar (ARIÈS, 2014, p. 57).

Estes primeiros exemplos, anunciam o quanto aspectos corriqueiros na contemporaneidade, como marcações temporais, não tinham o mesmo sentido em tempos outrora.

Em relação à prática do registro da idade, apesar de não haver tradição em determinado período histórico, existiram textos na idade média que indicavam a demarcação de 7 idades da vida, como explica Ariès (2014, p. 67-68, grifo nosso):

1. **Primeira idade:** “A primeira idade é a **infância** que planta os dentes, e essa idade começa quando a criança nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer **não falante**, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras, pois ainda não tem seus dentes bem ordenados nem firmes”;
2. **Segunda idade:** chama-se **pueritia** e é assim chamada porque nessa idade a pessoa é ainda como a menina do olho [...] e essa idade dura até os 14 anos”;
3. **Terceira idade:** “é chamada de adolescência, que termina, segundo Constantino em seu viático, no vigésimo primeiro ano, mas, segundo Isidoro, dura até 28 anos... e pode estender-se até 30 ou 35 anos. Essa idade é chamada de adolescência porque a pessoa é bastante grande para procriar [...]. Nessa idade os membros são moles e aptos a crescer e a receber força e vigor do calor natural. E por isso a pessoa cresce nessa idade toda a grandeza que lhe é devida pela natureza”;
4. **Quarta idade:** “segue-se a **juventude**, que está no meio das idades, embora a pessoa aí esteja na plenitude de suas forças, e essa idade dura até 45 anos [...] ou até 50 [...].

Essa idade é chamada de juventude devido à força que está na pessoa, para ajudar a si mesma e aos outros [...]”;

5. **Quinta idade:** “segue-se a **senectude** [...] que está a meio caminho entre a juventude e a velhice [...] a pessoa nessa idade é grave nos costumes e nas maneiras; e nessa idade a pessoa não é velha, mas passou a juventude [...]”.
6. **Sexta idade:** “segue-se a **velhice**, que dura, segundo alguns, até 70 anos, e segundo outros, não tem fim até a morte. A velhice [...], é assim chamada porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice...”;
7. **Sétima idade:** “A última parte da velhice é chamada **senies** em latim, mas em francês não possui outro nome além de *vieillesse*...”.

Ao compararmos essas definições com as etapas de vida hoje, podemos encontrar aproximações e outros distanciamentos. Por exemplo, se tivermos como parâmetro a definição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, quando se diz que a criança é o sujeito de 0 a 11 anos de idade, vemos que este período se aproxima do que se convencionava na idade média, ao se compreender que a infância corresponde aos primeiros anos de vida do sujeito. Por outro lado, vemos grandes distanciamentos do que hoje convencionamos ser a adolescência (entre 12 a 18 anos segundo o ECA) e o indicativo na idade média de que ela poderia se estender até 35 anos, ou ainda, ao que se convencionava ser a juventude (até 45 ou 50 anos) em relação a referências contemporâneas.

Compreendemos que as demarcações das “idades da vida” foram elementos que somaram para as interpretações sobre as etapas de vida do sujeito e suas respectivas características. Contudo, essas etapas não são suficientes para a atribuição de explicações das especificidades dos sujeitos, das funções que desempenha ao longo de sua vida. Além disso, as demarcações das etapas da vida e seus respectivos significados são passíveis de transformações e são construídos em sintonia com o momento histórico e o contexto social a que se referem.

Concordamos com Siqueira (2011, p. 54, grifo do autor) de que é preciso pôr em questão a noção de tempo para se classificar a infância:

[...] *há que se discutir uma noção de tempo na infância*. Existe um tempo na infância que caminha numa tensão entre natural-social. Natural porque a criança se encontra em um tempo diferente da adolescência, da adultícia, da velhice. Mas esse tempo não é biológico, não é uma etapa, não é um período que começa e termina em um ciclo cronológico ou etário. Essas designações foram formas que a sociedade moderna inventou para classificar, estudar, segmentar e escolarizar a criança.

Por esse motivo o autor propõe a discussão da “*infância como um tempo social que é histórico e que se refaz ao longo da vida*” (SIQUEIRA, 2011, p. 54, grifo do autor). Portanto, a dimensão social-histórico (re)constroem o sentido da infância, cujo mesmo, está para além do plano biológico, cronológico ou de simples demarcações etárias.

Cohn (2005), em seu livro *Antropologia da criança*, afirma que as respostas as questões do tipo *o que é infância? e quando ela acaba?* devem ser respondidas em contexto, isto é, a partir de um lugar, de uma sociedade de referência. Para ela a “*infância é um modo particular e não universal de pensar a criança*” (p. 21). Discutir a infância contribui para distinguir a particularidade da criança em relação ao adulto. Mas essas particularidades organizam-se de diferentes modos. Por isso, vale ter em mente o seguinte:

Em outras culturas e sociedades, a ideia de infância pode não existir, ou ser formulada de outros modos. O que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais (COHN, 2005, p. 22).

A autora exemplifica uma ideia de criança a partir dos povos Xikrin de uma etnia indígena do Pará, cujos significados sobre a criança são estruturados desde o processo de sua gestação.

Permitam-nos fazemos uma longa citação para acompanhar o relato da autora a esse respeito:

[...] o caso dos Xikrin, uma etnia indígena de língua jê que mora no Pará e se autodenomina Mebengokré, para quem o corpo de um novo ser humano vai sendo criado durante a gestação, gradativamente, por meio das relações sexuais; não há, portanto, um momento único de concepção, seguido da formação do corpo, mas sim uma formação contínua. Como mais de um homem pode contribuir para essa formação, o bebê pode ter mais de um pai, que será reconhecido e reconhecerá sua paternidade, participando de um ritual público quando do nascimento do bebê. A formação do corpo durante a gestação cria um laço corpóreo entre o bebê e seus genitores que não se encerra com o nascimento; pelo contrário, durará a vida toda. Quando o bebê tem ainda o corpo em formação, “mole”, como eles dizem, os genitores devem respeitar cuidados com seu próprio corpo que, se infringidos,

causariam mal ao corpo do bebê; essa é uma fase crucial, mas a ligação fundada na gestação perdura, e se revelará com toda força em situações de crise, como doenças (COHN, 2005, p. 23).

Além dessa representação sobre a forma como se concebe uma criança, para a referida etnia, a criança também é constituída pelo *karon*, o qual pode corresponder a referência sobre a alma. Durante a vida, ele transita entre a permanência no corpo e outros períodos em que se ausenta dele, o que permite as pessoas terem sonhos a partir dos lugares visitados pelo *karon*. Contudo, nessas idas e vindas ele pode não mais retornar ao corpo das pessoas e por isso ocorre a morte (COHN, 2005).

Acredita-se que esse risco é maior quando o corpo está vulnerável, principalmente quando se trata do corpo de uma criança que ainda não é forte. Assim, “os Xikrin tomam cuidado em não deixar as crianças se zangarem: uma criança emburrada está vulnerável, seu *karon* pode sair vagando e não voltar mais” (COHN, 2005, p. 23).

Temos nesse exemplo uma representação sobre a criança de forma específica, cujo significado tem sentido no interior das relações sociais dessa etnia. Se compararmos as representações sobre a criança, seja ao longo da história, seja em diferentes sociedades, veremos certamente modificações. Então, não cabe “prescindir de uma reflexão sobre o que é ser criança” desconectada de uma referência contextual e sem a identificação “de que infância se está falando” (COHN, 2005, p. 26).

Observemos outros aspectos históricos que demarcavam a relação da sociedade com as crianças na idade média. Quando havia a falta do sentimento de infância, não se discutia sobre a vida da criança, nem ao menos existia preocupações de registrar suas imagens, por exemplo, nas artes. Sobre isso, Ariès (2014, p. 98) escreve o seguinte:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

Tem-se registro da imagem iconográfica da criança no século XIII relacionada a temas religiosos, quando ela representava anjos, o menino Jesus, a infância da Virgem ou outros santos. Acrescenta-se que os retratos de crianças só eram vistos nas efígies funerárias. Os retratos de crianças em vida são raros até o final do século XVI (CHARLOT, 1978).

Aos poucos as iconografias da infância deixaram de se referir apenas a temas religiosos, quando surge uma iconografia leiga, entre os séculos XV e XVI. As imagens de crianças aparecem atreladas a outras cenas que constituíam as pinturas:

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” no colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc. (ARIÈS, 2014, p. 107).

Assim, a criança se tornava uma personagem cada vez mais frequente nas pinturas, nas obras de arte. Essas imagens de crianças, não lhes davam o caráter de exclusividade, mas já indicavam o gosto dos artistas em representar as crianças, seja enquanto personagem principal ou secundário. Sobre estas obras, Ariès (2014, p. 109) tem duas interpretações: “primeiro, a de que na vida quotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos, e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos”, por isso, adultos e crianças apareciam juntos nas pinturas. A segunda compreensão é “de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por seu pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico [...] coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha”)

No início da vida, em função dos cuidados físicos, as crianças passavam muito mais tempo com as mães e as amas. A partir desse contato, estas últimas conheciam os comportamentos das crianças, os quais podiam lhe ser agradáveis, mas não eram evidenciados: “a maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos”. Posteriormente, outros adultos passaram a admirar os comportamentos das crianças, como algumas de suas expressões engraçadas. Assim, “as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em ‘paparicá-las’” (ARIÈS, 2014, p. 345). Eis um exemplo que o autor utiliza:

Mme de Sévigné confessa, não sem uma certa afetação, que passava longo tempo se distraindo com sua netinha: “Estou lendo a história da descoberta das Índias por Cristóvão Colombo, que me diverte imensamente; mas vossa filha me distrai ainda mais. Eu a amo muito... Ela acaricia vosso retrato e o paparica de um jeito tão engraçado que tenho de correr a beijá-la (ARIÈS, 2014, p. 345).

Intensifica-se então “um novo sentimento de infância”, onde “a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de “paparicação” (ARIÈS, 2014, p. 343).

A ingenuidade atribuída à criança, hoje recorrente no âmbito do senso comum e nos debates acadêmicos, foi um significado construído ao longo da história e perpassa a questão do pudor. Ariès (2014) intitula uma seção de seu livro “Do despudor à inocência”. Nela, o autor relata, por exemplo, que as questões sexuais eram tratadas abertamente com as crianças, desde seus primeiros anos de vida. Nas palavras do autor:

Uma das leis não escritas de nossa moral contemporânea, a mais imperiosa e a mais respeitada de todas, exige que diante das crianças os adultos se abstenham de qualquer alusão, sobretudo jocosa, a assuntos sexuais. Esse sentimento era totalmente estranho à antiga sociedade. O leitor moderno do diário em que Heroard, o médico de Henrique IV, anotava os fatos corriqueiros da vida do jovem Luís XIII fica confuso diante da liberdade com que se tratavam as crianças, da grosseria das brincadeiras e da indecência dos gestos cuja publicidade não chocava ninguém e que, ao contrário, pareciam perfeitamente naturais (ARIÈS, 2014, p. 263).

Para o autor, entre os séculos XIII e XIX testemunhou-se uma imensa reforma moral, principalmente sob a influência da religião cristã e dos regulamentos das escolas, cuja reforma reverberou na forma de se lidar com a educação sexual da criança. Passou-se a ter o cuidado de não expor seu corpo a nudez publicamente; não se permitia as crianças dormirem na mesma cama dos adultos, mesmo que fossem do mesmo sexo; não se permitia o beijo entre as crianças e nem destas com adultos; não se permitia que as crianças se tocassem com mãos nuas; incentivava-se as confissões religiosas para aqueles com sentimento de culpa, entre outras práticas, as quais geraram o “sentimento de pudor” e sua correlação à inocência infantil (ARIÈS, 2014).

Ariès (2014, p. 308) sintetiza sua compreensão sobre duas atitudes que resultaram no sentimento da inocência infantil: 1) “preservá-la da sujeira da vida, e especialmente da sexualidade tolerada – quando não aprovada – entre os adultos”; e 2) “fortalecê-la, desenvolvendo o caráter e a razão”. Esta última, corresponde ao ensino dos preceitos da religião e da escolarização para a formação moral da criança.

Compreendemos que o significado de inocência infantil que reverbera atualmente, além de certas preservações da criança frente a assuntos sexuais, se desenvolveu em função de algumas reservas em relação às crianças quanto ao envolvimento em questões diversas das

vivências dos adultos. Essa inocência então se aproxima da noção de ingenuidade, da pureza, do desconhecimento de alguns assuntos.

Existem ressalvas quanto as “idealizações da infância como um reino utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade”. Essas representações são produtos históricos e sociais, e como tais, cabe sempre a ponderação de seus significados. No lugar dessas idealizações, torna-se importante situar a “criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, idade, corpo, etc” (BUJES, 2002, p. 18).

A partir dessas exposições já se percebe as mudanças sociais na relação entre crianças e adultos, ou na forma como a sociedade tratava (e trata) as pessoas no início da vida. Aos poucos a criança ganhou notoriedade; passou a ser vista em distinção ao adulto; a ela foram atribuídos significados, cujos mesmos estão em constante transformações. Pode-se dizer então, que significados sobre a criança e infância são construídos socialmente e estão sujeitos a constantes transformações, como pontua Bujes (2002, p. 24-25):

[...] os significados atribuídos à infância são o resultado de um processo de construção social, dependem de um conjunto de possibilidades que se conjugam em determinado momento da história, são organizados socialmente e sustentados por discursos nem sempre homogêneos e em perene transformação.

Para Sarmiento (2015, p. 31): “os estudos da criança encontram-se em pleno processo de constituição e institucionalização, no mundo inteiro”. Isso reafirma a metamorfose que acompanha as investigações sobre a criança e a infância.

Outra representação ligada a infância, marcada na história, é a dependência. Vimos acima, nas demarcações das idades da vida na idade média, que o termo criança significava “não falante”. Além desse sentido, fazia-se também referência ao termo infância, tanto para identificar as crianças, quanto para representar outras pessoas na sociedade submetidos a dependências ou de baixas condições:

A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: as palavras *filis*, *valets* e *garçons* eram também palavras do vocabulário das relações feudais ou senhoriais de dependência. Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência. Essa é a razão pela qual as palavras ligadas à infância iriam subsistir para designar familiarmente, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total: por exemplo, os *lacaiois*, os *auxiliares* e os *soldados*. Um “*petit garçon*” (menino pequeno) não era

necessariamente uma criança, e sim um jovem servidor (da mesma forma hoje, um patrão ou um contramestre dirão de um operário de 20 a 25 anos: “É um bom menino”, ou “esse menino não vale nada”) (ARIÈS, 2014, p. 77).

Apesar destes significados sobre criança e infância serem remotos, eles ainda têm reverberações no tempo presente. Mesmo com algumas transformações, eles não se encerraram. Por muito tempo a criança foi vista como o sujeito sem fala, ou seja, ainda que aprendesse a pronunciar palavras, o que ela dizia não recebia devida atenção. Hoje ainda transitamos entre a valorização e a desvalorização da fala, das interpretações das crianças. Precisamos intensificar discussões a respeito. A ideia de dependência, da mesma forma é presente e nos provoca reflexões.

Nas palavras de Bujes (2000, p. 10), exemplifica-se a permanência da interpretação sobre a criança como um sujeito dependente, em falta: “a criança tem sido vista numa perspectiva que a diferencia do adulto – um ser em falta, imaturo, alguém que depende de decisões alheias – alguém que precisa adquirir o conhecimento que foi legitimado por outros mais velhos e inteligentes”.

Sabemos que não se pode negar o quanto a criança precisa do adulto para aprender sobre o mundo e se manter nele. Elas “precisam de uma atenção especial dos adultos no processo de prover as condições de sua existência na infância”. Além disso, “se a infância é produto do campo social, então as condições que garantem o seu desenvolvimento também se articulam na relação com um adulto” (SIQUEIRA, 2011, p. 51). Entretanto, isso não significa que as ações da criança no mundo dependem exclusivamente da mediação de um outro ou de um adulto.

Apesar desta referência sobre a dependência ainda se fazer presente e incidir debates, sobretudo no âmbito acadêmico, opostas a esta referência, na contemporaneidade encontramos outras interpretações sobre as crianças, por exemplo: as indicações sobre a criança enquanto um sujeito da fala, ao se expressar por meio de múltiplas linguagens (GOBBI, 2010; FRIEDMANN, 2014); enquanto sujeito participativo no cotidiano (AGOSTINHO, 2010; COHN, 2005; QVORTRUP, 2015). Estas e outras interpretações já produzem novos significados sociais sobre a criança. A questão da dependência infantil também é posta em questão quando se discute, por exemplo, as aprendizagens recíprocas na relação entre adultos e crianças (QVORTRUP, 2015; DORNELLES; FERNANDES, 2015; FOCHI, 2013).



Em geral, esses são alguns indícios de mudanças nos significados atribuídos à infância e sua respectiva valorização social demarcada na história.

Nos relatos de Ariès, acompanhamos a construção de um sentimento de infância e a diferenciação das crianças em relação aos adultos, seja por meio de delimitações cronológicas ou por seus papéis sociais. Vimos também que a criança se tornou foco da paparicação dos adultos e alvo de outras demandas sociais externas a família. A partir do relato desse autor, encontramos pistas em relação aos significados sobre a criança e a infância, cujas mesmas se aproximam, mas também se diferenciam em comparação com histórias de crianças no Brasil – no passado e no presente.

Del Priore (2010) reconhece o valor do estudo histórico de Ariès por seu caráter pioneiro e por ele fazer uma discussão abrangente sobre a criança e a família européia. No entanto, a autora é enfática ao defender que as teses de Ariès não são suficientes para o debate sobre a história das crianças brasileiras.

Dentre os motivos do distanciamento entre a história das crianças europeias e as brasileiras é a tardia escolarização. O ensino existente no Brasil não era público, mas de forma particular para poucas crianças – aquelas das famílias das elites. Aos filhos dos pobres restava o trabalho infantil:

Desde o início da colonização, as escolas jesuítas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em cidadãos úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares. No final do século XIX, o trabalho infantil continua sendo visto pelas camadas subalternas como “a melhor escola” (DEL PRIORE, 2010, p. 18, grifo da autora).

Outro motivo desse distanciamento é a organização da vida privada. Como vimos, na Europa convencionou-se a construção de regras sobre as quais as famílias deveriam se embasar para se tomar devidos cuidados com a privacidade da criança, com a privacidade da vida adulta, sobretudo a partir de influências religiosas. Na história do Brasil, essa privacidade não foi um privilégio:

Quanto à evolução da intimidade, sabemos como ela sempre foi precária entre nós. Os lares monoparentais, a mestiçagem, a pobreza material e arquitetônica – exemplificada nos espaços onde se misturavam indistintamente crianças e adultos de todas as condições –, a presença de

escravos, a forte migração interna capaz de alterar os equilíbrios familiares, a proliferação de cortiços no século XIX e de favelas no XX, são fatores que alteravam a noção que se pudesse ter no Brasil, até bem recentemente, de privacidade tal como ela foi concebida pela Europa urbana, burguesa e iluminista (DEL PRIORE, 2010, p. 19)

Ainda hoje somos testemunhas de condições precárias, como as arquitetônicas, que põem em questão a intimidade de crianças. Um relatório da UNICEF (2004, p. 21), por exemplo, indica que na Amazônia geralmente as famílias mais pobres residem em “domicílios com poucos cômodos e, portanto, com uma densidade elevada de moradores por quarto”. Em alguns casos, existem famílias que residem em casas de um único cômodo, onde convivem todos os moradores, dentre eles, crianças.

Os dois exemplos da autora sinalizam diferenças nos aspectos históricos, ou ainda atuais, das condições de vida das crianças de dois continentes. Por isso, embora possamos nos valer da literatura internacional para a discussão sobre a criança e a infância, precisamos de referenciais que partam do chão brasileiro, do Norte ao Sul do país.

Ao observarmos a história da infância, “a historiografia internacional pode servir de inspiração, mas não de bússola” (DEL PRIORE, 2010, p. 20). Em relação à infância brasileira, temos outras bússolas, a exemplo das diferenças regionais, tanto para compreendermos o passado quanto o presente. Todos aqueles envolvidos em discussões sobre os significados da infância, principalmente nos debates recorrentes nas universidades, certamente têm o desafio de transitar entre os significados globais e locais, isto é, entre as discussões sobre a infância presentes em muitos lugares e aquelas reveladoras das infâncias em cada contexto histórico-social.

Nos relatos históricos sobre as crianças brasileiras existem referências a muitas crianças: ricas, pobres, negras, escravas, livres, naufragas, judias, órfãs, etc. O livro, *História das crianças no Brasil*, organizado por Del Priore (2010), possui capítulos sugestivos sobre as diversas faces do passado das crianças no Brasil: *A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI* (RAMOS, 2010); *O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império* (DEL PRIORE, 2010); *Criança esquecida das Minas Gerais* (SCARANO, 2010); *A vida das crianças de elite durante o Império* (MAUAD, 2010); *Crianças escravas, crianças dos escravos* (GÓES; FLORESTINO, 2010); *Os aprendizes da guerra* (VENANCIO, 2010); *Criança e criminalidade no início do século XX* (SANTOS,

2010); *Memórias da infância na Amazônia* (FIGUEIREDO, 2010); *Pequenos trabalhadores do Brasil* (RIZZINI, 2010).

Os escritos desses autores contam um passado das crianças brasileiras “cheio de tragédias anônimas – como a venda de crianças escravas, a sobrevida nas instituições, as violências sexuais, a exploração de sua mão de obra” (DEL PRIORE, 2010, p. 26). Contam a história da criança em suas diversas formas de vida cotidiana, onde perpassaram de forma acentuada a desvalorização social da criança.

Ramos (2010, p. 27) trata sobre viagens marítimas de Portugal para o Brasil no século XVI, cujas embarcações, além da grande quantidade de homens, do escasso número de mulheres, tinha a bordo crianças, estivessem elas “na condição de grumetes ou pajens, como órfãs do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”.

Os grumetes<sup>34</sup> eram meninos pobres com idade entre 9 e 16 anos considerados “como pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas”. Alguns deles eram recrutados pelo Rei e as vezes vendidos por seus pais como um meio de aumentar a renda familiar e para se livrarem de mais uma pessoa para alimentar. Entre os grumetes também estavam crianças judias arrancadas a força de seus pais, como uma forma de impedir o crescimento da população judaica em Portugal. Os grumetes exerciam a mesma função de um marujo adulto. Desenvolviavam os trabalhos mais pesados e perigosos. Estavam na menor posição hierárquica entre todos a bordo, recebiam os menores pagamentos e as menores quantidades de comida no mais das vezes estragadas (RAMOS, 2010, p. 29).

Os pajens, com a mesma faixa etária dos grumetes, eram encarregados de servir mais de perto aos oficiais e de organizar seus aposentos. Entre as crianças, eram eles quem recebiam melhores tratamentos, inclusive em relação à alimentação, e pouco eram submetidos a castigos físicos.

Quanto às órfãs<sup>35</sup>, eram mulheres brancas e pobres, entre 14 a 30 anos que viviam nos orfanatos de Lisboa e Porto. Mesmo com a promessa de que elas embarcariam para se

---

<sup>34</sup> A quantidade grumetes e pajens a bordo era assim estimada: “O número de pajens somado ao de grumetes deveria rondar os 22% dos tripulantes, isso equivaleria a dizer que entre uma tripulação de 150 homens, somente 32 ou 33 seriam crianças abaixo dos 16 anos de idade” (RAMOS, 2010, p. 47).

<sup>35</sup> O autor apresenta a seguinte informação sobre o quantitativo destas órfãs: “O maior contingente anual de órfãs do Rei enviado às possessões ultramarinas portuguesas teria sido no ano de 1560, de “cinquenta e quatro”

casarem com os súditos da coroa ao chegarem no Brasil, ou em outros destinos, já a bordo sofriam violências sexuais, entre outras agressões, que muitas vezes lhes custavam a vida antes mesmo de chegarem ao destino pretendido:

Não obstante o baixo número de meninas embarcadas nos navios portugueses, principalmente na Carreira do Brasil, a simples presença das órfãs do Rei a bordo, que ao contrário das passageiras, não tinham quem zelasse por elas, causava grande alvoroço entre a tripulação masculina. Tanto marujos, quanto oficiais deveriam passar horas à caça das donzelas a bordo [...], momento em que sua própria fragilidade física não permitia que se defendessem de eventuais ataques (RAMOS, 2010, p. 55).

As crianças, independentemente de suas condições, eram as que “mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar [...]”. Também os “grumetes e pajens eram obrigados a aceitar abusos sexuais de marujos rudes e violentos”. Outras crianças “mesmo acompanhadas dos pais, eram violadas por pedófilos e as órfãs tinham que ser guardadas e vigiadas cuidadosamente a fim de manterem-se virgens, pelo menos, até que chegassem à Colônia”. Portanto, diante de todos esses sofrimentos “em meio ao mundo adulto, o universo infantil não tinha espaço: as crianças eram obrigadas a se adaptar ou perecer” (RAMOS, 2010, p. 27-85).

Essa história marítima é uma de muitas outras histórias trágicas que revelam o passado das crianças nesse país, ou que a ele se destinavam. As crianças escravas (GÓES; FLORESTINO, 2010), as crianças envolvidas em práticas de roubo e furto muitas vezes como uma forma de garantir suas sobrevivências (SANTOS, 2010), as crianças em situação de trabalho infantil (RIZZINI, 2010), são outras crianças que sofreram duras penas de um mundo não destinado a elas, mas regido pelo desejo dos adultos, mesmo se isso valesse a vida das crianças, seus sonhos, suas perspectivas futuras.

Contudo, a história também registra momentos de cuidado em relação às crianças, o afeto de adultos em relação a elas e memórias sobre bons momentos da infância – a exemplo de relatos de literatos<sup>36</sup>.

As crianças livres no Brasil, entre a colônia e o império, até os 7 anos<sup>37</sup> de idade, independente da condição social dos pais, recebiam cuidados desde o momento do

---

mulheres, sendo sua maior parte constituída provavelmente por meninas. As cifras nos levam a conjecturar que o número de meninas entre 14 e 17 anos enviadas à Terra de Santa Cruz, não deve ter excedido a duas ou três por ano [...] (RAMOS, 2010, p. 54, grifo nosso).

<sup>36</sup> Figueiredo (2010) discute as memórias de literatos (escritores) sobre a infância vivida na Amazônia. Dentre eles estão: Pedro Nava, Francisco Paulo Mendes, Thiago de Mello, Osvaldo Orico e Eneida de Moraes.

nascimento. Desejava-se o crescimento das crianças, verem-nas engordar, mimavam-nas, embalavam-nas sob cantigas, benziavam-nas para proteger do perigo das bruxas, entre outros cuidados (DEL PRIORE, 2010). Observemos um momento de cuidado para se fazer as crianças dormirem:

Os “meúdos”, como eram chamados os pequeninos, eram embalados por acalantos em redes, em xales enrolados nas costas das mães de origem africana, ou em raros bercinhos de madeira. Essas formas rudimentares de canto, sobre melodia simples e feitas, muitas vezes, com letras onomatopaicas a fim de favorecer a monotonia necessária para adormecer a criança [...]. Embalar, cantando, a criança que dorme ou chora, sublinha a importância de certos gestos e atitudes face à primeira infância (DEL PRIORE, 2010, p. 208).

Além do exemplo acima, temos outros testemunhos de bons momentos na infância nos registros históricos: alguns escritores registraram suas aventuras de infância e adolescência na Amazônia no século XX. Eles “colocaram no papel algumas de suas memórias. São lembranças cheias de afeições e de alegrias, mas também revelam repulsas e ódios” (FIGUEIREDO, 2010, p. 729). São lembranças da casa, da rua, das cercas de taipa que permitiam conversar com os vizinhos, dos recados que as crianças eram incumbidas de dar para alguém da vizinhança, das aventuras ao circularem pelas ruas das cidades – como correr atrás do vendedor de picolé para conseguirem um pouco de geladinho –, entre outras memórias. O trecho a seguir exemplifica boas memórias da infância:

[Thiago de Mello] **sabia que sua época de infância era ‘um tempo de conversa’**. Vem à lembrança que ‘uma das mais esplêndidas instituições culturais de Manaus daquele tempo era a conversa de calçada’. No começo da noite o falatório começava ‘bem defronte do portão’. Antes, porém, as ‘tarefas caseiras, logo depois da janta’, de colocar na calçada as cadeiras de embalo – ‘melhor ainda se fossem de palhinha’ – para o aconchego das visitas. E a criançada construía sua própria sociabilidade, crescendo ‘no meio dessas práticas diárias, ouvindo fascinadas grandes conversadores, excepcionais contadores de casos e estórias do rio e da floresta, de onças e de serpentes, de febres e naufrágios, de assombrações e magias’. Cedo o moleque foi aprendendo que **‘a conversa era um elemento imprescindível à vida’, tanto quanto ‘a água, a farinha e o amor’** (FIGUEIREDO, 2010, p. 729, grifo nosso).

---

<sup>37</sup> Del Priore (2010, p. 189) explica que após os 7 anos, a depender das condições sociais dos pais, as atividades das crianças diferenciavam-se: “[...] até os sete anos, crianças cresciam à sombra dos pais, acompanhando-os nas tarefas do dia a dia. Daí em diante, as crianças iam trabalhar, desenvolvendo pequenas atividades, ou estudavam a domicílio, com preceptores ou na rede pública, por meio das escolas régias, criadas na segunda metade do século XVIII, ou, ainda aprendiam algum ofício, tornando-se ‘aprendizes’”.

Assim como esses escritores contam lembranças preciosas da infância no século XX, em outros séculos, as crianças – nas mais diversas condições sociais – da mesma forma experienciaram momentos de regozijo e de benquerença. Na “história do Brasil, encontramos de fato, passagens de terrível sofrimento e violência. Mas não só [...]”. Por exemplo, registra-se “o demasiado zelo com que, numa sociedade pobre e escravista, os adultos tratavam as crianças”, entre outras situações (DEL PRIORE, 2010, p. 14).

Diante da exposição, concordamos acerca da importância da observação de aspectos da história da criança para “iluminar os caminhos que agora percorremos, entendendo melhor o porquê de certas escolhas feitas por nossa sociedade” (DEL PRIORE, 2010, p. 13). Contudo, não se pode perder de vista que estas interpretações estão submetidas a constantes debates e alterações, principalmente, quando se pontua de que criança e infância se fala e quais contextos histórico-sociais elas se inserem.

A história das crianças brasileiras traz inúmeros testemunhos sobre a vida das crianças no passado. Existem cenas do passado que ainda se repetem no presente. Infelizmente muitas destas cenas são dolorosas e continuam a sinalizar o descaso com o início da vida dos sujeitos. Os exemplos são muitos: crianças escravizadas, crianças nos semáforos, vítimas de violência sexual, vítimas de maus tratos, sem escolarização, sem alimentação, etc.

Com o exercício de retrospectiva de alguns aspectos da história da infância e de crianças do Brasil, nos certificamos de que essa história não ocorre em função de um tempo cronológico, mas em articulação com o contexto social. Nesse sentido, Gilberto Freyre sugere que a história da criança do Brasil seja do tipo “história sociológica, psicológica, antropológica e não cronológica” (FREYRE, 1921 apud DEL PRIORE, 2010, p. 21).

Portanto, nossas interpretações históricas sobre as crianças e novos registros históricos, demandam a articulação com diferentes perspectivas, com a multiplicidade de pontos de vista sobre a criança (inclusive os delas próprias) e das variadas “lentes” ou instrumentos que utilizamos para capturar as informações sobre as crianças.

Por último, retomamos as provocações iniciais sobre os olhares em relação as crianças ao longo dos tempos: “Terá sido sempre assim? O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? [...]. Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma?” (DEL PRIORE, 2010, p. 13).

Nem sempre tivemos o sentimento de infância e nem as distinções das atribuições entre adultos e crianças. Hoje é presente a interpretação de que “as crianças possuem uma particularidade que as distinguem dos adultos”. Então, “a consciência dessa particularidade é que podemos chamar de sentimento de infância” (STRENZEL, 2009, p. 94).

Por um lado, se reconhece particularidades da vida infantil em distinção a do adulto, por outro, se ignora essas peculiaridades a depender dos interesses. Por exemplo, a bordo, os corpos ainda frágeis das crianças pobres recrutadas para a escravidão nas incursões marítimas europeias, desempenhavam as mesmas funções exigidas dos corpos adultos. No Brasil, a exploração da mão de obra infantil se repetiu (e se repete) nas “histórias de pequenos trabalhadores com mãos de gente grande” (RIZZINI, 2010, p. 833). Nestas condições, não existiam interesses de distinção das características infantis e dos adultos.

Na contemporaneidade, como já destacamos, a criança já não passa mais despercebida na esfera político-social-cultural (SARMENTO, 2015). Ao longo dos tempos, a criança passou do silenciamento ao protagonismo, como discute Siqueira (2011) em sua tese.

Esse destaque à criança não significa na mesma proporção benefícios à mesma: “as crianças passaram a ocupar um lugar de destaque e a desempenhar papéis mais visíveis em nossa sociedade”, contudo “não tiveram as práticas de seus direitos sociais assegurados a contento” (BARROS; FERREIRA, 2013, p. 145). Hoje existem avanços no sentido do reconhecimento, cuidado e proteção das crianças, mas certamente ainda há muito para se progredir.

### **3.2. Sociologia da infância**

Segundo Corsaro (2011) há 18 anos havia uma quase ausência de estudos sobre as crianças na sociologia. Mas esse quadro recentemente teve mudanças. Desencadeou-se uma série de discussões e publicações de estudos sociológicos (teóricos e empíricos) sobre a criança e a infância. Por outro lado, o autor faz um questionamento: “por que as crianças foram ignoradas por tanto tempo pela sociologia?” (p. 17). Com base em Qvortrup (1993), Corsaro (2011, p. 17-18) se certifica que “as crianças não foram tão ignoradas quanto foram marginalizadas”. As crianças foram marginalizadas na sociologia em função da posição subordinada que elas ocupavam na sociedade e devido as concepções teóricas de infância e de socialização.

Era comum tanto na sociedade quanto na ciência ver as crianças de forma prospectiva, ou seja, “em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão” (CORSARO, 2011, p. 18). Dessa forma, raramente se percebia as crianças a partir do que eram, de suas necessidades e desejos.

O interesse pelo estudo da infância na sociologia ressurgiu quando questões envolvendo as crianças passaram a ser alvo de preocupação dos adultos, como os problemas sociais. Esse novo interesse também decorre de novas teorias sobre as crianças e a infância. Outro motivo que levou a discussão das vidas infantis na sociologia foi o estudo de grupos subordinados, como as minorias e as mulheres: “o trabalho de feministas e de acadêmicos sobre minorias sociais, ao menos indiretamente, chamou a atenção para o abandono de crianças” (CORSARO, 2011, p.18).

Para Sarmiento (2013, p. 16) a origem da sociologia da infância “tem certamente muito a ver com a preocupação social com as crianças num contexto mundial profundamente marcado por conflitos e contradições que colocam a criança no centro de um conjunto de paradoxos”.

Na mudança do século XX para o século XXI passa-se a falar em bem-estar das crianças e no “século da criança”. De um lado proclama-se os direitos das crianças e de outro há severa restrição de condições sociais, especialmente para as crianças mais pobres. O tráfico de crianças, a exploração do trabalho infantil, doenças como a AIDS, a fome, a guerra, a violência, as catástrofes decorrentes de degradação ambiental, entre outros, são fatores que marcam a infância (SARMENTO, 2013).

Proclama-se a autonomia e cidadania das crianças, mas também se restringe o espaço-tempo delas e sobrecarregam-nas com múltiplas atividades geralmente sob o controle dos adultos. Nunca como hoje, organizações, empresas e instituições se ocupam em reger o cotidiano infantil. A indústria cultural para as crianças (fomento de produtos de mercado) toma conta do cenário mundial (SARMENTO, 2013).

