

## **Alteridade e infância:** *a brincadeira como modo de (re)existência na Educação Infantil do/no campo*

**Otherness and childhood:**  
*playing as a way of (re)existence in Rural Early Childhood Education*

**Alteridad e infancia:**  
*el juego como forma de (re)existencia en la Educación Infantil del/en el campo*

 **MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA\***

Universidade do Estado da Bahia- DEDC I- Salvador – BA, Brasil.

 **ROMILSON MARTINS SIQUEIRA\*\***

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

**RESUMO:** Este texto busca refletir sobre estudos e interseções entre a alteridade e a brincadeira da criança na Educação Infantil do campo; objetiva construir argumentos que esclareçam os processos de fortalecimento da identidade das crianças camponesas e suas formas de (re)existir em contextos e modos de vida/sociabilidade no/do campo; discorre sobre processos de subjetivação humana, a partir da dialética objetividade-subjetividade, alteridade e identidade, tratando ainda da brincadeira como dispositivo emancipatório e de liberdade na formação das crianças; por fim, reafirma a importância de considerarmos a criança do campo como *ser de luta*, num processo que vai se constituindo na relação com sua família camponesa e com a cultura e as pautas de luta do campo. Enquanto *ser de luta*, há de se atentar para processos como autonomia, protagonismo e participação, fundamentais para que as brincadeiras fortaleçam a alteridade dessas crianças.

---

\* Doutora em Educação e Contemporaneidade. Professora da Universidade do Estado da Bahia. *E-mail:* <mtalmeida@uneb.br>.

\*\* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. *E-mail:* <romilsonmartinsiqueira@hotmail.com>.

*Palavras-chave:* Educação Infantil no campo. Brincadeira. Alteridade. (Re)existência. Identidade.

**ABSTRACT:** This text aims to reflect on studies and intersections between otherness and children's play in rural early childhood education. It also aims to build arguments that clarify the processes of strengthening the identity of peasant children and their ways of (re) existing in contexts and ways of life/sociability in/from the countryside. It discusses processes of human subjectivation based on the objectivity-subjectivity dialectic, otherness and identity, also dealing with playing as an emancipatory and liberating device in the upbringing of children. Finally, it reaffirms the importance of considering the rural child as a *fighting human being* in a process that is constituted in the relationship with their peasant family and with the culture and struggle agendas of the countryside. As a *fighting human being*, attention must be paid to processes such as autonomy, protagonism and participation, which are fundamental for the play to strengthen the otherness of these children.

*Keywords:* Rural Early Childhood Education. Play. Otherness. (Re) existence. Identity.

**RESUMEN:** Este texto busca reflexionar sobre los estudios y las intersecciones entre la alteridad y el juego infantil en la Educación Infantil del campo; pretende construir argumentos que esclarezcan los procesos de fortalecimiento de la identidad de la niñez campesina y sus formas de (re)existir en contextos y formas de vida/sociabilidad en/ del campo; analiza procesos de subjetivación humana, basados en la dialéctica objetividad-subjetividad, alteridad e identidad, abordando también el juego como dispositivo emancipatorio y de libertad en la formación de niños y niñas. Finalmente, reafirma la importancia de considerar a los/as niños/as campesinos/as como *seres de lucha*, en un proceso que se constituye en la relación con su familia campesina y con la cultura y agendas de lucha del campo. Como *seres de lucha*, hay que fijarse en procesos como la autonomía, protagonismo y participación, que son fundamentales para que los juegos fortalezcan la alteridad de estos/as niños/as.

*Palabras clave:* Educación Infantil en el campo. Juegos. Alteridad. (Re) existencia. Identidad.

## O mundo das crianças: um pequeno no grande

**E**ntende-se que “as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior” (BENJAMIN, 1984, p. 77). Nesse sentido, as formas de (re)existência das crianças na Educação Infantil do/no campo são atravessadas pelas condições concretas de vida, com seus marcadores sociais das diferenças, em particular, a questão de classe. Quem são as crianças do campo e como elas vivem suas condições concretas e objetivas de existência? Que desigualdades e assimetrias atravessam suas vidas em contextos de lutas por afirmação em territórios de disputas? Como a brincadeira pode contribuir para reafirmar suas identidades como crianças camponesas? Essas e outras questões nos permitem tratar do tema a partir da alteridade e da brincadeira. Nesse sentido, este texto tem como base teórico-metodológica a revisão da literatura nas áreas da Sociologia da Infância, Pedagogia da Infância, Teoria Crítica e Psicologia Histórico Cultural. Por tratar de sujeitos/as e seus processos educativos na infância, o presente texto se justifica pela relevância das contribuições que o tema traz para a área da Educação Infantil.

