

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA  
ESCOLA NORMAL SUPERIOR - ENS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**SÍNGRID DA SILVA E SILVA**

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA: É PRECISO TRANSVER AS BRINCADEIRAS  
INFANTIS**

**MANAUS - AM**

**2018**

**SÍNGRID DA SILVA E SILVA**

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA: É PRECISO TRANSVER AS BRINCADEIRAS  
INFANTIS**

Monografia apresentada como requisito final para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Mônica de Oliveira Costa**

**Manaus - AM**

**2018**

### **Ficha Catalográfica**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

S586p Silva, Singrid da Silva  
A produção da infância: É preciso transferir as brincadeiras infantis / Singrid da Silva. Manaus : [s.n], 2018.  
51 f.: color.; 30 cm.

TCC - Pedagogia - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.  
Inclui bibliografia  
Orientador: Dra. Mônica de Oliveira Costa

1. Infância . 2. Discurso. 3. Brincadeira. I. Dra. Mônica de Oliveira Costa (Orient.). II. Universidade do Estado do Amazonas. III. A produção da infância: É preciso transferir as brincadeiras infantis

**Elaborado por Jeane Macelino Galves - CRB-11/463**

**TERMO DE APROVAÇÃO**

SÍNGRID DA SILVA E SILVA

**A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA: É PRECISO TRANSVER AS BRINCADEIRAS  
INFANTIS**

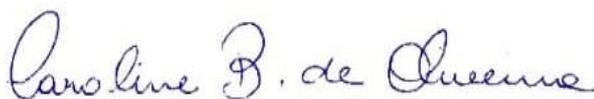
Monografia apresentada a Universidade do Estado do Amazonas, Escola Normal Superior, como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Manaus, 05 de Dezembro de 2018

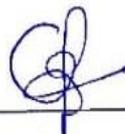
**BANCA EXAMINADORA:**



Prof. Dra. Mônica de Oliveira Costa  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Prof. Msc. Caroline Barroncas de Oliveira  
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Prof. Msc. Salatiel Rocha Gomes  
Secretaria Municipal de Educação – SEMED Manaus

## DEDICATÓRIA

À minha família e a minha orientadora por todo apoio durante a construção desta monografia.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado saúde e forças para superar as dificuldades que enfrentamos durante a construção de uma monografia.

À minha mãe, por toda a ajuda, incentivo, dedicação e força de toda uma vida.

Ao meu filho por ser, com seu lindo sorriso, o meu único motivo para não desistir.

Ao meu esposo, por me encorajar a nunca desistir, pela ajuda de custo, apoio, compreensão e respeito quanto à importância de meus estudos.

Ao meu pai que inúmeras vezes me cobrou dedicação em meus estudos.

Ao meu ex-padrasto, Paulino, que me educou, sempre tentando dar o melhor de si para me criar com uma boa formação e, principalmente, me amar como se tivéssemos o mesmo sangue. A ele, toda a gratidão do mundo.

À minha querida avó materna que mesmo doente sempre procurava me ajudar para que eu não faltasse as aulas. Agradeço por ter sido uma verdadeira guerreira a vida toda trabalhando para nos sustentar, por estar viva e saudável para prestigiar sua primeira neta a ter um diploma de graduação.

Ao meu primo Manoel por todas as caronas durante estes 4 anos e meio, por tornar a minha ida à faculdade mais cômoda.

Ao Pedro por ter sido uma das fontes de inspiração da minha pesquisa.

A toda minha família, irmãos, primos(as), tias(os), etc.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração.

Aos amigos e companheiros de estudos que fizeram parte da minha formação. A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

À minha tia Silvana, minha segunda mãe e grande amiga, que sempre torceu por mim junto com meu avô José. Infelizmente essas duas pessoas importantíssimas faleceram durante o decorrer da minha graduação, mas sei que se estivessem aqui conosco estariam muito felizes e aplaudindo a minha conquista.

E, por último, mas não menos importante, a minha orientadora Prof. Dra. Mônica Costa, esse ser humano incrível, cheio de luz, brilho nos olhos, paz no coração, que entrou na minha vida no momento em que eu mais precisava de alguém para iluminar meu caminho. Meus agradecimentos a ela por ter sido exemplo de profissional ético, por toda a afetividade dedicada a mim e a todos os colegas, pela paciência, por todo precioso tempo que dedicou a mim. A ela, toda a gratidão, amor e todas as coisas boas deste mundo.

## **RESUMO:**

A problematização da produção da infância pelas brincadeiras infantis é o foco principal deste trabalho. Para tanto, os objetivos específicos são: mapear a brincadeiras utilizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e, descrever as ideias de infância produzidas por essas brincadeiras utilizadas pelos professores dos CMEI. Tomamos os estudos do discurso de Michel Foucault (1996) como ferramentas teórico-metodológicas, pois assumimos que os discursos que constituem e/ou atravessam as brincadeiras infantis produzem ideias de infância ditas como verdadeiras e naturais. No primeiro capítulo, narram-se as brincadeiras que fizeram parte de minha infância, estabelecendo uma aproximação com alguns conceitos de infância presentes na literatura. Esta narrativa é construída a partir da discussão dos conceitos de enunciado, discurso e pedagogização. No segundo capítulo apresentamos as brincadeiras infantis presentes em dois CMEI onde realizei dois estágios supervisionados. Elegemos quatro enunciados presentes nos discursos dessas brincadeiras como produtores de ideias de infância: a brincadeira livre (produzindo uma infância da imaginação); o brincar com fins educativos (que produz uma infância de adultos em miniatura); o brincar compensatório (que produz uma infância disciplinadora) e o brincar por obrigatoriedade (que traz uma infância de direitos). A análise da empiria nos permite desnaturalizar a infância como um processo/período tido como natural no desenvolvimento da criança, além de discutir sobre os objetivos das brincadeiras que estão no cotidiano da Educação Infantil em Manaus.

**Palavras-chave:** Infância. Discurso. Brincadeiras.

## ABSTRACT

The problematization of childhood production by children's play is the main focus of this work. The work's objectives are: to map out the games used in two Municipal Centers of Early Childhood Education (CMEI), and describe the childhood ideas produced by the games used by the teachers of the Municipal Children's Education Centers - CMEI. We take Michel Foucault's (1996) discourse studies as a theoretical-methodological tool, because we assume that the discourses that constitute and/or cross the child's play produce ideas of childhood that are true and natural. In the first chapter, we talk about the games that were part of my childhood, establishing an approximation with some concepts of childhood present in the literature. This narrative is constructed from the discussion of the concepts of enunciation, discourse and pedagogization. In the second chapter, we describe the children's games present at two CMEIs, where I undertook two supervised internships. We chose four utterances present in the discourses of these games as producers of childhood ideas: free play (which produces childhood of the imagination); playing with educational purposes (which produces a childhood of miniature adults); compensatory play (which produces a disciplinary childhood); playing for compulsion (which produces a childhood of rights). The empirical analysis allows us to denaturalize childhood as a process / period considered as natural in the development of the child, as well as discussing the objectives of the games that are in the daily life of Early Childhood Education in Manaus.

**Key-words:** Childhood. Discourse. Games.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fogão Infantil .....	25
Figura 2 - Cartazes e Cantinho da leitura da sala de aula .....	30
Figura 3 - Cartazes com as regras e acordos fixados em sala de aula .....	30
Figura 4 - Paredes da sala de aula 2 .....	31
Figura 5 - Crianças vestidas de super-heróis durante o festival olímpico .....	32
Figura 6 – Crianças e professoras fantasiadas de super-heróis durante a festa do dia das crianças .....	33
Figura 7 – Crianças brincando na área livre, ao lado da escola de estágio I .....	34
Figura 8 - Armário, balde e baú de elefante onde os brinquedos são guardados nas salas de aula .....	35
Figura 9 – Lista de brinquedos presentes na sala de aula .....	38
Figura 10 – Anotações das atividades diárias do mês de fevereiro .....	38
Figura 11 – Anotações das atividades diárias do mês de março .....	39
Figura 12 – Blocos de montar .....	42
Figura 13- Criança brincando com blocos de montar ou Lego .....	42
Figura 14 – Jogo de Tabuleiro .....	43
Figura 15 – Jogo Geométrico .....	43
Figura 16 – Jogo de Quebra-cabeça .....	44
Figura 17 – Jogo Alfabeto móvel .....	44
Figura 18 – Jogo Dominó de palavras .....	45

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I - A INFÂNCIA COMO UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II - AS MÚLTIPLAS IDEIAS DE INFÂNCIA PRODUZIDA PELAS BRINCADEIRAS INFANTIS. ....</b>	<b>27</b>
2.1 OS CMEIS, AS SALAS DE AULA, E AS ROTINAS. ....	28
2.2 AS BRINCADEIRAS E A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA.....	31
2.2.1 “BRINCADEIRA LIVRE” .....	32
2.2.2 O BRINCAR COMPENSATÓRIO.....	35
2.2.3 BRINCAR POR OBRIGATORIEDADE.....	37
2.2.4 A BRINCADEIRA EDUCATIVA.....	41
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>49</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde nosso nascimento somos atravessados por discursos religiosos, escolares e midiáticos que nos ensinam modos “apropriados” de ser, ter e viver a infância. Consequentemente, eles nos impõem modos de vestir, falar, de se comportar, de brincar como verdadeiros e aceitos. São esses discursos que nos ensinam sobre as verdades quando se fala em brincadeiras, escola e infância.

Eu<sup>1</sup>, como acadêmica do curso de Pedagogia, como mãe, como alguém que já viveu uma infância, só percebi como os discursos presentes na escola atuam na fabricação das infâncias quando iniciei a disciplina de Estágio I<sup>2</sup>. Ali percebi como as brincadeiras propostas pelas professoras produziam modos ditos “corretos” de ver o gênero, de “ser menino e de ser menina”, de ser criança, de ser estudante.