Fatores como estes, entre outros, colocam a criança em cena na sociedade. Nesse contexto, as crianças ocuparam o palco dos estudos sociológicos. Além disso, as discussões sobre a infância na sociologia resultam também da ascensão de perspectivas teóricas interpretativas nesse campo de estudos:

Nessas perspectivas, as suposições sobre a gênese de tudo, da amizade aos acontecimentos científicos, são cuidadosamente examinadas como construções sociais, em vez de simplesmente aceitas como consequências biológicas ou fatos sociais evidentes. Isso significa que a infância e todos os objetos sociais [...] são vistos como sendo interpretados, debatidos, e



definidos nos processos de ação social. Em suma, são vistos como produtos ou construções sociais (CORSARO, 2011, p. 19).

Com tais perspectivas em estudos da sociologia, a criança não é vista como fruto de uma socialização unilateral, isto é, como sujeito passivo das ações dos adultos. A infância é significada como uma construção social, da qual as crianças também são agentes. Para Corsaro (2011, p. 19) as perspectivas teóricas interpretativas quando aplicadas à sociologia da infância “argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância [...]. Em contraste, as teorias tradicionais veem as crianças como ‘consumidores’ da cultura estabelecida por adultos”.

Grande parte dos estudos sociológicos sobre a criança e a infância correspondiam a trabalhos teóricos sobre os processos de socialização (unilateral), os quais enfatizavam que as crianças se adaptavam e internalizavam a sociedade, como nas palavras do autor:

A maioria [dos estudos teóricos sobre a socialização] focalizava a socialização inicial na família, que vê a criança que vê a criança como internalização da sociedade. Em outras palavras, a criança é vista como alguém apartada da sociedade, que deve ser moldada e guiada por forças externas a fim de se tornar um membro totalmente funcional (CORSARO, 2011, p. 19).

Frente a essa representação de criança e de sua relação com a sociedade, se estruturaram novos estudos na sociologia que questionam esses significados e se dedicam a tratar de forma específica sobre a vida da criança, como os estudos em sociologia da infância.

A sociologia da infância ganhou notoriedade a partir de estudos de sociólogos de língua inglesa e francesa, que passaram a questionar formas pelas quais as crianças eram percebidas, por exemplo, como um ser em devir, um ser em vias de preparação para o futuro. Por muito tempo os estudos sociológicos deram ênfase à criança como “um simples objeto passivo de uma socialização regida por instituições”, como a família e a escola. Em oposição a imagens de criança como essas, surgem os primeiros movimentos para uma sociologia da infância que desencadeou a discussão da criança como ator social (SIROTA, 2001, p. 9).

Para Montandon (2001) é a partir da década de 80 que a infância ganha espaço no campo da sociologia inglesa:

Em 1984, a Sociedade para o Estudo do Interacionismo Simbólico, composta por sociólogos norte-americanos, organizou uma sessão intitulada Desenvolvimento da criança e interacionismo simbólico. O interesse suscitado por essa iniciativa encorajou alguns participantes a continuar seus intercâmbios e a criar, em 1986, o primeiro número da revista *Sociological Studies of Child Development*. Alguns anos mais tarde, no Congresso

Mundial de Sociologia de 1990, um grupo de sociólogos da infância se reúne pela primeira vez e, em 1992, a Associação Americana de Sociologia dá à luz uma seção intitulada Sociologia das Crianças. Outro fato significativo, em 1992, a revista mencionada muda de nome, agora se intitulando *Sociological Studies of Children* (MONTANDON, 2001, p. 34).

A autora ressalta que a discussão sobre a infância nos estudos sociológicos de língua inglesa já existia em décadas anteriores: “Foi sobretudo nos Estados Unidos que o interesse pelo estudo das crianças conheceu nos anos 20 um primeiro avanço em sociologia [...]” (MONTANDON, 2001, p. 34). Contudo, em décadas posteriores esses estudos tiveram um declínio por vários motivos, dentre eles, a falta de investimentos financeiros em pesquisas e o desinteresse de sociólogos em investigar a infância.

Ressurge então a discussão sobre a infância no campo da sociologia inglesa a partir da década de 80, quando pesquisadores adensam os estudos da sociologia da infância para questionar sobretudo teorias sobre a socialização da criança e para dar visibilidade a criança como ator social e sujeito do processo de socialização. A respeito da crítica ao processo de socialização da criança, Montandon (2001, p. 51-52) assim relata:

O conceito de socialização, antiga fórmula que se refere a um processo unilateral, isto é, a influência exercida pelas instituições e agentes sociais com vistas à assimilação, à adaptação e à integração dos indivíduos na sociedade, suscitou fortes reações por parte dos sociólogos que estudam as crianças. A crítica fundamental era que uma tal visão desse fenômeno conduz a uma abordagem enviesada das crianças, ou seja, são consideradas como objetos ou então como placas de cera sobre as quais os adultos imprimem a cultura (p. 51-52).

A crítica à socialização da criança foi recorrente entre os sociólogos que passaram a se dedicar aos estudos da infância. Diante da compreensão de que as crianças não são objetos nas mãos dos adultos, empreenderam-se olhares para ações próprias das crianças.

Emergiram estudos que se dedicaram a analisar “as trocas, as brincadeiras, as relações das crianças entre si, enfim, as pesquisas sobre o mundo da infância”, cujos mesmos foram fundamentais “para uma tomada de consciência do interesse por uma sociologia da infância e da inadequação dos paradigmas teóricos existentes” (MONTANDON, 2001, p. 42-43).

Sirota (2001) discute a emergência da sociologia da infância, com ênfase para a produção científica de língua francesa. Para a autora, o estudo de Ariès sobre a construção social da infância, contribuiu para que a infância passasse a ser alvo de atenção nos estudos científicos desenvolvidos tanto por historiadores quanto por pesquisadores vinculados às

ciências sociais, principalmente no que diz respeito a análise da vida privada. A partir das proposições de Ariès, a infância emerge como objeto de estudo, quando se passa a questionar os modos de abordagem da mesma “não só no plano teórico como também no disciplinar ou metodológico, o que obriga a uma recomposição de campos, tanto entre disciplinas das ciências sociais quanto entre subdisciplinas” (SIROTA, 2001, p.10).

Com base em novas discussões sobre as crianças no campo científico francês, no final da década de 1980 “historiadores, sociólogos, demógrafos e etnólogos [...] assim como um certo número de profissionais da infância começam a trabalhar, no interior de suas comunidades respectivas, com esse novo objeto [a infância]”. Esse objeto “parece, pois, construir-se na intersecção de um certo número de disciplinas das ciências sociais, produzindo uma recomposição disciplinar” (SIROTA, 2001, p.12).

No ano de 1990 sociólogos da infância se reuniram pela primeira vez no Congresso Mundial de Sociologia. Na ocasião, dentre os debates estava tal processo de socialização. A partir daí se intensificam debates na sociologia que questionaram as marcas empreendidas nesse campo em relação a criança (QUINTEIRO, 2002).

Diante desse novo cenário, algumas premissas embasam os estudos correlacionados à sociologia da infância, tais como:

1. A infância é uma construção social.
2. A infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis como a classe social, o sexo ou o pertencimento étnico.
3. As relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si.
4. As crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam (PROUT, JAMES, 1990 apud MONTANDON, 2001, p. 51).

Com base em Denzin (1977), Montandon (2001) aponta que a infância é uma construção social pois ela é interpretada a partir do que se legitima sobre ela, a exemplo do que especialistas (assistentes sociais, psicólogos, juízes, professores, sociólogos, antropólogos, etc.) dissertam e legislam a respeito. Em suma, a infância não representa um dado a priori, mas um fenômeno estruturado em sociedade.

Diante da segunda premissa (a infância é variável e não pode ser inteiramente separada de outras variáveis) presente na sociologia da infância, recorreremos a Corsaro (2011, p.15-16) para quem a infância se interliga a outros elementos sociais, pois ela corresponde a uma forma estrutural da sociedade:

[...] a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância*

*como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. [...] para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade (grifos do autor).

A infância como forma estrutural “é inter-relacionada a outras categorias estruturais como classe social, gênero e grupos de idade [...]” (CORSARO, 2011, p. 16). Por motivo como esse, existe a defesa entre de que para se pensar a infância é importante observá-la na articulação com outras variáveis.

Ao refletirmos sobre a terceira premissa (as relações sociais das crianças e suas culturas devem ser estudadas em si), nos reportamos novamente as proposições de Corsaro (2011, p. 16) para quem: “as crianças são agentes sociais ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. Além disso, “as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Frente a tal visão sobre as crianças e suas culturas, justifica-se a necessidade de investigar as relações sociais das crianças em si, pois suas ações são próprias e não dependem unicamente do que advém dos adultos. Essa defesa de Corsaro (2011) também se articula com a quarta premissa (as crianças são e devem ser estudadas como atores na construção de sua vida social e da vida daqueles que as rodeiam) presente na sociologia da infância, pois, adultos e crianças são atores que colaboram para a construção da vida em sociedade e ambos se afetam reciprocamente.

Um dos conceitos centrais no âmbito da sociologia da infância proposto por Corsaro (2011, p. 15), sociólogo de língua inglesa, é: “as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Esse é um conceito que o autor se dedicou a discutir, e em consequência ganhou adeptos nas ciências sociais e humanas.

Com relação às culturas infantis, muito embora exista a defesa de estudá-las de forma específica, no âmbito da sociologia “pouco se sabe sobre as *culturas infantis*, porque pouco se

ouve e pouco se pergunta às crianças”, pois, “há ainda resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável” (QUINTEIRO, 2002, p. 140, grifos da autora). Portanto, mesmo com novas visões que valorizam as crianças e suas culturas, como ressaltam os estudos da sociologia da infância, ainda existem barreiras que afastam o testemunho infantil dos estudos científicos.

Em que pese os desafios que se apresentem aos novos estudos sociológicos sobre a criança e a infância, houve um considerável avanço desses estudos no cenário internacional. Para Corsaro (2011, p. 9) “a sociologia agora estabeleceu uma tradição de estudo das crianças e da infância; embora pouco estudados, esses temas não são mais relegados às margens do campo”.

No Brasil estes estudos sociológicos são mínimos, pois são ainda mais recentes, em comparação, por exemplo, com os estudos de língua inglesa e francesa.

Sabemos que no Brasil “a história da infância coincide com a história da assistência, do atendimento às crianças em situação de risco” (QUINTEIRO, 2002, p. 149). Assim, a criança foi alvo de preocupação do Estado desde meados do século XIX, mas não esteve entre o foco de discussão de sociólogos brasileiros.

Têm-se registros de primeiras referências às crianças no campo da sociologia nas décadas de 30 e 70:

[...] a produção brasileira na perspectiva de uma Sociologia da Infância apresenta o seu primeiro relatório somente em 1939, elaborado por Sabóia Lima sob o título *A infância desamparada*. Na década de 70 aparece mais um relatório de pesquisa realizado com o objetivo de subsidiar a definição de políticas e programas sociais, mediante diagnóstico da criança em situação de risco. Encomendada pelo Tribunal de Justiça da cidade de São Paulo e realizada pelo Cebrap, e publicada em 1972 sob o título *A criança, o adolescente, a cidade*, esta pesquisa teve por objetivo contribuir para a ação dos juizados de menores, num período em que a questão do *menor* colocava-se como um problema social grave. É interessante observar que na cidade do Rio de Janeiro também se empreende uma pesquisa semelhante, publicada em 1973, com o título *Delinqüência Juvenil na Guanabara* (QUINTEIRO, 2002, p. 150, grifos da autora).

Tais produções sociológicas sobre as crianças brasileiras correspondem aos “os primeiros passos das Ciências Sociais em direção à elaboração de diagnósticos referentes à infância e à condição social da criança” (QUINTEIRO, 2002, p. 150). Inicialmente a sociologia da infância no Brasil aborda a criança desamparada, a criança em situação de risco, a criança como um problema social. Questões sobre o processo de socialização e a discussão

da criança como ator social, conforme presente nos estudos de língua inglesa e francesa, não se evidenciam nesses primeiros estudos sociológicos brasileiros.

Para Quinteiro (2002, p. 150) “ao que tudo indica, parece que a grande contribuição da Sociologia, no sentido de reconhecer a criança como um agente de socialização [...], vem de um trabalho realizado na década de 40 por Florestan Fernandes”, escrito em 1944, sob o título “As trocinhas do Bom Retiro”. Neste estudo, ele indicava que a rua também era espaço de socialização da criança, para além da casa e da escola. Este trabalho tem o ineditismo em relação as discussões sobre as culturas infantis e os processos de socialização da criança no Brasil:

Trata-se do registro inédito de elementos constitutivos das *culturas infantis*, captadas a partir de observações sobre grupos de crianças residentes nos bairros operários da cidade de São Paulo que, depois do período da escola, juntavam-se nas ruas para brincar. Entendendo a criança como participante ativo da vida social, o jovem Florestan observa, registra e analisa o modo como se realiza o *processo de socialização das crianças*, como constroem seus espaços de sociabilidades, quais as características destas práticas sociais, afinal, como se constituem as *culturas infantis* (QUINTEIRO, 2002, p. 150, grifos da autora).

Tal estudo de Florestan Fernandes dá visibilidade a importância de pesquisar crianças, de conhecer mais de perto seus desejos, suas ações, suas culturas. Roger Bastide que prefaciou esta obra, da mesma forma chama a atenção a aspectos como: o distanciamento da comunicação entre adultos e crianças e a necessidade de se multiplicarem pesquisas que tenham crianças como sujeitos. Para ele “há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação” (BASTIDE, 1979 apud QUINTEIRO, 2002, o. 151). Ele chama atenção ainda para um grande desafio ao se estudar crianças:

[...] para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança. Quero com isso dizer que não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (BASTIDE, 1979 apud QUINTEIRO, 2002, o. 151).

Essa obra, portanto, provoca a reflexão sobre a importância de conhecer as crianças, de forma a ultrapassar o círculo mágico que as separa dos adultos. Florestan Fernandes inova ao tratar do processo de socialização da criança pela via das culturas infantis.

Kosminsky (2014) cita estudos realizados na década 70 no Brasil que contribuíram para dar visibilidade a criança como sujeito e objeto de pesquisa na sociologia, dentre os quais estão: 1) dois artigos de Zahidê Machado Neto sobre menino e meninas trabalhadoras,

publicados em 1979 e 1980, com foco para discussões marxistas sobre a categoria trabalho; 2) a pesquisa coordenada por Rosa Maria Fischer Ferreira, de 1979, intitulada “Meninos de rua”. Para Ferreira (1979, apud KOSMINSKY, 2014, p. 46) “a informação mais íntegra das condições de vida do marginalizado só pode ser dada por ele próprio”, por isso, buscou “conhecer a forma de ser e pensar dos sujeitos [meninos de rua], o modo como compreendem a realidade que os cerca [...]”.

Outro importante estudo em sociologia da infância no Brasil foi o de José de Souza Martins. Ele organizou livro “O massacre dos inocentes”, de 1993, composto por sete estudos realizados por sociólogos e antropólogos, com a finalidade de tratar sobre a vida de criança em um mundo subdesenvolvido:

[...] as crianças que comparecem aos diferentes estudos aqui reunidos, na maior parte dos casos, falando elas próprias a respeito de sua situação, são na verdade os filhos da dívida externa, os filhos do Estado oligárquico-desenvolvimentista, os filhos da ditadura. Gerações inteiras foram e continuam sendo irremediavelmente comprometidas pela supressão da sua infância (MARTINS 1993 apud QUINTEIRO, 2002, p. 153).

Esse livro, da mesma forma provoca o cenário científico a respeito da investigação de crianças: “falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança” (MARTINS 1993 apud QUINTEIRO, 2002, p. 153).

Diante do exposto, vemos que houve uma redefinição de concepções a respeito da criança e infância nos estudos sociológicos, principalmente naqueles que se dedicam a construir uma sociologia da infância. As proposições provenientes dessa sociologia contribuem para a renovação do olhar sobre as crianças tanto nas ciências sociais quanto nas ciências humanas.

A sociologia da infância põe em cena a recusa ao estatuto de criança como um *ser-em-devir* para dar foco à criança “como *ser-que-é* na completude de suas competências e disposições” (SARMENTO, 2013, p. 18).

Sabe-se que “a criança é, certamente *um ser* em desenvolvimento, mas é errado assumir que é, por excelência, *o ser* em desenvolvimento; o processo de transformação e maturação é incondicionalmente humano e faz pouco sentido confiná-lo exclusivamente a uma etapa da vida” (SARMENTO, 2013, p. 18).

Torna-se fundamental considerar que “a criança não é, definitivamente, o adulto imperfeito e imaturo, mas é *o outro do adulto*, isto é, entre criança e o adulto há uma relação não de incompletude, mas de alteridade” (SARMENTO, 2013, p. 19).

Além de aspectos centrais como estes, a sociologia da infância provocou também a “análise do processo histórico de edificação da infância enquanto categoria social, condição estrutural a que as crianças pertencem” (SARMENTO, 2013, p. 19). Portanto, esse campo de estudos, sinalizou a necessidade de uma análise macrossocial da infância, frente ao seu estatuto de categoria social.

Mesmo diante da força com que se estruturou a sociologia da infância, Montandon (2001) ressalta que os estudos desse campo ainda são mínimos, devido a fatores como estes:

A relativa carência no âmbito teórico pode ser explicada, em parte, pelo fato de que essa especialidade é bastante recente [...]; de as teorias da socialização exercerem durante muito tempo uma espécie de monopólio sobre o domínio da infância; de os guardiães do templo das revistas prestigiadas não favorecerem a difusão de trabalhos nessa área, desencorajando a imaginação sociológica (MONTANDON, 2001, p. 54).

Há muito ainda a se fazer para que os estudos da sociologia da infância ganhem considerável evidência. Mesmo a passos curtos, esses estudos provocam a reflexão de que a criança é “um ser com seu mundo particular”, e, portanto, sua essência independe das influências dos adultos. Por isso, é fundamental aprender sobre a criança a partir dela própria (JAVEAU, 1994 apud MONTANDON, 2001, p. 55).

A sociologia brasileira progressivamente demarca o interesse por conhecer mais de perto a vida das crianças, por escutá-las, por percebê-las. Com isso, começam a se alargar as perspectivas de investigação da infância nas ciências sociais, cujo movimento contagia as ciências humanas com novos olhares para a infância.

Torna-se evidente que “é essencial continuar a aprofundar a pesquisa no campo das Ciências Sociais e Humanas em toda a sua complexa multiplicidade, objetivando compreender a evolução do objeto e do *olhar* sobre a infância” (QUINTEIRO, 2002, p. 156). A sociologia da infância certamente soma para as discussões sobre a infância e as crianças no campo das ciências humanas, nos mobiliza a reconhecer as potencialidades das crianças e a enfrentar o mar tenebroso que nos separa de seus saberes.

Por último, destacamos que “o centramento no ser-criança, em detrimento da visão tradicional da criança como ser em trânsito para a adultez, tem como forte consequência a



análise dos mundos da criança a partir de sua própria realidade”, isso é, a partir da auscultação da voz da criança (SARMENTO, 2013, p. 21). Desse modo, se estrutura um programa investigativo que recusa “o adultocentrismo como fonte de conhecimento relevante sobre a criança e estimula a emergência de metodologias de pesquisa consistentemente adequadas à compreensão das crianças, a partir de si próprias” (SARMENTO, 2013, p. 21). Adiante, abordamos aspectos que circundam as propostas de pesquisas com crianças.

### **3.3. Pesquisas com crianças**

Um das fontes de informações nas pesquisas sobre crianças e infâncias na contemporaneidade é a própria criança. A visão da criança como “não falante” passou a confrontar com a visão de que ela é um sujeito social, dotado de capacidade de fala, de interpretação e ação. Com base nesta última visão desenvolvem-se as pesquisas com crianças.

Sabemos que no imaginário social é presente a visão sobre a “infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto” e a visão de criança como um ser a quem não se precisa ouvir (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 15).

Apesar desta imagem, existe um movimento de reconceptualização da investigação da infância, por meio do qual se discute a criança enquanto ator social, a infância representativa de um grupo social com direitos e a relevância das investigações com crianças. Este movimento pretende resgatar as vozes e ações das crianças invisíveis nas investigações ao longo do século XX (SOARES, 2006).

Tradicionalmente nos estudos científicos a criança ocupou o lugar de objeto de conhecimento, ou seja, discutia-se sobre ela, contudo sem integrá-la a investigação. Apesar dessa forte tendência, hoje considera-se a criança também enquanto sujeito do conhecimento, ou seja, possível participante de pesquisas (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005).

Existem muitos estudos sobre as crianças, mas “difícilmente a partir delas próprias”. Geralmente esses estudos tem base no olhar de adultos sobre as crianças, na “percepção considerada madura e experiente sobre o outro ser, geralmente considerado sem voz e sem vez” (MULLER; REDIN, 2007, p. 12).

Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005, p. 52) ainda há forte tendência epistemológica “que se relaciona com as crianças como se elas fossem desprovidas de capacidade de reflexão da ação”, como se suas ações não possuíssem sentido ou fossem “o reflexo directo da acção dos adultos”.

Entretanto, hoje pondera-se que as ações das crianças não são simples reprodução das atividades dos adultos. Além disso, considera-se a criança enquanto “um ser que dá sentido ao

mundo em que vive” e faz “diferentes leituras das tramas sociais”. Ela possui tanto “a possibilidade de aprender” quanto “de contribuir para a construção de um novo momento histórico social” (MULLËR; REDIN, 2007, p. 17).

Dessa forma, as crianças não apenas “recordam ou imitam o mundo dos adultos, mas dele se apropriam criativamente dando-lhe outro sentido” (MULLËR; REDIN, 2007, p. 20). Temos um exemplo a esse respeito nas notas de campo do pesquisador Altino Filho sobre as brincadeiras de um grupo de crianças no pátio de uma escola. O pesquisador estava a registrar a construção de bolos pelas crianças para realizarem um aniversário simbólico, quando foi surpreendido por uma delas que desejava saber o que ele escrevia:

Estou escrevendo sobre a suposta festa de aniversário. Pois é algo que chama muito minha atenção. Num instante sou abordado por uma menina (de mais ou menos quatro anos). Ela sempre se interessa por meu diário de campo, quer desenhar nele e saber de minhas anotações. Mostra-se muito curiosa sobre o que escrevo. Ao se aproximar, me indaga: O que escreves aí, Altino? Será que podes emprestar teu caderno para eu desenhar algo nele. Respondo: Claro, se você emprestar seu desenho para mim. Ele irá colorir o meu texto. A menina me olha seriamente e muito sorridente me diz: Deixo sim, sou uma menina muito “emprestativa” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 8-9).

A resposta da menina expressa seu pensamento criativo, indica sua construção de um sentido para ação de emprestar seu desenho. Para Filho e Barbosa (2010, p. 9) resposta que obteve da criança, “deixo sim, sou uma menina emprestativa”, é motivadora para se “estudar as expressões próprias das crianças, aquilo que elas sabem e conhecem e que refletem na constituição das suas próprias relações sociais”.

Na monografia de Pereira (2015), temos outro exemplo do protagonismo das crianças na reflexão sobre o universo social. A autora, exercia o cargo de direção em uma escola pública de educação infantil do município de Juruti/PA. Sua monografia, resultou da análise de sua prática nessa escola, registrada em diários de campo ao longo de 5 meses. Em suas reflexões iniciais constatou “o quanto ainda é presente na gestão escolar a ideia que a criança não teria como contribuir, que a criança não precisava ser ouvida” ao se pensar na organização da escola.

Por isso, diante da tarefa de organizar uma imensa área externa da escola, contudo sem aproveitamento para as atividades pedagógicas devido a condições precárias, reuniu as crianças para conhecer o que elas desejavam para este espaço, já que o mesmo era destinado a elas:

[...] as crianças disseram que queriam o escorrega e um pula-pula. Quando questionei sobre o pula-pula, disse: “Será? Acho que é muito caro!” Michel respondeu: “Mas a senhora pode comprar, a senhora é diretora e diretora tem dinheiro!”. Sorri diante das crianças e continuei questionando sobre o dinheiro que não tinha tanto assim, foi quando a Aninha disse: “compra com o bolsa família<sup>38</sup>, vou pedir pra minha mãe te dar o cartão!”. Respondi que infelizmente não podia comprar com o cartão do Bolsa Família porque ele tinha outra finalidade, mas prometi pensar no assunto (PEREIRA, 2015, p. 56).

Tempos depois, a diretora após analisar os preços de um pula-pula, retomou o contato com as crianças e lhes explicou a impossibilidade de atender ao pedido delas em função da falta de dinheiro. Nesse novo encontro, enquanto ela seguia com esta explicação, uma das crianças lhe disse: *a senhora podia pedir pro banco! A senhora sabia que minha tia trabalha lá?* Outra criança acrescentou: *É verdade! Minha mãe é caixa no banco e pode te emprestar!* Ambas as crianças realmente tinham familiares que trabalhavam em um banco (PEREIRA, 2015, p. 57).

Outras conversas seguiram a fim de se planejar essa área externa, até que finalmente a diretora e as criança encontraram uma alternativa para se conseguir recursos para a compra do pula-pula:

Após vários momentos de conversas e trocas de ideias de como fazer, foi uma mistura de vozes discutindo a questão. Fernando levantou o braço e sugeriu um bingo e chegamos a um acordo de que no segundo semestre faremos o bingo, iremos trabalhar para conseguirmos o dinheiro e comprar o pula-pula. Todos concordaram. Fiquei até surpresa ao ver a atitude das crianças do jardim II, ao mesmo tempo feliz ao perceber que elas têm opinião, sugerem e questionam. Isso nos mostra que elas aprendem no dia-a-dia na vivência entre os seus (PEREIRA, 2015, p. 57).

Essa experiência revela a sensibilidade da diretora para a escuta das crianças com as quais convivia na escola. Estas por sua vez, mostraram o quanto estão atentas as ações cotidianas. Isso vai ao encontro do que dizem Muller e Redin (2007, p. 20): “as crianças estão ligadas ao mundo muito mais do que pensamos, captam sua essência, sentem-se atraídas pelas atividades adultas, sem deixar de criar um mundo simbólico que alimenta seu imaginário”.

---

<sup>38</sup> Programa do Governo Federal do Brasil voltado para famílias em situação de pobreza. Por meio deste Programa, são destinados valores em dinheiro para estas famílias. Mais informações em: <http://bolsafamilia.datasus.gov.br/w3c/bfa.asp>.

Esses exemplos contrapõem a visão a respeito das crianças como sujeitos desprovidos de reflexão ou cujas ações derivam apenas das intervenções de pessoas com mais idade. Sobretudo, revelam a autonomia de interpretação das crianças e suas capacidades para dialogarem com outros sujeitos, como os adultos.

Constatações como estas, nos convidam ao envolvimento de crianças em pesquisas. As pesquisas com crianças partem do olhar sobre elas como “actores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vida e reveladores das realidades sociais onde se inserem”. Frente a isso, as investigações com crianças visam “atribuir aos mais jovens o estatuto de sujeitos de conhecimento, e não de simples objecto, instituindo formas colaborativas de construção do conhecimento” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 54). Tais investigações, demarcam, portanto, uma nova imagem sobre a criança e reconhecem o valor de se conhecer a perspectiva das crianças sobre elas mesmas e sobre a trama social.

As pesquisas com crianças “impulsionadas pelo movimento de reconceptualização da infância”, reconhecem estes sujeitos “como informantes privilegiados de seus mundos de vida”. Pretendem também saber sobre as crianças para além “de informações adultas, provenientes fundamentalmente da escola e família” (AGOSTINHO, 2010, p. 27).

O ponto de vista de adultos e famílias das crianças são importantes, mas não são suficientes. Nesse sentido, Lee (2010, p. 46-47) diz o seguinte:

Se a teoria de que os adultos sabem tudo que as crianças sabem fosse infalível [...], então o silêncio das crianças provavelmente não seria problema algum. Sob tais condições, os adultos sempre saberiam do que as crianças precisam, talvez antes de elas mesmas saberem; teriam plena compreensão dos erros e acertos no tratamento das crianças. [...]. Se pudermos assumir que essas suposições são verdadeiras, então podemos aceitar que é correto que os adultos sempre sejam mediadores em nome das crianças e que as crianças sejam sempre “vistas e não ouvidas”.

Diante do motivo de os adultos não saberem tudo o que se passa na perspectiva das crianças, é fundamental ouvi-las. Pode-se dizer que “quanto mais envolvidos estivermos com as práticas sociais das crianças e partilharmos de suas interpretações, mais poderemos evitar os riscos de interpretações descabidas acerca de seus mundos” (AGOSTINHO, 2010, p. 69).

Ressaltamos que ao se desenvolver investigações com as crianças, não se nega a validade de ouvir outros sujeitos para se analisar as manifestações infantis, ou seja, não se

nega outros métodos de investigação, como pesquisar adultos para se pensar a respeito das crianças. A esse respeito, Fernandes (2016, p. 763) pondera que pesquisar crianças:

[...] não significa uma rejeição do conhecimento tradicional e dos métodos utilizados em pesquisa ao longo dos tempos, mas sim que se considerem novas possibilidades de aceder metodologicamente às crianças, como informantes, o que implica mobilizar novos posicionamentos metodológicos e éticos respeitadores das especificidades de que se reveste a investigação com esse grupo.

Dessa forma, ao “atribuir às crianças o estatuto de sujeitos de conhecimento e de ação” não se pretende causar “desordem, superficialidade, ou caos metodológico”, mas ampliar as formas de se conhecer sobre as crianças diante da “própria complexidade e multidimensionalidade do que nos rodeia”. As metodologias de investigação com crianças têm enfim o propósito de “desenvolver um trabalho de tradução e desocultação das vozes das crianças, que permaneceram ocultas nos métodos tradicionais de investigação” (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 55).

Com relação às vozes das crianças, Lee (2010, p. 42) faz uma discussão. Em suas palavras: “Muitos dos que se preocupam com o lugar da criança na sociedade [...] compartilham o desejo de *dar voz às crianças*. Contudo, “ao conviver com as crianças, ficará claro que *voz* é algo que muitas delas já possuem em abundância”.

A partir dessa consideração, compreendemos que a tarefa dos pesquisadores não é conceber voz às crianças, como se elas não tivessem. Certamente as crianças estão a falar a partir de muitas linguagens. Contudo, essas vozes ainda não têm expressividade na tradição científica. Assim, a tarefa do pesquisador é desocultar essas vozes, isto é, dar visibilidade as mesmas.

O mesmo autor argumenta sobre a existência de pelos menos dois tipos de “práticas de voz”: existem práticas de voz informais, como as conversas entre amigos e familiares, cujas práticas de voz as crianças são habilidosas em desenvolver. De outra forma, “existem as práticas de expressão em tomadas de decisões dentro das instituições formais”, quando se requer outra forma de postura, a exemplo de uma testemunha em um tribunal (LEE, 2010, p. 42-43).

Nas práticas de expressão informal as crianças se dão bem. Mas “quando solicitadas a falar formalmente”, elas não possuem o mesmo desempenho. Essa diferença “entre práticas de expressão talvez explique a contradição entre a falta e a abundância percebidas na voz das crianças” (LEE, 2010, p. 43). Ou seja, pode-se deduzir falta de voz das crianças quando se

espera delas uma linguagem formal, mas ao se atentar para o modo próprio das crianças se expressarem – a linguagem particular e espontânea de cada uma delas – é possível se perceber a abundância de suas vozes.

Isso nos diz o quanto ainda é necessário se aprender sobre as formas como se apresentam as vozes das crianças, a fim de que estas vozes sejam percebidas. Isso nos revela também sobre a necessidade de levar em consideração nas pesquisas científicas as expressões próprias das crianças, isto é, a suas formas singulares de falar.

Escutar as crianças e interpretar suas expressões certamente é um dos desafios para os pesquisadores que se propõem a investigar estes sujeitos. A tradução das vozes das crianças requer “o desenvolvimento de um olhar e de uma escuta atenta e sensível em um diálogo coletivo”. Demanda olhar para as crianças com uma “lente de aumento” a fim de se aproximar “de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 11).

Captar as manifestações das crianças obscuras aos adultos é um desafio. Apreender essas manifestações requer o desenvolvimento de metodologias que ajudem “o pesquisador a evitar projetar o seu olhar sobre as crianças (e porque não dizer sobre os jovens e adultos também?)”. Visa-se que o pesquisador evite o risco de colher das crianças “apenas aquilo que é o reflexo dos seus próprios preconceitos e representações”. Para isso, “é preciso que o pesquisador se coloque no ponto de vista da criança e veja o mundo com os olhos da criança” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 52).

Perceber as crianças requer ainda considerar que elas se expressam sob múltiplas linguagens, dentre as quais estão aquelas em que elas “jogam forte peso”, como: “a dimensão corporal delas; os movimentos, gestos e expressões; os afetos [...], o humor”, entre outras linguagens (AGOSTINHO, 2010, p. 110).

Diante do desafio de investigar as crianças, vale recorrer a “estratégias e recursos metodológicos plurais e criativos” a fim de se apreender suas as manifestações e as condições em que ocorrem (SOARES; SARMENTO; TOMÁS, 2005, p. 59). Em outras palavras, a multiplicidade metodológica nas pesquisas com crianças, contribui para “ouvir os ditos e os não ditos; escutar os silêncios” e ainda “ser, como o poeta, um apanhador de desperdícios<sup>39</sup>” (SILVA; BARBOSA; KRAMER, 2005, p. 45).

Não é nosso propósito detalhar acerca das metodologias empregadas em pesquisas com crianças. Contudo, ressaltamos que tais metodologias não estão longe de outras

---

<sup>39</sup> As autoras se referem a Manoel de Barros e seu poema “O apanhador de desperdícios”.

metodologias utilizadas em pesquisas com jovens e adultos, pois não há métodos específicos para a investigação de crianças. As metodologias empregadas dependem fundamentalmente dos propósitos da pesquisa e da criatividade do pesquisador. Além disso, é crucial sentir o grupo investigado, conhecer seus interesses, suas vivências, etc., e a partir disso planejar as estratégias metodológicas.

Para Fernandes (2016, p. 763), nas investigações com crianças, “[...] não há métodos de investigação indiferenciados à espera de serem aplicados às crianças”, mas “há uma heterogeneidade de possibilidades metodológicas”.

Na mesma direção, Corsaro (2011, p. 57) pondera: “os pesquisadores não desenvolveram novos métodos para o estudo de crianças que difiram dos métodos tradicionais utilizados para estudar os adultos”. Contudo, “defendem que métodos para estudar qualquer grupo deverão incluir uma aplicação rigorosa das técnicas ao grupo, com especial atenção às necessidades [...] e particularidade do grupo”.

Portanto, em pesquisas com crianças os procedimentos metodológicos podem ser os mesmos empregados em pesquisas com outros sujeitos. No mais, pode-se pensar em adaptar e refinar os métodos “para melhor ajuste às suas vidas” (CORSARO, 2011, p. 57).

Pesquisar crianças, envolve também a percepção (em todo processo de pesquisa) quanto a aceitação delas para conviverem e serem investigadas por alguém que lhes é estranho – o pesquisador. A esse respeito, Agostinho (2010, p. 49, grifo nosso) relata a etapa inicial de sua investigação<sup>40</sup> para fins de elaboração de sua tese:

Ao iniciar a relação de pesquisa, considerei como estratégia cuidadosa e atenta ir com calma, adentrando as rotinas dos sujeitos investigados, sentar e esperar e não chegar logo e, apressadamente, ir entrando nas atividades em que estavam envolvidas as crianças. **Coloquei-me na postura de quem respeitosamente pede acesso a elas, isto demanda um tempo e algumas trocas.**

Temos outro exemplo a partir do relato de Corsaro (2011, p. 125-126) sobre o período inicial de sua pesquisa em uma escola italiana, com crianças de 3 a 5 anos, e o momento em que ele se sentiu parte do grupo de crianças, ou seja, quando elas permitiram sua entrada no grupo delas:

---

<sup>40</sup> A autora investigou um grupo de crianças de uma turma de educação infantil de Roma, na Itália.

