

Corpos Infantis no espaço e tempo do brincar: recontes e olhares a partir da realidade amazônica

SILVA, Priscilla Lima da¹
SOARES, Artemis de Araújo²

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

Tais verdades sobre a criança e sua infância se repetem e/ou podem se transformar, porém o pensamento ainda permanece preso a um passado teórico fragmentador e inibidor da criatividade infantil, mesmo quando a criança assume o papel de sujeito dentro das construções teóricas e a produção científica afirma crer no protagonismo, na autodeterminação e na alteridade ou mesmo *dá voz á esta criança*, tais ecos desvelam-se nas praticas educacionais e sociais dos adultos, do Estado, da família e dos professores para com esta criança.

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

A pesquisa realizou-se na Escola Municipal Vila da Felicidade, cuja localização peculiar, na Zona Leste da Cidade de Manaus, no Bairro do Mauazinho, próximo ao Porto da Ceasa, possibilitou a análise de diferentes manifestações infantis devido a sua localização geográfica a qual permite uma íntima relação como Rio Solimões e com as comunidades situadas na outra margem, essa relação também foi percebida no tecido da sala de aula, pois há alunos que moram na Comunidade do Catalão, e que todos os dias cruzam o Rio para estudar e partilhar suas vivencias, histórias e infâncias com a criança de cá do rio. A relação geográfica não se finda apenas neste aspecto, mas enriquece as vivencias cotidianas da criança moradora e estudante da Vila da Felicidade, pois suas brincadeiras, seu imaginário e seu referencial são habitados pelas histórias e possibilidades trazidas pela vivencia ribeirinha e ao mesmo tempo citadina.

Os sujeitos da pesquisa são as crianças, alunos da Escola, considerando uma amostragem de 100 (cem) alunos, 20 (vinte) crianças de 05 (cinco) turmas, de 1º a 5º ano, do turno vespertino, e 05 (cinco) professores das respectivas turmas. O método

¹ Doutoranda do Programa Sociedade e Cultura na Amazônia da UFAM. Analista Legislativa da Assembleia Legislativa do Amazonas. Professora das séries iniciais da SEMED Manaus. Pedagoga. Psicopedagoga. E-mail: priscilla.limas@gmail.com

² Doutora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA/UFAM, Professora Titular da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia – FEF/UFAM. E-mail: artemisoares@yahoo.com.br

utilizado foi a observação participante dos tempos e espaços de lazer, com o registro etnográfico em caderno de campo. Com os professores foram realizadas 02 sessões de formação e debate a fim de que os mesmos possam discutir temas como a escola enquanto espaço para brincadeiras; o brincar enquanto estratégia educacional e as vivências das brincadeiras entre crianças e professores. Como resultados pode-se construir compreensões sobre as relações entre a cultura lúdica construída pelas crianças sujeitos desta pesquisa e as práticas pedagógicas elaboradas pelos professores e elucidou-se as concepções de infância, brincar e a escola.

Palavras-chave: Corpo, Infância, Tempos e Espaços História, Brincar e Brinquedo

A criança como fenômeno social

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

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

A criança tem sido observada pelas ciências em suas múltiplas dimensões, no entanto a ideia de infância não teria ocorrido antes do século XIII, e somente ao longo dos séculos XV e XVI, evolução da ideia de infância pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia religiosa e profana (Ariès apoud Pino, 2005:26).

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

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

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

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

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

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

Observada até o momento enquanto problema social, ainda não foi suficiente para torná-la um problema de investigação científica e somente será vista assim a partir do início da década de sessenta, com a publicação, na França em 1960 e nos Estados Unidos em 1962 do livro de Ariès (1973) sobre a '*História social da infância e da família*', e na década seguinte, em 1974, acrescida da publicação do texto de De Mause (1991) sobre '*A evolução da infância*', publicações que marcam ou demarcam a necessidade de redefinição do campo de pesquisa sobre a infância. Estes poucos manifestos evidenciam o falta de uma história da infância e seu registro historiográfico tardio são um indício da incapacidade por parte do adulto de ver a criança em sua perspectiva histórica.

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

Porém havia algumas exceções, tais como Luiz XVI, rei da França, enquanto criança, possuía um poder imenso a ponto de ser tratado como adulto por seus criados e cortesãos, e também havia o caso de pessoas que não conseguiam durante a vida toda sair da infância, como os escravos, neste caso podemos usar o exemplo do sul dos Estados Unidos, onde os escravos eram chamados e tratados como meninos (boy) pois como dependentes, eram tidos como seres inferiores.

Partindo desses pressupostos, a infância na Europa Medieval era desconsiderada, pois a criança já possuía todas as habilidades sociais, faltando-lhe apenas a capacidade de constituir família e guerrear.

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

Sendo assim, pode-se considerar que antes do século XVI, a consciência social ou a estrutura social não confere espaço de autonomia para a existência da infância, ou ainda, não lhe reserva um lugar de categoria diferenciada do gênero humano, já que a

partir dos primeiros atos de independência este indivíduo já é integrado ao mundo dos adultos.