A primeira parte do texto aborda a alteridade. Nela, buscaremos reafirmar a temática da infância e da criança com base em uma compreensão dialética de constituição da alteridade, tendo como perspectiva a relação entre objetividade-subjetividade. Buscamos compreender a constituição humana na relação entre o ‘eu, o outro, o nós’ em um duplo movimento, considerando aquilo que é ‘singular e universal’ na constituição do sujeito humano. Nesse contexto, trata ainda de elucidar aquilo que demarca as desigualdades humanas e sociais às quais crianças e adultos/as estão submetidas. Essa tensão dialética interroga o lugar da criança na relação com outras crianças e com adultos/as. Destacamos a importância de compreendermos as infâncias e crianças em sua condição plural, objetiva e subjetiva. O mundo/cultura delas não é um/uma outro/a em separado/a. É um/uma outro/a pequeno/a e simbólico/a em diálogo, confronto e (re)existência na cultura e na vida em geral. A brincadeira ajuda a criança nessa compreensão do mundo. Enquanto brincam, elas criam um mundo paralelo ao mundo adulto e, ao representar algumas situações que vivenciam em seu cotidiano, buscam compreender, por meio do faz de conta, o que não fica claro de forma imediata, mas apenas com uma explicação verbal.

A segunda parte do texto busca reafirmar o brincar como uma atividade do universo infantil, não porque seja exclusividade das crianças, mas pelo fato de ser uma atividade que precisa de criatividade, imaginação e liberdade, características que estão mais próximas do mundo infantil, em oposição ao mundo adulto, cuja dinâmica exige mais seriedade e rigidez no cumprimento de regras, horários e no estabelecimento de metas.

Ressaltamos que as culturas infantis são reestruturadas na interação das crianças e seus pares, na medida em que meninos e meninas acrescentam novos elementos às suas

brincadeiras por meio de gestos, cantigas e palavras que ampliam o repertório cultural transmitido a cada geração. Essa marca da oralidade nas brincadeiras cantadas pode ser observada com mais frequência no brincar das crianças que vivem no campo, onde as relações entre crianças e adultos/as são estabelecidas de forma mais direta. Podemos encontrar brincadeiras antigas sendo ensinadas pelo/a pai/mãe aos/as filhos/as, por exemplo, como forma de resistência aos jogos eletrônicos ou ao excesso de exposição ao celular, que muitas vezes ocupa grande parte do tempo ocioso de meninos e meninas quando não estão na escola.

O ato de brincar está presente nas ações dos seres humanos e dos outros animais desde a mais tenra idade, o que reforça sua importância para o desenvolvimento da criança, na medida em que o brincar fomenta a criatividade, a imaginação e favorece a sobrevivência do/da sujeito/a e a manutenção de sua cultura. Ao brincar, a criança se utiliza de símbolos, signos e significados transmitidos de uma geração para outra e integrados ao repertório de brincadeiras de meninos e meninas, independentemente de sua classe social e se residem na cidade ou no campo.

De acordo com Tizuko Kishimoto (1993), a análise das brincadeiras infantis pode ser feita a partir da concepção de criança vigente em cada período histórico, considerando que a educação a que os meninos e as meninas são submetidos/as e as relações que estabelecem com o seu contexto social permitem apreender o cotidiano infantil e a forma como adultos/as concebem as crianças e o seu brincar.

Liana Sodré (2002) ressalta que “o conceito de infância vem sendo alterado ao longo da evolução do homem e, aliado a isso, também vem sendo modificada a concepção do papel social desses primeiros anos de vida” (SODRÉ, 2002, p. 66). O conceito de infância vem sofrendo modificações ao longo da história da humanidade. Hoje compreendemos que se configura como construção histórica e social, permitindo reflexões que contribuem para entendermos o papel dos brinquedos e das brincadeiras na sociedade contemporânea.

A terceira parte do texto busca discutir a (re)existência na Educação Infantil do/no campo, considerando a importância de três aspectos: o cuidar, o educar e o existir. Essas três dimensões são perpassadas pelas *desigualdades sociais e pela luta do/no campo*, lugar em que as crianças e suas famílias enfrentam a afirmação de direitos e de identidade camponesa. Em quais contextos *as crianças vivem suas lutas*? O que as afirma como *crianças camponesas*? Para tratarmos dessas questões para além da disputa pela terra, devemos considerar a luta por direitos a educação, saúde, vida com dignidade. Portanto, é preciso falarmos de *direitos* e do lugar de constituição da identidade das crianças e seu *protagonismo social*. O que queremos discutir nessa parte do texto é a compreensão de que a luta camponesa não se faz e não se constitui na adultice. Ela é constituída e constituinte da vida dos/das camponeses/as em todas as temporalidades da vida. Há um *ser de luta* nas crianças que vai se fortalecendo historicamente no campo. A infância no/do campo é, desse modo, tempo social de luta que pode ser vivenciado pela criança por meio do repertório das brincadeiras de faz de conta que faz parte da rotina dos meninos e das meninas que vivem no campo.