Após mais ou menos um mês na escola, comecei a sentir que já entendia algumas das rotinas diárias e atividades. Mas eu estava ainda na periferia das coisas, ainda um intruso. Em seguida, algo importante aconteceu. Eu estava sentado no chão com dois meninos, Felice e Roberto, movendo alguns carrinhos de corrida de brinquedo em círculos. Felice falava de um piloto de corrida italiano enquanto brincávamos, mas por estar falando muito rápido eu entendia apenas parte do que ele dizia. Em um dado momento, no entanto, ouvi claramente a frase “*Lui è morto*”, e eu sabia que isso significava “Ele está morto”. Presumi que Felice devia estar contando algum trágico acidente em algum evento passado de Fórmula 1. Naquele momento, lembrei de uma frase particular que eu tinha aprendido em meu primeiro curso de italiano: “*Che peccato!*” (“É uma pena!”). Ao me ouvir falar a expressão, os dois meninos me olharam com espanto e Felice disse, “*Bill! Bill! Ha ragione! Bravo Bill!* (Bill! Bill! Ele tem razão! Muito bem, Bill!). “Muito bem Bill!” Roberto repetiu, e, em seguida ouvi Felice chamar outras crianças da escola. Várias delas vieram e ouviram atentamente enquanto Felice repetia a história do trágico acidente e, em seguida acrescentava, “e Bill disse, ‘*Che peccato*’”. O pequeno grupo vibrou e alguns chegaram a aplaudir a notícia. Nem um pouco envergonhado por toda a atenção, me senti muito bem – como parte do grupo. Deixei de ser um intruso tentando me inserir entre eles. Eu havia conseguido. Eu era parte do grupo!

A partir desses dois exemplos, compreendemos que para além de protocolos formais de uma pesquisa – como aqueles recorrentes nas etapas iniciais: a exposição dos objetivos de pesquisa, inclusive para as crianças, e os consentimentos informados, seja das próprias crianças, de suas famílias, de professores, de outros envolvidos – é preciso que o pesquisador esteja atento para a reação das crianças sobre o desejo de integrarem ou não a pesquisa, de desejarem ou não interagir com o pesquisador, de permitirem ou não a entrada do pesquisador no grupo. É necessário, portanto, respeitar o tempo da criança e sua escolha por participar ou não da pesquisa.

Em outras palavras, é fundamental “respeitar a espontaneidade” das crianças “sem tolhê-las ou ofender as suas liberdades, mesmo quando suas falas desejam se calar e os nossos ouvidos só querem ouvir” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 76-77).

Na relação entre pesquisador e as crianças, estas não ocupam apenas o lugar de quem são investigadas, elas investigam também. Interferem na postura do pesquisador e o mobilizam a outras atividades. Temos um exemplo no relato de Agostinho (2010, p. 60):

Durante as observações e a realização das notas, apresentaram-se desafios colocados pelas crianças que questionaram nossas posturas e escolhas, como o de passar de observadora preocupada em fazer anotações que julgava importantes, à participante imersa diretamente nas suas rotinas; momentos em que fui convidada pelas crianças a participar ou colaborar em brincadeiras, jogos, necessidades suas, e os registros e as notas presenciais não foram possíveis. Houve ainda momentos em que as crianças se



sobrepunham aos meus registros, interrogando-os, desejando manuseá-los, apoderando-se dos meus instrumentos de documentação.

Questionamentos como esses das crianças revelam o lugar ativo delas no processo de pesquisa. Acrescenta-se à curiosidade das crianças em relação à atividade do pesquisador, a possibilidade delas participarem da elaboração de dados da pesquisa, para além daqueles mais específicos produzidos pelo pesquisador a partir da interação com elas, como a observação participante e o diário de campo. Sobre isso, novamente exemplificamos a partir da tese de Agostinho (2010, p. 70). A autora, após o tempo de aproximação com as crianças, passou a fotografá-las. Isso despertou o interesse delas e solicitaram fazer o mesmo. Assim, as produções fotográficas das crianças somaram a outras elaboradas pela pesquisadora:

Após um certo tempo de haver iniciado a fotografar, algumas crianças começaram a se aproximar, olhando curiosa e insistentemente para a máquina fotográfica. Inicialmente seus interesses demonstraram-se apenas com a proximidade, olhar e tempo dedicado na apreciação do nosso ato de fotografar, mas tornaram-se solicitações verbalizadas: queriam também fotografar. A solicitação nos surpreendeu porque, concomitante a ela, compreendi que a **produção fotográfica das crianças** seria uma importante contribuição ao estudo, mesmo sem termos pensado esta como uma estratégia a ser utilizada. Suas fotografias foram acolhidas como fonte de expressão de seus modos de ser e estar criança na pré-escola, e suas produções resultam em dados para a pesquisa (grifo da autora).

A partir de situações como estas, Carvalho e Müller (2010, p. 66) compreendem que a criança é co-participante na pesquisa. Isso não significa que ela “seja responsável pelo tratamento dos dados”, mas é disparadora de dados, “cujo refino e encaminhamento de análise permanecem sob a responsabilidade do pesquisador”. Acrescenta-se ainda:

[...] não se pode perder de vista a coextensão do sujeito criança como coprodutor de dados pelo fato de ela ser ativa na construção de hipóteses, na simbolização e, no limite, nas ações que tencionam os fios das relações sociais tanto com seus pares quanto com os adultos.

Portanto, deve-se estar atento para simbolização das crianças, para suas interpretações e para a forma como sinalizam as interações. Então, o pesquisador precisa conduzir a pesquisa e da mesma forma dar espaço para os caminhos indicados por esses sujeitos.

Ter a criança como sujeito ativo nas pesquisas é também compreender que ela não é objeto nas mãos do adulto, para que este simplesmente possa manipulá-la. Ela é igualmente

um sujeito que pode a seu modo dialogar, expressar seus desejos, suas interpretações e estabelecer acordos.

A relação entre o pesquisador e as crianças precisa ocorrer de forma mútua, a fim de não existir “um viés de submissão e sim de mediação, interação e negociação” (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 14). Mais uma vez recorremos ao relato de Agostinho (2010, p. 28, grifo da autora) como forma de exemplificar a participação de adultos e crianças na pesquisa:

As crianças foram consideradas sujeitos desta pesquisa. Com elas busquei construir uma relação que atingisse o objetivo de constituir-se como uma investigação *com* e não sobre elas. Considere-se que os caminhos iniciais foram trilhados por mim, sem que as crianças tivessem envolvimento na apresentação do projeto de pesquisa quando da entrada no campo, mas previ e busquei estar atenta ao fato de que contaria com a contribuição, colaboração, participação das crianças nas etapas seguintes. Assim foi que, durante a imersão no campo de investigação, os sujeitos da pesquisa, crianças e adultos, tiveram um papel importante na sua condução, desde sua própria continuidade que estava sob o poder deles e não da pesquisadora, depois as informações que disponibilizaram ou não, as produções de suas fotografias.

É necessário muito esforço para garantir que a criança ocupe esse lugar ativo nas pesquisas. Segundo Prout (2010, p. 35) “a participação das crianças é um assunto de destaque na retórica, mas, por vezes, pouco saliente na aplicação prática”. Então, não é tarefa fácil conduzir pesquisas de modo que as crianças possam ser de fato protagonistas no processo de investigação.

Filho e Barbosa (2010, p. 15) sugerem a observação dos seguintes aspectos, para se avaliar se adultos e crianças compartilham de fato o processo de pesquisa, sem o viés de submissão:

1º. A comunicação estabelecida entre adultos e crianças; 2º. as negociações proporcionadas, construídas e consideradas pelos adultos; 3º. as relações travadas com os sujeitos-crianças; 4º. a forma de participação das crianças a partir das escolhas dos procedimentos metodológicos.

Demarca-se assim a relevância das comunicações, das negociações, da relação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a fim de garantir da melhor forma possível o envolvimento das crianças em todo processo de pesquisa. Vale observar que a comunicação com as crianças ocorre “além do verbo”, pois envolve “olhares, gestos, posturas”, entre outras linguagens. Importa garantir “uma comunicação franca e sistemática” entre adultos e crianças (AGOSTINHO, 2010, p. 33).

Mesmo com este lugar de destaque das crianças nas investigações e da autonomia recomendada a elas às crianças, é importante ter em vista o equilíbrio da participação de adultos e crianças nesse processo, ou seja, das posições que eles assumem. A esse respeito, Filho e Barbosa (2010, p. 15, grifo nosso) ponderam o seguinte:

[...] no caso das crianças, se não é mais aceitável subestimá-las, também tem que se ter cuidado para não superestimá-las [...]. Esta concepção provoca uma diferença nos estudos sobre as infâncias, pois **se a criança é ativa, o adulto jamais será passivo e vice-versa**. Por causa disso, **as relações precisam ser descritas e consideradas dentro de uma possibilidade de reciprocidade**. Isto ajuda a identificar a posição dos sujeitos nas investigações [...]

Nesse sentido, em pesquisa com crianças, todos os envolvidos possuem papéis fundamentais. O pesquisador tem a tarefa de orquestrar a condução da pesquisa, sem perder de vista a reciprocidade e as sugestões dos sujeitos envolvidos.

Para finalizarmos, destacamos ainda a seguir questões importantes para serem observadas no desenvolvimento de pesquisas com crianças:

- a) Desde o momento de entrada no campo, o pesquisador precisa informar às crianças, para além dos demais envolvidos, os objetivos da investigação (CARVALHO; MÜLLER, 2010);
- b) Tendo em vista o lugar ativo das crianças, elas são livres para manifestar seu interesse em participar ou não das pesquisas, ou ainda, podem retirar-se do processo de investigação a qualquer momento (SARMENTO; SOARES; TOMAZ, 2005);
- c) Em função de o tempo das crianças ser organizado principalmente a partir da escola, pela família, entre outras instituições, “geralmente é o responsável pela criança que agenda os encontros, e o pesquisador terá que considerar essas determinações em seu cronograma” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 74);
- d) É necessário planejar cuidadosamente o tempo da pesquisa porque algumas crianças “precisam de um período maior para estabelecer laços de confiança e empatia com o pesquisador e para se sentirem à vontade para responder às demandas da pesquisa” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 73);
- e) Vale adequar as questões centrais das pesquisas de acordo com as “experiências das crianças”, respeitando-se “os limites de suas vivências, procurando não extrapolar para temas que a elas ainda são difíceis ou inexistentes” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 74);

- f) No processo de pesquisa, os cuidados éticos envolvem desde a forma como se estrutura a pesquisa à forma como se analisa a vida das crianças. A ética envolve também um processo dialógico na pesquisa, de forma que se possa respeitar as crianças. Assim como o resultado da pesquisa precisa ser “eticamente aceitável”, os meios para consegui-los igualmente devem ser éticos (FERNANDES, 2016, p. 775).

Em suma, a pesquisa com crianças ainda é um campo emergente, mas com importante contribuição à pesquisa científica em relação aos estudos sobre crianças e infâncias. É relevante se fazer pesquisas com crianças porque elas também são sujeitos que atribuem sentido ao mundo, porque é preciso conhecer as crianças a partir delas mesmas e ainda porque as interpretações dos adultos sobre as crianças não dão conta de conhecer as perspectivas desses sujeitos.

Por outro lado, dada a recente prática de pesquisa com criança, muito ainda precisa se discutir acerca das especificidades dessas investigações. Pesquisar crianças não é tarefa fácil, requer um tempo precioso, escuta sensível, percepção das linguagens das crianças e, sobretudo, respeito a elas.

Mesmo que a pesquisa com crianças seja um grande desafio, é importante o campo científico dar espaço de discussão para esse tipo de investigação. É possível que na contemporaneidade estejamos em processo de consolidação de bases científicas sobre as pesquisas com crianças, cujas bases podem acalorar os estudos sobre as crianças e infâncias, tornar estas pesquisas recorrentes e contribuir para outras imagens sobre os sujeitos que estão no início da vida.

Por fim, compreendemos que é no âmbito da complexidade que se insere o viver infantil, por isso precisamos de estratégias de pesquisas diversas, para que possamos nos reportar às crianças não apenas como objetos de conhecimento, mas também como sujeitos do conhecimento.

#### 4. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: POR ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder.  
(Jorge Larrossa)

A escrita dessa seção se apoiou na proposta de Jorge Larrossa de pensarmos a infância na medida em que ela nos escapa. Compreendemos que as representações sociais que apreendemos nas teses e dissertações que integram o *corpus* de análise deste estudo, indicam significados sobre crianças e infâncias, mas que não se encerram, porque a infância nos escapa. Ela sempre irá inquietar o que sabemos sobre ela, sempre colocará em questão os lugares que construímos a ela.

Assim sendo, acreditamos que nossa tarefa neste texto e demais textos que se dediquem a tratar sobre crianças e infâncias é de abordar porções sobre as mesmas, a partir do tempo e lugar a que se referem e de nossas escolhas teórico-metodológicas.

Assim como sabemos que a infância nos escapa, temos ciência que as representações sociais são fluidas, são marcadas pela variabilidade em função dos contextos em que são geradas. Na perspectiva da psicologia social do conhecimento, as representações sociais têm caráter dinâmico, conforme ressalta Duveen (2003, p. 9):

[...] o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos [...]. Uma psicologia social do conhecimento está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

As representações sociais estão em contínua formação e transformação no mundo social, em íntima relação com os lugares em que são geradas. Destarte, as representações sociais sobre crianças e infâncias são formadas a partir de múltiplos contextos de referências e por isso são diversas.

Na perspectiva da psicologia social “a novidade e a mudança, como a conservação e a preservação, se tornam parte da vida social”. Em “qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem” (DUVEEN, 2003, p. 15).

Compreendemos que em torno do que se discute acerca de crianças e infâncias existem pontos de tensão, de quebras, que dão oportunidade para novas compreensões acerca das mesmas. Diante desse movimento, é preciso pensar a infância na medida em que ela nos escapa.

Partindo dessas premissas, apresentamos nessa seção representações sociais a respeito de crianças e infâncias a partir de uma coletividade ora representada pelos autores das produções que compõem o *corpus* de análise desta tese. Consideramos que essas representações surgem do olhar destes autores para o conhecimento científico instituído, mas de modo especial, essas representações surgem a partir da interação deles – proporcionada pela pesquisa – com crianças da Amazônia.

Ressaltamos ainda que uma vez criadas, as representações sociais “adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2003, p. 41). Nesse sentido, compreendemos que as representações ora analisadas trazem significados sobre crianças e infâncias, mas que não são estáticos e podem conduzir ao surgimento de representações sociais vindouras. A tarefa que nos cabe então, é evidenciarmos as representações sociais que apreendemos nas produções analisadas.

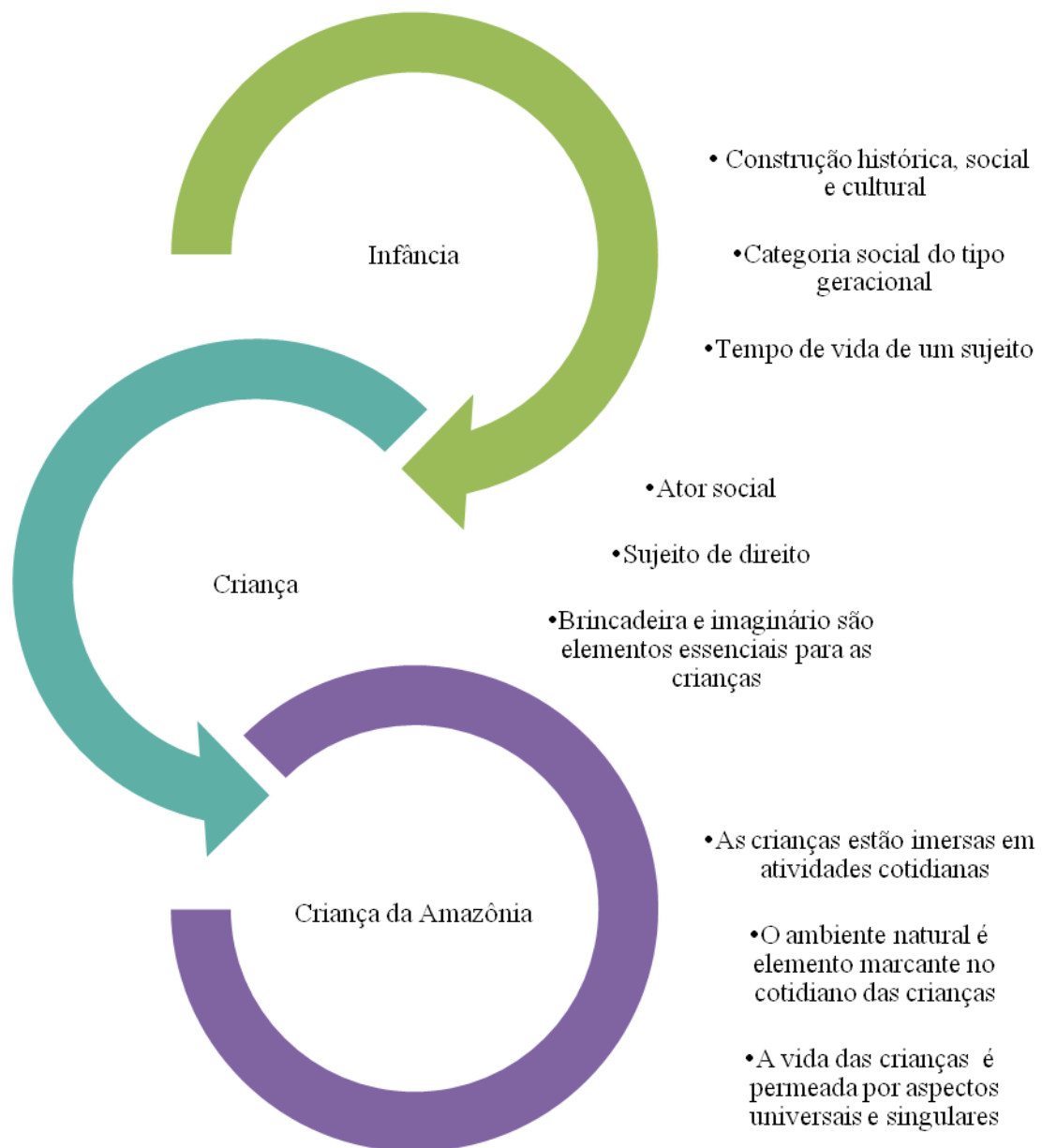
#### **4.1. Sentidos sobre crianças e infâncias**

Para Moscovici (1998 apud ARRUDA, 2014) “do ponto de vista dinâmico, as representações aparecem como uma ‘rede’ de idéias, metáforas e imagens, amarradas de forma mais ou menos frouxa, e, portanto, mais móveis e fluidas que teorias”.

Partimos desse ponto de vista para apresentar os sentidos sobre infâncias, crianças e crianças da Amazônia apreendidos nas produções analisadas. No processo de inferência do material analisado, identificamos tais sentidos, os quais sistematizamos no Organograma 8.

Vale ressaltar que ao apresentar esses sentidos, nossa intenção não foi definir o que é (ou o que são) infância(s), criança(s) e criança(s) da Amazônia, mas mostrar, como propôs Moscovici, uma rede de ideias, mais fluidas que teorias, que dizem sobre estes aspectos.

### Organograma 8 – Sentidos sobre infâncias, crianças e crianças da Amazônia



**Fonte:** Elaboração da autora, 2019.

Tratamos adiante sobre esses sentidos. A partir de nosso olhar para estes sentidos, destacamos as objetivações e ancoragens que caracterizam as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes nas produções analisadas.

## ☐ Infância como construção histórica, social e cultural

O ponto de vista arièsiano era de que na sociedade medieval existiam crianças, mas não a infância, isto é, “as crianças eram visíveis, concreta e abundantemente, mas não constituíam uma categoria conceitual” (QVORTRUP, 2014, p. 27). As crianças não representavam um grupo específico e assim a infância era invisível porque não existia consciência sobre ela:

[...] a elas [às crianças] eram confiados deveres como aos adultos, elas não eram afastadas de eventos presumidamente perigosos – desde a sexualidade às execuções, ninguém as privava de testemunhar o que quer que acontecesse porque não havia a ideia de que as crianças constituíam um grupo específico, nem que tinham necessidades específicas. Dessa forma, as crianças estavam obviamente presentes na sociedade, onde não havia nenhuma ideia clara de segregação etária ou ordem geracional, ou seja, ninguém percebia ou estimava a presença das crianças como crianças porque a infância era invisível, no sentido de que não existia consciência dela. As crianças estavam lá, em carne e osso, mas não como pertencentes a uma categoria geracional sobre a qual não havia conhecimento (QVORTRUP, 2014, p. 27).

Assim, o sentimento de infância, tomando por base as defesas de Ariès, decorre de uma construção social. Esse sentimento não apenas se estabeleceu entre nós, mas é ressignificado de forma constante.

A partir do século XVII inicia-se um processo de invenção de um sentimento diferenciado em relação às crianças, que influenciou a separação entre os mundos adulto e infantil. O século XVIII marca “o surgimento da pedagogia, pois a partir da infância que se tornou possível a existência de tal ciência humana, pois a criança tornou-se um objeto de saber sob o qual se erigiu uma gama de discursos” (OLIVEIRA, 2008, p. 30). Inauguram-se também outras ciências da criança, que caracterizam “o início de uma nova concepção de criança presente nas obras de educadores, médicos, sociólogos e filósofos, que contribuirão para a consolidação da imagem da criança moderna” (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

Para Sarmiento (2005, p. 365) a infância foi “historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade”. Esse processo de construção histórica da infância é permanente:



Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos. Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações económicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (SARMENTO, 2005, p. 366).

Para Siqueira (2011, p. 45) as compreensões de “infância como construção social” e “infância como construção histórica/cultural” estão presentes nos campos da Educação e da Psicologia. Diante da utilização – nos campos da Educação e Psicologia – dos termos “social”, “histórico” e “cultural” de formas independentes (ou com a união de dois desses termos, como histórico/cultural) para designar a infância, o mesmo autor tece uma crítica:

[...] não há a mínima possibilidade de se apreender a infância na dicotomização entre social *versus* histórico *versus* cultural, nem na exacerbação de uma dessas dimensões ou na sua justaposição. A infância só pode ser apreendida no campo de tensão em que essas dimensões são produzidas, ou seja, no campo da vida material. Qualquer forma de deslocamento dessa posição é transformá-la em concepção e apanhá-la em sua abstração (SIQUEIRA, 2011, p. 45).

Destarte compreendemos que as dimensões social, histórico e cultural estão intimamente relacionadas. A partir da articulação com essa tríade, a infância é ressignificada permanentemente.

Os sentidos “histórico”, “social” e “cultural” não foram sempre citados de forma concomitante nos referenciais analisados. Contudo, inferimos que de forma comum os autores expressam que a infância decorre de uma construção histórica e possui variações em decorrência do contexto (social e cultural) de referência.

Diante do reconhecimento da infância como uma construção social, do reconhecimento da dinâmica contextual que circunda a infância, os autores analisados das produções analisadas compreendem que a infância é histórica, social e cultural.

Para Pamphilio (2010, p. 19) (D/UEPA)<sup>41</sup> “dentro da perspectiva da infância como construção social, somos remetidos a ampliar a compreensão do conceito de infância atentando às diversas condições da qual faz parte, sejam históricas, sociais ou culturais”.

Para Nunes (2017, p. 38) (D/UFPA-Cametá) a infância não se manifesta de maneira homogênea “nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”. Segundo Corsaro

---

<sup>41</sup> Nessa seção, ao nos reportarmos aos autores das produções analisadas, indicaremos o tipo da produção (D=Dissertação, T=Tese) seguido da sigla da universidade a qual está vinculada a referida produção.

(2011), como integrante da estrutura social, a infância estabelece interrelações com outras estruturas, como: classe social, gênero, grupos de idade, entre outros. Assim, de acordo com o cruzamento das estruturas sociais, a infância se altera:

[...] **o arranjo estrutural dessas categorias e suas alterações afetarão a natureza da infância.** Nas sociedades modernas, por exemplo, mudanças no arranjo estrutural social de categorias como gênero, ocupação ou trabalho, família, e classe social resultaram em muitas mães trabalhando fora de casa, enquanto seus filhos pequenos passam grande parte de seu tempo em contextos institucionais como creches e programas de educação infantil, os quais não existiam no passado (CORSARO, 2011, p. 16, grifo nosso).

Para Souza (2009, p. 45) (D/UFPA-Belém) a infância decorre de construções culturais e históricas. Aponta que “os significados da infância são construídos socialmente a cada época e conforme as mudanças nas sociedades”. Com base em Pinto e Sarmiento (1997), a autora considera que esses significados “nem sempre foram os mesmos e as modificações ocorreram e ocorrem por determinações culturais e mudanças estruturais na sociedade”.

Nas defesas da infância como uma construção histórica é comum a referência aos escritos de Ariès:

Ariès (1981) nos apresenta a ideia de infância como uma construção social do mundo ocidental. Ela não existe desde sempre, e o que hoje estendemos por infância foi sendo elaborado ao longo do tempo na Europa, seja no sentido da composição familiar ou das noções de maternidade e paternidade, seja no cotidiano e na vida das crianças (WEBER, 2015, p. 52) (D/UEPA).

[...] constata-se que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, como identifica Ariès (1981) em suas pesquisas. De acordo com Stearns (2006), o historiador francês Philippe Ariès, ancorado em evidências, sustentou que os europeus tradicionais não tinham uma noção clara sobre infância, e dessa maneira, não a consideravam como um estágio separado da vida, marginalizando as crianças da atividade familiar (NASCIMENTO, 2015, p. 27) (D/UEPA).

[...] a explanação sobre a construção do conceito de infância carece de um olhar sobre a história, e alguns traços marcantes que perpassam essa construção encontrar-se na Idade Média, a partir da obra *História social da criança e da família*, do historiador francês Philippe Ariès [...] (PAMPHYLIO, 2010, p. 88) (D/UEPA).

Os estudos do historiador Phillippe Ariès (1981) trouxeram muitas contribuições ao estudo da infância, especialmente, no que diz respeito à condição e natureza social e histórica do que é ser criança. Com tradução, *História Social da Criança e da Família (1960)* apontou que o conceito ou a ideia de infância se construiu ao longo da história e que, por muito tempo, a visão de criança prevalecia como um adulto em miniatura e não um ser em desenvolvimento [...]. (PRIANTE, 2015, p. 16) (D/UFOPA)

As referências à Ariès são também no sentido de problematizar que suas defesas não dão conta de explicar a história da infância dos mais diversos contextos:

Segundo Kulmman (1998), há que se problematizar a idéia de que a preocupação com a história da infância seja derivada especificamente da obra de Ariès, ou que tenha surgido apenas naquela década. Visto que, a visão do desenvolvimento histórico linear identificado na obra de Ariès não pode ser transposto para outros contextos, simplesmente fazendo-se correspondência entre períodos históricos diferenciados, posto que a história não pode ser trilhada por um caminho reto (PAMPHYLIO, 2010, p. 90) (D/UEPA).

Bujes (2002) reconhece que muito embora existam críticas à Ariès, ele foi pioneiro na proposição do sentimento de infância:

Ariès (1991), na condição de pioneiro, teve o mérito de inaugurar uma nova compreensão acerca do fenômeno da infância, situando-o como um acontecimento caracteristicamente moderno. Em que pesem as críticas que lhe são feitas, especialmente aquelas que contestam esta condição de pioneirismo – já havia histórias da infância escritas no século XIX –, é ele que vem apontar para o fato de que é por volta do século XVI que começa a se instituir um modo novo de significar as crianças, um novo regime discursivo sobre a infância.

A história da infância a partir de Ariès, portanto, favoreceu para trazer à tona o debate sobre a infância e conseqüentemente pôr em questão a vida das crianças. Seus escritos marcam a narrativa histórica da infância.

Para Bujes (2002) a narrativa histórica da infância contribui para situarmos a institucionalização e escolarização da infância e ainda “o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas e de transformações familiares, associadas a formas de conceber os sujeitos infantis”. Portanto, em que pese as críticas à Ariès, seus escritos sobre a infância permanecem válidos às nossas reflexões atuais.

Diante da consideração de que a infância é histórica, social e cultural, alguns autores ressaltam a criança como sujeito implicado nessas mesmas dimensões (histórica, social e cultural).

Para Gouvêa (2011, p. 26) (D/UEPA) a criança é um “ser situado historicamente”. Charone (2008, p. 23) (D/ UFPA – Belém) refere-se a criança como “ser histórico, que se constitui no social e também é constituidora deste, a partir das múltiplas relações que estabelece com seu meio sócio-cultural”. A criança para Pinheiro (2015, p. 35) (D/UFAM) “é

um sujeito social histórico”. Para Nunes (2017, p. 38) (D/UFPA-Cametá) “a criança vem assumindo diferentes papéis de acordo com a época e a sociedade em que está inserida”.

Segundo Pamphylio (2010, p. 88) (D/UEPA) a infância deve ser analisada com base no “tempo-espaço histórico e social” a fim de não se enveredar “por caminhos que levam a uma visão unilateral da história, de forma linear, pronta, acabada, conseqüentemente, a uma visão simplista de criança”. Dessa forma, a autora ressalta que a definição de criança ultrapassa definições recorrentes, como a classificação etária:

Conforme Kramer (2006), definir criança vai muito além do que simplesmente tomar como parâmetros elementos de classificação quanto à faixa etária ou características de diferenciação em relação aos adultos. Mas ter claro, suas múltiplas relações no contexto histórico (PAMPHYLIO, 2010, p. 88) (D/UEPA).

Nunes (2017) (D/UFPA-Cametá) aponta que a infância ganha sentido a partir do contexto de referência. A infância para os Assurinis do Trocará também foge a critérios etários. A infância para eles termina quando o sujeito se torna pai ou mãe.

A infância, portanto, é atravessada por múltiplos critérios históricos, sociais e culturais que lhes dão contornos a cada lugar, a cada época. As transformações da infância se revelam na vida das crianças, sujeitos que compõem essa categoria social.

Em síntese, os autores ressaltaram o seguinte: a infância não existiu desde sempre no imaginário social, mas decorre de um processo de construção histórica, cuja mesma é permanente; a infância não é homogênea, pois se altera no entrecruzamento com outras estruturas sociais; a criança, como sujeito que corporifica a infância, assume papéis sociais variados. Dessa forma, a alusão à infância precisa levar em consideração os parâmetros sociais e os contextos particulares de vida das crianças. Diante das transformações da infância, as crianças que passam por ela, vivem experiências diferenciadas.

#### □ Infância como categoria geracional e como um tempo de vida individual

Os estudos sobre as crianças foram desenvolvidos em larga medida pela psicologia e pela pedagogia. As ciências sociais pouco investigaram as crianças – ao privilegiar os estudos sobre a família e sobre a escola –, mas recentemente se dedicaram aos estudos da infância, tomando-a como fenômeno social. Desse novo foco de investigação dos estudos sociais, particularmente da sociologia da infância, decorre a visão de infância como categoria na

estrutura social (QVORTRUP, 2010).

Para Qvortrup (2010) a infância também é comumente caracterizada como um “período”, tanto no discurso científico, quanto na linguagem coloquial. Enquanto um período, a infância é vista de uma perspectiva individual:

O período que temos em mente é relativo ao indivíduo e pode ter várias durações; de qualquer forma deve ser **o período de tempo que demarca o começo e o fim da infância individual de uma pessoa**. É difícil deixar de pensar nesses termos, pois cada um de nós está ansioso para prever o que acontecerá conosco durante a nossa própria fase adulta e a nossa fase enquanto crianças. Isso está de acordo também com as discussões dominantes sobre mobilidade individual, as quais, por sua vez, coincidem com o sistema de valores da nossa sociedade (QVORTRUP, 2010, p. 634-635, grifo nosso).

Para o autor, a infância enquanto um período corresponde ao desenvolvimento da criança, as mudanças pelas quais um indivíduo passa na transição para a fase da vida adulta. Por outro lado, pensar a infância em termos estruturais demanda observar o “desenvolvimento da infância” e não a vida pessoal da criança (QVORTRUP, 2010, p. 635).

O desenvolvimento da infância decorre de um conjunto de parâmetros estruturais ou sociais, presentes em cada contexto histórico tais como: parâmetros econômicos, políticos, sociais, culturais, tecnológicos, ideológicos, etc. Desse modo, “a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevaletentes”. Em outras palavras, o desenvolvimento da infância “é uma noção cuja dinâmica se encontra nos parâmetros sociais, e não nas características individuais” (QVORTRUP, 2010, 637).

Enquanto componente estrutural de muitas sociedades, isto é, como categoria social permanente, a infância se transforma, mas não desaparece:

[...] a infância *tanto* se transforma de maneira constante *assim como* é uma categoria estrutural permanente pela qual todas as crianças passam. A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Enquanto categoria permanente, a infância corresponde a uma categoria geracional presente em qualquer tempo período da história. Desse modo, a infância é parte integrante da sociedade e por isso “não seria possível imaginar existirmos sem a infância, assim como a

idade adulta e a velhice devem existir enquanto categorias geracionais” (QVORTRUP, 2010, 638).

Na visão de Qvortrup (2010, p. 635), “as duas noções de infância – enquanto um período e enquanto uma categoria permanente – não se contradizem. Elas podem e, de fato, coexistem lado a lado, mas os significados de ambas são bem diferentes”.

Em geral, a infância como período corresponde a um tempo vida pelo qual um sujeito perpassa. De outro modo, a infância como categoria geracional representa uma estrutura permanente na sociedade, interligada a uma rede de parâmetros sociais. O sentido de infância nos referenciais analisados vincula-se de forma predominante a perspectiva estrutural, ao se reconhecer a infância como categoria geracional. Contudo, também há referência à infância como um período, isto é, um tempo de vida pelo qual o ser humano perpassa.

Gouvêa (2011, p. 57) (D/UEPA) refere-se a infância como “categoria social do tipo geracional” e a criança como “sujeito concreto que integra essa categoria”.

Nascimento (2015, p. 120) (D/UEPA) toma por base “a infância como categoria social do tipo geracional”, pois considera que a infância “está além uma concepção vinculada a aspectos unicamente ligados à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou, ainda, a um tempo linear”.

Com base em Sarmiento (2000), Silva (2017, p. 48) (D/UEPA) diz que a criança é um ator social e histórico, pertencente a uma categoria geracional:

Trazer a criança para as pesquisas científicas como protagonistas de sua vivência e história é compreender a sociologia da infância que apresenta novos discursos e conceitos acerca da criança, considerada nesta perspectiva teórica e nesse estudo como ator social e histórico, pertencente a uma “categoria geracional” que por sua vez compreende o estudo sobre a infância.

Moraes (2010) (D/UFPA-Belém) se reporta à infância com destaque para o fator etário, mas também a denota como categoria geracional:

Tomamos como referência para definir a categoria criança o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que define criança como o sujeito que está na idade de 0 a 12 anos incompletos. Ressalte-se que, o que define a infância como categorial social do tipo geracional não é apenas um recorte etário, mas um conjunto de saberes, modos de vida e culturas específicas (MORAES, 2010, p. 30) (D/UFPA-Belém).

Ao eleger a infância e suas culturas como tema desta pesquisa, estou convencida de que **este grupo etário** toma, na sociedade contemporânea, dimensões contraditórias. Se por um lado vemos crescer em todo mundo leis,

ações e movimentos sociais em defesa da infância; por outro, **este tem sido o grupo etário que mais tem sofrido os impactos** de um processo de globalização perverso e excludente [...] (MORAES, 2010, p. 81, grifo nosso) (D/UFPA-Belém).

**Compreendo a infância como uma categoria social do tipo geracional, o que significa que ela deixa de ser vista como um período de transição para a vida adulta** e apenas uma subcategoria social, e assume seu lugar no todo social como categoria autônoma, com suas formas de ver o mundo (MORAES, 2010, p. 81, grifo nosso) (D/UFPA-Belém).

A referência à faixa etária da criança denota o sentido de infância como um período da vida. Comprendemos que muito embora a discussão da infância como categoria geracional tenha destaque na contemporaneidade, a partir das proposições da sociologia da infância, ainda é presente a referência à infância em correlação com as idades da vida. Portanto, o fator etário também constitui o sentido de infância (ainda que possa ter alterações em função de diferentes contextos de referência). O critério etário como definição do período da infância se estende ao longo da história, a exemplo das primeiras definições das idades da infância como ponderou Ariès.

Para Priante (2015) (D/UFOPA) “a infância é uma fase, e ser criança é o ser sujeito concreto desta”. A partir dessa definição, inferimos que a autora se reporta à infância como um tempo de vida pelo qual perpassa o sujeito (criança). Assim, novamente os sentidos de infância na perspectiva estrutural e individual estão presentes entre as produções analisadas.