Em conversa com minha professora de Estágio I – hoje orientadora desta monografia –, comecei a indagar o porquê desses ensinamentos através das brincadeiras. Ela problematizou mais ainda e me indagou a pensar: por que olhamos para as brincadeiras como coisas da infância? Sempre se pensou assim? O que nos leva a acreditar que as brincadeiras não têm intencionalidade em ensinar sobre diversos assuntos, como gênero? Essas e outras questões foram me instigando e fazendo olhar de forma crítica tudo ao meu redor.

A partir desta reflexão, da análise de observações e das experiências vividas em trabalhos de campo (Estágio I e III<sup>3</sup>) realizados na educação infantil, algumas questões foram ganhando força na minha formação: o quanto as brincadeiras atuam como disciplinadoras? De que modos as brincadeiras ditas escolares produzem posições de sujeitos? De que modos as brincadeiras atuam na produção de verdades? Será que há uma ideia “natural” da infância? Por que as brincadeiras são vistas como sinônimo de diversão e ludicidade? Quais as ideias de infância presentes nas brincadeiras infantis dos CMEIs?

---

<sup>1</sup> Durante a escrita, uso o “eu”, quando estou narrando alguma experiência vivenciada por mim, na vida cotidiana, nos estágios, na infância; uso também o “nós”, quando estou me referindo à sociedade, ou quando estou tratando sobre alguma narrativa com outras pessoas que fizeram parte da minha história, como a construção desta monografia.

<sup>2</sup> O Estágio I é obrigatoriamente cumprido em escolas de Educação Infantil e possui a carga horário de 90h.

<sup>3</sup> O Estágio III compreende a gestão do trabalho pedagógico e possui a carga horária de 120h e foi realizado em uma escola de Educação Infantil devido o tema do meu TCC.

Com base nestas indagações, o objetivo geral deste trabalho é compreender as ideias de infância produzidas nas/pelas brincadeiras infantis. Para tanto, os objetivos específicos são: mapear a brincadeiras utilizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil e descrever as ideias de infância produzidas por essas brincadeiras.

Logo, apoiamo-nos no legado do filósofo francês Michel Foucault (2008, p. 43). sobre o discurso como um “conjunto de regras anônimas, históricas e determinadas no tempo/espaço, que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica, linguística, as condições de exercício da função enunciativa”. Ou seja, não está no sujeito do discurso a origem individual dos enunciados que formam um determinado discurso. Dito de outro modo: as brincadeiras infantis existem dentro de um discurso sobre a infância e é por este colocado em determinada ordem e posição, e não pelo sujeito que ocupa a posição.

Usamos tais fundamentos tanto no aspecto teórico, quanto metodológico, pois ao mesmo tempo que usamos como referencial teórico no primeiro capítulo para narrar as brincadeiras que fabricaram minha infância, usamos também no segundo capítulo, para analisar a empiria da pesquisa ao descrever de que forma os enunciados discursivos produzem determinados tipos de infância.

A empiria da pesquisa é constituída dos materiais dos estágios (caderno de campo, plano de aula para atuação docente e relatórios). A partir desses materiais iniciais, outros são acrescentados a partir da presença dos enunciados eleitos, como o discurso midiático, o discurso religioso e os relatos da minha infância e da minha vivência com Pedro<sup>4</sup>.

Desse modo, a monografia está organizada em dois capítulos. No primeiro, trago a narrativa das brincadeiras que fizeram parte da minha vida e a produção de uma infância a partir delas, meus traumas, medos, devaneios e todas as cobranças que eu sofria por parte de minha família, sempre a fim de me moldar de acordo com as suas verdades. Estabeleço uma aproximação com alguns conceitos de infância e com o processo de pedagogização da infância.

---

<sup>4</sup> Meu primo e afilhado. Acompanhei todo seu desenvolvimento, desde a gravidez de sua mãe até hoje, aos sete anos de idade. Pedro foi uma das minhas maiores fontes de inspiração, pois nossa convivência me instigou a pensar na infância de maneira que ela não é algo natural e sim produzido e moldado pelos discursos que o enunciam.

No segundo capítulo, apresento as descrições das brincadeiras presentes nos CMEIs. Apresento uma breve contextualização de cada CMEI e discuto quatro enunciados que constituem o discurso escolar sobre a infância: a infância da imaginação, a infância de adultos em miniatura, a infância disciplinadora e a infância de direitos.

É com imensa satisfação que apresento e divido com vocês uma parte da minha história e como me (re)conheci neste processo de escrita. Convido você a pensar em outros modos de olhar para o ser criança e viver a infância.

## CAPÍTULO I - A INFÂNCIA COMO UMA PRODUÇÃO DISCURSIVA

*“Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação”.*

*Manoel de Barros*

Cresci brincando no chão, por entre lago e o asfalto. De uma infância livre, sem compromisso. Eu tinha mais medo do que obrigação. Cresci brincando no chão, por entre rios e cachorros. De uma infância livre, de muitas cobranças, sem muita importância.

De minha infância, a qual eu pouco tenho o costume de falar, carrego mais traumas e medos do que alegrias. Óbvio que ser criança foi bom, foi gostoso, me trouxe muitos aprendizados e tento carregar comigo só o que foi bom: corri, brinquei, dancei, com muito sufoco nadei, fui feliz com vozes dizendo que eu poderia ser “eu mesma”, mas também sofri com medo, e com as vozes das pessoas me dizendo que eu deveria ser forte.

Posso dizer que tive duas infâncias. Vivia entre as casas das minhas duas avós. Na casa da avó paterna eu ia apenas a passeio, na casa da avó materna eu morava. No decorrer da minha narrativa, pode-se perceber que em cada casa que vivi existia uma ideia de infância, uma com mais cobranças, outra mais livre, ambas ensinadas. Isso me mostra que “diferentes divisões e antagonismos sociais [...] produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2003, p.17).

Na casa de minha avó paterna eu vivia rodeada de vários primos homens, todos mais velhos e apenas uma prima mulher com seis meses de diferença na idade. Esta sempre fora muito corajosa, esperta, astuciosa e mais alta. Enfim, parecia que em tudo ela era melhor do que eu, e assim me diziam, e sempre acreditei nisso. Ela amava brincar com cachorros e eu tinha verdadeiro pavor, ela aprendeu a nadar aos seis anos de idade, eu, aos 15 anos. Nós brincávamos de tudo um pouco, mas os ensinamentos eram distintos.

Cito estes fatos e descrevo estas brincadeiras de minha infância porque foram os que mais me marcaram e estes discursos me ensinaram a suposta infância

verdadeira. Para Veiga-Neto (2014, p. 93) “as práticas discursivas moldam nossas maneiras de construir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele”.

Eu sempre tive medo de cachorros, até mesmo o meu primeiro cachorro de brinquedo que ganhei de minha avó com um ano de idade. Minha prima sempre teve cachorro, mas respeitava o meu medo, sempre cuidava para que não chegassem perto de mim.

Entretanto, os adultos, os sabedores de infância, não respeitavam. Eu até os culpo pela minha fobia hoje, pois seja com um cachorro de brinquedo ou o animal de fato, incitavam o meu medo para que eu temesse mais ainda e davam risadas por estarem me mostrando o conceito certo de viver a infância. “Nesse sentido, toda criança é território a ser colonizado, deve aprender uma língua, costumes, saber seu lugar” (AQUINO, 2015, p. 97).

Certo dia, o filho da vizinha soltou o cachorro para que ele corresse atrás de mim, então eu caí, fracturei o braço e precisei ser encaminhada para o psicólogo para tratar o tal medo dos cachorros, mas de nada adiantou.

Eu sempre gostei muito de água, de rio, cresci no sítio da minha avó paterna, rodeada por um lindo lago, mas como citei acima, não sabia nadar. Entretanto, eu tinha que saber nadar porque a minha prima da mesma idade sabia, mesmo isso não sendo importante para mim, eu só queria tomar banho e brincar. É nesse sentido que o “limite entre o ensinar e o aprender torna-se assim, uma fronteira estabelecida por sistemas de dominação, tendo como foco delimitar quem sabe e quem deve aprender, ensinando como devemos viver em sociedade” (SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016).

Para os adultos era a minha *obrigação* saber nadar também, porque saber nadar para quem mora perto do rio é colocado como exigência para ser conhecido e dizer que viveu bem a infância. Hoje eu entendo que existe o aspecto da segurança e da preocupação. Diziam que para eu aprender, eu precisava deixar de “ser medrosa”, perder o medo e aprender a nadar, e assim, me jogavam na água, e eu me afogava todas as vezes.

Sempre me menosprezavam ou me apontavam como “pior” ou “menos inteligente” que minha prima só por conta dos meus medos, o que não havia necessidade, porque eu aprendi, no meu tempo, no meu momento, sozinha, sem pressão nenhuma, bastava que tivessem esperado o meu tempo e não o deles.

Segundo Sobrinho (2009, p. 3), “as crianças desde o limiar das sociedades foram “objetos” nas mãos dos adultos que impuseram padrões e concepções de vida a elas a partir da delimitação de modelos que abarcavam desde a forma de se vestir até o jeito como as crianças tinham que se comportar diante da sociedade adulta”. Além de ser corajosa, como pré-requisito para ser uma boa criança, segundo meu pai, eu também deveria estudar bastante, pois não queria ter uma filha “burra”, uma vez que, ao crescer, teria de me tornar, médica, advogada ou qualquer outra profissão que fosse bem remunerada.

Na casa de minha avó materna, tudo era diferente, morávamos alugado, era um lugar cheio de gente, seus sete filhos e todos os netos. Vivíamos com o mínimo, mas todo mundo se aceitava. Tinha muito amor e muitas brigas também. De todos os netos, eu sou a primogênita. Meus primos e eu brincávamos o dia todo: de casinha, de manja-esconde, de dançar. Sim! Nossos tios/tias nos ensinavam a dançar todos os tipos de músicas e eu adorava. Lá ninguém me cobrava nada, lá não tinha cachorro, não tinha rio, não tinha nada e nem ninguém que me intimidasse, *lá eu era ensinada a ser quem eu quisesse, desde que eu fosse feliz*. Poderia ser até o Catre-Velho, de Manoel de Barros (2010, p. 52):

Catre-Velho é uma traste pessoal à-toa. Nossa mãe falava: Não vale um cabelo. Não serve nem pra remendo. Só presta pra cantar e tocar violão. Catre-Velho ensinava: a voz de um cantador tem que chegar a traste para ter grandezas. Ele tinha voz de harpas destroçadas.