Por fim, o texto pretende afirmar a importância da alteridade e da brincadeira como dispositivos que ajudam as crianças a se constituírem para a (re)existência, com seus modos simbólicos na infância: o confronto, a negociação, a contracultura, a subversão. Nesse contexto, elas não só reproduzem o mundo e a luta adulta. Elas produzem também um *mundo pequeno no grande*. É desse lugar que discutimos a brincadeira como um processo de fortalecimento da autonomia, da consciência e da liberdade nas crianças.

## A questão da alteridade

O tema da alteridade pode ser compreendido como o reconhecimento de si na igualdade e na diferença em relação ao/à outro/a. É no encontro e na relação com o/a outro/a, com aquele/a diferente de mim, que me identifico, igualo-me e diferencio-me. Assim,

o encontro com um outro, portanto, entendido enquanto alteridade, é característico de toda e qualquer atividade humana, desde que mediada. Essa distinção se faz necessária porque Vygotski, ao falar sobre as relações sociais, destaca que estas podem ser tanto imediatas quanto mediadas. Se a característica das primeiras é o fato de se basearem nas formas instintivas do movimento e da ação expressiva (VYGOTSKI, 1987), as relações mediatizadas entre as pessoas fundam-se nos signos, os quais possibilitam a comunicação (ZANELLA, 2005, p. 102).

Portanto, é no campo do social que a alteridade se constitui em um duplo movimento: de fora para dentro e de dentro para fora. Do individual e do social. Lev Vygotski destaca que cada pessoa “é um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (VIGOTSKI, 2000, p. 33). Assim, a brincadeira na infância contribui para instaurar esse processo de reconhecimento de si e do/da outro/a na criança. É justamente no ato da brincadeira que ela se coloca por inteira e transita entre o real e o imaginário. Nesse contexto, a relação com o/a outro/a, seja par igual ou par diferente, ajuda a criança a se colocar no mundo a partir daquilo que lhe constitui social e individualmente. Dessa forma, “é muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe até onde há apenas um homem e as suas emoções pessoais” (VYGOTSKI, 1999, p. 315).

Relações alteritárias, por conseguinte, são relações que tensionam pressupostas essências, que movem os encontros com outros e movem o processo de vir a ser um outro. Relações que se efetivam no encontro com a diferença, sendo este encontro condição para o reconhecimento de si, de nossos próprios limites e possibilidades. E esse encontro, por sua vez, se apresenta como condição de transformação tanto de si como do outro, desde que cunhado sob a égide não do apagamento das diferenças ou de sua hierarquização, mas no reconhecimento do que do outro e com o outro posso transformar em mim. A assunção de relações alteritárias se funda, por conseguinte, em uma perspectiva ética, estética e política de reconhecimento do outro como ser humano de direitos, com conhecimentos, experiências e valores cunhados nas relações das quais fazemos parte e de cuja responsabilidade não podemos nos omitir (ZANELLA, 2013, p. 255).

Mas o que orienta as relações humanas no mundo? Se compreendermos a alteridade como um processo subjetivo e objetivo, temos de afirmar que as relações humanas se constituem *no e pelo trabalho, na e pela cultura*. O trabalho aqui é compreendido como categoria ontológica, como ação humana transformadora, deliberada, consciente, intencional. Em Vygotski (1996), essa noção passa a ser compreendida pela ideia de atividade: “o que move os significados e determina seu desenvolvimento é a cooperação entre consciências. O processo de alteridade da consciência” (VYGOTSKI, 1996, p. 187).

Os processos humanos só acontecem mediados pelo trabalho. É nele que o ser humano se confirma e se realiza enquanto ser humano. O trabalho, ação humana transformadora, é a essência do/da homem/mulher em seu processo de humanização. É atividade consciente, portanto, de objetivação humana, trabalho é atividade de reconhecimento da ação intencional, é um ato de autoprodução humana. Retomar essa tese num momento histórico do projeto burguês em que são exacerbadas as condições individuais e particulares dos/das sujeitos/as é condição imprescindível para se fortalecerem processos identitários. A brincadeira é também uma atividade humana, produto e produtora de cultura, que contribui para a construção de processos alteritários na infância.