Ao se ressaltar a infância como categoria geracional presente na sociedade, assim como demais categorias geracionais, faz-se crítica a visão de criança como um sujeito “em trânsito” para a vida adulta, com conseqüente desvalorização da criança a partir do que ela é e do que faz ao integrar a infância:

Outra questão problematizada em relação à infância, trazida por Sarmiento (2009), consiste na compreensão de que as razões sociais residem na subalternidade da infância relativamente ao mundo dos adultos. **Com efeito, as crianças, durante séculos, foram representadas prioritariamente como seres humanos miniaturizados, como sujeitos “em trânsito” para a vida adulta, deste modo, foram analisados, prioritariamente, como objeto do cuidado dos adultos** (NASCIMENTO, 2014, p. 38, grifo nosso) (D/UEPA).

No campo sociológico os estudos de Sarmiento (2005) sobre culturas infantis, contribuem para a investigação das crianças, **com base nos estudos da infância como categoria geracional** própria, e tende ao reconhecimento crítico dessa alteridade. O autor propõe uma revisão crítica das perspectivas teóricas que constituíram o objeto infância, como **a projeção do adulto em miniatura ou como o adulto imperfeito em devir** [...] (GOUVEA, 2011, p. 97, grifo nosso) (D/UEPA).

As influências deixadas pelas **concepções de crianças como sujeitos imaturos, como um vir a ser, como um receptáculo vazio**, na qual o adulto deposita as atitudes esperadas, ainda se apresentam nas relações adulto-criança (CHARONE, 2008, p. 125, grifo nosso) (D/ UFPA – Belém).

Para Sarmiento (2005) a sociologia da infância é um campo de estudos que compreende a infância como categoria social do tipo geracional e a criança como ator social pleno. Desse modo, a sociologia põe em questão a perspectiva predominante de que a criança é um sujeito “incompleto”, “em falta”, pois ainda não atingiu um nível tal de maturação (biológica e psicológica). A sociologia da infância questiona também a tendência de se interpretar a criança em desarticulação com as condições sociais mais amplas:

A sociologia da infância propõe-se a constituir a infância como objecto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para eles (SARMENTO, 2005, p. 363).

A sociologia da infância, então, incita a compreensão da infância como uma estrutura social do tipo geracional que dialoga com outras estruturas sociais. A infância ganha importância em si mesma; ela não representa um trampolim para o sujeito chegar a outra geração mais importante. A criança como sujeito que integra essa geração é tomada como sujeito pleno, que possui agência (ação sobre o mundo), ainda que esteja em processo de maturação biológica e psicológica.

Outro aspecto em relação à infância (como categoria ou tempo vivido por um sujeito) presente nas produções analisadas é a diversidade que a caracteriza, seja em decorrência da variabilidade das estruturas sociais que a inter cruzam, seja em função da pluralidade de vida das crianças que a integram.

Sarmiento (2005) pondera que as condições sociais são significativas para a diversidade da infância:

As condições sociais em que vivem as crianças são o principal fator de diversidade dentro do grupo geracional. As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são



também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p. 370).

Muito embora existam elementos comuns que marcam a vida das crianças, há outros elementos que diversificam a vida delas, como as condições sociais específicas à cada criança. Para Sarmiento (2011, p. 584) “há elementos comuns que caracterizam todas as crianças e possibilitam a consideração desta realidade social colectiva distinta, a infância”. Dentre estes elementos estão: “a peculiar situação de vulnerabilidade e dependência social, económica e jurídica dos seus membros; a ausência de direitos cívicos e políticos formais”. Por outro lado, “estes elementos comuns não são estáticos, transformam-se ao longo dos tempos, tanto quanto dos espaços geográficos e sociais, mas configuram condições específicas de existência para as crianças em cada espaço-tempo concreto”. O autor então conclui que “a história marca indelevelmente a geração da infância”.

Pamphylio (2010) (D/UEPA) defende que não se é possível falar de infância, mas de infâncias, em função da variabilidade de sentidos que ela ganha em diferentes contextos sociais:

Em consonância com que afirma Trevisan (2007, p. 42) “Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de **infâncias**, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes; e como ressalta Lajolo (2006, p. 231) “[...] percebe-se, não é a mesma coisa, aqui e lá, ontem e hoje, sendo tantas **infâncias** quantas forem idéias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (PAMPHYLIO, 2010, p. 20) (D/UEPA).

Para a mesma autora, a diversidade de crianças se apresenta associada a diversidade de infâncias:

[...] na escola nos deparamos [...] com uma diversidade de crianças, o que imediatamente nos remete a uma diversidade de infâncias. Exigindo-se o reconhecimento da alteridade enriquecedora, da legitimidade da pluralidade de modos de ser criança e viver em diferentes contextos sociais (PAMPHYLIO, 2010, p. 21) (D/UEPA).

Souza (2009, p. 52) (D/UFPA-Belém) aponta que “existe no Brasil uma infância que se configura em uma heterogeneidade de outras crianças; a que trabalha e não estuda, a que cuida de outra criança, a do campo, as indígenas, as ribeirinhas, as da carvoaria, entre outras”.

Para Gouvêa (2011, p. 62) (D/UEPA) as crianças são diversas porque estão inseridas em diferentes classes sociais, em diferentes contextos socioculturais e com isso vivem diferentes experiências sociais. Nesse sentido, afirma: “é incorreto pensar em um conceito de criança que seja universal, pois a forma de organização social institui diferentes classes sociais e, em seu interior, delega às crianças papéis sociais diferentes”.

Para Moraes (2010, p. 66) (D/UFPA-Belém) “a infância pode ter várias faces de acordo com o meio cultural em que seus sujeitos estão inseridos”. Compreende também que “ser criança em determinado lugar envolve os saberes que circulam neste lugar, os significados que são partilhados com os sujeitos”.

Weber (2015, p. 53) (D/UEPA) da mesma forma aborda o contexto social como um fator da diversidade de crianças e infâncias: “Cohn (2005) alerta para o que é ser criança e a infância podem ser pensadas de formas diferentes, dependendo do contexto sociocultural [...]. Para falarmos em criança é preciso entender o lugar em que elas ocupam na sociedade [...]”.

A mesma autora pontua que a infância não tem como característica a linearidade, dada a diversidade que a integra:

A infância não é uma situação de linearidade, pois apresenta muitas particularidades quanto ao seu desenvolvimento e dependendo da situação social, econômica e cultural do grupo a que a qual pertence, esse desenvolvimento pode ocorrer com maior ou menor intensidade. O caráter da formação da infância está na linguagem, no comportamento, nas manifestações culturais e artísticas e em todas aquelas manifestações que estão inculcadas [...] (WEBER, 2015, p. 53) (D/UEPA).

Nunes (2017, p. 38) (D/UFPA-Cametá) ressalta que as discussões sobre crianças e a infância não dão ênfase aos vários contextos em que vivem as crianças, o que implica na ideia universal de criança e infância:

A temática da infância e das crianças está rodeada de inúmeras concepções e ideias, mas, na maioria das vezes, elas são criadas sem levar as diferenças existentes dentro do termo tão abrangente que é criança e infância. **Sendo assim, essas concepções desconsideram, ou até mesmo, ignoram os vários contextos onde se inserem as crianças, seja histórico, político, social, econômico e cultural (RODRIGUES, 2009). E o fato de**

**desconsiderar esses contextos acarretou na construção de uma ideia de criança e infância de forma universal, homogênea como se infância fosse igual em todo lugar e sociedades**, ou seja, uma infância descontextualizada que não leva em consideração as especificidades das várias infâncias. A vida de muitas crianças é marcada por desigualdades sociais, culturais e econômicas e étnicas, portanto, não se pode falar na existência de uma única infância, mas de infâncias [...].

Moraes (2010, p. 120) (D/UFPA – Belém) compreende que o debate a respeito da criança deve revelar a heterogeneidade das condições infantis, a fim de não se enquadrar a criança em um modelo idealizado:

A criança não deve se ajustar a um modelo de ser humano idealizado, seja no sentido de negação ou de afirmação de seus valores infantis. Ela não se constitui como uma categoria universal, com conceito único. Ao contrário, devemos caminhar no sentido de uma conceituação complexa que envolva todos os aspectos inerentes a sua formação (sociais, econômicos, culturais, lingüísticos, entre outros). Neste sentido, **os estudos sobre a criança devem buscar revelar a heterogeneidade das condições infantis**, remetendo a constatação de que ser criança pode apresentar uma variedade de conceitos, dependendo de sua construção histórica dentro de um grupo social.

Nascimento (2014, p. 38) (D/UEPA), com base em Rocha (2008), ressalta a necessidade de olhares que revelem a pluralidade de crianças e infâncias:

Segundo Rocha (2008), outros olhares sobre o lugar das crianças nas pesquisas a partir de outros campos de conhecimento, como a História, a Sociologia e a Antropologia, têm permitido que as questões relacionadas às crianças e às infâncias em estudos científicos sejam menos redutíveis. Então, “temos muito a aprender e conhecer sobre as crianças tratadas no plural, suas múltiplas infâncias vividas em contextos heterogêneos e temos muito a debater sobre as orientações teórico-metodológicas, quando se trata de pesquisa com crianças” [...].

Com base no exposto, compreendemos que os autores analisados dão ênfase a infância de um ponto de vista estrutural. Contudo, também se reportam à infância como o tempo individual vivido por cada criança. Além disso, os autores ressaltam a diversidade que integra a infância, seja pelas condições estruturais que dão contornos à vida das crianças, seja pela variabilidade de vida que as crianças possuem. Desse modo, os autores ponderam que a infância enquanto estrutura social geracional possui variações de acordo com o contexto

social de referência. Enquanto um tempo vivido pelos sujeitos, da mesma forma a infância sofre variações tendo em vista que as crianças são plurais e possuem vivências variadas.

#### ❑ **A criança como ator social**

A criança para John Look consistia em uma *tábula rasa*, pois era vista como “um papel em branco ou uma cera de modelar que poderia ser formatada como bem se entendesse” A sociedade, por meio de suas instituições, inscreveria então seus códigos e normas nas crianças com fins de perpetuação das regras sociais. O período da infância era considerado desprezível e somente a idade adulta tornava o sujeito racional e perfeito (OLIVEIRA, 2008, p. 32-33).

Em discursos atuais, como os da sociologia da infância, a representação de criança ganha outros significados. Dentre estes significados, considera-se que a criança é um ator social, com ações no mundo dotadas de sentido e que não resultam somente da cultura produzida pelos adultos.

Para Marchi (2017, p. 619) “considerar a criança como ator social é simplesmente considerar que ela faz parte da cultura, assim como os membros de qualquer outro grupo de idade [...]”. De modo mais abrangente “significa [...] simplesmente reconhecer a criança como ser humano e, portanto, como ser social”.

Na visão de Lee (2010), conceber a criança como um ator social, implica em romper com a ideia de que ela ocupa o lugar de “vir-a-ser humano” em vez do lugar de um “ser humano”. Significa reconhecer que as crianças mesmo com algumas limitações – se comparadas ao adulto – participam da dinâmica do mundo desde que têm vida. Implica em reconhecer o valor das ações, das vozes, das interpretações das crianças.

Nos referenciais analisados, a criança é vista como ator social. Os autores também se referem à criança como “sujeito ativo”, “sujeito social”, “sujeito social e cultural”, “sujeito de sua história”, “sujeito que interage com sua realidade”, “ser que age sobre o mundo”, “ser ativo”. Tais denominações tem o mesmo sentido da referência à criança como ator social, uma vez que ressaltam o papel ativo da criança no mundo.

Dentre os desdobramentos da imagem de criança como ator social está a defesa do reconhecimento das ações da criança em um tempo presente e crítica ao reconhecimento futuro de suas manifestações sociais (quando a criança se tornar um adulto):

Do ponto de vista da Sociologia da Infância, o conceito de culturas infantis que orienta este estudo, contribui para a ultrapassagem de um discurso adultocêntrico, isto é, **rompe com as concepções tradicionais de pensamento que enxergam a criança como um vir-a-ser, para dar voz à criança como ser que age sobre o mundo [...]** (SOUZA, 2009, p. 23) (D/UFPA – Belém).

Destaco [...] o trabalho de Jobim e Souza (1994), que coloca a criança como recriadora dos significados compartilhados com ela, recusando ver a criança como um ser incompleto, a autora situa **a infância no espaço presente**, contrariando a idéia de que este período é apenas um período de preparação para a vida adulta. **A criança é hoje criadora e recriadora de significados e reveladora do novo** e, portanto, um sujeito social e cultural (MORAES, 2010, p. 16) (D/UFPA – Belém).

Para Weber (2015, p. 34) (D/UEPA) as crianças são atores sociais, pois são “seres sociais plenos, que participam diretamente dos processos de transmissão, conservação e mudança cultural [...], são agentes nos grupos que integram e, também, nas sociedades em que vivem”.

Para Pamphylio (2010) (D/UEPA) o agir da criança sobre o mundo é marcado pela relação dela com seus pares. Silva (2017, p. 54) (D/UEPA) reitera que a criança “é um sujeito que interage com sua realidade, um ser que, ao participar das interações nas relações através da comunicação com seus pares, vai construindo as suas identidades e a sua subjetividade”.

Gouvêa (2011) (D/UEPA) considera que a ação da criança no universo social é provida de componentes de referência, tais como: classe social, gênero, idade, etnia, espaço geográfico, entre outros.

Assim, concebe-se que a ação da criança não ocorre em um vazio, mas se processa na interconexão com outros sujeitos (de sua geração ou de outras) e com elementos que configuram o universo ao qual ela integra.

Para Charone (2008, p. 125) (D/UFPA – Belém) “reconhecer a criança como um ator social é percebê-la e se relacionar com ela como um sujeito de direitos, um sujeito concreto, que ao interagir com o outro produz cultura, dá significado às suas experiências e expressa os seus pontos de vista”. Nesta compreensão, o significado de criança como ator social dá ênfase a criança como um agente na sociedade e como sujeito com direitos sociais.

Weber (2015) (D/UEPA) pondera que elas são capazes de modificar suas vivências ao participarem da construção de suas próprias culturas e de suas histórias. Do mesmo modo,

Gouvêa (2011, p. 27) (D/UEPA) aponta que “a criança participa ativamente da construção de sua própria cultura e de sua história, modificando-se e provocando transformações nos demais sujeitos que com ela interagem”.

Nascimento (2014, p. 38) (D/UEPA) igualmente diz que as crianças são “sujeitos de suas histórias”. Priante (2015, p. 19) acrescenta que “as mudanças no conceito de infância evidenciam a necessidade da realização de pesquisas acerca da condição da criança como ser social, ativo e histórico, produto e produtor de cultura”.

Essas considerações reiteram a ação das crianças no meio social, especialmente o papel delas na construção de histórias e de culturas. Suas ações e suas condições de vida, portanto, não dependem exclusivamente da condução do adulto.

Outros autores ressaltam a questão da produção de cultura pela criança:

E as crianças, de acordo com Sarmiento (2004), são reconhecidas como **atores sociais**, com capacidade de produção simbólica e constituição de suas representações e crenças, deste modo, chama a atenção para **as produções culturais das crianças** (LIMA, 2014, p. 109) (D/UEPA).

Buscamos legitimar as crianças como sujeitos de direito e de voz nesse estudo. Sendo assim, compreendida como **sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento**. Portanto, entendemos que **a criança é produtora de sua própria cultura** [...] (PASTANA, 2017, p. 40) (D/UEPA).

Neste estudo, as crianças são **sujeitos sociais**, constituídos nas relações com o meio social, **que aprende com sua cultura, que tem opinião própria e percepção de seu mundo físico e social, sujeitos que tem voz e, que pode revelar suas próprias culturas** [...] (SOUZA, 2009, p. 20) (D/UFPA – Belém).

Para Sarmiento e Pinto (1997, p. 6) considerar as crianças como atores sociais implica reconhecer a “capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”.

Na visão de Corsaro (2011, p. 15) as crianças são “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”. Desse modo, considera-se que como qualquer outro sujeito, as crianças são participantes das engrenagens sociais. Elas não apenas integram o mundo desde que nascem, mas agem sobre ele – seja com base na condução dos adultos, seja por suas próprias criatividades.

A cultura produzida pelas crianças é vista em um processo interativo com a cultura elaborada pelos adultos. Alguns dos referenciais analisados apontam que as crianças não se

limitam a reproduzir a cultura dos adultos, tampouco elaboram culturas isoladas da cultura dos adultos:

As crianças fazem a cultura de modo interpretativo, com isso **não se limitam a reproduzir linearmente a cultura adulta, pois não só a interiorizam como se tornam parte dela** e contribuem para a reprodução cultural nas relações com adultos e entre seus pares, reforçando assim a concepção de desenvolvimento social como um complexo produtivo-reprodutivo (CORSARO, 2002) (PAMPHYLIO, 2010, p. 59) (D/UEPA).

As culturas infantis são fortemente influenciadas pelo contexto em que as crianças estão inseridas. **O universo simbólico da criança não é fechado e suas culturas específicas não são exclusivamente fruto deste universo.** Ao contrário, o universo simbólico da criança é extremamente permeável e aberto a novos significados. A criança deve ser pensada, desta forma, como protagonista de sua própria história, com capacidade de produzir culturas específicas e sentidos pessoais para a sua existência (MORAES, 2010, p. 127) (D/UFPA – Belém).

Segundo Sarmiento (2005), as culturas das crianças são um conjunto de atividades, rotinas, artefatos, valores e ideias produzidos e partilhados em interações com os seus pares. **Estas atividades e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas interações** (SOUZA, 2009, p. 18) (D/UFPA – Belém).

Enquanto agentes sociais, Corsaro (2011, p. 16) defende que as crianças “contribuem ativamente para a preservação (ou reprodução) e para a mudança social”. A esse respeito ele discute a *reprodução interpretativa*. Em suas palavras:

A reprodução interpretativa encara a integração das crianças em suas culturas como reprodutiva, em vez de linear. De acordo com essa visão reprodutiva, **as crianças não se limitam a imitar ou internalizar o mundo em torno delas.** Elas se esforçam para interpretar ou dar sentido a sua cultura e a participarem dela. Na tentativa de atribuir sentido ao mundo adulto, as crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e culturas de pares (CORSARO, 2011, p. 36, grifo nosso).

A noção de reprodução interpretativa indica que as crianças reproduzem elementos do mundo que as cercam, contudo, não se restringem a internalizar o que está posto nele. Elas agregam suas próprias interpretações sobre o mundo e criam outras cenas no universo social.

Nessa perspectiva “o foco está na participação das crianças na produção e reprodução cultural, em vez de estar na internalização privada de habilidades e conhecimentos adultos pelas crianças” (CORSARO, 2011, p. 128).

Como ator social, a criança é vista como um agente nos processos de socialização, isto é, exercem ação influente nesses processos:

Segundo Sarmiento (2009), **as crianças precisam ser consideradas como atores no processo de socialização**, e não como destinatários passivos da socialização adulta, pois, nas relações de interação e comunicação de saberes e valores sociais, as crianças, por vezes, ocupam o papel de transmissores e os adultos de receptores” (NASCIMENTO, p. 38, 2014) (D/UEPA).

[...] sendo a criança o cidadão com direitos, e **devendo ser considerada como um ator social, sujeito do seu processo de socialização** (PASTANA, 2017, p. 27) (D/UEPA).

A sociologia da infância tem feito um debate sobre a necessidade de se reconhecer que nos processos de socialização a criança perpassa por momentos de apropriação, reinvenção e reprodução de saberes sociais. Nesse sentido, nega-se a visão “de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos” (DELGADO; MULLER, 2005, p. 351). Considera-se assim a criança como sujeito que também atua nos processos de socialização.

Frente a isso, Nascimento (2014, p. 38) (D/UEPA) defende a necessidade de “uma nova postura em relação ao reconhecimento das crianças e de sua participação social, desconstruindo o pensamento de subordinação e inferioridade das mesmas”.

Outros aspectos estão associados a imagem de criança como ator social: a criança como construtora de saberes, de ideias, de conhecimentos; a criança como protagonista na vida social; a criança como sujeito que interpreta suas vivências e outras dimensões do mundo social e físico; a criança como sujeito que tem voz (opinião), como se observa nos excertos:

Pesquisar com crianças, significa concebê-las como atores sociais plenos, ativos na construção de suas realidades [...] (PRIANTE, 2015, p. 61)

Considero as crianças como sujeitos ativos nessa pesquisa, pois elas são os sujeitos que, **por meio das suas vozes, contribuíram para alcançar o objetivo desta investigação** (CHARONE, 2008, p. 21, grifo nosso) (D/UFPA – Belém).

[...] nossa intenção de escolher as crianças como intérpretes dessa pesquisa, trata-se, dentre outros aspectos, de apresentá-las como **construtoras de saberes, de ideias, de conhecimentos**, de modo que a socialização de suas interpretações possa evidenciar suas capacidades de **seres ativos** e moldando a pesquisa de acordo com suas visões e percepções, validando suas informações conforme seu tempo e espaço [...] (SILVA, 2017, p. 53, grifo nosso) (D/UEPA).

[...] esta pesquisa pretende adentrar no mundo social da criança que chega ao Ensino Fundamental e por isso tratá-la como **um ator social desse processo**,



**como um protagonista, alguém que está vivenciando experiências e que tem um olhar sobre elas e, por isso, pode falar sobre o que pensa, sente e entende** sobre a escola e a cultura construídas nesse espaço [...] (MACEDO, 2014, p. 18, grifo nosso) (D/UEPA).

**Neste estudo, as crianças são sujeitos sociais**, constituídos nas relações com o meio social, que aprende com sua cultura, **que tem opinião própria e percepção de seu mundo físico e social, sujeitos que tem voz e, que pode revelar suas próprias culturas e dizer eu, e assumir o lugar de sujeito que fala.** As crianças que fizeram parte deste estudo ocupam o lugar do sujeito que fala de si e sobre si, um sujeito interagindo e construindo com, e, no seu meio social (SOUZA, 2009, p. 20, grifo nosso) (D/UFPA – Belém).

Os autores expressam que o processo de suas pesquisas com as crianças também revelou a eles que as crianças são atores sociais:

[...] ao passo que ia conhecendo e me aproximando das crianças percebia que elas passavam ao largo da idéia criada pelo adulto de que são seres frágeis e incompetentes, muito pelo contrário, **apresentavam-se sim como seres ativos, inteligentes, atores sociais que se apropriam da cultura, (re) construindo a história**, a partir da mobilização promovida nas relações com o mundo e com as pessoas, nas vivências, experiências, saberes, afetos (PAMPHYLIO, 2010, p. 139) (D/UEPA).

[...] percebo, portanto através do meu olhar enquanto pesquisador, que **as crianças são as verdadeiras protagonistas de suas ações, um ser ativo, dotado de sentido e competência na sociedade em que vive**, construindo um novo sentido de valorização da experiência da infância, longe da visão idealizadora do adulto (PASTANA, 2017, p. 124) (D/UEPA).

(p. 45) [...] ressaltamos a criança, participante da marujada, como **indivíduo competente, capaz de ressaltar as suas possibilidades de estabelecer relações, de se comunicar, de argumentar, de pensar e refletir**, evidenciando por meio da sua interpretação, a existência de práticas que revelam a construção e a vivência de saberes [...] (SILVA, 2017) (D/UEPA).

As pesquisas com crianças têm revelado o quanto as crianças podem contribuir nas investigações científicas e o quanto precisamos conhecer as interpretações das crianças. De modo especial, o campo de pesquisas com crianças demonstra a competência das ações sociais das crianças, como se constata nos excertos acima.

Muito embora cada vez mais se reconheça a capacidade de ação das crianças, o reconhecimento da criança como ator social é uma questão complexa. Historicamente se construiu uma definição de criança passiva, dependente do adulto. A própria invisibilidade das crianças na ciência estava ligada a “invisibilidade social das crianças (e da infância) nas sociedades, isto é, o seu lugar ‘subalterno’ na vida social, o seu estatuto de seres incompletos

e em socialização ou ‘em trânsito’ para a idade adulta” (MARCHI, 2017, p. 620), em vez de se considerar as crianças como seres sociais autônomos e completos (SARMENTO, 2015).

Para Qvortrup (2014, p. 25) “se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará”, contudo, esse status é “constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida”.

A defesa de que a criança é um ator social põe em questão o status da criança como um vir-a-ser humano e a coloca na condição de ser humano com especificidades próprias. Demarca-se assim a necessidade de ver a criança a partir do que ela é, do que ela faz e não do que poderá atingir em um tempo futuro. Essa perspectiva, portanto, imprime valorização à criança e as suas ações.

Reconhecemos a importância da defesa da criança como ator social. Por outro lado, compreendemos que estamos distantes de práticas que deem espaço para a criança exercer seu papel de ator social. Nos estudos científicos, por exemplo, caminhamos a passos curtos em direção ao destaque das pesquisas que partem das vozes das crianças.

Os *in-fans* continuam sem fala mesmo diante dos avanços nos estudos teóricos sobre a infância. Considerar a criança como sujeito histórico, social, produtor de cultura não tem sido suficiente para escutá-la. Prevalece ainda “o exercício do poder, da hierarquia, da obediência, da submissão, do mando” em relação às crianças. Elas “continuam como um alvo perfeito para práticas autoritárias por parte de instituições, como a família e a escola (CHARONE, 2008, p. 51) (D/UFPA – Belém).

A pesquisa de campo de Azevedo (2010, p. 176) (D/UFPA – Belém) ressalta esse controle do adulto em relação a criança: “notamos que a relação criança-adulto dá-se numa disputa de poder em condições assimétricas, já que o adulto está sempre em posição de tentar controlar, enquanto a criança está na condição de tentar resistir”.

Seu estudo revela que não apenas a voz da criança é silenciada, mas seu próprio corpo é aprisionado. Este aprisionamento se revela, por exemplo, na socialização das crianças:

[...] temos o corpo da criança aprisionado em um modelo de socialização que pouco diversifica suas relações com outras pessoas, o que empobrece suas chances de aprendizado mais humano, diverso e democrático (AZEVEDO, 2010, p. 188) (D/UFPA – Belém).

As crianças nem sempre podiam escolher com quem podiam interagir no tempo livre (tempo investigado pela autora na instituição de acolhimento). O mesmo se estendia aos

espaços que elas desejavam permanecer nesse tempo. Por outro lado, ainda que existisse o controle por parte dos adultos, as crianças manifestavam resistências: “[...] o corpo é experimentado como resistência, ao passo que se insurge de maneira velada ou explícita contra este controle. Mesmo cedendo, o corpo luta para fazer-se sujeito, mesmo quando o querem objeto” (AZEVEDO, 2010, p. 189-190) (D/UFPA – Belém).

Reconhecer a criança como um ser social pleno demanda em alguma medida respeitar as escolhas das crianças. Demanda também reconhecer que elas agem sobre o mundo tanto quanto os adultos, ainda que de formas diferenciadas. No entanto, ainda se tende ao adultocentrismo e com isso não evidencia a criança como este ser social pleno, a exemplo do que inferimos nos excertos:

A pré-escola precisa ser pensada pelos educadores de forma que fomente o interesse e a curiosidade, oferecendo condições para potencializar as experiências infantis. Uma criança que está no final do segundo período (5 anos), provavelmente terá argumentos mais amplos que uma que está no início do primeiro período (geralmente a completar 4 anos). **Os adultos têm maior poder de representatividade porque possuem mais experiências de vida se comparados a uma criança.** Para Vigotskii (1987, p. 17, tradução nossa), a atividade criadora da imaginação está relacionada com a experiência vivenciada e acumulada pelo homem no decorrer de sua trajetória. Segundo o autor, ‘[...] quanto mais rica for a experiência humana, tanto maior será o material de que dispõe essa imaginação’ (PRINTES, 2010, p. 30, grifo nosso) (D/UFAM).

É no convívio com os adultos que a criança vai apreender o hábito de ler e perceber que as palavras podem transmitir mensagens e que os livros podem ter diversas facetas e apresentar um mundo incrivelmente amplo e diversificado. Para isso, o meio em que vive a criança precisa ter as devidas influências que fomentarão nela o desejo e o prazer pela literatura. **O adulto tem papel fundamental nessa formação, pois é um grande exemplo para a vida social da criança** (PRINTES, 2010, p. 54, grifo nosso) (D/UFAM).

Nessa perspectiva, o adulto prevalece no lugar de quem sabe mais, de quem possui maiores experiências de vida, em contrapartida, a criança por seu curto período de vida ocupa o lugar de quem possui menores experiências, de sujeito que necessita de um modelo. O processo de socialização é pensado de forma unidirecional e a capacidade de agência da criança se esmaece.

Ressaltamos que não estamos a negar a importância que o adulto exerce sobre a formação da criança. Contudo, estamos a destacar que a criança precisa ser vista a partir do que ela é, a partir de suas próprias capacidades e não em comparação com o adulto.

Com base no exposto, inferimos que considerar a criança como ator social, implica em reconhecer que ela é ser social pleno; é protagonista de sua própria história; é sujeito que constrói saberes, ideias e conhecimentos, sujeito que tem voz; sujeito que age sobre o mundo; agente nos processos de socialização.

Em geral, os autores analisados ressaltam a ação da criança no mundo; indicam que ela participa do delineamento de sua cultura e história e possuem ação influente nos processos de socialização e como sujeito cujos direitos devem ser respeitados.

### □ A criança como sujeito de direitos

O surgimento da Organização das Nações Unidas (ONU) marca o início da construção dos direitos das crianças. Para além das ações em torno da segurança, a ONU desenvolve ações voltadas aos direitos humanos, dentre eles os direitos das crianças (OLIVEIRA, 2008).

O primeiro documento da ONU que tratava de modo específico dos direitos das crianças foi a Declaração de Genebra, criada em 1923, adotada pela Liga das Nações em 1924, contudo sem valor de lei. Em 1959, a ONU divulgou o segundo documento sobre os direitos das crianças, intitulado Declaração Universal dos Direitos da Criança, mas que também “não tinha força de lei junto aos países membros, pois era apenas uma declaração”. Em 1989 a ONU adotou a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CDC), oficializada como lei internacional, correspondendo ao “instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal, pois foi ratificado por 192 países, dentre eles, o Brasil” (OLIVEIRA, 2008, p. 108).

Em geral, a CDC trata de direitos como:

Os artigos contemplam o direito das crianças em relação a: educação; o seu pleno desenvolvimento e sobrevivência; crescer junto à família; ter seus direitos respeitados sem distinção alguma; todas as ações relativas às crianças devem considerar prioritariamente os seus interesses; ser protegida contra a transferência ilegal para o exterior; proteção contra todo tipo de violência, inclusive abuso sexual; redução da mortalidade infantil; proteção contra todo trabalho que possa ser perigoso ou que interfira em sua educação; comprometimento dos Estados Partes em respeitar as normas do direito humanitário internacional, aplicáveis em casos de conflitos no que dizem respeito às crianças (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

A partir das Declarações da ONU (de 1924 e 1959) e da CDC, desencadeia uma tendência universalizante dos discursos sobre os direitos das crianças. Em geral, tais documentos da ONU trataram de direitos que correspondiam as dimensões de provisão, proteção e participação:

[...] a Declaração de 1924, após a Primeira Guerra Mundial, preocupou-se com as consequências do conflito para a criança em relação à fome, à saúde, à necessidade de abrigo, centrando-se, assim, nos direitos de provisão. A Declaração de 1959, fazendo parte de outro momento histórico, deu uma maior ênfase ao bem-estar da criança incluindo desenvolvimento, proteção e educação. A Convenção de 1989 combinou direitos de provisão, proteção e participação. Este último conjunto de direitos é o que marca a grande inovação da Convenção em relação aos documentos anteriores, por isso, é considerada a ‘constituição’ dos direitos da criança (OLIVEIRA, 2008, p. 110).

A Convenção ampliou as bases dos direitos das crianças presentes nas Declarações de 1924 e 1959. Dentre os temas sobre os direitos das crianças citados somente no documento da Convenção, estão: “liberdade de opinião, expressão e associação e direito de ser ouvida; direito à brincadeira e ao lazer; minorias étnicas; considerar o melhor interesse da criança; as crianças em conflito com a lei”. Incluiu-se também na Convenção “os “direitos políticos de participação”, quando “passa-se a falar em ‘ouvir as crianças’ e ‘considerar o seu melhor interesse’. A criança agora tem o direito a fala, pensamento e opinião” (OLIVEIRA, 2008, p. 155).

Para Marchi e Sarmento (2017) na modernidade se forjou a normatividade da infância que fundou o processo de institucionalização da infância e convencionou os padrões de normalidade e anormalidade infantil. Os autores assim compreendem a normatividade da infância:

Por normatividade, entendemos, portanto, o conjunto de regras e disposições jurídicas e simbólicas (explícitas e implícitas) que regulam a posição das crianças na sociedade e orientam as relações entre elas e os adultos, nos contextos de interações face a face, nas instituições e nas políticas de infância (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953).

Para os mesmos autores, a construção normativa da infância diferenciou-se ao longo dos tempos, contudo, o século XX tem especial destaque na definição sistemática da infância devido a “sucessivos documentos legais que, no plano internacional e nacional, regularam a vida das crianças e padronizaram os modos de relação entre o Estado, as famílias e as crianças e, mais latamente, entre estas e os adultos” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953).

Dentre esses documentos está o da CDC de 1989, como “instrumento de direitos humanos mais ratificado em escala mundial”, cujo mesmo “tornou-se uma das expressões

mais significativas da globalização política e cultural de um determinado modelo de infância” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 953).

Nesse contexto, os direitos das crianças ganham contornos a partir de regras jurídicas, mas também de regras simbólicas. Ambas regulam o lugar das crianças na sociedade (MARCHI; SARMENTO, 2017).

A correlação entre a infância e os direitos é igualmente presentes nos referenciais analisados. Assim, outro sentido que apreendemos nas produções foi: a criança como sujeito de direitos.

Segundo Charone (2008, p. 36) (D/UFPA – Belém) “a modernidade trouxe à tona a discussão que considera a criança como sujeito de direitos, que possui características específicas que precisam ser valorizadas como a imaginação, a criação e a fantasia”.

Para Moraes (2010, p. 55) (D/UFPA-Belém) “a concepção de criança que temos hoje” é de “uma criança de direitos, amplamente protegida por leis [...]”.

Souza (2009, p. 48) (D/UFPA-Belém) defende que as crianças “precisam de conhecimentos em relação aos seus direitos e deveres, como da existência dos órgãos instituídos para protegê-las das violações causadas pela desigualdade social, pela violência doméstica entre outros direitos”.

A Constituição de 1988, o ECA e a LDB, são referenciados como instrumentos que balizam os direitos das crianças brasileiras:

[...] não posso deixar de frisar os avanços verificados em termos de legislação, representando importantes conquistas no que concerne as políticas públicas para a infância, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; Constituição Brasileira de 1988, caracterizando-se como a primeira Constituição a abordar no seu conteúdo as creches e pré-escolas, considerando a criança como sujeito de direitos, à vida, à saúde, à liberdade, à dignidade, à cultura, ao lazer, ao esporte, à profissionalização; Estatuto da Criança e do Adolescente [...] (PAMPHYLIO, 2010, p. 21) (D/UEPA).

A sociedade brasileira cria ações voltadas para as políticas públicas como prática social, criando o Estatuto da Criança e do Adolescente [...]. O ECA instituiu-se como Lei Federal, obedecendo ao artigo 227 da Constituição Federal de 1988. O Estatuto deve garantir os direitos e deveres de cidadania à infância e adolescência, determinando ainda a responsabilidade desses deveres aos setores que compõem a sociedade, a família, a escola, a comunidade e o Estado (SOUZA, 2009, p. 46, grifo nosso) (D/UFPA – Belém).

Além dos direitos citados com base nessas legislações brasileiras, outros direitos são referenciados: a criança é vista como sujeito que tem direito a voz, isto é, direito de expressar suas ideias. Como forma de legitimar esse direito, justifica-se também a escolha das crianças como sujeitos de pesquisa:

[...] as crianças da comunidade rural de Anauerapucu soltaram suas vozes, se entregaram na realização desse estudo, falaram, falaram sobre coisas fundamentais, me colocando diante do real desafio – aprender na prática a fazer pesquisa *com* as crianças, acima de tudo *aprender a ouvir* as crianças – Posso dizer que experimentei o doce fascínio da descoberta à amarga insegurança de ter que trilhar por caminhos desconhecidos. Entretanto, **a vontade em fazer com que as crianças sejam respeitadas como sujeitos de direito a expressar opiniões, pensamentos, informações e proposições para a realidade foi que me motivou a seguir em frente** (PAMPHYLIO, 2010, p. 139, grifo nosso) (D/UEPA).