Enfim, essa Catre-Velha não queria gostar de cachorros, muito menos saber nadar, pois essas coisas não eram importantes para ela. Eu só queria viver *minha infância*, brincar, me divertir com meus primos, os únicos que não se importavam com minhas possíveis fraquezas. Desse modo, a infância é entendida como o período das primeiras formas de conhecimento do mundo e do próprio corpo, acreditando-se que esse seja um período privilegiado para ensinar “normas, proibições, interditos, e medos sobre o novo ser” (CARVALHAR, apud NUNES, SILVA, 2000, p.83). Infelizmente essa é a realidade de nossas crianças: bombardeadas de informações, rodeadas de cobranças, de disciplinamento, do ser “isso ou aquilo”.

A infância é um tema muito discutido no campo da educação, especialmente no curso de licenciatura em Pedagogia. Segundo Narodowski (1993, p.17), “a infância é o ponto de partida e chegada na Pedagogia, é o motivo de quase todos os seus

desvelos e a fonte de boa parte de suas preocupações”. Sendo assim, a pedagogia é produtora de verdades sobre a infância e está autorizada a falar o que lhe é próprio ou não, como as brincadeiras. Como nos lembra Foucault (1996, p.17)

Ora, essa vontade de verdade (...) apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, repartido e de certo modo atribuído.

Concordando com Foucault, Narodowski (1993, p.19) afirma que “a pedagogia encontra na criança, seu argumento irrefutável para intervir na educação e reeducação através da escola, para participar da formação de seres humanos e grupos sociais” com a intenção de formar, o que ele denomina “futuros homens úteis, ou adaptados a sociedade, de maneira criativa, ou sujeito críticos e transformadores”, realmente é isso que a sociedade acredita ser o papel da escola atualmente: formar homens para a sociedade.

A infância é entendida como uma fase de nossas vidas demarcada pela sociedade com data de início e fim. De acordo com a Lei 8.069, de 1990, instituída pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, a infância inicia quando nascemos e dura até os 12 anos incompletos. Dentro desta fase há vários preceitos que a criança precisa ter ou fazer parte para que assim, tenha a sua infância vista como “normal”, podemos citar como exemplo a obrigatoriedade de ser matriculada em uma escola, precisando se vestir, falar e brincar adequadamente.

Este conceito de infância citado acima é a infância estabelecida como “normal” ou “ideal”. Porém, neste trabalho, eu vejo a infância de forma construída, produzida, moldada por vários discursos que atravessam as instituições sociais e que criam exigências para conceituá-la: a faixa etária, as fases de desenvolvimento, os modos de ser, falar, brincar. Tudo é inventado, nada é natural.

Para Foucault (2008, p.175), “o sujeito, não é uma substância imutável, transcendental ou natural, mas uma forma que se constrói de acordo com as situações e papéis ocupados na sociedade”. Por isso reitera que sempre lhe interessou “a constituição histórica dessas diferentes formas de sujeito, em relação aos jogos de verdade” (idem). Ou seja, os diversos conceitos de infância que tivemos/temos não

são uma descrição daquilo que se observa, mas sim uma produção discursiva para atender as exigências de uma determinada época.

Podemos citar como exemplo as Políticas Públicas para a Educação. O Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), tem como uma das metas para a Educação Infantil: “Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE”. Em outras palavras, posso afirmar que tal meta impõe um projeto de país e de educação: “um país adultizado, escolarizado, falado, letrado, ocidentalizado [...], capitalista, excludente.” (SANTOS, SANTIAGO, FARIA, 2016).

Outro exemplo que posso dar é dentro da psicologia, nos estudos de Piaget (1997) no quais a infância é demarcada por 4 estágios de desenvolvimento, sendo eles: sensório motor, pré-operacional, operações concretas e operações lógicas. Os estágios são vistos como imutáveis, não mudam de acordo com a época e toda e qualquer criança deve se desenvolver, viver, aprender e corresponder ao que rege nestas etapas do desenvolvimento que tem características específicas.

Ou seja, a infância vista socialmente é definida como algo biológico que acontece naturalmente, delimitadas por etapas específicas do desenvolvimento no qual uma se inicia quando outra termina: a fase da descoberta do novo, da interação, a fase do falar, andar, comer, tocar, comportar e quando iniciamos a vida escolar, a fase da socialização, do afeto, das aprendizagens da vida. Ou seja, acredita-se que é na infância que aprendemos a viver. Quando digo “aprender a viver”, digo aprender a viver a infância discursiva, pois tudo o que sabemos da/na vida nos foi ensinado e construído a partir do discursos que nos atravessam de acordo com os aspectos históricos de cada tempo. Para Bujes:

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[...] As crianças passam a ser uma preocupação social: objetos de interesse, pontos focais de discursos. Construções históricas modeladas por condições sociais concretas (2008. p. 05).

A infância é também vista como fase da imaturidade, dependência. A criança é vista como um ser incapaz que precisa de cuidados (termo usado até mesmo pelo

discurso legal) e que está sujeito a vigilância por todas as instâncias da sociedade. Nesse sentido, Foucault (2008, p.165) afirma que todo o campo enunciativo “é, ao mesmo tempo, regular e vigilante: é insone; o menor enunciado - o mais discreto ou banal - coloca em prática todo o jogo das regras segundo as quais são formados seu objeto, sua modalidade, os conceitos”. Ou seja, a criança está sempre sob vigilância, pela família, e por todas as outras instituições que a cercam.

Como sabemos, a criança foi estigmatizada por muito tempo, até o sentimento de infância existir, crianças e adultos viviam misturados, e eram tratados como iguais em todos os lugares e sentidos. No entanto, segundo Schérer (2009), no século XVIII foi inventado o sentimento de infância e a partir disto que esses seres infantis foram vistos pequenos, como objeto e centro de toda a atenção que fosse possível e foi daí em diante que tudo que lhes rodeavam tinha o único objetivo de formar, segundo aquilo que os diversos discursos diziam como verdade, as brincadeiras.

Aries (1981) pontua que na Idade Média as “idades da vida” demarcavam a infância. Estas seriam a primeira idade ou idade dos brinquedos em que as crianças brincavam com cavalos de pau, bonecas, moinhos ou pássaros amarrados; já a segunda idade ou idade da escola, era aquela na qual os meninos aprendiam a ler e as meninas aprendiam a fiar.

Não existia o conceito de infância como conhecemos hoje. Naquela época, não existiam crianças e sim, homens em tamanhos reduzidos. O conceito de infância somente evoluiu graças a arte da pintura. Segundo Aries (1981), por volta do século XIII e XIV surgiram nas pinturas alguns tipos de crianças mais próximas do conceito moderno. Primeiro surgiram as pinturas de anjos, com aparência de um rapaz muito jovem, mais parecido com um adolescente, o segundo tipo de criança, o menino Jesus ou a Nossa Senhora menina. No início Jesus era representado como as outras crianças, como um pequeno *homenzinho*, mantendo-se assim até o século XVI quando a arte italiana contribuiu para desenvolver e expandir a sua imagem de forma terna. O terceiro tipo de criança que surgiu na fase gótica foi o da criança nua, nesta fase o menino Jesus quase nunca era representado despido.

Desde então, a infância passou a estar sempre presente em toda as pinturas, porém de forma coadjuvante, sempre acompanhadas das suas famílias, adultos, multidões. Os retratos das crianças isoladas de seus pais, só começaram a aparecer no início do século XVII (ARIES, 1978). A criança passou a ser representada sozinha

e por ela mesma, cada família queria possuir retratos de seus filhos fofos, ternos e inocentes. O costume que nasceu no século XVII perpassou os séculos e as sociedades e permanece até hoje, em que, desde o momento em que nascem, as crianças são expostas às fotografias para registrar todos seus passos.

Meu avô, com sua máquina fotográfica ainda analógica, tinha como hobby principal tirar fotos de todos os momentos das nossas vidas. Por isso, da minha infância tenho muitas fotos, de todos os meus aniversários, desde o aniversário de um ano – que por sinal foi uma grande festa que todos lembram até hoje, da formatura de Ensino Médio da minha mãe, de minha madrinha, do meu batizado. Tenho fotos dançando, tenho fotos no sítio comendo cupuaçu, banana, ingá, goiabas, chocolate, tomando sorvete; no shopping brincando com minha prima, festas juninas, apresentações escolares vestidas de índia, soldado, odalisca, “rainha do abacate”, entre tantas outras milhares de fotos.

O século XVII foi de suma importância para a ascensão da infância. Depois da valorização das crianças nas pinturas, surge também a preocupação entre os educadores e a psicologia deste século com a moral destas crianças. Passou-se então a estudar como fariam para adaptar as crianças à educação.

As pessoas se preocupavam muito com as crianças consideradas testemunhas da inocência batismal, semelhantes, aos anjos e próximos de cristo, que as havia amado. Mas esse interesse impunha que se desenvolvesse nas crianças uma razão ainda frágil e que se fizesse delas homens racionais e cristãos [...]. A preocupação era sempre a de fazer dessas crianças pessoas honradas e probas e homens racionais (ÁRIES, 1978, p.104).

O primeiro sentimento que surgiu sobre a infância foi este da *paparicação*, quando todos achavam as criancinhas encantadoras e fofas, ternas, consideradas anjos de Deus. O segundo foi da preocupação da sociedade com a moral, a disciplina, os costumes, e a racionalidade destas crianças, o terceiro foi o da preocupação com a higiene pessoal e a saúde das crianças.