Falamos da relação entre a alteridade na infância e a brincadeira implica reafirmarmos a importância de as crianças aprenderem a ser e a viver na relação com os/as outros/as. Vivemos hoje um tempo histórico em que as afirmações individuais se sobrepõem aos interesses coletivos e sociais. Nesse sentido, é necessário, na contraposição a uma sociedade marcada pelo individualismo, recolocar a criança como condição do gênero humano, fundamento que a diferencia das demais espécies. Enquanto gênero humano, encontra-se num dos fundamentos da igualdade:

o gênero de um ser é aquilo que este ser segundo sua “raiz” e “origem”, “princípio” comum a todas as determinações especiais de ser de seu ser: o universal que se mantém como o mesmo em todas as particularidades – a essência universal desse ser. Se o homem faz seu objeto o “gênero” de todo ser, a essência universal de todo ser pode tornar-se objetiva pra ele. Ele pode tomar cada ser como aquilo que é segundo sua essência (MARCUSE, 1972, p. 22).

Da mesma forma, é necessário que no interior da brincadeira haja espaço para a produção de experiências significativas, formativas e que expressem a possibilidade da sensibilidade humana. O brincar pode favorecer o exercício da razão e da autonomia na criança. Todavia, não há razão que se sustente sem diálogo e sem liberdade: “a liberdade que se contrapõe à autoridade tem, portanto, caráter público; somente assim ela penetra na dimensão concreta do ser social” (MARCUSE, 1972, p. 85). Isso se coloca no mundo da criança e no seu *modus operandi* de brincar, principalmente quando ela cria regras, negociações, ritos e transgressões.

A alteridade como processo de subjetivação humana está imbricada na história e na cultura. Em relação à história, segundo Christopher Lasch (1983), vivemos em um tempo

marcado pelo enfraquecimento do sentido do tempo histórico, caracterizado pela ausência do sentido de totalidade e de universalidade. O que caracteriza a marca desse tempo é negação do passado e a absoluta falta de perspectiva na projeção do futuro. Numa “sociedade que não tem futuro, faz sentido vivermos somente para o momento, fixarmos nossos olhos em nossos próprios ‘desempenhos particulares’, tornarmo-nos peritos em nossa própria decadência, cultivarmos uma ‘auto-atenção transcendental’” (LASCH, 1983, p. 26). Os processos de constituição da subjetividade não encontram outro lugar senão nas condições objetivas da sociedade.

Partindo do pressuposto de que “o conhecimento das condições materiais constitui, sem dúvida, a base da compreensão” (HORKHEIMER, 1990, p. 183) dos fenômenos sociais e culturais, o estudo da subjetividade e da alteridade revela que “teoria social é teoria histórica, e história é a esfera da possibilidade na esfera da necessidade” (MARCUSE, 1973, p. 14).

Desse processo resulta a compreensão da relação entre indivíduo e sociedade no campo da cultura e da produção humana. Estamos falando da condição de classe marcada por processos objetivos determinados materialmente. Se para alguns/umas autores/ autoras o marxismo foi a um tempo concebido como teoria que acentuava as análises sociais apenas pelo viés econômico, agora busca-se compreender que as condições de classe vão muito além do determinismo economicista e que o capitalismo é um *modo de produção e de sociabilidade*:

para compreender o problema por que uma sociedade funciona de uma maneira determinada, porque ela é estável ou se desagrega, torna-se necessário, portanto, conhecer a respectiva constituição psíquica dos homens nos diversos grupos sociais, saber como seu caráter se formou em conexão com todas as forças culturais da época (HORKHEIMER, 1990, p. 180).

Já em relação à cultura,

toda cultura é, assim, incluída na dinâmica histórica; suas esferas, portanto os hábitos, costumes, arte, religião e filosofia, em seu entrelaçamento, sempre constituem fatores dinâmicos na conservação ou na ruptura de uma determinada estrutura social. A própria cultura é, a cada momento isolado, um conjunto de forças na alteração das culturas (HORKHEIMER, 1990, p. 181).

A cultura expressa todo o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo de trabalho. Para Ernst Fischer,

sem trabalho – sem a experiência da utilização de instrumentos – o homem jamais poderia ter desenvolvido a linguagem como imitação da natureza e como sistema de signos representativos de atividades e objetos, isto é, como abstração.” (36) “O pensamento – isto é, a mente que pensa – é o resultado necessário do metabolismo mediatizado que é a relação do homem com a natureza (FISCHER, 2002, p. 43).