**Buscamos legitimar as crianças como sujeitos de direito e de voz nesse estudo.** Sendo assim, compreendida como sujeito ativo de seu próprio desenvolvimento [...] (PASTANA, 2017, p. 40, grifo nosso) (D/UEPA).

De modo específico, Moraes (2010, p. 77, grifo nosso) (D/UFPA-Belém) trata do direito de participação das crianças do MST ao se reportar ao envolvimento delas em decisões coletivas:

[...] as crianças que participam do MST estão inseridas em um contexto cultural, social e histórico que influencia na constituição da sua identidade. É um sujeito que está em constante processo de formação e este processo deve proporcionar vivências significativas às crianças para que possam assimilar e reelaborar a sua cultura. É também um **sujeito pleno de direitos, que participa das decisões sobre os caminhos da sua comunidade, e no caso de estar num movimento como o MST, incorpora suas lutas e se organiza.**

No que se refere aos direitos previstos em âmbito jurídico em defesa de benefícios sociais das crianças, reconhece-se a importância deles, mas também os limites da garantia dos mesmos:

[...] uma questão fundamental para se pensar é que as crianças nem sempre tiveram seus direitos devidamente contemplados e cumpridos, embora estejam assegurados, hoje, por legislações, mas ainda assim não os têm dentro da sociedade. É frequente observar as inúmeras atrocidades que foram e são cometidas sobre elas, desde o abandono, a violência, os abusos sexuais, a fome e a exploração da sua mão de obra, além de outras mazelas [...] (NUNES, 2017, p. 40) (D/UFPA – Cametá).

Embora a materialização do direito à Educação Infantil a todas as crianças brasileiras na lei tenha sido, sem dúvida, um passo importante, a História nos

mostra que não basta ter os direitos previstos em lei: é necessário continuar lutando para efetivá-los. Caso contrário, tendem a permanecer como letra morta, isto é, o direito está no texto da lei, mas não é concretizado (BOTH, 2016, p. 19) (T/ UFAM).

Para Pamphylio (2010, p. 143) (D/UEPA) “não basta apenas se conceber a criança como sujeito de direitos, mas interessa saber que condições tem sido criadas para que realmente esses direitos sejam garantidos e postos em prática”

Na relação entre infância e direitos, para além de se apontar que as crianças possuem direitos, também se salienta que existem direitos sociais que não são destinados às crianças. Do mesmo modo como se organiza uma normatividade da infância baseada na defesa de direitos, existe uma normatividade da infância pautada em negação de direitos. Essa defesa ou negação de direitos têm o sentido de delimitar a “normalidade” ou “anormalidade” da infância, isto é, as conformações a respeito do que se destina às crianças e o que não se destina a elas.

Esse aspecto da normatividade em torno da negação de direitos das crianças está presente em Souza (2009, p. 54) (D/UFPA – Belém):

Conforme Sarmiento (2005), o lugar da infância na contemporaneidade é um lugar, um lado ainda que forte em mudança, em transformação pela indústria cultural de consumo. **Em tempos contemporâneos, também se estabeleceu uma norma da infância, em larga medida definida pela negação dos direitos; a criança não trabalha, não tem acesso direto ao mercado, não se casa, não vota, não é eleita, não toma decisões relevantes, não é punível por crimes.** Essa norma assenta em um conjunto estruturado de instituições, regras e prescrições que se encarregam da educação da criança, especialmente, a escola e a família.

Uma série de limites se impõem à criança. Existem direitos sociais, civis e políticos que não são destinados a ela. Então, dizer que a criança é um sujeito de direito, não significa que para ela serão destinados o conjunto de direitos sociais, civis e políticos instituídos socialmente.

Há uma negatividade em torno da infância, que influi na negatividade da criança e em suas interdições sociais:

Há uma negatividade constituinte da infância, que, em larga medida, sumariza esse processo de distinção, separação e exclusão do mundo social. A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro. Como consequência, as crianças têm sido sobretudo



linguística e juridicamente sinalizadas pelo prefixo de negação (são *inimputáveis*; juridicamente *incompetentes*) e pelas interdições sociais (não votar, não eleger nem ser eleitos, não se casar nem constituir família, não trabalhar nem exercer uma actividade económica, não conduzir, não consumir bebidas alcoólicas etc.) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Pontua-se também que as crianças têm direitos específicos – como o direito à brincadeira – que atuam para as diferenciar dos adultos. Moraes (2010) (D/UFGA-Brasília) aponta que embora as crianças do MST integrem os movimentos de luta por direitos sociais juntamente com os adultos, estas crianças permanecem atuando com modos que lhes são próprios, pois têm direitos específicos:

A participação das crianças na organicidade do movimento possibilita que elas compreendam a história de luta de seu povo e os motivos pelos quais elas devem dar continuidade a luta de seus pais. No entanto, **não percebemos uma adultização dessas crianças, pois elas têm consciência de seus direitos de criança** e apontam sempre o brincar como um direito seu, revelando dessa forma como o movimento vê o brincar na constituição do ser criança. (MORAES, 2010, p. 75, grifo nosso) (D/UFGA-Brasília).

Para Sarmiento (2005, p. 367) “a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”. Assim, compreendemos que as normas em torno dos direitos das crianças também atuam na diferenciação entre adultos e crianças. Nesse cenário, as crianças “estão longe de ter os direitos dos quais os adultos dispõem” (QVORTRUP, 2014, p. 25).

Vale ressaltar que Sarmiento (2005, p. 368) considera que as interdições sociais em relação às crianças “se sustentam numa prática de proteção” e “constituem, quase todas elas, avanços civilizatórios”, por isso, “não está em causa a sua radical abolição”. Sua crítica é no sentido de que essas interdições são fundamentadas na menoridade das crianças e não em características que as diferenciam de demais sujeitos:

[...] se sublinha, aqui, um efeito simbólico de conceptualização e representação sóciojurídica da infância pela determinação dos factores de exclusão e não, prioritariamente, pelas características distintivas ou por efectivos direitos participativos: em última análise, a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submeta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e, por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Desse modo, cabe pensarmos nos direitos sociais das crianças com vistas a beneficiá-las e problematizarmos a normatividade (seja ela jurídica ou simbólica) que define os direitos das crianças pautados em visão negativa das mesmas.

A normatividade jurídica instituída na contemporaneidade em torno dos direitos das crianças envolve os direitos à proteção, à provisão e à participação (MARCHI; SARMENTO, 2017; OLIVEIRA, 2008). Entre os referenciais analisados, ora direitos como esses são referenciados, ora os autores se detêm a apontar que as crianças possuem direitos. De um modo ou de outro, os autores demarcam a articulação entre a vida infantil e os direitos.

A partir do século XX os direitos das crianças tomam expressivo lugar nas discussões sociais. A criança entrou em cena na agenda social e sua condição de sujeito que possui direitos da mesma forma se evidenciou socialmente.

A Convenção dos Direitos das Crianças de 1989 constituiu um esforço coletivo para demarcar os direitos das crianças e as defender frente a situações de opressão. Esse documento trouxe à tona a discussão sobre “o direito da criança à tomada de decisão e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito (os chamados direitos de participação ou direitos de *liberdade*)”. A CDC contribuiu para se criar um cenário de positividade da infância ao ressaltar as crianças como “atores sociais e seres humanos com direitos próprios” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 954, grifo dos autores).

Significados como estes sobre a criança – os quais perpassam o campo das legislações e representações sociais – valorizaram as crianças e lhes colocam em lugar especial na agenda social. Entretanto, essa atenção às crianças não lhes assegura cuidados e direito de participação social. Estamos em acordo com Strenzel (2009, p. 104-105) de que “para a maioria das crianças no mundo não estão assegurados nem o provimento e a proteção à sua vida, quanto mais o direito das crianças de participarem nas decisões que lhes concernem”.

Cotidianamente somos testemunhas de ataques aos direitos das crianças, tais como:

Nunca como hoje tantas crianças tiveram necessidade de procurar refúgio em outro país, por razões ligadas à guerra ou à pobreza extrema no seu local de origem, nunca como hoje tantas migram sem os seus pais e estão abandonadas e entregues a si próprias; nunca como hoje elas encontram tantos obstáculos na procura, com as suas famílias (quando ainda as têm), de condições elementares de sobrevivência (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 959).

Para Lee (2010) os aspectos universais voltados em benefício das crianças – como o documento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança – perpassam o campo das “promessas”, cujas mesmas não se traduzem em benefícios reais a todas as crianças (LEE, 2010).

Mesmo com a existência da CDC, continuam a se reproduzir situações de desigualdade e discriminação envolvendo crianças. Isso se deve ao fato de que “a realidade social não se transforma por efeito simples da publicação de normas jurídicas; as desigualdades e a discriminação contra (e entre) as crianças assentam na estrutura social”. Desse modo, “a inobservância dos aspectos fundamentais dos direitos das crianças repousa no cruzamento de variáveis económicas, sociais e culturais” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 5).

Estamos diante de um cenário de contradição entre a concepção universal de infância apoiada nos direitos das crianças e a realidade da infância no plano global. Isso impõe o questionamento teórico sobre a normatividade da infância e “a consideração de novas políticas de infância, mais atentas aos fatores estruturais e que privilegiem as crianças em condições subalternas” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 958).

Em suma, existe uma normatividade que “incorpora uma concepção de bem-estar das crianças, assente em direitos de proteção, provisão e participação”, mas de forma concomitante, também existe uma realidade que “contraria aquilo que os documentos jurídicos reguladores preconizam – o que, aliás, sempre aconteceu num quadro de profunda contradição entre a lei escrita e a lei na prática” (MARCHI; SARMENTO, 2017, p. 960).

Em que pese as contradições em relação aos direitos das crianças, Sarmento (2015) considera que a referência a esses direitos não garante a libertação das crianças de situações de opressão, mas constitui uma forma de manter a atenção ao bem-estar social das crianças:

A evocação dos direitos da criança aparece no interior do paradigma crítico não como o referente final de uma infância liberta da opressão paternalista, mas como um indicador, continuamente atualizado e sob vigilância teórica e empírica, das condições de progresso da cidadania e bem-estar das crianças, enquanto expressão de cidadania e bem-estar social plenos. Mas essa evocação coloca claramente a pesquisa crítica em estudos da criança no cerne das implicações políticas e sociais do conhecimento produzido sobre e com as crianças. Desta forma, os temas privilegiados são a dominação política, social e cultural da infância, além da patriarcal e de gênero, os maus-tratos, as políticas públicas, os movimentos sociais, as relações das crianças com as cidades, o urbanismo e as políticas urbanas, a pobreza infantil, o trabalho infantil e, de forma genérica, as condições de exercício da cidadania infantil (SARMENTO, 2015, p. 37).

A discussão sobre os direitos das crianças nos convida a pôr em questão as situações em que vivem as crianças e a forma como nos relacionamos com elas. Nos convida também a perceber as crianças como seres que necessitam de condições sociais que lhes assegurem provisão, proteção e participação.

❑ Brincadeira e imaginário como elementos essenciais para as crianças

Para Souza (2012, p. 166) “na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que podem se caracterizar apenas pelo prazer que proporcionam”. Isso em razão de que “para a criança, o brinquedo preenche uma necessidade; portanto a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente constituidoras de regras de convívio com a realidade”. As crianças se apropriam do mundo por meio da brincadeira e do imaginário. A partir dessas linguagens elas também criam realidades, combinam o antigo com o novo, o que constitui a base da atividade criadora do homem:

[...] se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. Isso porque as crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências passadas quando brincam, mas as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões (SOUZA, 2012, p. 166).

Para Redin (2009, p. 123) “uma das características essenciais das crianças ainda é o brincar, uma atividade na qual elas compartilham e produzem, com seu pares, sentidos e significados para o mundo ao seu redor”.

A autora ressalta que os seres humanos se diferenciam dos animais pela capacidade de criar:

Segundo Várquez (1997), a característica de humanização é o fazer criativo, que o autor chama de ‘práxis criativa’. O sujeito somente se diferencia dos animais pela capacidade de criar. Essa capacidade se dá pela ação e simbolização. Somos seres simbólicos. Somos seres brincantes (REDIN, 2009, p. 123).

Na infância o ser humano estrutura sua capacidade de criação, cuja mesma se fundamenta nas brincadeiras:

É na infância, no seu decorrer, que estruturamos capacidades de ação e simbolização, e o brinquedo é a forma mais completa de lidar com elas. Brincar, portanto, deixa de ser somente um direito para se tornar o espaço da liberdade, de criação. Através da brincadeira a criança mergulha na vida, criando um espaço que expressa, que atribui sentido e significado aos acontecimentos (REDIN, 2009, p. 123).

A brincadeira enfim, é uma expressão, um ato de criação que transborda na vida das crianças. A brincadeira e o imaginário são próprios da condição humana, mas são radicalizados pela criança.

A transposição imaginária do real “é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças” (SARMENTO, 2003, p. 3). Desse modo, o brincar não é exclusividade das crianças, mas próprio ao homem. Essa capacidade, contudo, é vivenciada de modo diferente entre adultos e crianças:

Uma diferença importante, porém, é que as crianças brincam, continua e devotadamente e, ao contrário dos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias (entre o ócio e o negócio ou entre o lazer e o trabalho) não fazem distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério (SARMENTO, 2003, p. 12).

As crianças se permitem brincar e imaginar independente das condições que as cercam. Essas linguagens, então, são mais evidentes na infância. Estamos em acordo com Siqueira (2011, p. 52) de que talvez o que mais distingue o tempo da infância de outros tempos de vida seja o uso da imaginação e da ludicidade. Sabemos também que isso “não significa que não se possa e não se deva brincar [...] ou imaginar em outras temporalidades”. Todavia, “vive-se na infância um tempo em que o real e o imaginário podem se constituir como verdades. Diferentemente do adulto, para quem a realidade está o tempo todo à sua frente”.

Gouvêa (2011, p. 84) (D/UEPA) compreende o ato de brincar como “forma mais autêntica de ser criança” e intitula a brincadeira como um “saber da criança”. Para Pamphylio (2010, p. 87) (D/UEPA) “a concepção de infância está vinculada a brincadeira”.

Weber (2015, p. 108) (D/UEPA) sinaliza que as brincadeiras de crianças Assurinís proporcionam a elas “alegria, riso, liberdade e o aprendizado indispensável à vida”. Estes são aspectos fundantes para a formação social das crianças, por isso os momentos de brincadeira são indispensáveis à todas elas.

Para Moraes (2010, p. 121) (D/UFPA-Belém) “o que constitui a infância das crianças

do assentamento Mártires de Abril é a brincadeira”. A relação entre a infância e a brincadeira é também percebida pelas próprias crianças. Elas “compreendem que o ato de brincar pertence à infância”. Ao questionar os sujeitos de seu estudo sobre o que é ser criança e o que faz a criança, teve como respostas:

**Tatiana:** *brinca, estuda, dorme, come [...]*

**Laura:** *porque a gente pode brincar, a gente pode correr, depois a gente toma banho*

**Talita:** *[...] e também nós pode brincar de boneca e brincar de bola*

**Wagner:** *porque dá de brincar, aprender a andar de bicicleta, aprender a fazer pipa, jogar futebol*

**Elen:** *ser criança eu acho que é se divertir, aproveitar enquanto a gente é criança, porque quando a gente crescer a gente vamo ter um monte de coisas na nossa costa.* (MORAES, 2010, p. 57-58) (D/UFPA – Belém).

Essas vozes ratificam que a brincadeira é percebida como atividade radical do tempo da infância, atividade essencial às crianças e já não mais aos adultos. Redin (2009, p. 121) questiona: “Por que os adultos não brincam mais?” Considera então que “talvez alguns ainda brinquem com palavras, com ideias, com materiais, com sons, quando a sociedade do trabalho permite”.

Alguns dos autores analisados sinalizam quanto aos desdobramentos das brincadeiras das crianças. Printes (2010) (D/UFAM) compreende que nas brincadeiras de faz de conta, as crianças tentam ser fiéis a realidade que se apropriam:

Através do jogo dramático, a criança apropria-se da relação com os adultos e das atividades desempenhadas por eles, bem como abre espaço para a percepção sobre direitos e deveres, pois, no faz-de-conta, os participantes adotam posturas reais e tentam ser fiéis às situações, por exemplo: quando brincam de trem, há um cobrador e os passageiros têm de pagar a passagem para então embarcar. O dinheiro pode ser algo de fácil alcance, como pedras ou folhas, mas tentam ser fiéis à ideia baseada no cotidiano, onde se paga para usar o transporte (PRINTES, 2010, p. 28) (D/UFAM).

De outro modo, Gouvêa (2011, p. 84) (D/UEPA) assinala que nas brincadeiras as crianças subvertem a realidade: “livre dos pré-conceitos, brinca, constrói, desconstrói, experimenta, subverte a ordem das coisas, remove do lugar, imagina e cria um mundo para si [...]”. Weber (2015, p. 17) (D/UEPA) igualmente aponta o processo de desconstrução da realidade presente nas brincadeiras das crianças, com base no que seu estudo revelou:

[...] observei que as crianças [Assurinís], naquele ambiente, apresentavam comportamentos de interação, socialização, alegria, criatividade, fascinação diante das possibilidades que elas tinham de criar, de modificar, de

reorganizar, de se divertir e, conseqüentemente, de crescer e se desenvolver cognitiva e emocionalmente. Isto porque quando a criança brinca, usa a imaginação, constrói e desconstrói possibilidades para seu prazer.

Mesmo com essas variações em relação a forma como se apresentam as brincadeiras das crianças, principalmente as de faz de conta, em comum Printes (2010) (D/UFAM), Gouvêa, 2011 (D/UEPA) e Weber (2015) (D/UEPA) ressaltam a brincadeira como expressão singular das crianças e como alicerce dos significados que as crianças atribuem ao mundo.

A brincadeira é compreendida como característica das culturas infantis. Pamphylio (2010, p. 96) (D/UEPA) afirma: “[...] posso declarar que as crianças vão vivenciando sua infância como sujeitos ativos interpretando e agindo sobre seu mundo deixando evidenciado que a brincadeira se constitui como um dos traços fundamentais da sua cultura - cultura infantil”.

Segundo as defesas de Corsaro (2011; 2009), as crianças apreendem de forma criativa as informações do mundo adulto para produzirem suas próprias culturas. Às culturas singulares das crianças, o autor chama de culturas de pares. Integram as culturas de pares um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses produzidos e compartilhados pelas crianças com seus pares. Dentre tais elementos da cultura infantil está a própria manifestação das brincadeiras. As brincadeiras, são, pois, linguagens das crianças, formas de elas expressarem-se no mundo.

Pontua-se que as brincadeiras das crianças têm base nos contextos que elas vivenciam em contextos mais abrangentes. Decorrem também tanto de culturas elaboradas por adultos quanto de culturas elaboradas pelas crianças.

Para Nascimento (2014, p. 82) (D/UEPA) a cultura lúdica das crianças se origina “das interações sociais, seja de maneira direta ou indireta, produzidas pelos sujeitos, mas não isolada da cultura geral”.

Weber (2015, p. 36) (D/UEPA) constatou que as brincadeiras das crianças indígenas de seu estudo expressam saberes produzidos por elas e ainda saberes de outra geração de sujeitos:

Quando brincam expressam as práticas vivenciadas nas inter-relações com seus iguais expressando aquilo que é percebido do mundo ao seu redor, entretanto não descuidando inteiramente dos valores, crenças, hábitos e da herança cultural que foram ensinadas pelos que vivem na comunidade Indígena Trocará, que de alguma forma tentam manter sua identidade. Nesse

olhar percebe-se que a criança indígena se torna agente ativo de transformação, elaboração e recriação da cultura, sem descuidar de valores intrínsecos ao seu povo.

Nascimento (2014) (D/UEPA) ao analisar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras de crianças de comunidade quilombola, constatou que esses saberes das crianças são perpassados pelas heranças culturais da comunidade, por isso, seus brinquedos e brincadeiras possuem significados desse contexto cultural.

O estudo de Pinheiro (2015) (D/UFAM) apontou que o brincar de crianças Satere-Mawé revela as culturas de seu grupo social, mas também as reelaborações das crianças frente as heranças culturais. As brincadeiras se organizam conforme as regras das crianças:

[...] as regras das brincadeiras são estipuladas pelas próprias crianças e modificadas pela vontade delas também de acordo com as necessidades de mudança para que ninguém fique sem brincar. Geralmente brincam sozinhos na maior parte do tempo, esporadicamente aparece um adulto, que às vezes participa da brincadeira principalmente se for de futebol ou outras vezes apenas observa (PINHEIRO, 2015, p. 98) (D/UFAM).

Pode-se compreender que “é no vai-vém entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituem os mundos culturais da infância” (SARMENTO, 2003, p. 5). Assim, as brincadeiras como elemento das culturas infantis se fundamentam nas interações inter e intra geracionais.

Com base em Corsaro (2009), podemos entender também que as crianças aprendem com a cultura dos adultos, mas ressignificam o que incorporam, pois realizam a reprodução interpretativa:

Apresento uma abordagem à socialização na infância que denomino reprodução interpretativa [...]. O **termo interpretativo** captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O **termo reprodução** significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2009, p. 31, grifo nosso).

Diante dessa mesma perspectiva de Willian Corsaro, Redin (2009) compreende que as brincadeiras das crianças são permeadas por modificações:

As crianças aprendem de maneira coletiva, e embora mantenham alguns elementos que identificam as maneiras de brincar, podem mudar e mudam as situações a seu bel-prazer. As crianças gostam dos desafios que elas próprias



criam, e o prazer estar em poder modificar e criar novas regras e conduzir a brincadeira ao seu modo.

Assim, por mais que algumas brincadeiras sejam reflexos de heranças culturais ou que partam do direcionamento de adultos, as crianças imprimem modificações às brincadeiras, próprias de suas capacidades de criação.

Para além das brincadeiras, faz-se destaque ao imaginário das crianças, como no estudo de Azevedo (2010) (D/UFPA – Belém). Ao investigar os sentidos do corpo de crianças de um abrigo de Belém, a autora constatou que um dos sentidos do corpo dessas crianças é a imaginação. No abrigo, o imaginário se revela como forma de as crianças driblarem difíceis condições de vida:

[...] é com a imaginação que a criança torna o fogo azul, voa para sair do abrigo, espera uma pipa fantástica, faz de um saco de lixo regador, usa um brinquedo de forma diferente. Ela é uma forma de ser e viver um tempo interessante (AZEVEDO, 2010, p. 168) (D/UFPA – Belém).

A imaginação também se apresenta como substrato das brincadeiras das crianças quando elas não dispõem de recursos lúdicos materiais:

[...] o *corpo-imaginação* [...] é sua forma de viver ludicamente uma realidade diferenciada da existência monótona que lhe propõe. É imaginando, por exemplo, que Peter faz do corpo o principal recurso lúdico para brincar com Robert enquanto estão de castigo e indispõem de quaisquer outros recursos.

Azevedo (2010, p. 97) (D/UFPA – Belém) narra que Peter e Robert, acompanhados por um educador, estavam de castigo no dormitório que possuía uma janela com vista para o quintal. Ambos estavam proibidos de sair desse ambiente, mas pela janela fizeram contato com Bartolomeo que estava no quintal. Peter ao olhar para o quintal diz:

*Bart olha o que eu achei!* – Emprega tom de voz alegre e está sorrindo. Mostra o dedo médio a Bartolomeo [...]. Vira-se em ato contínuo para Robert e novamente mostra o dedo médio para o companheiro que revida com a mesma ação (AZEVEDO, 2010, p. 97).

Essas atitudes de Peter e Robert enunciam que o próprio corpo das crianças é um recurso para suas brincadeiras. Ao analisar esse episódio, Azevedo (2010, p. 97) (D/UFPA – Belém) considera que há na atitude dessas crianças resistência “à disciplina pautada na contenção física, buscando a comunicação com outro sujeito que está em outro ambiente”.

Para Souza (2012, p. 167) “a imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida” (SOUZA, 2012, p. 167). Assim, resistir, subverter ordens, podem ser dimensões entrelaçadas às

brincadeiras das crianças.

Gouvêa (2011) (D/UEPA) também aponta a brincadeira como forma de as crianças expressarem resistência. Seu estudo revelou que as brincadeiras populares de crianças manifestadas na escola, surgiam nos momentos permitidos pelos adultos e ainda quando eles cerceavam as brincadeiras.

Com relação aos espaços onde ocorrem as brincadeiras, inferimos que as crianças brincam nos mais diversos lugares e não brincam apenas em espaços definidos por outros como propícios para as brincadeiras.

Para Nascimento (2014, p. 109-110) (D/UEPA) dentre os espaços em que as crianças quilombolas de Campo Verde/PA brincam estão: “o campo de futebol; o ramal; o terreiro da casa ou o terreiro dos outros; no mato; no retiro da avó; na casinha velha; na escola; debaixo das árvores; embaixo de uma barraca; na sede; [...], no rio”. Além de espaços mais amplos, as brincadeiras dessas crianças também se manifestavam nos ambientes em que estavam seus familiares:

A varanda da casa da avó de alguns intérpretes da pesquisa era o principal cenário para o brincar, principalmente ao anoitecer, visto que ficava iluminada. Era um espaço de muitas conversas, fosse dos adultos ou das crianças. Ali, elas brincavam de cantigas e de bilhar (NASCIMENTO, 2014, p. 111) (D/UEPA).

As crianças Assurinís da mesma forma brincavam em muitos lugares:

A mata, a beira dos rios, os terreiros em volta das suas casas, são espaços de convivência e de aprendizagem e lugares de suas brincadeiras, onde manuseiam e constroem seus brinquedos (quaisquer que sejam os tipos, origem e/ou qualidade) os quais se constituem também em espaços lúdicos de aquisição de saberes transmitidos entre seus pares e de saberes construídos a partir da imaginação e criação dessas crianças (WEBER, 2015, p. 56) (D/UEPA).

Nascimento (2015, p. 108) (D/UEPA) exemplifica que as crianças de seu estudo criavam brincadeiras até em um momento de espera após o banho no chuveiródromo da creche:

Outra brincadeira desvelada nas observações e registrada foi vinda das meninas. Estas, depois de banhadas, enquanto aguardavam os meninos e a professora para voltarem todos juntos à sala de aula, aproveitavam suas mãos molhadas e as “carimbavam” na parede as proximidades do chuveiródromo. [...] correr de um lado para o outro, pular sobre o “rio”

(desnível da calçada na parte central) cheio de bichos, foram outras brincadeiras infantis percebidas.

Nascimento (2015) (D/UEPA) ressalta ainda que “como as crianças não levavam brinquedos para o chuveiródromo, elas brincavam de acordo com o que era possível, para muitos, ações insignificantes, desimportantes”.

Comprendemos que Brougère (1995, p. 105) teve muita razão em dizer que a criança “brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça”.

As brincadeiras das crianças, ainda que não sejam valorizadas ou passem desapercibidas pelo adulto em contato diário com as crianças, revelam o corpo pulsante desses sujeitos. As brincadeiras para as crianças são linguagens, isto é, formas de comunicar, de demarcar a presença no mundo. A brincadeira é uma possibilidade para a criança expressar o seu modo de ser e estar no mundo.

Assim como as crianças não se limitam a brincar em espaços permitidos pelos adultos para as brincadeiras, o tempo para as brincadeiras não depende somente de direcionamento de outras pessoas, mas do desejo das crianças, como aponta Nascimento (2014, p. 103) (D/UEPA) em sua interação com crianças quilombolas:

A questão do tempo e espaço relacionados ao jogo perpassa pelo entendimento de que as brincadeiras acontecem mediadas por um tempo, que não precisa ser cronologicamente determinado, mas que é mediado pela vontade ou intencionalidade do brincar que emana da livre escolha, da vontade de brincar, ou seja, o tempo da brincadeira perdura enquanto permanecer o interesse pela vivência lúdica.

A autora exemplifica que o desejo de permanecer ou não na brincadeira é o que determina o tempo em que a criança destina a essa atividade, a exemplo da “fala de Carlos, que irritado, dialogava com Leonardo, devido uma situação que discordava enquanto brincavam de baralho” (NASCIMENTO, 2014, p. 103-104) (D/UEPA). Eis a fala de Carlos:

**Carlos:** *Mas não vale esse “A”. Ah! Leonardo! [forte e irritado]. Se for pra ser assim eu vou comprar um bocado. Leonardo! Leonardo! Caramba! Assim eu não quero! Ah! Leonardo! [forte e irritado].*

Para a autora em “frases como ‘eu não quero mais’ pode significar o fim da vivência ou a saída de um participante do jogo, neste caso, a brincadeira terminou”. Desse modo, a

criança também possui força para delimitar seu tempo na brincadeira, ou sua entrada e saída nesta atividade.

Com base no exposto, compreendemos que a brincadeira e o imaginário são condições essenciais na vida das crianças, são formas de elas apreenderem e se relacionarem com o mundo. As brincadeiras se manifestam em momentos prazerosos de lazer e até quando há o controle dos adultos sobre o comportamento das crianças. Os conteúdos manifestos nas brincadeiras têm base nas apropriações que as crianças fazem do mundo e em (re)criações das crianças. Suas brincadeiras não têm hora e locais definidos, mas ocorrem, sobretudo, com base em seus desejos e de suas necessidades de expressão.

- As crianças da Amazônia estão imersas em atividades cotidianas no âmbito da família e da comunidade

Nas produções analisadas encontramos a defesa de que as crianças são atores sociais e por isso têm ação influente na sociedade. Elas não vivem unicamente em função de direcionamentos de adultos, mas possuem protagonismos na vida social.

Soma com essa defesa as narrativas de autores sobre o envolvimento das crianças (sujeitos de seus estudos) em atividades junto aos seus familiares e a outras pessoas, demonstrando que as crianças não são futuros participantes da vida social (quando se tornarem adultos), mas ocupam esta função desde o tempo da infância.

A história da infância narrada por Ariès (2014), a história dos pequenos trabalhadores registrados na história das crianças do Brasil (DEL PRIORE, 2010; RIZZINI, 2010; RAMOS, 2010), exemplifica que desde muito tempo as crianças estavam envolvidas em atividades juntamente com adultos, mesmo que a exploração da mão-de-obra infantil fosse um fator que assombrasse esse envolvimento das crianças.

Para Mota (2016, p. 55) as crianças da Amazônia estão a revelar seus protagonismos sociais, os quais delineiam os significados de ser criança nesse território:

Na Amazônia o protagonismo da criança ocorre de forma frenética e em múltiplas ações, seja no trabalho, no lazer, na relação com adultos, entre pares e, com a natureza [...]. Um protagonismo que vai influenciando nos modos diferentes de compreensão do que é ser criança neste espaço complexo e de transformações ininterruptas.

A autora também compreende que a criança amazônica como qualquer outra pessoa está imersa em atividades cotidianas na sociedade:

A criança como qualquer outra pessoa tem uma vida. Uma vida que compreende ações diversificadas que engendram suas existências neste mundo, portanto, se relacionam, desenvolvem atividades que são laborais, educativas, lúdicas. Atividades executadas que muitas vezes são prazerosas ou não, porém, necessárias à sobrevivência no canto amazônico (MOTA, 2016, p. 55).

Ainda que não se negue a influência de adultos e das condições estruturais nas ações das crianças, pode-se dizer que as crianças da Amazônia “autoproduzem suas infâncias nessa região, apresentando características peculiares de suas forças e de quanto são afetadas e afetam o contexto social” (MOTA, 2016, p. 56).

As produções analisadas apresentam o envolvimento de crianças em atividades cotidianas, que marcam suas formações sociais no contexto amazônico. Dentre as atividades que crianças da Amazônia estão envolvidas, estão as atividades de cunho religioso, bastante recorrente neste território.

Pamphylio (2010, p. 54) (D/UEPA) constatou que as crianças de seu estudo frequentam as igrejas da comunidade onde vivem: “Pode ser constatado [...] nas vivências das crianças a frequência as celebrações religiosas nas igrejas com os familiares nos finais de semana, com predominância dos referenciais religiosos católicos e protestantes”.

No estudo de Pastana (2017) (D/UEPA), acompanhamos o envolvimento de crianças em outra atividade religiosa: a Festa de São Tiago, no município de Magazão Velho/AP. Para os habitantes desse lugar, essa festa “é compreendida não somente como uma obrigação em manter a tradição, mas como uma necessidade de manter sua própria condição de existência coletiva e isso se estende as crianças” (PASTANA, 2017, p. 94) (D/UEPA). Algumas crianças, ao serem questionadas sobre seus sentimentos em relação à festa, responderam:

*Lya: primeiro respeito, depois alegria e muita diversão*

*José Caio: sentimento de muita felicidade de estar participando da festa*

*Cairo: sentimento de fé, de amor, de devoção e esperança*

*Edgard Davi: é um sentimento muito forte, nós esperamos por essa festa de um ano para o outro* (PASTANA, 2017, p. 94) (D/UEPA).

O autor explica que nessa Festa as crianças participam como expectadores e como protagonistas. Existe um a parte desta Festa de São Tiago dedicada às crianças:

Depois do dia 25 de julho, quando encerra a Festa de São Tiago feita pelos adultos, repetem-se as encenações e os rituais, tendo agora como protagonistas as crianças, vestidas, também elas, de vermelho e branco conforme representam mouros ou cristãos. Durante os dias 27 e 28 de julho, respectivamente, elas também encenam vários atos como a entrega dos presentes, participam do baile de máscaras infantil e encenam a batalha entre mouros e cristãos, “montadas” em cavalinhos enfeitados com papel de seda e feitos de buriti (PASTANA, 2017, p. 73) (D/UEPA).

A inserção das crianças nessa Festa ocorre desde muito cedo, como diz Jamerson de 11 anos: *Aprendemos desde cedo a fazer parte da festa, aprendemos sempre com as pessoas mais velhas, nossos pais, tios e primos.* Desse modo, “o saber construído sobre os rituais da festa das crianças acontece através de um processo de socialização e de transmissão por parte de outros sujeitos [...]” (PASTANA, 2017, p. 89) (D/UEPA).

Outra festa religiosa da qual participam crianças da Amazônia é a Marujada, em louvor a São Benedito e São Sebastião, no município de Tracuateua/PA. As crianças intérpretes do estudo de Silva (2017, p. 92) (D/UEPA) expressaram o que já apreenderam sobre a Marujada:

**Rafael:** *Eles falam que a marujada é uma dança para os negros. Quando a gente dança, a gente louva. Ah! Louva os santos e também os negros. E a ladainha faz parte. Mas eu não sei rezar.*

**Maria Guilhermina:** *É quem dança, também louva os santos. Porque a gente paga promessa pra eles.*

Segundo a autora as crianças participam da maioria dos rituais da Marujada, contudo, dependem da autorização de adultos quanto ao momento que podem adentrar nas cerimônias, como nesses relatos:

**Guilherme:** *A gente fica olhando, até o capitão pedir pra gente dançar também. Mas tem dança que a gente não dança logo, só os mais velhos, mas depois a gente entra no meio da dança. Mesmo assim a gente sempre dança [...].*

**Maísa:** *Quando ele não deixa, aí a gente fica dançando bem quietinho [...]* (SILVA, 2017, p. 112) (D/UEPA).

Mesmo que em alguns momentos as crianças não estejam diretamente envolvidas nas danças da Marujada, elas são espectadoras desse ritual, com isso, se envolvem nele. Em geral, as crianças estão imersas na Marujada desde os preparativos:

A participação das crianças começa desde os momentos que antecedem o auge da festa, como nos ensaios, nas reuniões, nos preparativos e arrumação dos mastros. Nos ensaios que começam, normalmente dezoito dias antes da festa, existe uma participação bastante numerosa de crianças, visto que elas são orientadas a praticar os rituais nos ensaios para que possam, de fato,

aprender como devem se apresentar em cada ritual (SILVA, 2017, p. 113).