No Brasil, depois da chegada dos portugueses, em 1530, na colonização, várias crianças subiam a bordo das embarcações vindas para cá, como grumetes, pajens ou órfãos do rei, para casar com súditos da coroa. Estas crianças eram escravizadas, sofriam abusos e muitas das vezes eram exploradas até a morte; em

caso de naufrágio elas eram as primeiras a serem esquecidas, até mesmo as que embarcavam como passageiras eram deixadas pelos seus pais.

Nesta época, a expectativa de vida das crianças era muito baixa, em torno dos 14 anos, isso fazia com que “as crianças fossem consideradas pouco mais que animais, cuja força de trabalho deveria ser aproveitada ao máximo enquanto durassem suas curtas vidas. Em toda a Europa moderna, a alta mortalidade infantil, alimentava uma mentalidade de desapego a criança” (PRIORE, 2007, p.25). A morte das crianças nesta época era considerada uma perda eventual, essa indiferença para com a vida das crianças persistiu até o século XIX.

No século XVIII, percebe-se uma preocupação da família e da sociedade com a infância, surgindo assim as instituições de Educação Infantil. De acordo com Bujes (2008), a Educação Infantil carrega em si uma ideia de ‘intervenção científica’ que, a partir de uma “aliança estratégica entre os aparelhos administrativo, médico, jurídico e educacional [...], tem por finalidade o governo da infância, a fabricação do sujeito infantil” (p.7). Essa perspectiva, é fortemente adotada pelas escolas, que a partir dos seus jogos, atividades e brincadeiras, fabrica infâncias de acordo com o seu objetivo, de acordo com o futuro que se almeja para aquela criança.

A criança então é vista pela sociedade como uma folha em branco, uma tábula rasa, um ser imaturo que depende das decisões do outro, no caso do adulto. Por isso, de acordo com Bujes (2008), é possível constatar que as crianças são produzidas pelos discursos que enunciam sobre ela, sejam eles médicos, psicológicos, pedagógicos, antropológicos, etc. Schérer explica (2009, p.18):

A infância, como tal, começa a ocupar um campo social bem delimitado que impõe, aos responsáveis por essa faixa etária, o que devem, ou não dizer e fazer. Por seu intermédio e em sua intenção, a sociedade inteira aprende a se disciplinar pedagogizando-se pela infância.

Como a criança é vista como um ser imaturo, que precisa de proteção, cuidados e ensinamentos, a pedagogização é usada para ensinar as características da infância dita correta para aquele momento histórico, fazendo com o que o adulto intervenha para a mostra como esta criança deve viver em sociedade.

Esta pedagogização da infância se dá quando o adulto começa a ensinar sobre os modos ditos corretos e verdadeiros da infância para este ser. Ainda segundo o autor, a pedagogização da infância produz um efeito de compensação, um novo olhar

mais atencioso, ou seja, o respeito pela infância, mas sempre com o interesse de intervir socialmente, exercer o poder<sup>5</sup> a partir do saber.

Um bom exemplo da fabricação das infâncias por meio da pedagogização é pesquisamos em sites de buscas, como o google, sobre brinquedos de meninas, logo aparecem: fogões, panelas, maquiagens, pias, casas, bonecas, carrinhos de bebês, acessórios de cabelos, todos impreterivelmente na cor rosa. Se a pesquisa for por brinquedos de meninos, aparecem: caminhões, robôs, belíssimos carros esportivos, autopistas, aviões, video games, bicicletas, barcos, bonecos de lutas, super-heróis, dinossauros, motos, entre outros; o brinquedos “de menino” variam nas cores, mas a grande maioria são na cor azul. A roupa que vestem, o sapato que calçam, a música que ouvem, o desejo de ter um carro, uma casa, filhos ou não ter filhos, os modos, os costumes, tudo que fazem, a vida que vivem é uma fabricação.

Desse modo, o processo de pedagogização atua na formatação das brincadeiras ditas corretas para as crianças a partir dos discursos presentes no âmbito escolar. Como explica Veiga-Neto (2013, p. 70), “mais que qualquer outra instituição, a escola encarregou-se de operar as individualizações disciplinares, engendrando nossas subjetividades e, com isso, cumpriu um papel decisivo na constituição da sociedade moderna”.

Como exemplos dessa fabricação discursiva, apresento dois episódios vivenciados por mim e por Pedro.

#### **Episódio 1:**

Certo dia, Pedro estava ajudando o “amigo” de sua mãe a encontrar uma namorada nas redes sociais, já que não pode namorar a sua mãe. A primeira foto que ele lhe mostra é uma moça jovem, estava na frente de um carro importado, vestindo uma minissaia. Ao ser questionado se aquela era uma boa moça para que ele namorasse, Pedro logo disse: “Não tio, você não tá vendo a saia dela, ela é piriguete”. Então, continuaram procurando. A segunda foto que lhe mostrou era totalmente o inverso, uma moça evangélica, com roupas recatadas e o seu filho ao lado. Novamente Pedro foi questionado sobre o que achava da moça e disse: “Não, essa não pode, essa aí tem filho, se tem filho tem homem, marido”.

#### **Episódio 2:**

Em casa, Pedro continua a falar sobre as coisas que aprendeu. Logo menos, percebeu que o namorado de sua tia usava brincos e questionou sobre a sua

---

<sup>5</sup> Para Castro (2016), o poder não é uma substância ou qualidade, poder é uma prática social constituída historicamente, e está em todos os lados, não somente em uma pessoa, mas nas relações sociais existentes. Ele produz verdade, realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade.

sexualidade perguntando se ele é gay ou não; dizendo que “brinco é coisa de mulher, homem de verdade não usa brinco”. Na reunião de pais de sua escola, sua mãe foi chamada pela professora, pois sempre que Pedro vê dois colegas ou duas colegas juntas, sugere que estes sejam gays ou lésbicas e que isto é errado.

Pedro nos mostra claramente o processo de pedagogização, ou seja, a atuação dos discursos através das mais diversas materialidades (filmes, desenhos, livros, outros) que ensinam aquilo que é considerado certo e aceitável na vida em sociedade. Para Carvalho (2009, p.17), isso acontece através da “apresentação de modelos padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas amplamente divulgadas e aceitas em nossa sociedade dentro dos processos de normalização de condutas” e para que isso aconteça, a escola e a sociedade como um todo usam de vários métodos para disciplinar estes corpos.

Para o pedagogo, a infância é o passaporte para sua própria inserção em um futuro possível, futuro no qual os homens viveriam, em grande medida, de acordo com o que fora realizado por eles anos antes, nos anos de sua infância e conseqüentemente, nos de sua educação (...) a pedagogia se erige como “um grande relato” em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada (NARODOWISKI, 1993, p.37).

Tudo que se pensa e que se faz na escola é para moldar os sujeitos para a sociedade, como os discursos de gênero por exemplo. No estágio I presenciei inúmeras falas vindas de crianças do que é “ser menino” e “ser menina”: “meninos usam azul, meninas usam rosa, meninos brincam de carrinho, meninas de boneca”, dividindo os tipos de brincadeiras por gênero.

Na escola, este fogão de brinquedo, era tido pelos meninos e pela professora, como de uso exclusivo das meninas, e como era grande e rosa, as meninas até se desentendiam, fazendo questão de brincar com este brinquedo.



Figura 1- Fogão Infantil. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Lembro-me que na escola fui ensinada a sentar de modo correto, pois meninas, segundo o modelo, devem sentar de pernas fechadas, ou seja, fui ensinada a ser comportada como “uma dama” à vista da sociedade. Olhando hoje para aquela criança de cabelos castanhos encostando nos ombros vejo que a escola para mim teve a mesma ação do colonizador com o colonizado.

Desse modo, o discurso escolar nos formata com a mesma intensidade que cria instrumentos para nos observar e punir, se necessário. Segundo Cacicano e Silva (2012), a escola tem atitudes de vigilância, adestramento do corpo; sua organização é toda pensada para que esse adestramento de corpos possa manter a ordem, as cadeiras enfileiradas, a divisão dos horários, a postura para ler e escrever, todas essas atitudes tomadas para domesticar as crianças.

No texto *Uma outra infância é possível?*, Bujes (2010), fala sobre a expectativa que os adultos criam sobre o que a criança irá ser quando se tornar adulto. Ela usa o exemplo de um filmete, do personagem em quadrinho Dilbert<sup>6</sup> para problematizar que mesmo a infância sendo um momento inicial da vida de uma pessoa, já devemos ter a preocupação com o futuro, uma incessante preocupação que os adultos têm com o futuro das crianças. Sempre pensando adiante, vemos a criança pensando no adulto em que ela irá se tornar. Com isso, controlamos as suas condutas. Bujes acredita que tornamos as crianças como objeto de vigilância familiar, escolar e até mesmo especializada.

---

<sup>6</sup> A mãe leva Dilbertinho ao médico, alegando que o filho não é normal como as outras crianças, pois tem o costume de desmontar objetos. O médico solicita um exame e logo dá o diagnóstico que Dilbert tem aptidões para coisas mecânicas e elétricas e que nunca poderá levar uma vida normal, pois será engenheiro, a mãe se lamenta.

Esta ideia do filme de Dilbert, remete à ideia da pedagogização em que nós adultos, com base no que acreditamos para o futuro nossas crianças, ensinamos modos de viver a infância. A escola é um destes aparelhos que o discurso usa, segundo Delgado e Muller (2006), a serviço da pedagogização, na etapa da educação infantil fazendo uso dos jogos e brincadeiras para ensinar as crianças como devem ser e viver. Como veremos a seguir, as múltiplas ideias de infância produzidas pelas brincadeiras infantis.

## CAPÍTULO II - AS MÚLTIPLAS IDEIAS DE INFÂNCIA PRODUZIDA PELAS BRINCADEIRAS INFANTIS

*“A criança que “eu” fui não quer dizer nada. Mas eu não sou apenas a criança que fui, eu fui “uma” criança entre muitas outras. Eu fui “uma criança qualquer”. E foi assim que eu vi o que era interessante e não como “eu era a tal criança”.*

Gilles Deleuze

Neste capítulo, iremos analisar as ideias de infância produzidas pelas brincadeiras utilizadas pelas professoras de 2 CMEIs. Para a análise destas brincadeiras faço uso da ferramenta do discurso de Michel Foucault (2008).