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

Durante o século XVII, já ao final da Idade Média a então “Idade da Vida” começaram a ter importância, pois conforme explicita Ariès (2013: 14), os tratados pseudocientíficos organizavam a vida em seis etapas, das quais as três primeiras, que correspondem à 1a. idade (nascimento / 7 anos), 2a. idade (7 / 14 anos) e 3a. idade (14 - 21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade, somente a partir da 4a. idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente, sendo que na 5a. idade (a senectude) a pessoas que ainda não eram velhas já eram consideradas socialmente aceita, no entanto, este sujeito já havia passado da juventude; a 6a. idade, denominada velhice, iniciava-se aos 60 anos e caminhava até a morte. Tais etapas alimentavam a ideia de uma vida dividida em fases.

Durante o século XVIII, o século das Luzes e do Renascimento das Ciências, a criança passa a ter o status de objeto de pesquisa, embora o sentimento sobre esta criança ainda a compreendia como um ser incompleto, submissa, e nas relações de poder do sistema econômico vigente passa a ocupar o espaço como força de trabalho, disciplinadas e como objeto no processo de produção do conhecimento.

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

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

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

Esta condição de reprodutora cultural da criança do século XVIII pode ser vista através de sua estrutura material, observando a produção de brinquedos, originalmente objetos reprodutores da realidade do entorno, o que segundo Walter Benjamin (2002: 90), por volta de 1730, brinquedos e jogos, inventados pelas próprias crianças, ainda faziam parte da sua vida cotidiana: jogos das escondidas (*a le clignete*), cabra-cega (*capene faut*), jogo de comboio (*a le keu leu leu*), a palhinha (*a l'erbelette*); já os

brinquedos, como o guizo, a boneca, o cavalo de pau, o pião e a bola, ora eram construídos pela própria criança, ora com a interferência dos adultos, na Alemanha surge em pequenas oficinas manufactureiras, belas bonecas e animais entalhados em madeira e pintados a mão pelo próprio artesão, esses jogos e brinquedos animavam a vida e estimulavam a fantasia.

Ao longo do século XIX e XX, assiste-se ao provimento da escolaridade obrigatória e a preocupação com a saúde infantil, quando um conjunto de medidas interventivas, terminou por redefinir, de forma mais acabada, o mundo infantil (SARAMAGO, 2000).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para James e James (2004) a infância é o reconhecimento de que ela é ao mesmo tempo comum para todas as crianças enquanto um espaço estrutural permanente, ocupado por elas como uma coletividade, mas também é fragmentada pela diversidade de vida das crianças.

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

Assim, Vasconcelos (2008:73) afirma que a criança tem a possibilidade de transformar as circunstâncias e gerar o novo, ao manipular é capaz de criar novas

formas de brincar, de compreender e de representar o seu cotidiano e a cultura a qual tem acesso.

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

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

Os tempos e espaços da infância

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

Ao tecer observações sobre o aspecto imaginativo da criança percebe-se que a modernidade foi capaz de subtrair a imaginação criadora e os espaços de participação dessa criança, na medida em que terminou por submetê-la aos dispositivos de controle dos adultos e a um programa disciplinar rígido e sufocante, no seu ritmo cotidiano.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

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

Conforme se observa em Foucault (2005, p. 119), os processos disciplinares se generalizam e transformam-se em fórmulas gerais de dominação, o qual passa a denominar-se processo educacional. Se no período monástico a educação tem como função a renúncia dos bens terrestres em razão do divino, nos séculos posteriores as funções são cada vez mais associadas à causa da *utilidade* e ao aumento das habilidades. Assim, a formação da criança do século XVIII prepara o adulto do século XIX: o pensamento instrumental trabalha em função da criação do *homo faber*, com habilidades e atitudes compatíveis com a disciplina das fábricas.

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

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

Com o aparecimento das instituições escolares, inicialmente destinadas aos filhos dos nobres, a qual tinha por objetivo imprimir a cultura sobre os pequenos, e sobre as crianças populares eram impressas às habilidades para o trabalho nas fábricas.

Assim, apesar dos benefícios a criança foi separada da família, dos demais adultos e colocada em quarentena, num processo de enclausuramento, aspectos esses estudados de modo mais aprofundado por Foucault (2005). A vida das crianças no internato favorecia de várias formas aos processos disciplinadores que foram úteis aos sistemas sociais vigentes.

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

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

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

No Século XX, com o avanço das Ciências da Educação, a Pedagogia passa a ser caracterizada pela sua estreita relação com a prática. É a Psicologia Cognitiva a principal responsável pela renovação na pedagogia escolar, pois deslocou o eixo da pedagogia para os processos de aprendizagem, qualificando-a no sentido instrutivo, apoiada nos estudos de Piaget, acabaram contribuindo para uma percepção parcelada, sem continuidade, do período da infância.