Para a autora, “existem diversos motivos que levam a participação da criança na festa da marujada, mas talvez, o maior deles seja pela ludicidade, uma vez que ela compreende a festa como uma diversão, isto é, *brincar de dançar*”. A autora inferiu também “que a fé e a devoção pela marujada, ainda estão em construção na criança”, no entanto, as crianças já compreendem que “a marujada ensina brincar, rezar, dançar, respeitar e louvar” (SILVA, 2017, p. 146, grifo da autora).

Para além de atividades religiosas, crianças da Amazônia participam de outras atividades cotidianas no âmbito da família e da comunidade, como assinalamos a seguir.

Na comunidade indígena Assurini do Trocará crianças desenvolvem várias atividades:

As crianças da etnia Assuriní, intérpretes desta pesquisa participam ativamente da vida da comunidade. Mesmo tendo diferentes idades as crianças são vistas sempre em grupos, seja andando pela comunidade, trabalhando, subindo nas árvores em busca de frutas, pescando, correndo ou brincando (WEBER, 2015, p. 54).

Nessa comunidade indígena, “a vivência coletiva não é exclusividade de crianças ou de adultos porque é de tal forma uma ação social de total integração, sem que se perceba o que deve ser um ato específico do adulto e o que deva ser o ato específico das crianças”. Um exemplo de práticas que adultos e crianças desenvolvem é o cuidado com o outro:

[...] as mães cuidam de todos, sem separar seus filhos ou os filhos dos outros, assim são as crianças no cuidar constante de outras crianças. Os maiores cuidam dos menores sejam irmãos, primos, amigos ou outros. Eles tomam para si essa responsabilidade social nos momentos de atividades propostas pelos adultos da aldeia, nas brincadeiras ou simplesmente no andar nos caminhos da aldeia e da floresta (WEBER, 2015, p. 42).

As crianças Assurinís se envolvem no manejo da mata, da caça, da pesca. Elas entram “na mata utilizando-se de terçados, apropriando-se das linhas de anzóis e das varas de pesca, com a mesma destreza e habilidade que utilizam os adultos da comunidade” (WEBER, 2015, p. 43-44). Elas “vão à mata com os pais ou com adultos em busca de caça e de pesca, mas igualmente vão sozinhas ao rio para pescar, sobem em árvores, apanham o fruto maduro para comer” (WEBER, 2015, p. 56).

As tarefas domésticas são igualmente desenvolvidas por essas crianças. Elas participam com suas mães de “atividades domésticas comuns a todos, como lavar os

utensílios e a roupa no igarapé, estendê-la ao sol em cordas próximas às casas, abanar o fogo, e outras atividades do gênero” (WEBER, 2015, p. 56).

Em parceria com as mães, essas crianças também manipulam sementes, dentes de animais, constroem adornos e outros:

Em um momento de descontração quando as mulheres Assuriní se sentam nas tardes, sob as árvores ou a porta de suas casas para conversarem, aproveitam para limpar e separar as sementes, dentes de animais, penas de pássaros e assim construir os adornos e artesanatos de argila. Esse também é um momento onde repassam sua cultura às crianças que estão a sua volta, manipulando e brincando com os diversos elementos que são utilizados na preparação destes objetos. É um processo de transmissão dos saberes espontaneamente [...]. Assim nesta apropriação de saberes, aprendem a construir colares, pulseiras, cocares e demais adornos característicos do povo Assuriní e construir também a transmissão da cultura do seu povo (WEBER, 2015, p. 70).

As crianças Assurinís possuem autonomia no ir e vir na aldeia, liberdade para estar em todos os lugares e liberdade de neles permanecerem se assim o desejarem. Enfim, “as crianças Assuriní do Trocará em sua liberdade, sem amarras, revelam uma infância plena e experimentam o mundo como ele é, estão integradas plenamente ao lugar em que habitam” (WEBER, 2015, p. 82).

Nunes (2017) (D/UFPA-Cametá) também investigou crianças da aldeia Assurini do Trocará, em Tucuruí/PA. Seu estudo da mesma forma indicou que as crianças assurinís estavam presentes nas diversas atividades da comunidade, cujas mesmas representavam a base de seus processos de aprendizagem. As crianças atuavam em variados campos, como nos processos de religiosidade, educação, afazeres domésticos, confecção de adornos e economia voltada à subsistência da comunidade.

As crianças indígenas Sateré-Mawé da mesma forma participam de afazeres da família e desenvolvem atividades específicas, como a frequência à escola. São crianças que também possuem liberdade para transitar na aldeia:

[...] a partir de 02 anos de idade, as crianças acompanham a mãe em todos os seus afazeres na roça, no rio, na casa de farinha, etc. As crianças de 03 anos já possuem certa liberdade e andam livremente em quase todos os espaços da comunidade, ou simplesmente visitam os parentes como avós e tias e brincam com as outras crianças maiores do grupo. As crianças maiores, frequentam a escola e passam uma parte do dia estudando (PINHEIRO, 2015, p. 68) (D/UFAM).

Desde os primeiros anos, as crianças Sateré-Mawé acompanham suas mães em tarefas



domésticas, seja no rio, na casa de farinha, no roçado, entre outros lugares. Assim, aprendem “a diferenciar e escolher a melhor forma de plantar, cultivar e colher os produtos que a aldeia consome [...] para que elas possam executar depois sem a presença do adulto” (PINHEIRO, 2015, p. 79) (D/UFAM).

As crianças Sateré-Mawé “brincam, trabalham, estudam e participam de todos os acontecimentos da comunidade de maneira geral” (PINHEIRO, 2015, p. 74) (D/UFAM). Além de afazeres cotidianos, elas têm livre-arbítrio para realizarem outras atividades que desejarem, como as brincadeiras.

Com o estudo de Pamphylio (2010, p. 54-55) (D/UEPA) nos reportamos ao cotidiano de crianças amapaenses, constituído da mesma forma por inúmeras atividades:

[...] os dias das crianças são sempre diferentes, dando a impressão que não existe monotonia – vão à escola; freqüentam a igreja; tomam banho de rio; passeiam na garupa de bicicleta; andam de casco pelos rios; brincam em casa sozinhas ou com irmãos ou com animais; brincam nas ruas e quintais, fazem mandados para mãe.

As tarefas domésticas fazem parte das atividades das crianças, como exemplificam os relatos a seguir:

**Branca de neve:** *eu fico reparando o meu irmão para não ir para a cozinha para o jabuti não morder ele.*

**Branca de neve:** *Professora, eu já sei passar perfume na minha irmã. Faço minha irmã dormir.*

**Bileu:** *Varro a casa.*

**Barbie:** *Faço mandado, compro carne.*

**Ben 10:** *Passo pano.*

(PAMPHYLIO, 2010, p. 53) (D/UEPA)

A autora enfatiza que “há disponibilidade de tempo para as crianças brincarem em casa, apesar da realização de algumas tarefas domésticas”, assim as tarefas domésticas não são impedimentos para as brincadeiras. As brincadeiras fazem parte do cotidiano dessas crianças amapaenses: “podem brincar livremente, subindo nas árvores, tomando banho nos rios, andando de casco, passeando de bicicleta, brincando em casa sozinhas, com irmãos ou animais de estimação, brincando nos quintais, nas ruas de pira-mãe” [...]” (PAMPHYLIO, 2010, p. 140-141) (D/UEPA).

O estudo de Aviz (2016) (D/UEPA) retrata outros aspectos do cotidiano de crianças Tracuateua/PA. Segundo a autora, nesse município os rios são cenários para as atividades cotidianas dos moradores, dentre elas a pesca. Enquanto atividade cotidiana, a pesca faz parte

das vivências das crianças. As crianças do estudo de Aviz (2016, p. 91) (D/UEPA) contaram que pescavam e outros detalhes da realização dessa atividade:

*L. F: [...] joga a malhadeira... e quando joga a malhadeira fica igual uma teia de aranha. Depois puxa bem devagarinho pro peixe não escapar... o papai deixou escapar um. Pega peixe zitinho também pra fazer isca e dar pros gatos. Leva os peixinhos zitinhos pra casa do Arlindo, pro Arlindo dar pros gatinhos.*

*M. Y: [...] Papai joga a tarrafa...e eu fico lá esperando...segurando o saco. Tudo o que o papai tá lá no tanque tentando pegar tambaqui.*

*J. M: [...] pego uns peixinhos na mão no campo...eu peguei uns peixinhos na mão...de anzol, de... eu ia pegar tambaqui no vovô. Eu boto a minhoca e joga o anzol e pego o peixe... as vezes o peixe rouba o anzol.*

Crianças de Tracuateua/PA “vivenciam as experiências dos pais, na captura, no cuidado, no preparo e degustação do pescado ou então, na confecção dos apetrechos de pesca”. Diante de atividades como estas, tais crianças estão imersas em “saberes e experiências vividas pela família e pela comunidade” (AVIZ, 2016, p. 91) (D/UEPA).

Outra atividade inerente ao cotidiano de crianças de Tracuateua/PA é a agricultura de subsistência, por meio do cultivo da mandioca, milho, tabaco e outros. O plantar, colher e comercializar fazem parte dos saberes que as crianças adquirem:

*E. T: Cato capim e ralo mandioca...pra fazer farinha ué com o rodo.*

*J.M: Eu fui pra roça com a vovó. Fui plantar maniva. Abre o buraco coloca o pau da maniva e vai colocando e entupindo. Ai nasce... e depois faz farinha pra gente comer.*

*E. A: Fui ver o que o papai tava fazendo. A mandioca serve pra fazer farinha. A gente bota o rodo naquele forno e a gente mexe.*

(AVIZ, 2016, p. 93) (D/UEPA).

O envolvimento dessas crianças em atividades como a pesca e a agricultura “ocorre de forma voluntária e não impositiva, pois mesmo na produção da materialidade da vida, as crianças experimentam situações lúdicas”. Dessa forma, “acompanhar os pais na pesca ou no roçado é um ato solidário e colaborativo, que consolida as experiências adquiridas entre gerações” (AVIZ, 2016, p. 131) (D/UEPA).

Crianças do MST participantes do estudo de Moraes (2010, p. 102-103) (D/UFPA-Belém), do mesmo modo apontam que estão imersas em atividades cotidianas no âmbito de suas famílias, como as tarefas domésticas:

*Ana: eu arrumo só a casa e brinco na rua.*

*Wagner: quando é as férias assim, que eu fico com vontade de trabalhar, eu vou na casa da minha tia pedir pra ela fazer pirulito pra mim vender e vou vender.*

*Tânia: eu ajudo minha mãe na casa, nos deveres de casa, varrer (...) a única coisa que eu não faço é lavar roupa.*

*Ana: eu lavo minha roupa, da minha mãe e do meu pai.*

*Wagner: eu lavo só a minha roupa, mas não lavo a do meu tio, nem da minha tia.*

Para a autora, essas atividades citadas pelas crianças, como arrumar o quarto, arrumar a casa, lavar roupa, varrer a casa “são atividades em que as crianças se envolvem no sentido de contribuir”. Considera ainda que “embora um dos meninos [...] afirme que às vezes vai vender pirulito na praia, este trabalho parece pra ele uma forma de contribuir, inclusive com o orçamento familiar” (MORAES, 2010, p. 103) (D/UFPA – Belém).

As crianças quilombolas interpretes do estudo de Nascimento (2014, p. 37) (D/UEPA) são outras crianças que compartilham atividades com seus responsáveis, a exemplo de atividades relacionadas à agricultura familiar, como o preparo de farinha:

As crianças da pesquisa também participam das atividades relacionadas à agricultura familiar, acompanhando seus pais e responsáveis na casa de farinha, no entanto, as tarefas são distribuídas considerando a idade das mesmas, bem como o que são capazes de fazer como: descascar mandioca, carregar baldes de água, peneirar e amassar a mandioca. É válido esclarecer que durante as observações realizadas, tais atividades não foram rigorosamente exigidas, pois elas vão fazendo o que lhes era pedido, nos seus tempos, sempre com os adultos por perto, mediando o momento.

Com base nas vivências de crianças narradas acima, inferimos que crianças da Amazônia estão envolvidas em atividades cotidianas que fazem parte da formação social das mesmas, contudo, sem o caráter de exploração. Várias dessas atividades proporcionam ainda satisfação, lazer e sentimento de pertencimento das crianças ao universo social que vivenciam.

Para Cardoso e Souza (2011, p. 166) existe limite entre a exploração do trabalho infantil e o “o papel do trabalho enquanto aspecto cultural e elemento importante no processo de socialização das novas gerações, dimensão esta especialmente importante nas comunidades tradicionais amazônicas e na agricultura em geral”. A desconsideração desse limite “faz com que a exploração do trabalho infantil e a dimensão socializadora das atividades que as crianças realizam junto com seus pais caiam, ambos, no mesmo fosso da ilegalidade”.

Os autores reconhecem que a exploração do trabalho infantil é uma realidade em diversos contextos sociais. Contudo, ressaltam que o trabalho infanto-juvenil nem sempre carrega o sentido de exploração:

Embora a exploração da mão de obra infanto-juvenil seja uma situação deplorável, que está presente no seio de muitas famílias, especialmente daquelas com poucos recursos econômicos, esse é um tipo de fenômeno que se encontra difundido em amplos segmentos da sociedade, tanto no meio

rural quanto no urbano, não sendo, portanto, uma prerrogativa exclusiva das comunidades tradicionais amazônicas. É inegável que existem crianças exploradas em grande número, todavia, é possível identificar outras realidades nas quais o trabalho infanto-juvenil não assume o caráter depreciativo, com o qual normalmente é rotulado (CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 166).

A partir de experiências de pesquisas em comunidades da Amazônia, esses autores constataram “que o trabalho, em certos contextos socioculturais, define a condição de sujeito pleno em direitos e deveres, e que tal definição se dá no decorrer de um longo processo de assimilação, que configura aquilo que Pierre Bourdieu define como *habitus*” (CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 167).

Os mesmos autores, realizaram experiência etnográfica em uma comunidade rural remanescente de quilombos, localizada no baixo Amazonas, próximo a cidade de Óbidos/PA. Na ocasião, eles constataram que “o trabalho liga as crianças aos vários sistemas produtivos manejados pelos pais, construindo e redefinindo, nessa relação, um *habitus* de pequenos produtores amazônicos, com forma específica de perceber e manejar os recursos naturais [...]” (CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 169).

Adultos e crianças dessa comunidade compartilham muitas atividades cotidianas a ponto de não existir nítida separação entre as atividades de ambos. Assim, as crianças compartilham com os adultos momentos como: de trabalho, lazer, cultos religiosos e conversas. Nessa dinâmica social, o trabalho é percebido como formação do sujeito:

Os moradores veem o trabalho infantil como princípio de formação do sujeito, de aquisição de ‘saber’, considerado pela imediatez da situação, em certos momentos, como simples ajuda, mas que compreendem como se estivessem construindo um novo ser social. Portanto, o significado dado ao trabalho não o coloca numa dimensão separada da vida, pelo contrário, o coloca no centro, tornando-o a própria vida (CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 169).

Os meninos dessa comunidade desde pequenos “são direcionados para as atividades de pesca e agricultura, existindo poucas possibilidades de que eles, na vida adulta, não saibam pescar ou construir roça” (CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 171). O relato de um menino, demonstra que ele já apreendeu a forma como pulsa a vida nessa comunidade:

*As coisas que eu gosto mais na minha vida é a pesca e a escola. Eu gosto de remar, ver a água, os peixes, as mareas. Eu gosto de ver meu jeito de pescar, de ver os peixinhos na linha, ver a canoa sair pra fora. Eu gosto de pescar peixe cachorro, bacu, surubim, essa é a minha pescaria preferida. Além disso, quando a gente chega, as pessoas perguntam cadê o peixe? (informante, dez anos).*  
(CARDOSO; SOUZA, 2011, p. 171).

Compreendemos então, que é importante percebermos os desdobramentos das mais diversas atividades cotidianas realizadas por crianças amazônicas, isto é, os significados dessas atividades para a vida dessas crianças. A situação concreta de cada criança pode revelar se sua participação em atividades cotidianas carrega o sentido de formação ou exploração.

O estudo de Souza (2014) (T/UFPA – Belém) revela que também existem situações de exploração de crianças na Amazônia. Existem atividades cotidianas das crianças que lhes causam sofrimentos, em decorrência da exploração de suas forças de trabalho, como evidenciaram as vozes de crianças participantes desse estudo:

***Gaivota:** O trabalho de babá só tem fim quando as crianças dormem isso causa muito aborrecimento. Eu peço que elas não acordem na noite chorando [...] é preciso dormir um pouco.*

***Jurutí**<sup>42</sup>: [...] é um tipo de trabalho que parece simples, vender [...]. Todos os dias de segunda a domingo, isso me estressa [...]. É um trabalho que deixa o corpo dolorido, quente devido o fogo.*

(SOUZA, 2014, p. 136) (T/UFPA – Belém)

Para a autora, “o trabalho infantil aparece nas vozes das crianças e dos adolescentes da Amazônia paraense como uma atividade que as impede de viverem plenamente a infância, contrário a dimensões humana de base do trabalho como princípio educativo” (SOUZA, 2014, p. 74) (T/UFPA – Belém).

Em outra narrativa, percebemos que o trabalho para algumas crianças da Amazônia, constitui a própria condição de sua sobrevivência:

***Jurutí:** [...] Eu trabalho por obrigação. [...] Vender churrasquinho é muito pesado [...] Se eu não trabalhar não tenho o que comer. [...] O dinheiro serve para comprar alimentos. Não ganho muito... Mais ou menos R\$80,00 por mês.*

(SOUZA, 2014, p. 149) (T/UFPA – Belém).

Para Souza (2014) (T/UFPA – Belém) o trabalho infantil como necessidade de sobrevivência tem base na servidão – como forma de suprir minimamente o alimento – e não carrega o sentido de formação da humanidade.

As crianças intérpretes de sua pesquisa indicam que o tempo para a brincadeira não é um privilégio em suas vidas. No entanto, elas “buscam formas de resistência ao trabalho

---

<sup>42</sup> Trabalha como vendedor de churrasquinho.

infantil” (SOUZA, 2014, p. 133) (T/UFPA – Belém), dentre elas, a própria brincadeira, como nos relatos:

***Andarilho**<sup>43</sup>: O sono no trabalho me causa fadiga e fico muito irritada com as crianças [...] aí eu digo para a tia que estou doente, com febre. Outras vezes eu faço as tarefas erradas, tipo brinco no trabalho [...] que é outra forma de não ter que trabalhar o tempo todo.*

***Pardal**<sup>44</sup>: O trabalho é bem desgastante, porque tenho que fazer várias coisas ao mesmo tempo [...] chega certa hora não quero mais trabalhar, então começo a enrolar, diminuir o ritmo [...] Brinco com água, demoro lavando um carro e os tapetes. O polimento é o mais cansativo [...] (SOUZA, 2014, p. 133) (T/UFPA – Belém).*

A autora conclui que as falas das crianças intérpretes de seu estudo “corroboram para sustentar que o trabalho infantil forma negativamente, reforça o medo, é repetitivo, cansativo, penoso, alienante e embrutecedor” (SOUZA, 2014, p.183) (T/UFPA – Belém).

Mota (2016, p. 28) considera que muitas crianças na Amazônia estão em condições de vulnerabilidade social<sup>45</sup>. Nestas condições, “as crianças [...] desde muito cedo são obrigadas a viver como adulto, inserindo-se no trabalho de subsistência familiar para contribuir com a renda, seja nas atividades tradicionais da família como outras atividades”.

Em seu estudo desenvolvido no espaço fronteiriço entre Tabatinga/Brasil e Letícia/Colômbia, constatou crianças amazônicas estão envolvidas em situações de exploração de suas forças de trabalho, como afirmou um dos sujeitos de seu estudo:

***Rebeca**: Muitas crianças em nossa região [...] desde muito cedo são obrigadas a trabalhar na roça, a vender nas ruas, nos mercados pra ajudar no sustento da família. Houve épocas em que os pais preferiam levar os filhos para trabalhar na roça, para os altos rios onde realizavam a extração da madeira e do látex do que estudar, dizendo que estudar era coisa de quem não tinha o que fazer e trabalhar desde criança era importante para não se tornar um adulto preguiçoso. (MOTA, 2016, p. 28).*

Percebemos igualmente nesse relato que o trabalho para algumas crianças da Amazônia é danoso ao desenvolvimento social das mesmas. Para Mota (2016, p. 28) muitas

---

<sup>43</sup> Trabalha como entregador.

<sup>44</sup> Trabalha no lava-jato.

<sup>45</sup> A autora compreende vulnerabilidade social da seguinte forma: “Vulnerabilidade social é o estado de risco social no qual vivem os segmentos humanos empobrecidos. É a ausência de uma boa moradia, alimentação básica adequada, saúde, educação, água potável, de trabalho por parte dos membros adultos da família, de cuidados por parte dos adultos. Como consequência, as crianças vivem em constante risco de vida, perigo, além de serem as maiores vítimas da violência física ou moral, da exploração do trabalho infantil e da mortalidade infantil” (MOTA, 2016, p. 28)

crianças da Amazônia vivem essa realidade de exploração. Elas têm necessidade de ingressar no mercado de trabalho precocemente, de forma adultocêntrica. São “crianças transformadas em pequenos trabalhadores, em corpos de trabalho”.

Vemos então que as crianças amazônicas estão imbuídas em inúmeras atividades cotidianas. Algumas delas são desenvolvidas juntamente com adultos, ou orientadas por eles, no âmbito de processos de apropriação de saberes.

Enquanto algumas crianças desenvolvem atividades regadas pela liberdade, diversão, respeito e reciprocidade, outras crianças experenciam atividades como sinônimos de exploração de suas forças de trabalho e privação (dentre as quais está a própria brincadeira).

A Amazônia-criança se constitui em meio “aos problemas e momentos de felicidade das crianças”, os quais forjam esses sujeitos amazônicos. As ações das crianças na Amazônia servem “como parâmetros para se analisar as situações atuais delas”, os espaços que ocupam nessa região (MOTA, 2016, p. 56).

#### ❑ O ambiente natural é elemento marcante no cotidiano das crianças da Amazônia

Para Tiriba e Profice (2014, p. 47), os seres humanos são simultaneamente seres de cultura e seres de natureza:

Foi na natureza que nos tornamos humanos, foi nela e em estreita interação com seus seres e processos que vivenciamos e compartilhamos conhecimentos que fundamentam nossa cultura. Foi justamente nos ambientes naturais que desenvolvemos nossa capacidade de aprender juntos e continuamente, o que nos permitiu aprimorar saberes e fazeres cada vez mais diversos e complexos.

Diante desta constituição dos seres humanos, eles possuem necessidade interativa com a natureza; uma atração em relação à natureza, seus seres e processos, o que se pode compreender como a biofilia (TIRIBA; PROFICE, 2014).

Em contrapartida, o sentimento de pertencimento dos seres humanos em relação à natureza foi se perdendo no processo de produção da visão moderna de mundo (TIRIBA; PROFICE, 2014). Vive-se um tempo em que a natureza é vista sobretudo como matéria prima morta para a produção industrial. O século XXI segue com um modelo de sociedade pautada na produção, acumulação e consumo de bens, mesmo que para isso se ponha em

xeque os recursos naturais (TIRIBA, 2017). Dentre as consequências desse tipo de relação com a natureza está o distanciamento das crianças do ambiente natural.

Um dos direitos fundamentais das crianças é o direito de deslocarem-se e movimentarem-se livremente em ambientes naturais. O impulso que as levam a buscar o contato com o mundo natural, se deve ao fato de afetarem e serem afetadas não apenas pela cultura, “mas também pelo barro, pelo vento, pelo céu azul ou cinza, por elementos do mundo natural com os quais estão estruturalmente acoplados” (TIRIBA, 2017, p. 75).

Esse mesmo impulso, essa necessidade de as crianças interagirem com a natureza, se evidenciou nas produções ora analisadas. Em que pese o distanciamento entre as pessoas e o ambiente natural cada vez mais enfático, as produções analisadas indicaram que crianças da Amazônia ainda vivem uma experiência rica de interação com o ambiente natural, principalmente aquelas que não estão nos grandes centros urbanos. Mesmo crianças que estão em regiões metropolitanas da Amazônia, conhecem o valor e o prazer do contato com a natureza, ainda que esse contato seja restrito.

Uma creche de Belém/PA, lócus da pesquisa de Nascimento (2015) (D/UEPA), possui área externa com árvores grandes e plantas de pequeno porte, areia coberta pela sombra de algumas árvores. Um muro branco que delimita o espaço da creche e algumas garrafas pet coloridas enterradas no chão próximas a esse muro. Alguns vasos com pequenas plantas no pátio da creche que se interliga a essa área. A autora assim se refere a essa área da creche:

[...] é um espaço privilegiado e rico para as crianças. A sombra é bem generosa, a areia, as folhas secas e sementes, o mato que cresce as proximidades do muro, pedrinhas, os galhos secos das árvores que encontravam caídos, até as flores, não escapavam de tornarem-se materiais de suas brincadeiras (NASCIMENTO, 2015, p. 82).

A narrativa a seguir, demonstra o quanto este ambiente natural da creche é um espaço que alimenta as brincadeiras e imaginário das crianças:

**Mariana:** *Ei 'filha' eu to precisando fazer a 'comida'.*

**Meg:** *Tá bom mãe, vou comprar ali na feira.*

**João:** *Eu vou buscar água então ali no poço.*

**Mariana:** *Tá.*

*Enquanto isso, Branca de Neve junta areia em um recipiente de plástico.*

**Meg:** *Mãe, mãe, cheguei. Tá aqui. Comprei peixe. (folhas secas de jambeiro)*

**Mariana:** *Num tinha carne?*

**Meg:** *Não.*

**Mariana:** *Tá bom então.*

**Branca de neve:** *Olha o bolo que eu fiz. Vamos cantar parabéns?*

**Joana:** *Mas é aniversário de quem?*

**Branca de neve:** *Num sei.*



*João: Pode ser do cachorrinho né.*

*Mariana: Mas cachorro não faz aniversário.*

*Meg e Joana: É.*

*João: Mas pode fazer*

(NASCIMENTO, 2015, p. 82) (D/UEPA).

Na área externa dessa creche também há uma estrutura semelhante a um canil. Em frente a essa estrutura (de forma próxima), existe uma pequena árvore, cujo tronco se ramifica em dois, entrelaçados entre si. Quando a pesquisadora se aproximou para observar esse lugar, uma das crianças lhe disse: “Ei tia, sai daí de perto. Aí é a casa da bruxa” (NASCIMENTO, 2015, p. 76) (D/UEPA).

A área externa é um dos ambientes prediletos das crianças, palco de imaginário e brincadeiras. É onde mora a bruxa. É onde as crianças se divertem com brincadeiras tais como: futebol, brincadeiras com bambolês oferecidos pela creche, brincadeira de correr, brincadeira de cavar a areia e amontoá-la, brincadeiras com as folhas das árvores, etc.

O desejo de estar nesse lugar permanece nas crianças, mesmo quando elas estão no interior das salas da creche, como mostra essa narrativa:

*Após o almoço, as crianças se dirigem a sala de aula para o repouso. Os colchonetes já estão dispostos no chão, e a professora pede que elas deitem-se para dormir um pouco. Kauã fica sentado.*

*Pesquisadora: Você não quer dormir?*

*Kauã: (responde não apenas balançando a cabeça)*

*Pesquisadora: Mas porque você não quer de dormir?*

*Kauã: Porque sim.*

*Pesquisadora: E você queria fazer o que agora?*

*Caio: Ele queria ficar acordado com a bruxa brincando.*

*Kauã: Num queria nada.*

*Pesquisadora: O que você queria fazer então?*

*Kauã: Brincar de carrinho e brinquedo lá “fola” ...*

*Pesquisadora: Sozinho?*

*Kauã: A titia ia me ‘repalar’.*

*Pesquisadora: Mas ela ia está fazendo os coleguinhas dormirem...e aí?*

*Caio: Só quando ela ir que ele vai né?*

*Kauã: Ela num vai...*

*Caio: Vai sim, mentiroso.*

*Kauã: Num vai nada. Ela num vai ‘pá’ lá...*

*Caio: Mas quando secar ela vai...*

*Kauã: Num vai nada.*

*Caio: Vai sim, mentiroso.*

*Kauã: Só quando a gente não obedece ela não leva, quando nós obedece ela leva.*

*Caio: Não, quando seca lá fora é que ela leva.*

*Kauã: Mas já tá seco lá.*

*Caio: E porque ela num leva?*

*Neymar: Já tá seco lá ‘infora’...*

*Caio: E porque ela num leva pra nós brincar?*

*Kauã: Eu num sei...*  
(NASCIMENTO, 2015, p. 79) (D/UEPA)

As crianças dessa creche compreendiam que a área externa era o “lugar de brincar”. Este sentido “pode ser justificado pelo fato de quase todos os dias elas irem brincar nesse espaço, pela manhã e/ou pela tarde [...]. O brincar era a principal situação vivenciada, e raras vezes iam para lá por outros motivos”. De tal modo, a área externa tratava-se “de um espaço privilegiado e rico para as crianças” (NASCIMENTO, 2015, p. 82) (D/UEPA).

Para Nascimento (2015, p. 84) (D/UEPA) “mesmo diante de uma aparente liberdade” que as crianças possuíam nos momentos que estavam na área externa, “a imposição e poder” sobre seus corpos “não ficam na invisibilidade”:

Há o controle quanto aos limites espaciais. Por exemplo, as crianças não podiam aproximar-se do portão, nem correr ao redor da casa, ficando “longe dos olhos” adultos, se arrastar ou ficar rolando na areia também não era permitido, entre outras atitudes. Além disso, a imposição e controle do tempo de brincar eram frequentes [...].

Nessa creche, além do controle sobre as brincadeiras, não havia um planejamento para melhor explorar a área externa no conjunto das atividades das crianças:

As observações revelaram ainda que não há um planejamento sistemático, programado na rotina, objetivando direcionar as crianças para a área externa. É um espaço que as crianças falaram e demonstraram por suas atitudes que é importante para elas. Porém, na maioria das vezes, as crianças iam para este espaço, não quando manifestam interesse, mas quando tinha um tempo sobrando entre uma atividade e outra (NASCIMENTO, 2015, p. 84-85) (D/UEPA).

De forma predominante, as escolas não estão em sintonia com a díade: ambientes naturais e educação. Nas instituições escolares, “as crianças são recebidas no espaço de sua sala de atividades e circulam em vários ambientes fechados, até chegarem ao lado de fora, onde ficam por um tempo diminuto” (TIRIBA, 2017, p. 76). Ademais:

As janelas, que as colocariam em contato com o mundo externo, muitas vezes não estão acessíveis, ou mesmo não existem. A areia está presente como revestimento dos espaços onde estão os brinquedos de parque. Nos demais, predominam o cimento e a brita. Poucos pátios são de terra ou barro (TIRIBA, 2017, p. 76).

Nessas instituições, é possível ainda que as crianças não tenham contato com a grama; não tenham possibilidade de realizar brincadeiras de cavar, amontoar, criar e demolir com terra e areia; sejam mantidas suas distâncias da água; não tenham atividades que as

aproximem da vegetação; entre outras formas que distanciam a criança da natureza (TIRIBA, 2017).

Com base em Nascimento (2015) (D/UEPA), compreendemos que algumas crianças da Amazônia têm contato mais restrito com os ambientes naturais. Contudo, outras crianças vivenciam de forma abundante a relação com a natureza, como veremos adiante.

As brincadeiras constituem uma das possibilidades que o ambiente natural oferece às crianças. Crianças do MST, moradores da Ilha de Mosqueiro/PA, se divertem nas praias próximas ao assentamento (MORAES, 2010) (D/UFPA – Belém).

Para crianças da comunidade quilombola de Campo Verde/PA, “as alternativas da natureza amazônica passam a ser possibilidades das relações lúdicas [...]. A mata que envolve a comunidade e delimita seu território, também resguarda o universo lúdico” conhecido por essas crianças (NASCIMETO, 2014).

Crianças que moram às margens do Rio Tapará, em Santarém/PA, experimentam o prazer de brincar na natureza e demonstram seus saberes sobre o contexto natural:

As crianças de 6 anos narram com [...] as atividades do campo, subir nas árvores, apanhar frutos e preocupação com “botos” e “jacarés”. A relação com a natureza é de cuidado, sendo proibido cortar as raízes das árvores. Aqui a natureza é descrita como um grande espaço de brincadeiras [...], a relação das crianças com o meio ambiente é de diversão. Nesse contexto de várzea as brincadeiras de “escorrega” são realizadas nos barrancos formados pelas águas às margens do rio, no período que o nível desce, por isso as crianças dizem que é preciso cuidado com essa brincadeira, pois poderão cair na água e “ir profundo” [...] (PRIANTE, 2015, p. 154) (D/UFOPA).

Crianças indígenas Sateré-Mawé comumente estão “na beira do rio, brincando na água ou na areia, em grandes ou pequenos grupos, geralmente com os irmãos mais novos ou mais velhos [...], primas e primos” (PINHEIRO, 2015, p. 74) (D/UFAM).

Crianças ribeirinhas, que moram ao longo do Rio Mendaruçu Médio no Município de Cametá/PA conhecem “a relação diversão/rio, pois nesse ambiente natural, as crianças utilizam também os espaços imersos para vivenciarem suas brincadeiras”. O rio é o ambiente onde ocorre brincadeiras como: “pira pega” na água e jogos de futebol quando a maré baixa e se forma a praia (LIMA, 2014, p. 27) (D/UEPA).

Crianças de comunidades do Rio Trombetas brincam com capins, mergulham e boiam o tempo todo. Quando imersas no rio, a arraia e o jacaré, temidos pelas crianças, são esquecidos ou passam a não oferecer ameaças a elas, pois o rio “permite e provoca a ludicidade; recebe e revela devaneios amazônicos das crianças” (SILVA JUNIOR, 2010, p.

78).

Essas mesmas crianças, exemplificam outras possibilidades de brincadeiras permeadas pela criatividade na proximidade das águas:

[...] as crianças me apresentaram uma série de improvisações relativas ao espaço para a prática do futebol. Observei espaços do futebol na beira do lago para amenizar o calor e a queda do goleiro, espaços com traves menores para goleiros pequenos e o mais curioso: espaços sob as árvores, utilizando a sombra contra o sol e os galhos como arquibancadas. Formas amazônicas de relacionar um jogo com a natureza e renovar contextualmente simbologias universais (SILVA JUNIOR, p. 133).

Crianças Assurinís “fazem do rio o seu espaço do brincar onde constroem a partir da imaginação individual e temporal os mais variados tipos de brincadeiras”, como: “o mergulhar na procura de peixes, subir nos troncos que ficam dentro do rio [...], o interpretar de um pulo acrobático onde não existem regras definidas, o que importa é pular é criar” (WEBER, 2015, p. 87).

O caminho até o rio é mais um espaço de diversão e interação com a natureza:

Na aldeia pude observar as crianças caminhando enfileiradas no estreito caminho que dá acesso ao rio. Uma caminhada barulhenta entre risos e falas por aqueles que já sentem a alegria e o prazer de brincar no rio, antes mesmo de estarem diante dele. O rio é o brinquedo dessas crianças que caminham ao seu encontro. Um caminho de onde se percebe a liberdade que elas gozem na aldeia, o que as leva a descobrir espaços em que suas brincadeiras podem acontecer (WEBER, 2015, p. 98).

Na natureza, as crianças encontram também suportes materiais que se transformam em seus brinquedos. Dentre os elementos mais utilizados pelas crianças quilombolas da comunidade de campo Verde/PA durante as brincadeiras estão aqueles “oriundos da natureza, como galhos, folhas, mandioca, casca de frutas e areia” (NASCIMETO, 2014, p. 93). Essas crianças “estabelecem relações diretas com a natureza, seja para dela retirar as matérias-primas para a produção de brinquedos, seja para envolverem-se dinamicamente nos espaços escolhidos para os seus brincares (NASCIMENTO, 2014, p. 109) (D/UEPA).