É importante salientar que, ao tomarmos o discurso como ferramenta teórico-metodológica, estamos afirmando que todas as suas características e funções serão usadas na análise da empiria. Desse modo, o movimento da análise foi assim organizado: junção em um único arquivo de todas as brincadeiras registradas (por foto ou pela observação); mapeamento das brincadeiras por objetivos afins; identificação dos enunciados que emergem dessas brincadeiras; nomeação dos tipos de infância produzidas pelos enunciados presentes nas brincadeiras.

Isto se deu devido o discurso ser entendido como aquilo “que forma os objetos de que fala. Certamente os discursos são formados por signos; mas o que eles fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irreduzíveis à língua e ao ato de fala” (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Nesse sentido, não entendemos o discurso como resultado da combinação de palavras que representa uma determinada realidade. Portanto, quando olhamos para as brincadeiras, não as vemos como aquilo que é natural, sem intencionalidade, como se a criança brincasse a partir daquilo que ela é. Olhamos para as brincadeiras como produções discursivas que moldam nossas maneiras de constituir o mundo e de falar sobre ele, como se a criança brincasse de determinado tipo de brincadeira porque precisa ser ensinada sobre alguma coisa.

Desse modo, não temos categorias a priori. Fazemos a análise a partir dos objetivos específicos que são: mapear as brincadeiras utilizadas em dois CMEI; descrever as ideias de infância produzidas pelas brincadeiras utilizadas pelos professores destes dois centros. Com base nestes objetivos, contextualizarei os

ambientes dos CMEIS e apresentarei os tipos de brincadeiras e as ideias de infância que os enunciados produzem.

## **2.1 OS CMEIS, AS SALAS DE AULA, E AS ROTINAS**

As escolas escolhidas para esta análise foram os CMEIS em que fiz os Estágios Supervisionados I e III no período de Maio a Junho/2017<sup>7</sup> e Março a Julho/2018, respectivamente.

O primeiro CMEI fica localizado em um complexo que abriga outras duas instituições escolares, uma escola de Ensino Fundamental e uma creche. A comunidade ao redor é bastante carente financeiramente e as crianças que frequentam o CMEI são de baixa renda.

A instituição tem um bom espaço tanto entre os muros da escola, quanto ao ar livre para as crianças brincarem. Porém, elas só brincavam neste espaço no horário das aulas de psicomotricidade. Para brincadeiras neste espaço a professora utilizava somente alguns cones, pneus, cordas e bolas.

A turma se apresentava agitada, mas dentro dos “padrões” para crianças de 4 e 5 anos. A maior parte do tempo, as crianças ficavam dentro de sala, onde também aconteciam as brincadeiras. Na quinta-feira ocorria o “dia da fantasia”. As crianças pareciam gostar muito dessa atividade; na sexta-feira, acontecia o “dia do brinquedo”, em que cada um podia levar para a sala de aula o brinquedo que quisesse; os demais dias da semana eram sempre voltados para as atividades escolares. Só acontecia brincadeira caso se comportassem ou terminassem a atividade antes do horário estipulado. Somente aí eram oferecidos alguns blocos de montar, massas de modelar, jogos de tabuleiro, entre outros.

A professora tem formação em Normal Superior e estabelece uma relação bem próxima aos alunos, mas sempre se mantém vigilante quanto às atitudes das crianças, sempre os controlando.

---

<sup>7</sup> Fiz este estágio de forma direta, cumprindo a carga horária de 90h em apenas 2 meses, pois nos meses anteriores, estava resguardada pela licença maternidade.

O segundo CMEI, onde realizei o Estágio III está localizado dentro de um Centro Social Urbano (CSU). A escola fica localizada na zona centro-sul da cidade, mas abriga crianças de todas as zonas, por isso, a comunidade escolar é formada por alunos de classe baixa e média.

O espaço possui biblioteca, ludoteca e sala de recursos. O CSU possui uma grande área ao ar livre que dispõe de piscinas, quadras de esportes, academia e o principal que é o play-ground para as crianças. Todavia, os alunos não fazem uso deste espaço por conta da falta de segurança; na área acontecem muitos assaltos, por isso, as crianças vivem trancadas nas salas de aula.

Trancadas em suas salas de aulas, os alunos eram “comportados”. Em sua maioria não faziam muito barulho, não corriam, pois logo a professora lhes chamava a atenção. Só saíam da sala para o lanche, para ir ao banheiro, isso sempre acompanhados das auxiliares de serviços gerais ou quando tinham algum evento na escola.

Com isso, a brincadeira acontecia somente, sem dias de exceção, dentro das salas de aula e somente na sexta-feira, “dia do brinquedo”, ou, se terminassem as atividades antes do horário da saída, lhes era dado massa de modelar, blocos de montar, dominós de diversos temas, alfabeto móvel, entre outros.

E professora tem formação em Pedagogia. Era uma pessoa comunicativa, com uma fala sempre firme, usava um tom forte com os alunos, mas sem excessos. Procurava sempre manter os alunos em seus lugares fazendo suas atividades e tratava-os sem muita “proximidade”.

A sala de aula do Cmei do Estágio I é decorada com vários cartazes de personagens infantis, principalmente da personagem infantil “Galinha Pintadinha”. Nos cartazes constam: calendário, dias da semana, do mês, números de 1 a 10, relógio, alfabeto, vogais, cores, as “palavrinhas mágicas”, os “combinados” e vários outros elementos que são usados para a rotina da sala de aula.



Figura 2 - Cartazes e Cantinho da leitura da sala de aula 1. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A quantidade de cartazes em sala me chamou a atenção, pois são muitos e bastante coloridos, um tanto carregado de informações, talvez chamando mais atenção das crianças do que deveriam. Todos eles têm algo a ensinar às crianças: a se localizar no espaço e no tempo, como se comportar adequadamente, as regras previstas em sala de aula. Não estamos afirmando que isso seria algo ruim ou errado, estamos apenas levantando uma discussão da naturalização de verdades por meio de materialidades presentes na escola e que não são questionadas sobre sua produtividade.



Figura 3 - Cartazes com as regras e acordos fixados entre a professora e a turma. Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Já a sala de aula do Estágio III era totalmente diferente. No início tinha apenas alguns poucos cartazes, somente com a chamada e algumas atividades feitas pelas crianças e expostas pela professora, pois, segundo ela, a escola não disponibilizava verba e nem material para a confecção daqueles cartazes. Depois de alguns dias a

professora, a pedido da diretora, “enfeitou” a sala com alguns outros cartazes, mas nada muito exagerado.



Figura 4- Paredes da sala de aula 2, com apenas 1 cartaz. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Apesar de não ter cartazes expostos, a rotina acontecia normalmente como repetição diária.

O uso da rotina na educação infantil apenas reforça o que diz Barbosa (2006, p.14) quando afirma que “a rotina é usada como instrumento de controle de tempo, do espaço, das atividades e dos materiais, com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas”. Os hábitos têm como principal categoria a repetição e são tidos como produtos culturais produzidos e reproduzidos. Isso interfere diretamente no brincar das nossas crianças, pois a “hora ou dia do brincar” estão inseridos neste processo.

## 2.2 AS BRINCADEIRAS E A PRODUÇÃO DA INFÂNCIA

Nesse item vamos dar visibilidade ao mapeamento das brincadeiras por uma suposta tipologia organizada a partir dos enunciados presentes que produzem um determinado tipo de infância.

### 2.2.1 “BRINCADEIRA LIVRE”

Na etapa escolar da Educação Infantil há uma forte valorização das brincadeiras no âmbito escolar, pois se defende a ideia de que onde tem criança deve ter brincadeira. Assumimos que tais brincadeiras sempre têm a intenção de ensinar algo. Mesmo quando denominam a brincadeira de “livre”, se tem o objetivo de formatar a criança a partir de determinada ideia. Como afirma Lira (2011, p.878):

Jogos e as brincadeiras se configuram em estratégias pedagógicas onde as crianças, em geral, ‘jogam’ e ‘brincam’ sob uma liberdade vigiada, seja por pais, seja por professores. Inclusive quando a um primeiro olhar parece-nos que as crianças brincam livremente precisamos considerar que os brinquedos e brincadeiras que escolhem podem não ser fruto de escolhas inocentes ou genuínas, e sim de desejos produzidos em grande parte pela publicidade que envolve os produtos voltados ao público infantil, como resultado da relação entre marketing e indústria dos brinquedos.

Um grande exemplo disso é o discurso midiático que ensina as crianças sobre super-heróis/heroínas e príncipes/princesas. Quando se deixa as crianças brincarem “livremente” na escola ou em qualquer outro ambiente, elas, em sua imaginação, logo assumem seus papéis de super-heróis, de princesas e até mesmo de super-heroínas, já que nos último anos se tem dado visibilidade ao empoderamento da mulher nos desenhos infantis, fato que também está nas brincadeiras, e também na escola, como presenciei em 2 episódios nos estágios:

#### **Episódio 3: Escola de Estágio III:**

Todos os anos, as escolas de Educação Infantil do Município participam do “Festival Olímpico” com um tema diferente. Este ano de 2018 o tema escolhido foi sobre a Copa do Mundo. Cada turma tinha que representar um país e todos os painéis expostos estavam cobertos de super-heróis da Marvel, dos personagens da turma da Mônica, entre outros do universo infantil – (Foto – anexo 1). As camisas das professoras estavam personalizadas com estes personagens e algumas crianças também vieram caracterizadas.

#### Episódio 4: Escola de Estágio II:

Na semana da Criança, a escola promoveu uma comemoração em que todas as professoras estavam caracterizadas de super-heroínas e as crianças também, todas fantasiadas de seu personagem preferido.



Figura 5 - Crianças vestidas de super-heróis durante o festival olímpico. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

A escola é a instituição autorizada a falar sobre brincadeira, pois está na ordem do discurso por ser a instituição que acolhe os profissionais preparados para ensinar as crianças. Segundo Foucault (1996, p. 37), “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo”. Segundo o discurso social, a escola é esta instituição qualificada, a “toda poderosa”, a dona da verdade absoluta, quando se trata de nossas crianças, e as suas infâncias.