É em torno deste tempo contabilizável, ligado à racionalidade econômica, que o tempo da criança na sociedade é definido e articulado, no espaço escolar a organização temporal e a racionalidade econômica é presenciada gerando uma compartimentalização do tempo da criança. (JAVEAU, 1991 apud MOLLO-BOUVIER, 1998, p.76).

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

A organização e distribuição dos tempos e espaços escolares representam o poder exercido pelo adulto sobre a criança. À primeira vista, não é possibilitado à criança o exercício de participação e proposição de alternativas para a organização do seu próprio espaço, de modo que possa ocupá-lo e transformá-lo em *lugar*. Um *lugar* cheio de sentido, que desperte o gosto pelo saber e que permita as crianças vivenciarem sua infância juntamente com seus pares. (ARROYO, 2007: 189)

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

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

Vale a ressalva feita por Brougère (apud Kishimoto, 2002: 19), o brincar é inerente à condição humana, pois este se constitui enquanto mecanismo psicológico que garante ao sujeito manter certa distância em relação ao real, tornando-se o arquétipo de toda atividade cultural, pois o brincar é uma atividade dotada de uma significação social que, como qualquer outra, precisa ser aprendida.

Mais do que isso, a administração simbólica da infância configurou um ofício de criança: "intimamente ligado à atividade escolar, mas claramente enunciado nos seus traços comportamentais, como sendo inerentes ao desempenho ativo pelas crianças de papéis sociais imputados" (Sarmiento 2008, p.4).

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

Partindo da negativa das visões de socialização do determinismo e do funcionalismo e problematizando a teoria da reprodução (Bourdieu & Passeron, 1982), bem como as teorias psicológicas interpretativas e construtivistas, percebe-se atualmente a criança parte de uma visão de importância do coletivo: como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com os adultos e com seus pares, esta concepção é apresentada por Corsaro (1997, p.18) como o “conceito de reprodução interpretativa”, o qual incorpora a ideia de que as crianças contribuem ativamente para a preservação, assim como para a mudança social.

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

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

A partir desta postura é que se constrói este trabalho lembrando que o mesmo vem ao encontro de duas crenças da Sociologia da Infância, apontada pelo autor que: “As crianças são agentes ativos que constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo adulto”. (Sarmiento, 2008, p. 6).

Referencias

- ABREU, Casimiro. Meus oito anos (1859). Disponível em: <http://poemasdomundo.wordpress.com/2006/06/14/meus-oito-anos/>. Acesso em 17 de abril de 2014, às 16:22.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed[reimp]. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetória e tempos de alunos e mestres**.4.ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2007.
- BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. (M. V. Mazzari, Trad.) São Paulo: Sunimus, 1984
- BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Barão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. 1.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995
- BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORSARO, William A. **The sociology of Childhood**. London: Pine Forge Press, 2007.
- CORSARO, William A. **Ação coletiva e agência nas culturas de pares infantis**. Departamento de sociologia. Indiana Universidade, Bloomington, USA.

- DINIZ, A. *Correndo atrás da vida*. Belém, Pará: CEJUP, 1994.
- FOUCAULT, Michael. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005
- JAMES, Allison & JAMES, Adrian L. **Constructing Childhood: theory, policy and social practice**. New York: Palgrave Macmillan. 243 p. 2004.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (org.).Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.14 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011. p. 15 –48.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis**: o jogo, a criança e a educação. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- MANSON, M. **História dos Brinquedos e dos Jogos**. Lisboa: Teorema, 2001.
- MOLLO-BOUVIER, Suzanne. **Les rites, les temps et la socialisation des enfants**. In: *Éducation et Sociétés – Revue Internationale de Sociologie de L`éducation. / Sociologie de l`enfance*. Bruxelles: De Boeck Université, 1998. p. 73-89
- PERROTTI, Edmir. **A criança e a produção cultural**. In: ZILBERMAN, Regina. A produção cultural para a criança. São Paulo: Mercado Aberto, 1982.
- PINO, Angel. **As marcas do humano**:as origens da construção cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotisky. São Paulo: Cortez, 2005.
- PINTO, Manuel. SARMENTO, Manuel Jacinto (coord). **As crianças, contexto e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.
- PROUT, Alan. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**: para um estudo interdisciplinar das crianças. Ciclo de conferências em sociologia da infância. Instituto de Estudo da Criança. Universidade do Minho. 2003/2004.
- SARAMAGO, Silvia Souza. **Contribuições para uma Sociologia da Infância**: Aspectos conceituais e metodológicos. Congresso Português de Sociologia: Sociedade Portuguesa - Passados Recentes e Futuros Próximos. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000.
- SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância**: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, n.112, p.07-31. Mar/2001.
- VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de. **Infância e Psicologia**: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: Sarmento, Manuel e Gouvea, Maria Cristina Soares de. *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.