A natureza é palco das brincadeiras das crianças. É também fonte de outros aprendizados. A interação de crianças Assurinís com a natureza, por exemplo, é uma forma delas apreenderem o mundo: “O brincar no rio e na mata é uma das formas de compreensão e apreensão do mundo pela criança Assuriní. Elas demonstram uma certa intimidade com estes ambientes” (WEBER, 2015, p. 98).

Com base na relação que estabelecem com a natureza, as crianças Assurinís expressam “suas histórias de coragem e de seus medos diante dos animais da floresta”, conhecem “lendas do rio e dos igarapés”, relatam suas histórias de pescadores e caçadores (WEBER, 2015, p. 43).

Ao utilizarem o arco, a flecha, o anzol, ao mergulharem nas águas, ao observarem “os pássaros que cantam e [...] os macacos que gritam com seus berros estridentes [...]” essas crianças “vão apreendendo a vida, se deslumbrando, brincando e sendo parte de um povo que faz da mata sua casa, sua vida, seu mundo, seu lar.” Assim, “nas entranhas da floresta a criança Assuriní vê a vida florescendo todo dia”, forma pela qual “ela significa e ressignifica os seus saberes, pelas de [sic] experiências vivenciadas em seu tempo e espaço, através de seus brinquedos e das suas brincadeiras” (WEBER, 2015, p. 105).

Crianças da comunidade rural de Anauerapucu/AP também vivenciam uma relação singular com rios, igarapés, matas e animais que lhes confere um modo de vida particular de apreensão do mundo, que se revela “nas brincadeiras de casco no rio [...], nas histórias contadas, nas vivências compartilhadas” (PAMPHYLIO, 2010, p. 107) (D/UEPA).

Ao apreenderem o ambiente natural, as crianças igualmente aprendem sobre si, como os seus limites diante desse ambiente, a exemplo das Crianças da comunidade quilombola de Campo Verde:

No rio, as crianças respeitavam os seus próprios limites, já que algumas sabem nadar e outras não. Dessa maneira, os intérpretes constroem possibilidades: saltam do trapiche ou dos galhos das árvores; passeiam de canoa; brincam para ver quem fica mais tempo com a cabeça dentro da água; e, há também aqueles que tentavam aprender a nadar; todos, momentos de diversão (NASCIMENTO, 2014, p. 111).

As crianças Assurinís também têm noção quanto ao que devem temer na interação com o ambiente natural: “Perguntei a elas se tinham medo de brincar nesses espaços e a maioria respondeu que não, outros responderam que tinham medo de boto, de onça, de cobra e jacaré. Desses animais a onça é a mais temida por eles” (WEBER, 2015, p. 98).

Muito embora as crianças percebem que há limites na exploração do ambiente natural, elas também experimentam a liberdade em suas possibilidades de interação com a natureza, como se observa no exemplo das crianças Assurinís:

[...] quando participei com as crianças Assuriní do banho de rio, entendi que estava inteiramente livre de referencial teórico sobre a ação do brincar no rio, e um outro saber estava sendo construído bem dentro de mim. Era a percepção sobre a liberdade e o domínio que as crianças apresentavam

enquanto nadavam, mergulhavam, pulavam dos galhos e brincavam de mãe na água – numa sintonia sem igual com a natureza (WEBER, 2015, p. 39).

Nesse relato, observamos que a experiência de liberdade dessas crianças na natureza é tamanha, ao ponto de a pesquisadora ficar perplexa e se abster de referenciais teóricos que dessem conta de explicar essa relação criança-natureza, para deixar que as crianças expressassem o que representava essa experiência.

A natureza, enfim, é fonte que oferece muitas possibilidades para as crianças. Elas certamente percebem essas possibilidades, de tal forma que até se o percurso até a escola lhes oferecer o contato com o ambiente natural, elas aproveitam. No município de Tracuateua /PA, por exemplo, “quando cessa o período chuvoso a maioria dos grandes lagos desaparecem”. Nesse tempo “é comum ver as crianças da comunidade no seu trajeto até a escola, acompanhadas pelos irmãos maiores ou pelos pais, brincando de pega-pega, arrancando cipós e folhas da vegetação rasteira em profunda relação de cumplicidade com a natureza” (AVIZ, 2016, p. 87).

Com base no que vimos sobre o contato dessas crianças amazônicas com o ambiente natural, compreendemos que as crianças desse território exploram vários ambientes naturais, contudo, as águas amazônicas – principalmente dos rios – têm especial destaque na relação criança-natureza.

Loureiro (1995, p. 121) já apontava que o rio confere um ritmo à vida na Amazônia. Do rio “depende a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e a destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade”.

Para Santos (2007, p. 52), na Amazônia “a imagem do rio é identitária e não se limita em sua condição fisiográfica. As construções identitárias são erguidas por todo um arcabouço de simbologias e representações importantes para a construção de uma identidade local”. O rio, portanto, integra a constituição do homem amazônico.

O estudo de Silva Júnior (2010, p. 87) (D/UEPA) aponta que “a vida rural ribeirinha amazônica é marcada pela interação homem-água. A água é fonte de vida, de alimentos, é caminho, é lavanderia, é parte de tudo e de todos”. Em comunidades do Rio Trombetas, no município de Oriximiná, “casas afastadas dos rios ou lagos, que ficam mais ‘no centro’, como dizem os moradores, procuram estar sempre perto dos inúmeros igarapés e córregos que entrecortam a região”.

O rio na Amazônia “é caminho, é chegada, é partida, é alimento, é renovação, é diversão, é imaginação. É assim por dizer, o lugar que muitas histórias de [sic] cruzam, se reelaboram”. Além disso, ele “alimenta não apenas a vida material, mas a imaginação” (AVIZ, 2016, p. 111).

Dados os mais diversos sentidos que os rios conferem à vida na Amazônia, crianças desse território também percebem a grandeza dessas águas e com elas estabelecem íntima relação.

Para Lima (2014, p. 56) (D/UEPA) “a água é para criança ribeirinha o espaço mais importante de sua vivência; é o local onde elas se deslocam, onde tomam banho, onde brincam e onde se apropriam de suas imaginações e, por meio delas, criam e recriam histórias [...]”. Ademais, do rio provém “suas histórias, seus costumes, suas crenças [...], herdados por seus pais e avós, onde se perpetuam suas narrativas, os seus *era uma vez...*”.

Como parte da vida, das práticas cotidianas, o rio está presente em narrativas das crianças amazônicas, como as de Tracuateua/PA:

*Ei Bijoca eu fui pro rio  
Eu também fui  
Mas tu foi com o Samul?  
Não...fui com a mamãe lavar roupa.  
Hum...  
(AVIZ, 2016, p. 85).*

Compreendemos que as águas amazônicas são para muitas crianças não apenas fonte de ludicidade. As águas são para elas fonte de vida. Ao lado da imensidão das águas, se manifesta a imensidão das matas, das florestas, dos campos, entre outros ambientes naturais da Amazônia que também circundam a vida de muitas crianças.

Algumas crianças da Amazônia têm a oportunidade de aprender o mundo na interação direta com os ambientes naturais, na interação direta com os saberes que a natureza proporciona. Outras crianças da Amazônia, ainda que não possuam a oportunidade de viverem intensamente a relação com a natureza, sabem que ela é uma fonte que alimenta, que provém recursos materiais e imateriais.

- ❑ A vida social das crianças da Amazônia é permeada por aspectos universais e singulares

Estamos a considerar os aspectos sociais universais como aqueles que circundam em diversos contextos do mundo, que não são específicos de um lugar. Por outro lado, os

aspectos singulares ora apontados, são aqueles que revelam a Amazônia, seja no âmbito da organização social uma comunidade específica, seja a partir de aspectos característicos dessa região.

Diante dessa perspectiva, a partir dos referenciais analisados inferimos que existem aspectos universais materializados na vida social das crianças da Amazônia e aspectos singulares que mostram particularidades contextuais vividas por elas. Portanto, a universalidade e singularidade constituem a vida de crianças da Amazônia.

Na Aldeia Assurini do Trocará, em Tucuruí/PA, os cuidados com a saúde das crianças perpassam tanto por credences dos indígenas – seus saberes em relação à cura de doenças com a utilização de recursos naturais – quanto pela medicina científica.

Quando as crianças Assurinins adoecem, seus responsáveis buscam o posto de saúde, mas também recorrem aos saberes tradicionais para cuidar das crianças, como afirma uma indígena:

*Procura [um posto de saúde] e, às vezes, ele gripa, eles gripam, aí a gente dá esse mel pra eles, andiroba, cura a garganta logo dele pra não inflamar. É a mãe mesmo, mãe, pai quem tiver coragem de enfiar o dedo dentro da garganta da criança, põe a andiroba no algodão e passa.*

(NUNES, 2017, p. 96) (D/UFPA, Cametá).

Nessa aldeia, há aqueles que preferem fazer uso dos saberes tradicionais e outros tendem a recorrer a medicina que vem de fora:

*Quando criança fica doente a gente tem remédio pra curar, tem o remédio cipó que as pessoas chamam escada de jabuti, aí a gente corta mercalha todinho ferventa e faz chá, não adoça não é amarga, aí como a criança é verdinha dá pra ela com dedo mesmo, mete o dedo e deixa pingar na boca dele 4 pingo, aí vai vendo que a criança está melhorando, continua fazendo o remédio até para a dor. Nós temos muito remédio no mato, mas as pessoas se confiam mais no medicamento de fora. Mas aí nós perdemos duas pessoas por causa do remédio da cidade, porque nos tinha remédio aqui pra mordida de cobra. Então nós perdemos duas pessoas, o Nakawaé e o filho dele [...]* (NUNES, 2017, p. 97) (D/UFPA-Cametá).

Nunes (2017, p. 97) (D/UFPA-Cametá) compreende que “apesar do posto de saúde dar assistência à população Assurini, ainda há preferência pelos remédios caseiros, encontrados nas matas e manipulados pelas pessoas mais velhas da aldeia”. Por outro lado, na própria aldeia existe um posto de saúde em construção (com recursos dos governos federal, estadual



municipal e ainda de empresas privadas), fruto de reivindicação da própria comunidade indígena.

Com base nesse aspecto relacionado aos cuidados com a saúde, percebemos que as crianças Assurinis convivem com a tradição e com a inovação (novas práticas de saúde que se acrescentam a comunidade).

Na Comunidade Ilha Michiles em Maués/AM, crianças Sateré-Mawé da mesma forma vivenciam a tradição de seu povo e estão imersas na cultura que vem de fora, desde a fase de gestação:

De acordo com o tuxaua as crianças continuam recebendo os mesmos cuidados que se pratica na cultura. Incorporam o que aprendem na relação com os não índios o que eles jogam bom e que não vai contra os princípios da comunidade. Algumas mulheres vão para o hospital da cidade ter o bebê, e algumas que apresentam problemas passam pelo parto cesariano. Todas na aldeia fazem o pré-natal (PINHEIRO, 2015, p. 62) (D/UFAM).

O povo Sateré-Mawé apreende a cultura que vem de fora como forma de beneficiar a própria comunidade, sem abrir mão da identidade que lhes é própria:

O fato de conviverem e experimentarem alguns aspectos da cultura dos brancos, eles tomam consciência de que podem conseguir fazer alguns trabalhos mais fáceis utilizando a medicina ou mesmo a tecnologia [...]. Tomam consciência da necessidade de saber ler e escrever tanto na língua materna como no idioma da sociedade que adentra a aldeia, buscam incutir nos seus filhos o valor da cultura para o povo Sateré-Mawé, que este conhecimento traga benefícios de melhoria na qualidade de vida sem perder a identidade (PINHEIRO, 2015, p. 63) (D/UFAM).

Muito embora haja um trânsito entre os modos de vida específicos dessa comunidade indígena e a cultura mais ampla, existe o cuidado com a preservação da identidade cultural, como no relato de uma indígena:

*Nós temos o cuidado de preservar nossa cultura, nosso idioma, as nossas tradições para que nossos filhos e os nossos netos não venham perdê-la e um dia esquecer que um dia eles foram de uma cultura indígena, que eles possam sempre levar essa tradição com eles onde quer que eles vão.*  
(PINHEIRO, 2015, p. 63) (D/UFAM).

Percebemos então, que as crianças Sateré-Mawé, assim como as Assurinis, desde muito cedo convivem com o que é singular de suas comunidades e com aspectos sociais que estão no plano da universalidade. Os cuidados com a saúde, o modo como as crianças nascem, o aprendizado da língua materna e da língua portuguesa estão entre os aspectos que se vinculam ao que é próprio dessas comunidades indígenas e ao que se processa em dimensão contextual mais ampla.

Os equipamentos tecnológicos (como a televisão, o celular e o computador), os dados e mensagens compartilhados na rede de computadores (internet), são outros elementos que contribuem para que crianças da Amazônia estejam em sintonia com outras culturas (nacionais e internacionais).

O estudo de Pamphylío (2010) (D/UEPA) revela que crianças da comunidade rural de Anauerapucu/AP se apropriam de conteúdos televisivos que estão presentes no cotidiano de muitas outras crianças:

O cotidiano das crianças do contexto analisado retrata uma infância que incorpora traços do mundo urbano, principalmente em relação à **influência da televisão [...], sendo desenho animado a programação predileta, com personagens introjetados nos comportamentos das crianças**, tanto é, que os objetos, os gestos, as vestimentas, as conversas são emergidas na magia do mundo encantado, **a própria escolha dos nomes fictícios pelas crianças denotam bem esse deslumbramento (Homem Aranha, Barbie, Ben 10, Branca de Neve, Cinderela, Batman, etc.) [...]** (PAMPHYLIO, 2010, p. 52, grifos nosso) (D/UEPA).

O estudo de Souza (2009, p. 87) (D/UFGA-Belém) do mesmo modo indica a aproximação de crianças (de Belém/PA) da cultura televisiva. As próprias crianças contam o que gostam de assistir na televisão:

***Pepeu:** Das novelas e do esporte. Jornal Nacional, esporte, mulheres, amigos.*

***Lili:** Jornal O liberal, da novela dos Mutantes, dos programas de desenhos, sobre as super poderosas.*

***Daniel:** Sobre a televisão, novelas dos Mutantes e do Jornal O liberal.*

***Lucinha:** Do que acontece no nosso dia. Dos Mutantes, do jornal O liberal, do menino que matou o pai. De namorados e outras coisas mais.*

***Mariana:** Do jornal Nacional que a polícia que prendeu os ladrões que estavam assaltando o banco.*

Conteúdos diversos são apropriados por essas crianças, os quais estão relacionados ao contexto da região – como o jornal local, O liberal – e ao contexto mais abrangente. Esses relatos também indicam que as crianças assistem conteúdos televisivos destinados especialmente para o público infantil (como os desenhos) e outros voltados para o público adulto.

No estudo de Moraes (2010, p. 145-146) (D/UFGA-Belém), o conteúdo televisivo igualmente se revela nos relatos das crianças:

***Luana:** a senhora assiste Bela, a Feia (novela exibida pela TV Record)?*

*A: não.*

***Luana:** é na dez que passa.*

***Tatiana:** aquela mulher era tão bonita, tá feia!!!!*

**Luana:** tem o Rodrigo, ele briga muito com a Bela, e ela quer sair da agência dele. Passa a noite, mas não é muito tarde que passa.

A: e vocês gostam de novela?

**Tatiana:** eu só gosto de Caminho das Índias (novela exibida pela TV Globo)

**Luana:** eu gosto de Bela, a feia. Agora tá sendo bacana. Quando acaba o Jornal da Record, começa.

**Tatiana:** eu vou assistir hoje.

**Luana:** quando acaba o jornal da Record que começa. Passa primeiro o desenho, mas é cedo.

O contato com a televisão se revela como um entretenimento e como referência identitária, uma vez que influencia as perspectivas das crianças, como pode se observar no diálogo:

A: e quais são as músicas que vocês gostam de ouvir?

**Bruna:** a música da Xuxa, da Rebelde.

**Laura:** eu gosto da música da Rebelde. É legal. Eu amo a Rebelde e a Moranguinho.

A: e por que vocês gostam dessa música?

**Bruna:** porque é bacana.

**Laura:** porque a gente queria participar. Eu quero participar, só que eu ainda não sou grande, e eu ainda não sei as músicas.

**Bruna:** eu também. Mas um dia eu vou chegar lá.

A: você quer dançar igual a elas?

**Laura:** eu quero cantar e quero dançar igual elas. Eu quero ser tudo delas.

**Bruna:** porque elas são bonitas [...]

As referências identitárias dessas crianças se estendem a aspectos que ultrapassam o cotidiano delas. O grupo Rebelde, por exemplo, projetado a partir de uma novela mexicana, se emaranha aos sonhos de crianças que vivem na Amazônia.

A partir desse exemplo, percebemos que o sujeito infantil também é fabricado pelos meios de comunicação de massa, e por isso a infância “não é inerentemente estável, e constitui o ponto de intersecção de inúmeros e conflitantes interesses” (BUJES, 2002, p. 19).

A internet igualmente põe crianças amazônicas em contato com outras culturas. Souza (2009, p. 97) (D/UFPA-Belém) identificou que as crianças de seu estudo tinham acesso a computadores com internet que lhes possibilitavam atividades tais como:

**Andréia:** Eu e a minha amiga nós nos falamos pelo Orkut e pelo Messenger, depois nós trocamos as fotos do nosso Orkut. Tiro foto pelo celular”.

**Pinduca:** Eu e o colega nós vamos a Lan House jogar vídeo game de carro e de luta (SOUZA, 2009, p. 97) (D/UFPA – Belém).

As crianças Sateré-Mawé também estão em contato com recursos tecnológicos, como o computador e a televisão:

[...] as crianças também destacam os computadores que foram instalados em um laboratório construído pela comunidade em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Amazonas (IFAM). Os computadores são utilizados como recurso pedagógico, principalmente os vídeos, e as atividades escolares uma vez que a comunidade não tem conexão com a internet. Também à comunidade dispõe de acesso a TV através de antena parabólica, salientando a ênfase na audiência em programas religiosos (PINHEIRO, 2015, p. 86) (D/UFAM).

Os recursos tecnológicos se constituem então como mais uma fonte de integração das crianças da Amazônia com aspectos sociais universais. Sarmiento (2004, p. 9) ressalta que se constituiu um mercado de produtos culturais para a infância, ao qual estão associados programas de vídeo, televisão, cinema, jogos informáticos, dentre outros. Tais produtos acompanham outros produtos de consumo destinados as crianças, como a “moda infantil, alimentação de fast-food, guloseimas, brinquedos, serviços recreativos, material escolar, mobiliário infantil, etc.”, de tal modo que constituem “um dos segmentos de mercado de maior difusão mundial”. Este mercado, para o autor “contribui poderosamente para a globalização da infância”.

Estes produtos culturais para a infância estão presentes na vida social de crianças da Amazônia, como vimos nos exemplos acima. Portanto, são produtos que incidem na formação social dessas crianças, com fins de universalização da infância.

Os aspectos sociais singulares e universais presentes na vida de crianças amazônicas, também se revelam por meio de suas brincadeiras.

Pinheiro (2015, p. 81) (D/UFAM) identificou que “as brincadeiras, atividades lúdicas e brinquedos das crianças Sateré-Mawé da comunidade Ilha Michiles, estão imbricadas com os padrões da cultura indígena e não indígena”. Brinquedos industrializados são exemplos de artefatos culturais externos a aldeia, dos quais essas crianças indígenas se apropriam. Esses brinquedos chegam às crianças Sateré-Mawé como presentes de visitantes ou por meio dos adultos que integram a comunidade.

De outro modo, as brincadeiras singulares dessas crianças se manifestam, por exemplo, na interação com o rio:

A indicação do rio como “lugar” de brincadeira é bastante enfatizado pelas crianças, apresentando-se como espaço privilegiado [...]. Observamos que o brincar no rio não sofreu influência externa. Para as crianças e também para

os adultos da comunidade, as atividades no rio são orgânicas, naturais e espontâneas: as crianças aprendem a nadar sozinhas. Brincam de mãe (uma espécie de manja pega) que é uma brincadeira criada por eles, e segundo o tuxaua da comunidade eles também brincam de competir no nado e no fôlego (PINHEIRO, 2015, p. 83) (D/UFAM).

Os brinquedos e brincadeiras das crianças Assurinias do mesmo modo revelam as dimensões local e global. Weber (2015, p. 89) (D/UEPA) ao indagar crianças Assurini sobre seus brinquedos, o tipo e a origem deles, constatou que essas crianças tinham brinquedos industrializados que lhes foram presenteados. As crianças assim lhe disseram: “a gente tem brinquedo; têm carrinho, bola, pipa, boneca, ursinho, robô, helicóptero e motinho”. A pesquisadora retrucou: “helicóptero? motinho?” e teve como resposta: “helicóptero e motinho de plástico que a gente ganha do Sancler [o prefeito]”. Além desses brinquedos, outros estavam presentes nas brincadeiras das crianças, como aqueles fabricados por elas, a exemplo dos brinquedos de inajá, isto é, de “uma folha que se pega no mato”, conforme respondeu uma das crianças.

Crianças quilombolas da comunidade de Campo Verde/PA também possuem brinquedos industrializados e outros que constroem. Dentre os brinquedos construídos por elas estavam: “carros de lata de sardinha e rodas de tampa de garrafa, boneco de pano, revólver de folha de bananeira, barquinho de casca de cacau, fufu, bilhar, vasilhinha de barro, baladeira, arma, flecha, bilhar” (NASCIMENTO, 2014, p. 91) (D/UEPA). Quando questionadas sobre quais delas sabiam construir brinquedos, as crianças responderam:

**Samara:** [...] um dia eu trouxe barro de lá da beira e o Clebson só fez vasilhinha de barro para mim.

**Bernardo:** Sei, sei fazer carro, só carro; sei fazer carro de latinha; eu acho a roda, eu só furo um buraco, pego um pau e meto por lá e “coiso” um buraco na roda e só. E daí, pronto! A latinha é de sardinha, a roda é de tampa de garrafa.

**Leonardo:** Baladeira, eu tenho uma lá em casa só que eu deixei o couro dela. A senhora viu aquela que tem um couro? Eu deixei lá no retiro o couro dela, só que ela está amarrada, aí eu só desmanchei. Eu faço, a senhora sabe aqueles carrinhos de lata? É um carrinho de lata. A gente pega a lata de sardinha, fura lá na frente e aqui atrás; eu faço, tem vez, de vidro, o carrinho, de vidro, mas só que não é vidro de coisa, é vidro de plástico; é só o que eu faço; eu faço “revólvinho”, tem vez, de folha de banana, tem vez que eu faço de pau mesmo.

**Alberto:** Sei, faço revólver de folha de bananeira, barquinho de casca de cacau e o “fufu”, bilhar.

(NASCIMENTO, 2014, p. 91) (D/EUPA).

Para Nascimento (2014, p. 92) (D/UEPA) os brinquedos dessas crianças quilombolas “não estão esvaziadas da realidade vivida”, ao passo que “os objetos envolvidos nos processos

criativos dos brinquedos são recursos presentes no cotidiano das crianças, tecidos na ressignificação do ato criativo de seus criadores, entrelaçado de saberes”.

Os brinquedos e brincadeiras das crianças da comunidade rural de Anauerapucu/AP, assim como nos exemplos acima, evidenciam elementos interligados a comunidade e a demais contextos sociais:

*Príncipe: Gosto de brincar de barco.*

*Batman: Gosto de brincar de carro em casa.*

*Jacaré: Gosto de brincar de bola.*

*Cinderela: Gosto de brincar de boneca.*

*Pesquisadora: com quem tu brincas?*

*Cinderela: sozinha, porque meu irmão não sabe brincar ainda, ele não pega nada. [tem um irmão de 2 meses, sua casa fica isolada do outro lado do rio].*

*Ben 10: Brinco de rot-wheels em casa.*

*Soldado: Brinco com o Pablo [irmão], ele é bebê.*

Ao tomarmos a brincadeira de barco e a brincadeira com carros da Rot Wheels, temos outro exemplo, de uma brincadeira singular a Amazônia e uma brincadeira que ultrapassa os limites de seu território, respectivamente.

Para Pamphilio (2010, p. 107) (D/UEPA) as brincadeiras nos rios, nas matas e com animais são singularidades das crianças de Anauerapucu/AP. Outras brincadeiras particulares também demarcam o cotidiano dessas crianças:

Além das brincadeiras nos quintais, nos rios, outras atividades vão compondo o cotidiano das crianças da localidade focalizada, como brincar na rua a noite “quando a gente tá brincando na rua de noite de pira-mãe, pula corda”; ou como brincar em casa, neste caso, as crianças têm como alternativa as brincadeiras com os irmãos, devendo-se enfatizar que o compartilhamento das brincadeiras e o processo de socialização entre criança/criança, criança/adulto ocorre predominantemente no núcleo familiar [...].

Com base nesses exemplos, percebemos que as brincadeiras de crianças amazônicas, ainda que tenham influências de outros contextos sociais, são fortemente marcadas por características singulares da Amazônia e pela criatividade dessas crianças.

Para Sarmiento (2004, p. 9), ainda que haja um mercado de produtos culturais que soma para a globalização da infância, há de se considerar “a reinterpretação activa pelas crianças desses produtos culturais e o facto dessas reinterpretações se fixarem numa base local, cruzando culturas societais globalizadas, com culturas comunitárias e culturas de

pares”. Nesse sentido, compreendemos que as crianças da Amazônia não incorporam de forma passiva os produtos culturais que o mercado anuncia. Soma-se a isso, as vivências particulares dessas crianças que se constituem com base no que o contexto amazônico lhes oferece.

Para além das brincadeiras, os aspectos singulares da Amazônia perpassam o imaginário das crianças desse território. Para Pamphylio (2010, p. 111-112) (D/UEPA) o imaginário das crianças da comunidade rural de Anauerapucu/AP tem “como pano de fundo elementos que compõem o ambiente onde vivem – rios, igarapés, matas, animais, bem como fatos da realidade, conversas de ‘pé de porta’ dos mais velhos”. A narrativa a seguir denota o que as crianças ouvem na comunidade e reproduzem:

*Menino: A visagem tava lá atrás de casa, ela comeu macaco.*

*Pesquisadora: tu vistes a visagem?*

*Menino: Vi! A visagem tem um capus. Ela é uma mulher a visagem.*

Silva Júnior (2010, p.123) (D/UEPA) em conversa com as crianças de seu estudo (crianças de comunidades do rio Trombetas em Oriximiná), perguntou a elas sobre seus medos em relação aos lugares onde brincavam, como as matas e os rios. As crianças lhes disseram que na água o medo era de arraia e sucuriçu. Na mata o medo era em relação as cobras e as onças. O pesquisador então perguntou se elas tinham outros medos. Na ocasião as crianças expressaram que tinham medo de visagem, de almas. Na conversa travada com as crianças, o pesquisador percebeu que “falar de seres imaginários (almas, visagens, bichos, fantasmas), não é tão fácil para aqueles que os consideram uma realidade cotidiana não agradável”. Além disso, a família dessas crianças “acredita que estes seres têm seus lugares de domínio e querem sua privacidade respeitada”.

Ao considerarmos que “seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos” (SARMENTO, 2004, p. 15), temos a convicção que as crianças se pautam nos saberes produzidos em suas famílias, em suas comunidades. O mesmo se percebe nas narrativas das crianças do estudo de Silva Júnior (2010) e de Pamphylio (2010) (D/UEPA) em relação aos seres que habitam as matas, os rios.

Silva Júnior (2010) (D/UEPA) ressalta que as crianças de seu estudo aprenderam a temer e respeitar as visagens a partir do que aprenderam com as pessoas com quem elas convivem. Ele narra o temor das crianças em relação a esses seres:

Quando se toca neste assunto, é comum as crianças reagirem com o silêncio, entrecortado por pequenos sorrisos e cochichos, entremeados de olhares desconfiados e confidentes. As narrações das crianças sobre o assunto são raras. Nesta nossa conversa, uma das crianças quebra o silêncio e diz: **“elas estão na mata e podem nos comer”**. Mostrei atenção e dúvida em relação a este relato. Perguntei se as visagens tinham nome. Elas responderam: **“elas têm o nome de gente morta”**. Percebi que se tratava de outras encantarias não nominadas pelo lendário amazônico. Outra criança narra: **“eu já vi uma visagem ali no igarapé”**. Insisti para saber mais e ela continuou: **“eu ia remando e senti um arrepio. Não vi nada, foi só o arrepio e voltei pra casa chorando”**. A partir deste depoimento o silêncio imperou. Mudei de assunto [...] (SILVA JÚNIOR, 2010, p. 124, grifo nosso) (D/UEPA).

Além desses seres, outro elemento presente no imaginário das crianças, fruto da singularidade do contexto amazônico, é a cobra grande. Lima (2014) (D/UEPA) em conversas com crianças ribeirinhas do Rio Mendaruçu Médio no Município de Cametá/ PA, conheceu muitos feitos da cobra grande:

Na voz das crianças, a Cobra Grande aparece como uma habitante do mesmo rio onde elas vivem, tomam banho, navegam e brincam, com um aspecto monstruoso, gigantesco, que pode variar de cor e tamanho. Enquanto umas dizem que nunca ninguém a viu ou que ela nunca fez mal a ninguém, outras afirmam, por meio de provas que lhes foram contadas, por pessoas de confiança, que ela realmente existiu, fez maldades ou bondades e deixou marcas de sua presença (LIMA, 2014, p. 113) (D/UEPA).

De conversa em conversa, de geração a geração, a cobra grande é mais um assunto entre a população da Amazônia. Há aqueles que a temem, há aqueles que reconhecem sua bondade, há aqueles que afirmam com toda a convicção de que ela é uma habitante dos rios da Amazônia, entre outras histórias de quem sabe sobre ela. As narrativas a seguir de crianças testemunham seus saberes sobre a cobra grande:

***Cleicilene:** A minha amiga me contou que a avó dela contou pra ela que era uma vez uma mulher que tava menstruada, aí era época de páscoa, de lá a cobra engravidou ela, aí passou os tempos de ter, de dar dor nela, aí era de madrugada, aí deu a dor nela, naquele tempo não tinha médico, só tinha parteira, aí de lá ela falou que a mulher tinha duas cobrinhas na barriga e que a mulher tinha que tirar as cobrinhas. Aí pegaram tiraram, colocaram dentro da bacia, aí ferveram o leite, aí soltaram, aí de lá não podiam matar tiveram que soltar aqui no rio, aí a cobra vinha trazer peixe pra mãe dela, aí de lá a mãe dessa mulher vivia perguntando de onde viria tanto peixe e a mulher sempre respondia que era um homem que passava lá vendendo, mas era mentira que era as cobras que traziam o peixe pra ela. Aí todo dia que a cobra trazia, ela mentia pra mãe dela. É por isso que eu tenho medo de tomar banho no rio sozinho, por causa de cobra grande, de boto e de vários outros bichos que tem aqui e eu tenho medo (LIMA, 2014, p. 122) (D/UEPA).*

***Clebson:** Era um dia, um pobre e um rico, mas aí o pobre foi emprestar uma roupa do rico, aí o rico queria escaçar (?) pra ele, aí depois o rico pegou e emprestou pra ele, aí ele foi pro mato, ele foi caçar e quando ele chegou lá, tinha uma cobra lá, deitada, aí a cobra chamou ele, aí ela falava assim: - Me bota pra sombra!, aí ele botou, - Me*



*bota pro sol!, ai ele botou, ai toda hora ela ficava falando isso, ai ela falou: - Tu tem coragem?, ai ele disse:- eu tenho!, ai a cobra disse: - Mete a mão dentro da minha boca, ai tu acha uma chave. Aí ele meteu, aí ela mostrou uma porta pra ele tirar um monte de ouro pra ele ficar rico, aí ele pegou, ele tirou uma saca e ficou riquíssimo. Aí quando chegou lá, ele amostrou pra mulher, aí ele mandou a mulher botar a roupa do rico numa sacola, aí o rico foi lá na casa do pobre e falou: - Como é que a gente fica rico? Aí, o pobre, que nem era mais pobre, respondeu: - Não, me cumpadre, foi uma cobra que fez eu ficar rico, ela falava: - me bota pra sombra, me bota pro sol, eu botava. Aí chegou lá, esse rico foi lá, a cobra tava deitada, aí ela falou:- Me bota pra sombra! E ele botou, me bota pro sol e ele botou. Aí ela não deu nadinha pra ele, aí eu acho que a cobra era boa só com os pobres. Aí acabou a história (LIMA, 2014, p. 135) (D/UEPA).*

***Andrew:** Meu nome é Andrew e eu tenho 12 anos, meu pai nasceu no Mendaruçu Médio e eu já ouvi histórias da cobra grande. Meu avô me contava, mas a minha avó, na verdade, o que eu sei, é que ela era uma cobra encantada que aparecia de mês em mês, quando ela aparecia, ela deixava rastro na areia da praia e os moradores ficavam assustados com isso (LIMA, 2014, p. 139) (D/UEPA).*

Cleicilene e Clebson moram ao longo do Rio Mendaruçu Médio. Ambos convivem entre “as conversas que vai e as conversas que vem” sobre a cobra grande. Andrew “não é filho do rio Mendaruçu Médio”, é uma criança da cidade, mas conhece a história da cobra grande “por meio das vozes de seus avós e a respeito, por mais que suas raízes urbanas o façam duvidar do acontecido”. Sua crença na cobra grande, o faz convencer a pesquisadora “de que a Cobra Grande, mesmo ‘encantada’, existiu, por meio dos vestígios físicos que ela deixava na praia; que seu pai, tios e avós viram e lhes contaram: ‘quando ela aparecia, ela deixava rastro na areia da praia’” (LIMA, 2014, p. 139-140) (D/UEPA).

Assim como as matas da Amazônia alimentam o imaginário sobre os seres que nela habitam, os rios também movimentam esse imaginário. Ele é lugar de partilha, lugar de onde se retira alimento, lugar de afazeres domésticos (como a lavagem de roupas), lugar de refrescar o corpo, entre outros, mas de forma especial, o rio é lugar que promove a socialização de experiências com base em seus encantos:

À beira do rio, os pais, as mães, filhos e outros parentes próximos criam uma rede de significados para explicar a origem do mundo, da natureza, do surgimento das plantas, para ensinar valores e outros aprendizados. **É lá que as crianças se apropriam do imaginário local repassado pelos adultos, ao mesmo tempo em que recriam outras narrativas, nem sempre são de mãe d’água, de curupira ou do calça molhada, pode ser de outros seres míticos e misteriosos,** visto nos livros infantis, nas rodas de histórias contada pelos professores, ou ainda, pela mídia televisiva, como a sereia, o anel dos superpoderes ou outras narrativas (AVIZ, 2016, p. 110, grifo nosso) (D/UEPA).

Na vida enlaçada ao rio, as crianças amazônicas tecem significados a partir dele. Uma das crianças do estudo de Aviz (2016, p. 111-112) (D/UEPA) contou seu segredo: “tenho uma amiga sereia, ela é muito bonita e mora no rio”. Como esta amizade era particular, a criança ressalta para a pesquisadora: “mas ela só conversa comigo”.

Esses exemplos, nos revelam o que Pamphylio (2010, p. 113) (D/UEPA) apontou: “a criança amazônica deve ser compreendida na perspectiva de um universo de significações, de diversidades singulares que marcam vivências, que ditam histórias [...]”.

Assim como se demarca que crianças da Amazônia convivem com aspectos universais sem deixar de viver suas singularidades, Freire (2006, p. 77) (T/UFAM) ao investigar sobre crianças indígenas que estudam em escolas urbanas, demonstra que as singularidades dessas crianças não são valorizadas na escola urbana. Para a autora, as crianças de sua pesquisa “não têm suas manifestações culturais consideradas como importantes, passando despercebidas na Escola”.

Sabemos que é indispensável considerar a diversidade das condições de existência das crianças (SARMENTO, 2005). Suas singularidades precisam ser respeitadas, sobretudo em intuições que trabalham com a formação humana. Precisamos fazer o exercício de ampliar nossos olhares frente a diversidade de crianças e de infâncias.

Ampliar esse olhar sobre as crianças é um desafio constante, ao considerarmos que socialmente construímos significados sobre elas por vezes cristalizados, os quais não nos permitem perceber suas diversidades.