Figura 6 - Crianças e professoras fantasiadas de super-heróis durante a festa do dia das crianças. Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Em ambas as situações, podemos ver o discurso midiático também atravessa a escola e atua na fabricação de determinados tipos de infâncias. Segundo Lira (2011, p.873), “a mídia, e a indústria cultural trabalham em conjunto para produzir desejos nas crianças e estimular o consumo, influenciando dessa forma as brincadeiras, privilegiado pelas crianças e os brinquedos “escolhidos” por elas”. As brincadeiras infantis são produções destes discursos midiáticos, que ganham força em suas famílias e nas escolas.

Podemos então, dizer que a “brincadeira livre”, que de livre não tem nada, produz uma ideia de “infância da imaginação”, em que as crianças, influenciadas pelas mídias, se imaginam de diversas formas, de diversos super-heróis, como nas imagens acima, onde cada um “livremente” pode escolher de qual super-herói quis se fantasiar.



Figura 7 - Crianças brincando na área livre, ao lado da escola de estágio I. Fonte: arquivo pessoal, 2017.

Este enunciado também está presente nas crianças que vivem em sítios, em áreas rurais, ou em uma área ao ar livre, como na imagem acima, na qual a criança é vista como um ser autônomo, capaz de fazer as escolhas de suas brincadeiras. Esta infância é a mesma que o discurso diz ter uma infância saudável: é a criança que corre, pula e grita, que brinca bastante, porque pra ser criança de verdade, tem que brincar, segundo a ordem do discurso.

O enunciado da infância da imaginação esteve muito forte na minha infância, quando diziam que eu tinha que saber nadar. Porque saber nadar era uma característica quase que unânime em uma criança que estava constantemente no sítio.

## 2.2.2 O BRINCAR COMPENSATÓRIO

O brincar compensatório surge da ideia do brincar, apoiado nas rotinas diárias como instrumento de controle de tempo e dos materiais. Nas salas de aulas os armários onde ficam guardados os brinquedos são mantidos sempre trancados, ou seja, fora do alcance das crianças. Na sala de aula do Estágio I, além dos armários de brinquedos, tinham um balde grande e um baú em forma de elefante, com os seguintes dizeres escritos “presente do elefante para os atenciosos e comportados”. Não tive a oportunidade de ver o que havia dentro daquele baú, mas subentendo que fosse algo que as crianças gostassem e que tinham que se esforçar para obter, fato esse que nos faz olhar para brincar, *brincar por compensação* que atua na produção da infância disciplinadora.



Figura 8 - Armário, balde e baú de elefante onde os brinquedos são guardados nas salas de aula.  
Fonte: arquivo pessoal, 2017.

O acesso limitado que as crianças tinham aos brinquedos os tornava inacessíveis para elas, deixando o brincar somente para o dia e horário instituído pela escola e pela professora, como no “dia do brinquedo”, na hora do intervalo, nos tempos vagos ou quando terminavam as atividades ou no horário de saída, até os pais chegarem para buscá-los, a fim de que não fiquem ociosos e agitados nestes espaços de tempo.

O *Brincar compensatório*, produz uma ideia de infância disciplinadora, ou seja, a necessidade de ser uma *infância disciplinada* já que para brincar é necessário seguir as regras impostas pelos adultos. Para Santos, Santiago e Faria (2016, p.7) “o tempo passa a ser rigidamente controlado e produtivo, não tendo mais momentos para o brincar, até esse é controlado, na hora do intervalo”. Nas escolas em que observei, as crianças que não tinham um comportamento esperado no horário do intervalo, não podiam brincar ao retornar para a sala, e na hora do brincar, também eram vigiados, se não agissem dentro do combinado, eram chamados a atenção.

Essa ideia de “tempo para brincar como direito de criança” nos faz ter uma visão de que a brincadeira na escola é vista como “algo a parte”, a prioridade é para as atividades de “conteúdo”, aquelas que os alunos aprendem, como a de linguagem, depois, se der tempo, acontece a brincadeira. Como apontam Santos, Santiago e Faria (2016, p 196):

Nesse ambiente escolar engessado pelas regras ortográficas, pelos horários rígidos e pela frenética produção de lições, tarefas, atividades, não sobram tempo e espaço para o corpo infantil, para os movimentos, para a criação, para a liberdade de expressões infinitas que carregam as crianças. Inicia-se o ciclo do corpo escolarizado, legitimando os discursos colonialista.

O corpo escolarizado, é mais do que a preparação do aluno para os anos seguintes do Ensino Fundamental I e ao Ensino Médio, além de formatar para as exigências do mercado de trabalho. O corpo escolarizado diz respeito ao que a criança virá a ser, é o que dá vida à famosa frase dita pelas crianças “quando eu crescer eu quero ser/ter/fazer”, etc.

Esse mesmo enunciado está disperso no *discurso religioso* que dá muita visibilidade ao “bom menino e a boa menina” que sempre será recompensado e entrará no reino dos céus e, caso contrário, será castigado. Na escola também funciona assim, se você for um bom aluno, se tiver um comportamento dito correto você pode brincar, se não preencher estes requisitos, será castigado ficando fora das brincadeiras.

### 2.2.3 BRINCAR POR OBRIGATORIEDADE

Outro tipo de brincadeira que mapeamos foi o *de brincar por obrigatoriedade* que produz uma *infância de direitos*. O brincar como direito da criança produz uma ideia de infância terna, de criança infantil, uma infância vigiada, mas livre para brincar, pois a infância, segundo o discurso social, é tempo de brincar, de viver e festejar. Neste sentido, é naturalizada uma criança infantil, a criança “livre” que, para a sociedade, é o tipo de criança que tem uma infância feliz e saudável.

Este mesmo enunciado está disperso no discurso científico que defende o brincar como uma ação livre, ou seja, “é coisa de criança”. Navarro (2009, p. 01) afirma que o “brincar é atividade fundamental para crianças pequenas, é brincando que elas descobrem o mundo, se comunicam e se inserem em um contexto social. *Brincar é um direito da criança*” (grifo meu). A autora concorda que o brincar é um direito da criança, a vontade, a sede pelo brincar é uma ação, incessante e involuntária.

O *brincar como obrigatoriedade*, está assegurado nos documentos oficiais que regem a educação infantil, por isso toda a preocupação em torno dele. Para Kishimoto (2012), a sua importância se relaciona com a cultura da infância que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver.

As brincadeiras no cotidiano escolar são usadas como instrumento deste discurso. Como outro grande exemplo disso, temos as anotações das atividades diárias da professora da Escola de Estágio 2 e a lista de brinquedos presentes nas salas.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DISTRITAL ZONA SUL  
CMEI HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO  
RUA 22, 3/N, CL. CASTELO BRANCO - PARQUE DEZ

**TERMO DE RECEBIMENTO – SALA 02**

Nº	ÍTEM	QUANTIDADE
01	CORDA	04 ✓
02	BLOCO MONT. ENGENHEIRO MADEIRA	03 ✓
03	CATAVENTOS	04 ✓
04	MOLA FLEXÍVEL	05 ✓
05	JOGO DE EQUILIBRIO PULA MACACO	03 ✓
06	VAI E VEM	03 ✓
07	BALÃO HELICÓPTERO	02 ✓
08	PIÃO EM PLÁSTICO QUE DÁ CORDA	03 ✓
09	GIROCÓPTERO	02 ✓
10	BINÓCULOS	01 ✓
11	IOIÓ	02 ✓
12	CONJUNTOS DE MONTAR	03 ✓
13	PETECA	02 ✓
14	PIÃO DE PLÁSTICO	02 ✓
15		
16		

ASSINATURA MATUTINO: instituída 02/04/18  
ASSINATURA VESPERTINO: \_\_\_\_\_

Figura 9 - Lista de brinquedos presentes na sala de aula. Fonte: arquivo pessoal, 2018.

MÊS: Fevereiro

DATA	ATIVIDADES DIÁRIAS
06	Identidade. Todos tem nome. Identidade da criança e do grupo. Músicas e movimento. Experiência corporal.
07	Quem sou eu e o que faço. Identidade da criança. Vivências éticas de respeito ao individual e coletivo.
08	Elaboração de máscaras. Folclore, objetos e fantasias. Cantigas de roda. Experiências expressivas
09	Baile de Fantasia. Experiências expressivas. Exploração e conhecimento do mundo.
15	Brincadeiras de Roda. Expressões musical, gestual e verbal.
16	Brinquedos e brincadeiras. Vivências éticas de respeito ao individual e coletivo. Oportunidades de auto-organização
19	Alfabeto divertido. Ampliação do vocabulário. Salada. Visual e Escrita. Combinação de linguagens.
20	Contação de História. Mediações críticas. Expressão dramática
21	Medições de altura e peso. Medir e quantificar.
22	Brinquedos e brincadeiras. Vivências éticas de respeito mútuo.
23	Cuidado com os dentes. Programa cultural: exposição na unidade de ensino. Cuidados com o corpo, saúde e bem estar.
26	Brincando e aprendendo com os números. Medir e quantificar. Modelando os números com massinha. Expressão plástica.
27	Contação de história. Natureza. Aprendendo respeito pela natureza.
28	Músicas e movimentos. Experiências expressivas.

Figura 10 - Atividades diárias do mês de Fevereiro, brincadeiras de roda (expressão musical, gestual e verbal); brinquedos e brincadeiras vivências éticas de respeito ao individual e coletivo (Oportunidade de auto-organização); Alfabeto divertido; brincando e aprendendo com os números. Fonte: Meu arquivo pessoal, 2018.

MÊS: Março

DATA	ATIVIDADES DIÁRIAS
01	Contação de história, mediações críticas. Respeito à natureza. Natureza.
02	Poesia: Jé-Jé (Vinícius de Moraes). Tempo.
05	Brinquedos e brincadeiras. Oportunidades de auto-organização.
06	Fotografia das crianças para o painel de aniversário. Convergência Tecnológica
07	Elaboração de cartões em homenagem ao dia da mulher. Expressão plástica. Mediações críticas.
08	Brincando com as mãos e tinta guache. Expressão corporal. Expressão plástica. Experiência com cores, sons.
09	Homenagem e valorização da mulher. Exposição na unidade de ensino. Experiências expressivas.
12	Brincando com os números. Medir e quantificar
13	Brinquedos e brincadeiras. Vivências de respeito ao individual e coletivo
14	Brincando e aprendendo com os números. Medir e quantificar.
15	Nome e sobrenome. Identidade da criança. Desenho. Expressão plástica
19	Modelando iniciais do nome. Identidade. Expressão plástica.
20	Contação de História. Mediações críticas. Combinações de linguagens: Visual, Escrita e Falada.
21	Brincadeiras dirigidas no gramado. Mundo físico e social.
22	Dia da água: Cuidado e preservação. Natureza.
26	Instruções na roda de conversa de higiene bucal. Cuidado com o corpo, saúde e bem estar.
28	Páscoa. Exposição na unidade de ensino.

Figura 11 - Nas atividades diárias do mês de Março, a professora descreve as brincadeiras, sempre ao lado de conteúdos ministrados, como: brinquedos e brincadeiras (oportunidade de auto organização); brincando com as mãos e tinta guache (expressão corporal, experiência plástica, com cores); brincando com os números (medir e quantificar); brinquedos e brincadeiras (vivências de respeito ao individual e coletivo); brincadeiras dirigidas no gramado (mundo físico e social). Fonte: Meu arquivo pessoal, 2018.

As professoras organizam seu planejamento a partir da proposta curricular da Secretaria de Educação Municipal que, conseqüentemente, é feita com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O discurso legal busca assegurar o *brincar por obrigatoriedade* na Educação Infantil.

Segundo o documento (2010, p. 25), “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. Essas brincadeiras, devem ter como base as 12 experiências listadas no documento, ou seja, o documento propõe que a brincadeira seja sempre dirigida, com algum objetivo claro e planejado, como explicita a Proposta Pedagógico-Curricular de Educação Infantil – SEMED

O brincar se constitui em eixo norteador de todo o processo da Educação Infantil. Sua importância deve ser visualizada no tempo e espaço destinados a essa atividade. Livre ou orientado, no coletivo, individual e/ou com a participação dos profissionais, o brincar se constitui em espaço ímpar na formação da criança. Dessa forma, o brincar se torna a principal linguagem da infância. Por isso, as crianças precisam brincar independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, integrando-as e dando-lhes oportunidade de se sentirem felizes, trocarem experiências e ajudarem-se mutuamente (2016, p.40).

A brincadeira é usada como ferramenta de governo da infância. Segundo Reis (2014, p. 7), a educação torna-se um bem social caracterizado pela capacidade de transmitir as normas sociais compreendidas como a cultura local. Uma vez definidos os seus princípios, a educação tratará de diminuir as capacidades individuais em benefício do coletivo.

O brincar por obrigatoriedade, por meio do discurso que forma a concepção da criança como sujeito de direito, e a escola, fazem questão de que as crianças conheçam este “direito” que lhes é vigiado e modelado. Lembro-me de um trabalho da escola sobre o “trabalho infantil” que ajudei Pedro a fazer e alguns meses depois, ele reproduziu o que aprendeu com a atividade. Lembro-me então deste episódio com o Pedro, que demonstra muito bem como a escola está ensinando as crianças a se enxergarem como sujeitos de direito.

#### **Episódio 5:**

Estava em casa com o Inácio e meu pequeno Diogo<sup>8</sup> que estava com a pá e a vassoura na mão, fingindo que estava varrendo.

Pedro ao ver a cena, perguntou: Tia, o que o Diogo está fazendo?

Eu: Está varrendo, TRABALHANDO.

Ele: Mas varrer é trabalho não.

Eu: É sim, pois a vovó passou a vida toda trabalhando de varrer rua, de gari.

Ele: Então o Diogo pode varrer não.

Eu: pode sim, por que não pode?

Ele: Criança pode trabalhar não, tia, tu vai presa. A polícia vem aqui e te prende.

Eu: Por quê? Quem falou isso?

Ele: O trabalho que eu fiz lá na escola, e a professora disse que criança não pode trabalhar, criança tem que brincar, e quem mandar a criança trabalhar tem que ir preso.

Ri, e fiquei sem reação.

---

<sup>8</sup> Diogo, 1 ano e 7 meses, meu filho.

Isso só mostra que Pedro, a partir do discurso escolar, aprendeu que brincar é um direito seu. O brincar deixa de ser só um brincar e passa a ser um direito quando a Infância assume novas formas, novos sujeitos conscientes de seus direitos.

#### **2.2.4 A BRINCADEIRA EDUCATIVA**

As brincadeiras educativas que são as que vemos com mais frequência nas salas de aula e acontecem quando são usadas para práticas voltadas para o ensino de diferentes noções, sendo utilizadas para ministrar diferentes conteúdo específicos, além de comportamentos e atitudes.

Brinquedos educativos são ditos como bons, pois ajudarão no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem da criança. Por esse e vários outros motivos é que a escola afirma fazer uso dos jogos, mas sempre de forma e em momentos diretivos, vigiados, controlados, com fins instrutivos ou somente para passar o tempo.

Como no caso dos jogos de tabuleiro, jogos com figuras geométricas, alfabeto móvel ou até mesmo os simples blocos, mais conhecidos como “Lego”, geralmente são oferecidos em grandes quantidades, de todas as cores possíveis, a fim de ganhar o interesse das crianças.

A escola, como sabemos, é um aparelho de dominação. Segundo Foucault, a escola, através da disciplina, “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (1987, p.195). Assim como também tem a intencionalidade de fabricar corpos dóceis, que segundo ele, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (1987, p. 134).

É assim, tentando disciplinar as crianças para aquilo que é certo, para aquilo que ajudará nos momentos avaliativos e que fará delas “crianças destaques”, pois brincam de coisas ditas como proveitosas e que auxiliam no seu desenvolvimento. É perceptível que o brincar tem que ter uma utilidade para o adulto que o possibilita,

sendo muitas vezes determinante na escolha da brincadeira, o impacto que ela terá naquilo que os alunos conseguirão demonstrar como aprendizagem.



Figura 12- Blocos de montar. Fonte: Meu arquivo pessoal, 2017/2018.



Figura 13 - Criança brincando com blocos de montar ou Lego. Fonte: arquivo pessoal, 2017.

O jogo, em si, tem o objetivo de fazer com a criança aprenda a pensar, pensar racionalmente, a escola age como se as crianças precisassem de várias ferramentas para aprender a pensar. Talvez não precisem para pensar da forma lógica, mas sim para pensar de acordo com os padrões estabelecidos.



Figura 14 - Jogo de Tabuleiro – Ensinam a ordem numérica, estimula a socialização das crianças, e ensinam o conteúdo do jogo, que neste caso era a Reciclagem. Fonte: arquivo pessoal, 2017.



Figura 15 - Jogo Geométrico, busca ensinar a noção de espaço e as formas, o raciocínio lógico, a coordenação motora, atenção e concentração. Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Os jogos acima, em sua maioria, visam desenvolver a coordenação motora, a criatividade, o raciocínio lógico, a pensar sistematicamente e matematicamente, ter raciocínio espacial, combinação, de proporções, cores e tamanhos, dentre vários outros atributos.



Figura 16 - Quebra-cabeça estimula a memória, desenvolvimento psicomotor, concentração, noção espacial, percepção visual, o raciocínio lógico, comparação, combinação e etc. Fonte: arquivo pessoal, 2018.



Figura 17 - Alfabeto móvel, ajuda na alfabetização dos alunos, na formação de palavras, leitura e escrita. Fonte: arquivo pessoal.

Percebi que na escola do Estágio III, mesmo tendo um espaço privilegiado para uma diversidade de brincadeiras, a professora se limitava a ofertar o lego para as crianças. É o que Dellgado e Muller (2006, p. 4) denominam de *sufocamento da infância*. Segundo eles, “a tentativa de sufocamento da infância aparece na geografia social. Nas instituições de Educação Infantil não são raras as vezes que a porta se mantém fechada, a pracinha nos fundos, a falta de interação das crianças com o mundo externo, e também a privação de contato com as crianças maiores”.

A falta de segurança como critério para as escolhas das brincadeiras é uma fala recorrente da professora desse CMEI. As crianças ficavam em suas salas, brincando somente com os blocos de Lego ou massa de modelar que lhes eram

oferecidos, mesmo o CMEI possuindo em sua estrutura uma quadra de esporte, piscina e playground.

A brincadeira educativa é sempre mediada tanto diretamente pelo professor, ditando as regras, e os objetivos da brincadeira, quanto pelo ambiente, sua organização, tempo e espaço. “Os jogos, brinquedos e brincadeiras não são meramente prazerosos, despreziosos ou sobrevivem espontaneamente nas práticas infantis, mas estão amparados na pedagogia moderna e em outras ciências que os transformaram em pedagógicos, voltados para a construção dos sujeitos e suas subjetividades” (LIRA, 2011, p.873).



Figura 18 – Dominó de palavras, números, frutas e etc. Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Esse mesmo enunciado da *infância como adultos em miniatura* está presente em outras materialidades no CMEI, como na organização das salas de referências, a quantidade enorme de cartes expostos na sala de referência do Estágio I é um bom exemplo disto.

Segundo documento Brinquedos e brincadeiras de creche do Ministério da Educação (2012), o jogo possui propriedades metafóricas que possibilitam a criança o acesso a vários tipos de conhecimento e habilidades, assumindo duas funções: Lúdica e educativa. A autora, questiona como reunir o brincar e o educar? Dando o seguinte exemplo:

Se a criança está diferenciando cores, ao manipular livre e prazerosamente um quebra-cabeça disponível na sala de aula, a função educativa e a lúdica estão presentes. No entanto, se a criança prefere empilhar peças do quebra-cabeça, fazendo de conta que está construindo um castelo, certamente estão

contemplando o lúdico, a situação imaginária, a habilidade para a construção do castelo, a criatividade na disposição das cartas, mas não se garante a diferenciação das cores. Apesar da riqueza de situações de aprendizagens que propicia, nunca se tem a certeza de que a construção do conhecimento efetuado pela criança será exatamente a mesma desejada pelo professor.