Em síntese, integra a vida de crianças amazônicas um universo crenças, valores, rotina, artefatos, os quais se interligam as matas, aos rios, aos campos, as cidades, que carregam as marcas singulares da Amazônia. Por outro lado, também integra o universo de significações das crianças amazônicas, demais aspectos que atuam em prol da globalização da infância – conforme sinalizou Sarmiento (2004). Nesse sentido, a partir das produções analisadas, apreendemos que as crianças da Amazônia convivem com aspectos sociais singulares e outros universais.

#### **4.2. As representações que emergem: as objetivações e ancoragens**

A partir da rede de sentidos que apreendemos nas produções analisadas, inferimos as imagens e significados sobre infâncias e crianças, conforme apresentamos no Organograma a seguir:

### Organograma 9: Representações sociais que emergem



Fonte: Elaboração da autora, 2019.

Os autores analisados ao partirem do consenso de que o sentimento de infância decorre de construção história, social e cultural, projetam as imagens: a infância como estrutura, a infância como um tempo de vida individual e a face diversa da infância.

A imagem de infância como estrutura se ancora no significado de categoria social do tipo geracional presente na sociedade. Nessa perspectiva estrutural, a infância se intercruza com outras categorias sociais (geração, classe, gênero, etc.) cujos cruzamentos configuram as nuances que a mesma apresenta.

A infância como uma estrutura social, recebe em diferentes períodos e contextos os sujeitos que a integram: as crianças. Estas, são sujeitos que por um determinado tempo de vida integram a infância. Desse modo, constrói-se uma imagem individual para a infância, que se ancora no tempo de vida pelo qual perpassa o sujeito.

Ao retomarmos as teses de Ariès de que o sentimento de infância não existiu desde sempre, mas decorre de construção social e compararmos esta defesa com a atual definição de infância como estrutura social do tipo geracional e infância como um tempo de vida do sujeito, percebemos que o sentimento de infância ganhou uma atenção tal a ponto de nos convenceremos de que a infância é uma estrutura permanente em muitas sociedades e também é um tempo de vida pelo qual passamos. Compreendemos que o destaque às infâncias implica no conseqüente olhar para as crianças, como sujeitos com características específicas que diferem das características dos adultos.

Além de representar uma categoria social do tipo geracional e um tempo de vida individual vivido pelo sujeito, a infância tem uma imagem caracterizada pela diversidade. Essa imagem se ancora na diversidade de contextos sociais em que ela se apresenta e pela diversidade de vida das crianças. Nesse sentido, diz-se que a infância não é única, mas plural. Em outras palavras, a infância se renova, se ressignifica a partir das estruturas sociais e dos sujeitos que ela recebe.

No que diz respeito as representações sobre crianças, inferimos que de forma central se desencadeiam as imagens de atores sociais e sujeitos plurais.

A imagem de criança como ator social se ancora no reconhecimento de que a criança possui agência na sociedade. Essa agência corresponde as ações autônomas das crianças no meio social, sem que se negue a condução dos adultos. A agência das crianças também revela que as ações das crianças são dotadas de sentido, e por isso são influentes na sociedade.

Para Sarmento (2015, p. 44) tomar a criança como ator social perpassa pelo reconhecimento de que ela é um “ator social dotado de ação influente”. Significa conceber a criança como sujeito pleno na vida social, ou seja, como pessoa inteiramente envolvida com o mundo e por isso atua nele. Em uma via de mão dupla, a criança influencia e é influenciada pela dinâmica social.

O reconhecimento da criança como ator social e sua agência, revelam que as crianças não vivem um mundo à parte, mas compartilham com outros sujeitos a construção da sociedade. Revela também que as crianças não estão envolvidas apenas em suas culturas de pares, mas participam das culturas produzidas por outros. Nesse movimento, como atores sociais, as crianças são sujeitos de direitos, são agentes nos processos de socialização, produtores de cultura, enfim, são sujeitos envolvidos com a dinâmica social.

A imagem de criança como ator social igualmente põe em questão seu lugar subalterno na vida social, seu estatuto de ser incompleto e em trânsito para a vida adulta. Essa imagem de criança (ator social) é contrária a percepção de criança como “ator na sombra”, isto é, como indivíduo a quem não é reconhecido o poder de agir (MARCHI, 2017).

No que se refere a imagem de criança como sujeitos plurais, ela se ancora nos significados: cada criança vive de forma particular o tempo da infância; as crianças vivem nos mais variados contextos sociais; as crianças apreendem aspectos sociais singulares e universais.

Conforme ponderamos, os autores analisados teceram suas considerações acerca de crianças e infâncias a luz de referenciais teóricos e da interação com crianças da Amazônia. Desse modo, compreendemos que a imagem de criança plural se forma com base nesses referenciais e principalmente a partir de especificidades de crianças amazônicas.

Ao tratarem de forma específica das crianças da Amazônia, os autores evidenciam que as crianças têm formas particulares de vida, por exemplo, umas trabalham com fins de remuneração e outras não; umas passam parte da infância em abrigos; umas aprendem desde muito novas a devoção espiritual por meio de festas religiosas; umas conhecem os feitos da cobra grande e com ela convivem ao compartilharem o mesmo rio; umas fazem da mata e dos rios sua casa, seus espaços de diversão e imaginário, enquanto que outras, têm menores oportunidades de interação com a natureza, entre outros aspectos que constituem o tecido de vida das crianças Amazônicas.

A luz das crianças da Amazônia, os autores também assinalam que as crianças vivem nos mais variados contextos sociais: umas vivem em aldeias; umas vivem em comunidades quilombolas; umas vivem em assentamentos; umas vivem em comunidades ribeirinhas; umas vivem em capitais; umas jogam futebol na escola e outras na areia que se forma quando a maré baixa, etc.

Também a partir das crianças da Amazônia, os autores corroboram que as crianças apreendem aspectos sociais singulares e universais. Crianças da Amazônia estão imersas em culturas singulares, por exemplo, o desenvolvimento de atividades de pesca junto aos pais, a participação das crianças na agricultura familiar; a participação em festas religiosas como a Marujada e a Festa de São Tiago, específicas de comunidades locais; as brincadeiras delas nos rios e nas matas e os saberes que elas possuem em relação a esses locais; a construção de brinquedos com os recursos oferecidos pela natureza, etc. Estas mesmas crianças compartilham aspectos sociais universais, a exemplo, da cultura televisiva e informática; o uso de brinquedos industrializados que circulam pelo mundo todo (como os carrinhos da Rot Wheels); o envolvimento com entretenimentos que também chegam ao território amazônico, como as músicas destinadas especialmente ao público infanto-juvenil.

Comprendemos que ainda que de forma particular possamos tratar das crianças da Amazônia, iremos nos deparar com pluralidade de sujeitos que elas representam. O mesmo se estende à outras crianças brasileiras e a outras crianças do mundo. Há uma multiplicidade de vidas infantis, que fazem as crianças diferentes umas das outras, como nas palavras de Garcia (2002, p. 27):

Tão diferentes todas as crianças. Umas pobres, outras ricas. Umas eurodescendentes, outras afro-descendentes, e outras descendentes de indígenas [...], umas filhas de árabes, outras de japoneses [...]. Umas têm os pés firmes na terra, enquanto outras vivem no mundo da lua. Umas fazem coisas, enquanto outras sonham com coisas. Umas sucumbem a uma vida miserável e outras se tornam resilientes.

Cada criança se relaciona de forma particular com o mundo, tem experiências específicas de vida que a forma. Assim, pode-se dizer que “[...] “ser criança” varia entre sociedades, culturas e comunidades, pode variar no interior da fratria de uma mesma família e varia de acordo com a estratificação social” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17).

A imagem de crianças como sujeitos plurais nos impulsiona a ampliar nossos olhares sobre a diversidade das infâncias e das crianças. Sobretudo, vale observar “os vários contextos

e situações das crianças reais”, dentre as quais estão as crianças: idealizadas; discriminadas; adotadas; criadas em orfanatos; abandonadas; violentadas; viciadas; doentes; crianças do campo e da cidade; ribeirinhas, indígenas, quilombolas; crianças de rua; crianças que trabalham, etc. (FRIEDMANN, 2014, p. 11).

Portanto, a multiplicidade dos sentidos sobre as crianças se revela em articulação com as condições existenciais que vivem. Reafirma-se então: “a criança, ou as crianças, são diferentes em diferentes momentos e contextos, e o resgatar desse conhecimento é uma tarefa fundamental da pesquisa” (TREVISAN, 2015, p. 144).

Em que pese todas as imagens sobre infâncias e crianças que apreendemos, fazemos mais um destaque para as imagens da diversidade da infância e pluralidade de crianças com a crença do quão é necessário termos em vistas a dinamicidade que circunda as crianças e infâncias. As infâncias (seja enquanto categoria social ou tempo de vida) não são lineares e por isso necessitamos contextualizá-las em nossas discussões. Da mesma forma, as crianças, embora possuam características em comum, como a maturação biológica, são sujeitos individuais e como tal possuem características específicas que nos convidam a perceber cada criança em particular e seus respectivos contextos de vida. Portanto, não é possível vislumbrarmos uma infância universal e desprezar o olhar para as características individuais das crianças.

Essas tarefas certamente não são fáceis, contudo, necessárias. Precisamos ter sempre em mente essas variações e transformações pelas quais perpassam as infâncias e as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago dentro do meu coração, como num cofre que se não pode fechar de cheio,  
todos os lugares onde estive, todos os portos a que cheguei,  
todas as paisagens que vi através das janelas ou vigias,  
ou de tombadilhos, sonhando,  
e tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.  
(Fernando Pessoa)

Pelos lugares percorridos ao longo do doutorado, pelo percurso da presente investigação, temos impressos em nossos corações tantas sensações e desejos que não se esgotam na presente investigação. Elas são como um cofre que não pode se fechar de cheio.

Esse mesmo cofre que não pode se fechar, para nós são como as representações sociais sobre crianças e infâncias sobre as quais tratamos neste estudo. Nossa intenção não foi delimitar conceitos rígidos sobre crianças e infâncias, mas apreender seus significados em teses e dissertações da Amazônia desenvolvidas com base em pesquisa com crianças.

O principal objetivo deste estudo foi apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias em teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Amazônia, que desenvolveram pesquisas com crianças. Os objetivos específicos foram: identificar teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da região norte do Brasil que desenvolveram pesquisas com crianças; analisar os sentidos presentes nessas produções sobre crianças e infâncias; apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias a partir dessas produções, por meio dos processos de objetivação e ancoragem.

Esta investigação tomou por base a seguinte tese: os referenciais (autores) analisados ao realizarem pesquisas com crianças têm representações sociais sobre crianças e infâncias sustentadas na valorização social das mesmas. Reconhecem o protagonismo das crianças e a notoriedade das infâncias no mundo social.

Ao longo das discussões, vimos que o sentimento de infância decorre de uma construção social que se desenha a partir do século XVII, quando as crianças passaram a ser percebidas com características específicas que as diferenciavam dos adultos. Com isso, uma série de instituições e ordenamentos sociais se encarregaram de construir parâmetros sociais que deram contornos às faces da(s) infância(s).



A história mostra o quanto algumas crianças eram tratadas com privilégios, como a “paparicação” de crianças francesas por adultos a que se refere a história da infância narrada por Ariès, enquanto que outras crianças, mesmo quando se traçou o sentimento de infância, não tiveram o mesmo tratamento e reconhecimento; continuavam a serem tratadas socialmente como adultos, a exemplo dos pequenos trabalhadores das viagens marítimas, dentre as quais estão aquelas que se faziam entre a Europa e a América brasileira. Historicamente, já testemunhamos diferentes formas de ser criança e de viver a infância.

Dentre as teorizações a respeito das crianças ao longo da história, postulou-se que as mesmas eram dependentes de adultos, pessoas em trânsito para a vida adulta, cujas vozes eram desimportantes na esfera social. A infância era referenciada para designar pessoas da sociedade submetidas a condições de dependência ou de baixas condições sociais. Nesse sentido, ser criança e a referência à infância não continham significados valorativos.

Assim como a história se modifica, as imagens sobre crianças e infâncias também passam por mudanças. Nos estudos científicos, as crianças ganharam espaço devido a atenção que tiveram na sociedade, a exemplo da indústria cultural que se voltou para elas e das instituições escolares que se imbuíram de sua educação.

Em meio essas mudanças nas teorizações científicas, a criança transitou entre um lugar de silenciamento e um lugar de protagonismos. A princípio, as ciências humanas foram as que mais se encarregaram de discutir as crianças. Na transição para o século atual, a sociologia, especialmente o campo da sociologia da infância, somou para a discussão acerca de crianças e infâncias.

A sociologia da infância, desde seu surgimento, tem sido enfática na imagem de criança como ator social dotado de agência, isto é, de ação significativa na sociedade. Esse campo, buscou romper com a ideia de que a criança é alguém na condição de *vir-a-ser-humano* e com a marca exclusiva de pessoa em desenvolvimento.

Para a sociologia da infância, a criança é um *ser-que-é*, portanto, ela deve ser vista a partir do que ela vive, do que expressa, de suas próprias ações, de suas próprias competências e não em comparação com o adulto. Esse campo de estudo ressalta também que todos os seres humanos, e não exclusivamente as crianças, estão em processo de desenvolvimento e transformação. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de pensarmos esse desenvolvimento como uma característica importante do ser humano e não como sinônimo de falta, de incompletude.

Muito embora a agência das crianças na sociedade ainda necessite contagiar as discussões acadêmicas, já existe o reconhecimento de que a criança é um agente social que não apenas se apropria da cultura presente no mundo, mas também elabora suas próprias culturas. Reconhece-se, portanto, a capacidade de a criança significar o mundo. Nesse sentido, ela tem espaço de sujeito de conhecimento nas investigações científicas, para além de objeto de conhecimento, ou seja, as crianças passaram a ser sujeito nas pesquisas científicas, para além de se teorizar sobre elas apenas com base nas vozes de adultos. Este movimento representa o campo de pesquisas com crianças.

Compreendemos que as pesquisas com crianças, somam aos estudos científicos, sobretudo para discutirmos sobre crianças e infâncias a partir da ótica das próprias crianças. Esse campo nos desafia a ouvir, ver, interagir, com crianças; nos desafia a enfrentarmos o mar tenebroso que nos separa delas; nos desafia a nos tornarmos crianças, isto é, compreendermos suas paixões, suas preocupações e vivermos o brinquedo, como sugere Bastide (1979 apud QUINTEIRO, 2002).

Temos a percepção de que as pesquisas com crianças trouxeram novas imagens e perceptivas para pensarmos as crianças. Frente a isso, nos propomos investigar as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes em teses e dissertações da Amazônia.

Como resultado do primeiro objetivo específico – identificar teses e dissertações de programas de pós-graduação em educação da Amazônia que desenvolveram pesquisas com crianças – elencamos 2 teses e 20 dissertações, cadastradas no banco de teses e dissertações da Capes, e disponibilizadas principalmente nos sites dos programas de pós-graduação em educação investigados. Esse número de produções que desenvolveram pesquisas com crianças ao longo dos 30 anos da pós-graduação em educação da região norte, indica que ainda é mínima a escuta de crianças em pesquisas científicas na Amazônia.

Diante do segundo objetivo específico – apreender os sentidos sobre crianças e infâncias presentes nas teses e dissertações elencadas – elencamos os seguintes sentidos sobre crianças e infâncias: 1) sentidos sobre infância: infância como construção histórica, social e cultural, infância como categoria social do tipo geracional e infância como um tempo de vida individual; 2) sentidos sobre criança: criança como ator social, criança como sujeito de direito e brincadeira e imaginário como elementos essenciais para as crianças; 3) sentidos sobre crianças da Amazônia: as crianças da Amazônia estão imersas em atividades cotidianas; o

ambiente natural é elemento marcante no cotidiano das crianças; a vida das crianças é permeada por aspectos universais e singulares. Com base nesses sentidos, inferimos as objetivações e ancoragens que compõem as representações sociais sobre crianças e infâncias presentes nas produções analisadas.

Como resultado do terceiro objetivo específico – apreender as representações sociais sobre crianças e infâncias a partir das produções analisadas, por meio dos processos de objetivação e ancoragem – destacamos as imagens descritas a seguir.

As imagens que emergiram sobre a infância nas produções analisadas foram: a imagem de estrutura social, a imagem de tempo de vida individual e a imagem de diversidade. Enquanto estrutura social, a infância corresponde a categoria social do tipo geracional presente na sociedade. Na condição de categoria permanente na sociedade, a infância estabelece interrelações com categorias sociais. A infância tem, portanto, um movimento próprio de existência. Essa categoria está a receber em diferentes contextos as crianças. Daí, resulta sua imagem de tempo de vida individual vivido pelo sujeito. Enquanto estrutura social a infância se submete a mudanças em função de circunstâncias sociais, e do mesmo modo, a infância individual é diversa, porque cada criança vive de forma particular esse tempo de vida, seja por suas especificidades individuais, seja pelos contextos sociais que contornam suas vidas. Desse movimento, resulta a imagem de diversidade da infância.

As imagens que emergiram sobre as crianças nos mesmos materiais, correspondem a: atores sociais e sujeitos plurais. Ao se perceber as crianças como atores sociais, se reconhece a agência delas na sociedade, suas capacidades de agir sobre o mundo, seja a partir do auxílio de adultos, seja pelas próprias iniciativas das crianças. A imagem de crianças como sujeitos plurais, denota os sentidos de que as crianças vivem de forma específica a infância, que há uma multiplicidade de contextos sociais que recebem as crianças e que as crianças apreendem os mais diversos elementos sociais, sejam eles provenientes de seus contextos particulares de vida ou decorrentes de outros contextos. Diante da variabilidade de aspectos como estes, as vidas infantis ganham contornos diversos.

Ante a essas imagens sobre crianças e infâncias que apreendemos nas produções analisadas, corrobora-se que os autores dessas produções tecem representações sociais que valorizam o protagonismo das crianças na sociedade e dão notoriedade à infância.

Compreendemos que imagens como estas trazem novas perspectivas sobre as crianças no cenário científico. Sabemos da importância de discussão sobre as crianças na universidade

para que possamos cada vez mais discutirmos sobre as crianças, pois, as imagens que traçamos sobre elas guiam as maneiras de os adultos as tratarem, guiam as práticas cotidianas de educação escolar, guiam as pesquisas, guiam a formulação de políticas públicas para as crianças, enfim, guiam as interações adulto-criança, o cuidado, o respeito, o reconhecimento das crianças e de suas especificidades.

Ainda que imagens como estas, presentes nas produções analisadas, valorizem as crianças e infâncias, compreendemos que muito precisamos avançar para que essa mesma valorização se estenda para fora dos muros da universidade e reflita na vida de crianças da Amazônia, de crianças do Brasil e de crianças de demais contextos mundiais. Ademais, é necessário que essa valorização se traduza em práticas que respeitem e beneficiem as crianças tanto no âmbito da universidade, quanto para além dela.

Ainda que reconheçamos conquistas como o protagonismo de crianças em pesquisas científicas, o protagonismo social delas também precisa ser um fato. Assim, consideramos que muito ainda precisamos discutir e aprender sobre crianças; pôr em prática cada vez mais o respeito a elas e o reconhecimento de suas capacidades.

Temos a crença de que precisamos intensificar o debate acerca do que compreendemos sobre crianças e infâncias, sobretudo nas instituições que formam profissionais para lidarem com sujeitos que estão no início da vida. Esse é um eixo fundante, estrutural, para se pensar e organizar práticas imbricadas na vida de crianças.

Acreditamos também na importância da discussão sobre as crianças diante da dívida histórica que temos com elas, em função dos sofrimentos de que elas não foram poupadas – como a escravidão, a exploração da mão de obra infantil, entre outras penalidades que sofreram na constituição desse país, cujas penalidades ainda se repetem.

É válido ainda refletirmos sobre os avanços em relação ao reconhecimento das especificidades e capacidades das crianças; discutirmos sobre os limites de nossas compreensões sobre crianças e infâncias, entre outros possíveis debates que podem ampliar nossas interpretações a respeito daqueles que estão no início da vida.

Consideramos também que precisamos refletir sobre as pesquisas com crianças no contexto amazônico. Nossa busca por produções que desenvolveram pesquisas com crianças em programas de pós-graduação em educação da Região Norte, revelou que até o ano de 2017, apenas em programas de 4 instituições (UFAM, UEPA, UFPA e UFOPA) existiam

teses e dissertações desenvolvidas por meio de pesquisa com crianças. Por outro lado, essas produções revelam riqueza de cenários amazônicos, a diversidade das vidas das crianças e as singularidades de suas interpretações.

Vale dizer que a incursão nos trabalhos nos proporcionou momentos prazerosos ao percebermos as riquezas das marcas das crianças nessas produções e a identificação de faces do cotidiano amazônico descritas de forma tão precisa pelos pesquisadores. Em outros momentos, a leitura dos trabalhos nos fez pensar sobre as precárias condições de vida de muitas crianças amazônicas, marcadas por sofrimentos, restrições e desigualdades sociais, apesar de os sonhos e os imaginários sempre regarem seus cotidianos.

Consideramos que em geral os autores das produções em foco, fizeram o exercício de reconhecimento do valor das crianças, como descrito por Ana Paula Souza (2009, p. 126) (D/UFPA-Belém): “A elas me curvo, diante delas escuto suas vozes [...]. As crianças me permitiram revelar fenômenos sociais que o olhar de um adulto muitas vezes deixa passar”.

Compreendemos que os autores analisados revelaram “vozes suaves, estridentes e, às vezes, melancólicas” das crianças, como escreve Ana Paula Souza (2009, p. 126) (D/UFPA-Belém) com base em sua experiência de realização de pesquisa com criança.

Consideramos, enfim que as teses e dissertações da Amazônia que desenvolveram pesquisas com crianças podem subsidiar diversas análises, dentre elas, as especificidades das crianças amazônicas e os meandros que envolvem a participação de crianças em pesquisa.

Por último, compreendemos que assim como um cofre não se fecha de tão cheio, nossos escritos sobre crianças e infâncias com base nas produções analisadas não se podem fechar, dada a riqueza de dimensões sobre crianças e infâncias que estas produções comportam. Finalizamos este estudo com a ciência de que revelamos porções sobre crianças e infâncias, dentre elas as da Amazônia, que se apresentam nesses materiais. Desse modo, compreendemos que muitos outros aspectos discutidos nessas produções podem revelar outras imagens de crianças e infâncias.

Findamos este escrito ainda com o desejo de revelar novas faces infantis, especialmente aquelas que se inserem na Amazônia.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Kátia Adair. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Tese (Doutorado). Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2010.
- ALBA, Martha de. Representações sociais e memória coletiva: uma releitura. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.
- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo. Apresentação da 1ª edição. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cad. Pesq., São Paulo (77): 53-61, maio, 1991.
- ANJOS, Francisco Valdinei dos Santos. **O entre-lugar e o não lugar da docência: Representações Sociais de Professores de Dança**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed. [Reimp.]. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- ARRUDA, Ângela. Representações sociais: dinâmicas. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.
- AVIZ, Fernanda Regina Silva de. **O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua-PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2016.
- AZEVEDO, Ildilene Leal de. **Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2010.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Josemir Almeida; FERREIRA, Nilce Vieira Campos. As crianças em cena, contextos e identidades: reflexões sobre o contributo de pesquisadores vinculados ao “projecto de investigação sobre a infância em Portugal”. **Revista Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 27, n. especial, p. 143-162, 2013.
- BAUER, Martin W. A análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pedrinho Guareschi (Trad.). 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pedrinho Guareschi (Trad.). 13 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BECKER, Bertha K. **Geopolítica da Amazônia**. Estudos Avançados 19 (53), 2005.

BOTH, Ilaine Inês. **Esvaziamento do trabalho educativo na pré-escola, suas causas e implicações na formação das crianças**: investigação em uma unidade escolar pública municipal em Manaus. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Brasil (1996). Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9.394, de 20 de dez. 1996.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Ofício Circular N° 5/2018-DAV/CAPES**. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/23032018-Oficio-Circular-n-5.pdf>. Acesso em: 02 de julho de 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Diretoria de Avaliação (CAPES). **Documento de Área – Educação**, 2016. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/documentos/Documentos de area 2017/Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 29 de junho de 2017.

BRASIL. Decreto N° 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, ano 128, n. 135, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-13577. Retificada no Diário, 27 set. 1990, p. 18551. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br/legislacao>>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020 (Vol.1)** Brasília, DF: CAPES, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução N° 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18.

BRASIL. Resolução N° 7, de 11 de dezembro de 2017. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu. **Diário Oficial da União**, Brasília,

12 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 21.

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

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Que infância é esta? **Anais 23ª Reunião Anual da Anped**, 2000.

CARDOSO, Luis Fernando Cardoso e; SOUZA, Jaime Luiz Cunha de. **Viver, aprender e trabalhar**: habitus e socialização de crianças em uma comunidade de pescadores da Amazônia. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 6, n. 1, p. 165-177, jan.-abr. 2011.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

CHARLOT, Bernard. A idéia de infância. In: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, Editores, 1978.

CHARONE, Tatiana do Socorro Pacheco. **Significados e sentidos dos discursos de um grupo de crianças da 3ª série do ensino fundamental sobre a profissão e os gêneros na docência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2008.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 6ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. Diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez. 2009.

CORSARO, Willian Arnold. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

DELGADO, Ana Cristina Coll. Culturas infantis, tensões e negociações entre adultos e crianças numa creche domiciliar. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.82-102, Jan/Jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/delgado.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: Pesquisa com Crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 3 de novembro de 2017.



DORNELLES, Leni Vieira; FERNANDES, Natalia. Estudos da criança e pesquisa com crianças: nuances luso-brasileiras acerca dos desafios éticos e metodológicos. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 65-78, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss1articles/dornelles-fernandes.pdf>>. Acesso em: 13 de maio de 2017.

DUVEEN, Gerard. Introdução: o poder das ideias. In: MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Trad. Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21 n. 66 jul.-set. 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14134782016000300759&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S14134782016000300759&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 29 de março de 2017.

FIGUEIREDO, Aldrin Moura de. Memórias da infância na Amazônia. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

FILHO, Altino José Martins. Crianças: traços e retratos que as diferenciam. In: FILHO, Altino José Martins (Org.). **Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.08-28, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>. Acesso em: 3 de novembro de 2017.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa** (coleção pesquisa qualitativa). São Paulo: Artmed, 2009.

FOCHI, Paulo Sérgio. “**Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?**”: Documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FRAXE, Therezinha de Jesus Pinto; WITKOSKI, Antônio Carlos; MIGUEZ, Samia Feitosa. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. **Rev. Ciência e Cultura**, vol.61 n°3, São Paulo, 2009.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2006.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDMANN, Adriana. **O universo simbólico da criança**. Nepsid, 2014.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Ser criança na Amazônia**: uma análise das condições de desenvolvimento infantil na Região Norte do Brasil. Belém/PA: Fundação Joaquim Nabuco, 2004.

GARCIA, Regina Leite. Todas são crianças... mas são tão diferentes. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Crianças essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, Márcia. **Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

GÓES; José Roberto de; FLORESTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

GOUVÊA, Elizabete Gaspar. **Cultura Lúdica Conformismo e Resistência nas vivências das brincadeiras Infantis na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2011.

JESUINO, Jorge Correia. Um Conceito Reencontrado. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

JOVCHELOVITCH, Sandra. Representações Sociais e Polifasia Cognitiva: notas sobre a pluralidade e sabedoria da razão. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

KAPPEL, Maria Dolores Bombardelli; CARVALHO, Maria Cristina; KRAMER, Sonia. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões de Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 16. Jan/Fev/Mar/Abr 2001.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

KUHLMANN Jr. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Magda França Lopes (Trad.). **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEE, Nick. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Kezya Thalita Cordovil. **Era uma vez... A Cobra Grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2014.

LIMA, Kezya Thalita Cordovil; MACEDO, Silvia Sabrina de Castro de; NASCIMENTO, Shirley Silva; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Entre o quilombo, o rio e a cidade: pesquisas com crianças na Amazônia Paraense. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11, 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2013, p. 25195-25206.

LIMA, Maria do Socorro Pereira. **Infância, educação e criança**: um estudo histórico-literário nas obras Serões da Mãe Preta e Chove nos Campos de Cachoeira (1897- 1920). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Pará, 2015.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. Belém: Cejup, 1995.

LUNA, S.V. de. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

MACEDO, Silvia Sabrina de Castro de. **Representações Sociais de Creche e Escola construídas por Crianças do 1º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. As contribuições da ANPEd no processo de consolidação da Pós-Graduação brasileira: percursos históricos e cenários atuais. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 365-382, jul./dez. 2015. Disponível em: [http://revistas2.uepg.br/ojs\\_new/index.php/praxiseducativa](http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa). Acesso em: 08 de março de 2018.

MARCHI, Rita de Cássia. **A criança como ator social** - críticas, réplicas e desafios teóricos e empíricos. *Rev. Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 617-637, maio/ago. 2017.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. **Infância, normatividade e direitos das crianças**: transições contemporâneas. *Rev. Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017.

MARKOVÁ, Ivana. A fabricação da teoria de representações sociais. **Cadernos de Pesquisa** v.47 n.163 p.358-375 jan./mar. 2017.

MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MOCHIUTTI, Solange. **Educação Infantil e cultura lúdica**: um olhar sobre a prática pedagógica das professoras da Escola de Aplicação da UFPA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2007.

MONTANDON, Cléopâtre. Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.112, pp.33-60.

MORAES, Elisangela Marques. **A infância pelo olhar das crianças do MST**: ser criança, culturas infantis e educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Pedrinho A. Guareschi (Trad.). Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOTA, Marinete Lourenço. **A criança na fronteira amazônica**: o viver no fio da navalha e o imaginário da infância. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, 2016.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com William Corsaro. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 271-278, jan./abr. 2007.

MÜLLER, Fernanda. Introdução. In: MÜLLER, Fernanda (Org.) **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Cortez, 2010.

MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. Sobre crianças, a infância e as práticas escolares. In: **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007.

NASCIMENTO, Débora Silva do. **Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil**: a voz das crianças. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2015.

NASCIMENTO, Ivany Pinto: **O campo das representações sociais**: articulações possíveis. Agália. Revista de Estudos na Cultura. Nº 107, pág. 181-203, 2014.

NASCIMENTO, Shirley Silva do. **Saberes, brinquedos e brincadeiras**: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2014.

NONATO, Josimara Martins Dias. PEREIRA, Newton Müller. Histórico da ciência na região norte do Brasil: a ciência em ação na Amazônia brasileira. **Perspectivas**, São Paulo, v. 44, p. 93-124, jul./dez. 2013.

NÓVOA, Antônio. O tempo dos professores, hoje. In: CORREIA, Luís Grosso; LEÃO, Ruth; POÇAS, Sara (Org.) **O tempo dos professores**. Centro de Investigação e intervenção Educativas (CIIE). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da universidade do Porto, 2017.

NUNES, Maria de Fátima Rodrigues. **“Aprende brincando”**: a criança atuando entre o povo assurini do trocará, município de Tucuruí-PA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2017.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da educação básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, Denize Cristina de. A Teoria de Representações Sociais como grade de leitura da saúde e da doença: a constituição de um campo interdisciplinar. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2014.

OLIVEIRA, Fabiana. **A criança e a infância nos documentos da ONU**: a produção da criança como “portadora de direitos” e a infância como “capital do futuro”. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. **RBPG**, Brasília, v. 11, n. 23, p. 247 - 270, março de 2014. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/530/400>. Acesso em: 12 de março de 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A Pós-Graduação e a pesquisa no Brasil: processos de regulação e de reconfiguração da formação e da produção do trabalho acadêmico. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 343-363, jul./dez. 2015. Disponível em: [http://revistas2.uepg.br/ojs\\_new/index.php/praxiseducativa](http://revistas2.uepg.br/ojs_new/index.php/praxiseducativa). Acesso em: 12 de março de 2018.

PAMPHYLIO, Marisônia Matos. **Os dizeres das crianças da Amazônia amapaense sobre infância e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2010.

PASTANA, Marlon Assis. **Cultura, saberes e educação: a festividade de São Tiago em Mazagão Velho na voz das crianças no Estado do Amapá**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2017.

PINHEIRO, Itemar de Medeiros. **O brincar da criança indígena sateré-mawé: elo entre a socialização e a formação cultural**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2015.

PINHO, Evellyze Martins Reinaldo. **O que você fala, professor, tem importância? O trabalho pedagógico na creche e o desenvolvimento da linguagem oral da criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2013.

PRIANTE, Priscila Tavares. **As vozes das crianças às margens do Rio Tapajará: ser criança na comunidade Tapará Grande – Santarém/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Oeste do Pará, 2015.

PRINTES, Jocicléia Souza. **A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2010.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância em mudanças. In: MÜLLER, Fernanda. **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

QVORTRUP, Jens. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural**. Rev. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Rev. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RAMALHO, Betania Leite. MADEIRA, Vicente de Paulo Carvalho. **A pós-graduação em educação no Norte e Nordeste: desafios, avanços e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação. Nº 30. Set /Out /Nov /Dez 2005.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

REDIN, Maria. M. Crianças e suas culturas singulares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

RIZZINI, Irma. Pequenos trabalhadores do Brasil. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1998.

RODRIGUES, Silvia Adriana; BORGES, Tammi Flavie Peres; SILVA, Anamaria Santana da. “Com olhos de criança”: a metodologia de pesquisa com crianças pequenas no cenário brasileiro. **Revista Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 2, p. 270-290, maio/ago, 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3188/2698>. Acesso em: 19 fev. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i2.3188>

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. **Entre o rio e a rua**: Cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na Ilha de Caratateua, Belém do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2007.

SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Pesquisas com crianças em contextos da Amazônia: o *locus* e temáticas dos estudos. Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 27, n. 51, p. 161-178, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4973>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SARAMAGO, José. **Democracia e universidade**. Belém: Edufpa, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto (2003) Imaginário e Culturas da Infância. **Cadernos de Educação** (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, PPGE/ME FURB, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma

- Camargo. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. (Coords.). **As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo**. Braga: Universidade do Minho, 1997.
- SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2004.
- SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da. **Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2010.
- SILVA, Dilma Oliveira da. **Crianças que dançam, crianças que louvam: Saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua/PA**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2017.
- SILVA, Isabel de Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues da; FILHO, Luciano Mendes de Faria. **Grupos de pesquisa sobre infância, criança e educação infantil no Brasil: primeiras aproximações**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.
- SILVA, Juliana Pereira da; BARBOSA, Sílvia Neli Falcão; KRAMER, Sonia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 41-64, jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9694/8905>. Acesso em: 19 fev. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. **Do silêncio ao protagonismo: por uma leitura crítica das concepções de infância e criança**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, 2011.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cad. Pesqui.** [online]. 2001, n.112, pp.7-31.
- SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, pp.25-40, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manuel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances: estudos sobre educação – ano XI**, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678/1593>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2009.

SOUZA, Ana Paula Vieira e. **Trabalho infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, 2014.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. São Paulo: Papyrus, 2012.

STRENZEL, Giandréa Reuss. **As Concepções de criança nas pesquisas sobre a formação do professor de Educação Infantil no Brasil e do Educador de Infância em Portugal: tendências teóricas e metodológicas 1997-2003**. Tese (Doutorado). Instituto de Educação. Universidade do Minho, 2009.

TIRIBA, Léa. **Educação infantil como direito e alegria**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.3, n.1, jan.-abr. 2017, p.72-86.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana. O direito humano à interação com a natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; TIRIBA, Léa (Orgs.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

TREVISAN, Gabriela. Aprendizagens na construção de pesquisa com crianças e sobre as crianças. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v.15, n.1, p.142-154, jan./abr. 2015.

TRINDADE, Zeidi Araujo. SANTOS, Maria de Fátima de Souza; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. Ser professora de bebês: uma profissão marcada pela sutileza. **Revista zero a seis**. V.6, n. 9, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. É preciso ir aos porões. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 50 maio-ago, 2012.

VENANCIO, Renato Pinto. Os aprendizes da guerra. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.



VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Astro Afeche (Tradução). 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEBER, Sueli. **Crianças indígenas da Amazônia**: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assuriní do Trocará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, 2015.

WOLTER, Rafael Moura Coelho Peçly. Serge Moscovici: um pensador do social. In: ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; SANTOS, Maria de Fátima de Souza; TRINDADE, Zeidi Araujo (Orgs.). **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2014.