O que ocorre durante a brincadeira usada para ensinar algo é isso, o professor não aceita que a criança construa outros conceitos, formule outras hipóteses, além daquela que ele está propondo. O pensamento crítico-reflexivo da criança é levado em consideração, pois segundo Santos; Santiago; Faria, Macedo (2016, p.44) ao considerarmos “as crianças como sujeitos de menor valor, educar pode ser apenas reprimir e colonizar”.

A brincadeira educativa produz a criança antiga, aquela criança que é tratada *como adulto em miniatura*, diferentemente da Idade Média, em que as infâncias eram segregadas, o adulto em miniatura da atualidade é fonte de preocupação do futuro, como aponta Navarro apud; Kishimoto :

a urbanização, a industrialização e os novos modos de vida fizeram com que a criança fosse esquecida e que a infância se encerrasse, transformando a criança em um precoce aprendiz. A criança deve aprender tudo o que conseguir, frequentar todas as aulas que seus pais possam pagar, procurando um futuro bom, uma profissão interessante e lucrativa. Isso sem pensar naqueles que, desde muito cedo, trabalham nas ruas para ajudar no orçamento de casa. O tempo é todo preenchido em favor do futuro, e não do presente, não se pensa na infância como tempo da vida que tem suas características próprias. É necessário, é importante ser criança, ter tempo para brincar, socializar, olhar para o mundo com o olhar da criança, sem tantas pressões e responsabilidades (2009, p.2).

Com o advento da globalização temos a “impressão” de que o tempo começou a passar mais rápido, que tudo acontece em uma velocidade muito grande e as nossas crianças precisam acompanhar este tempo. Por isso são produzidas pelos “sabedores de infância”, para acompanhar todas as transformações da globalização, em prol do seu futuro. Ou seja, os discursos atuam na produção de uma ideia de infância dita necessária e correta para se pensar o “homem para a sociedade”, atendendo as necessidades históricas existentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O coração é como a árvore — onde quiser volta a nascer.”  
(Mia Couto, adaptação de um provérbio moçambicano)

Escolhi este provérbio moçambicano, pois aqui nesta monografia foi onde eu renasci, onde eu percebi que a culpa dos meus medos e inseguranças não era somente minha. Mesmo as pessoas me dizendo o quanto ia ser difícil, consegui chegar até o final e com êxito, consegui cumprir os meus objetivos.

Neste sentido, a problematização das ideias de infância produzidas pelas brincadeiras infantis, o meu objetivo geral, possibilitou-me entender enquanto sujeito neste processo, narrando e (re)significando a minha infância e entendendo a produção das demais infâncias que me cercavam.

O primeiro objetivo específico que era mapear as brincadeiras utilizadas em dois Centros Municipais de Educação Infantil é apresentado por meio de fotos dos ambientes, dos brinquedos e das brincadeiras, dos modos como as brincadeiras acontecem, assim como pela organização por objetivos afins de subjetivação.

O segundo objetivo específico era descrever as ideias de infância produzidas pelas brincadeiras utilizadas pelos professores dos Centros Municipais de Educação Infantil- CMEI. Através da análise de todas estas brincadeiras foi possível apontar os enunciados que produzem determinadas ideias de infâncias. Tais enunciados estão dispersos nas mais variadas materialidades dos discursos escolar, midiático, religioso, outros. Como o brincar com fins educativos que produz uma infância de adulto em miniatura. Isso é o que mais vemos atualmente. Uma sociedade capitalista que está vivendo sempre a serviço do mercado de trabalho, em que as crianças precisam deixar de brincar para estudar e aprender coisas “úteis” cada vez mais cedo, para no futuro terem um bom emprego, uma boa casa, um bom carro, e uma boa família.

Não muito diferente do enunciado anterior, temos o brincar compensatório que produz uma ideia de infância disciplinada, uma infância de horários, em que a criança só pode brincar se obedecer as ordens dos adultos, se fizer as atividades na escola, e etc.

Já o brincar por obrigatoriedade produz uma ideia de infância como ser de direito, baseado no discurso legal, no qual o brincar é visto como um direito da criança, como coisa de criança e da infância, sendo essencial para a sua vida.

Por fim, temos o brincar livre que produz uma ideia de infância da imaginação, na qual o livre é preenchido pelos modelos e referências apresentados pelas crianças, como os super heróis dos desenhos infantis.

Esta monografia tem um tom de denúncia, de confissão de todas as contribuições que este estudo trouxe para meu processo formativo, de desconstrução. Fez com que eu ressignificasse minha infância marcada pela insegurança, pois os adultos, os “sabedores de infância”, sempre riam e me enunciavam como “a criança medrosa, a criança fraca”, e eu em grande parte da minha vida pessoal e acadêmica também deixei que estes enunciados produzissem o meu eu, deixei que estes enunciados se materializassem como verdade e completamente uma parte de mim.

O desejo diz - Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém (FOUCAULT, 1996, p.7).

Assim como Foucault, ao tratar do discurso, mais uma vez afirmo que meu objetivo com este trabalho não era tecer críticas às brincadeiras ou ao trabalho das professoras da Educação Infantil, muito menos ao CMEI. Penso que foi muito mais produtivo discutir que a infância não é uma descrição de uma fase na vida na pessoa, como algo predominantemente natural e biológico, mas sim uma fabricação discursiva que atende as necessidades históricas de cada época.

Desse modo, temos elementos para pensar outras infâncias possíveis, que não estão tão demarcadas pelo disciplinamento, uma infância apenas que deixem as crianças serem felizes, sem ditar fortes enunciados sobre elas.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Lígia. **Educação da infância e pedagogia descolonizadora**: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras. FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Eliana Elias de; et al. (org.). Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015. (Coleção Hilário Fracalanza; n. 9)

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: Rotinas na Educação Infantil. Artmed. Porto Alegre: 2006.

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de Julho 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 de jul. 1990.

BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: Manual de orientação pedagógica. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica: Brasília: MEC/SEB, 2012.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Artes de governar a infância: linguagem e neutralização da criança na abordagem de educação infantil da Reggio Emilia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.48, p.101-123. Dez.2008

\_\_\_\_\_. Uma outra infância é possível? IN: COSTA, Marisa Vorraber. (org.) **Caminhos Investigativos**: novos olhares da pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

CACIANO, Caroline; SILVA, Giuliana Arboit. **Foucault e educação**: As práticas de poder e a escola atual. Revista e-ped-FACUS/SENEC HOSORIO vol.2-n.1 – AGO/2012.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Relações de Gênero no currículo da Educação Infantil**: A produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Belo Horizonte, Faculdade de educação da UFMG, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

DELGADO, Ana Cristinsa Coll; MULLER, Fernanda. Tempos e espaços das Infância. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, pp.5-14, jan/jun 2006.

DORNELLES, Leni Vieira. Sobre o devir-criança ou discurso sobre as infâncias. In : V colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

FOUCAULT, MICHEL. 1926-1984. **A Arqueologia do saber**; Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, - 7ª edição- Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Ética, sexualidade e política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287. (Ditos & Escritos, V)

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p. Do original em francês: Surveiller et punir. Bibliografia. Direito penal — História 2. Prisões — História I. Título. 77-0328

JUNIOR, Antônio Fernandes. Discurso, Poder e processos de Subjetivação: a infância na sociedade do controle. Universidade Federal de Goiás. **Letras**, Santa Maria, v.24, n.48,p.157-173. Jan./Jun. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 12, n. 22, p. 105-128, jan. 1994. ISSN 2175-795X. Disponível em:<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10745/10260>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Salas de aulas nas escolas infantis e o uso de brinquedos e materiais pedagógicos**. 23ª Reunião Anual da Anped, 2000.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Pedagogização da Infância: refletindo sobre poder e regulação. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 317-341, jul./dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre o jogo, o brincar, as brincadeiras e os brinquedos na contemporaneidade. **X Congresso Nacional de Educação- EDUCELIA**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2011.

\_\_\_\_\_. MATE, Cecília Hanna. Jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas na educação infantil: Entre o dito e o escrito. **Currículo sem fronteiras**, v.13, n.1, p.5-19, Jan./Abr. 2013

MACEDO, Elina Elias; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estandilau; FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória**. Crítica educativa (Sorocaba/sp), v.2,n.2,p.38-50, Jul./Dez. 10.2016  
Manoel de Barros, 'Poesia completa: Manoel de Barros'. São Paulo: Editora Leya, 2010.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e pós-colonialismo. **Educação Social**, Campinas, v.35, nº128 , p.629-996, Jul./Set.,2014.

NARADOWSKI, Mariano. **INFÂNCIA E PODER: A conformação da pedagogia moderna**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de educação. Campinas, 1993.

NAVARRO, Mariana Stoeterau. **O brincar na educação Infantil**. IX Congresso Nacional de Educação. Paraná, 2009.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 22.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

PRIORE, Mary Del (org). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007; 6ª edição.

REIS, Magali. **Infância e Juventude Notas sobre a Sociologia da Infância**. XIV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia GT 26 – Sociologia da Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

SANTOS, Solange Estandilau; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **Textura**, v.18 n36, jan/abril. 2016.

SCHÉRER, René. **Infantis: A infância para além das crianças**. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira - Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

SILVEIRA, Jacira Cabral. **Infância na mídia: sujeito, discurso e poderes**. In: 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2000, Caxambu: ANPED, 2000. v.23.p. 1-1.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Caminhos de Futuro: Novos mapas para as ciências Sociais**. 2009, Coimbra.

SOUZA, Kelly Crhistine; **Pensamento e Linguagem. Unidade II**. UEA. Manaus-AM

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a Educação**. 3ª edição – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.