Falamos da subjetividade da criança é reafirmarmos a sua constituição humana, presente, viva e produtiva na história e nos modos como as culturas infantis vão se reproduzindo, mas acima de tudo, produzindo e confrontando o mundo adulto por meio da brincadeira. Dessa forma, cabe à brincadeira o lugar de produção de vivências que tragam o sentido da universalidade humana. Retomar o pressuposto de que o ser humano assim se constitui somente enquanto ser genérico consciente indica um caminho fértil para pensarmos a questão da brincadeira e da alteridade. Mas em que medida é possível retomarmos o tema da universalidade como princípio formativo no interior da brincadeira? Para responder a essa questão, é preciso um olhar atento sobre os processos de vida representados nas brincadeiras das crianças que vivem no campo, para percebermos até que ponto a condição de individuação de homens e mulheres está presente, de modo a assegurar a preservação da identidade de cada família representada pelas crianças enquanto brincam.

Nesse sentido, a brincadeira entre pares iguais ou pares diferentes deve oportunizar aos/as sujeitos/as colocarem-se frente aos fenômenos humanos e serem capazes de estranhamento. Logo, é preciso falar da subjetividade e sua relação com a objetividade. A brincadeira é também um espaço social no qual se defrontam diferentes sujeitos/as e seus interesses num espaço de produção das relações de poder, confrontação e negociação.

## **As culturas infantis e o lugar da brincadeira e da alteridade**

Ao longo da história da humanidade, as crianças sempre foram concebidas como seres que necessitam de cuidados especiais. No entanto, o conceito de infância apresenta variações de acordo com a sociedade e o período histórico em que é analisado. Com a busca pela produtividade decorrente do processo de industrialização mundial, por volta do século XVIII, as crianças passaram a viver afastadas de seus/suas pais/mães, que não mais trabalhavam próximos às suas residências e passavam o dia inteiro nas fábricas. De acordo com Rita Pereira e Solange Souza (1998), desde o final do século XIX, adultos/as e crianças deixaram de se misturar, e a educação dos/das pequenos/as, que antes acontecia de forma difusa nos momentos de trabalho e lazer comuns a todos/as, independentemente da idade, passou a ser substituída pela escola:

a formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização de conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização aos modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial (PEREIRA & SOUZA, 1998, p. 37).

Segundo Peter Stearns (2006), enquanto uma nova concepção de infância começava a ser elaborada na sociedade ocidental nos séculos XVIII e XIX, uma série de mudanças afetava as crianças em outras partes do mundo, como o ingresso precoce no mercado de



trabalho, a disseminação de doenças e o aumento das taxas de mortalidade infantil. Nessa perspectiva, fica evidente que o sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças e nem garantia de direitos a meninos e meninas, independentemente de sua classe social ou de residência na cidade ou no campo – corresponde apenas à consciência das particularidades infantis que distinguem crianças de adultos/as.

No Brasil, os estudos e os noticiários em relação à infância têm fornecido mais informações sobre as condições sociais das nossas crianças, sobre sua condição de criança sem infância e “pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontra inserida” (QUINTEIRO, 2005, p. 22). Com relação à infância das crianças do campo, apesar de o nosso país contar com um número significativo de famílias que vivem em áreas rurais, muitos estudos e pesquisas que tratam da Educação Infantil e sua importância para o desenvolvimento das crianças priorizam o cotidiano de crianças da zona urbana, como se todas as crianças brasileiras habitassem os espaços das grandes cidades, reforçando um olhar preconceituoso sobre as que vivem no campo – de acordo com Jaqueline Pasuch e Tânia Santo, “percebido como um lugar atrasado, desorganizado e com poucas potencialidades, o campo era visto como uma oposição ao urbano, este último entendido como espaço de desenvolvimento, moderno” (PASUCH & SANTO, 2012, p. 112).

Assim, faz-se necessário conhecermos o universo infantil de meninos e meninas que nasceram no campo ou passaram a viver em áreas rurais e estão (re)construindo suas histórias de vida, seus aprendizados e suas brincadeiras. Essas crianças constroem uma relação diferente com o espaço físico e social, possibilitada por meio das experiências diretas com os animais, as plantas, a terra, os rios e os lagos.

Nos grandes centros urbanos, a oferta de uma Educação Infantil de qualidade, considerando-se o espaço físico adequado para oferecer educação e cuidado para crianças de zero a cinco anos com profissionais qualificados/as, ainda não é prioridade por parte das políticas públicas. Essa realidade no campo não é diferente, levando-se em conta que o investimento na oferta da Educação Infantil nas áreas rurais nem sempre contempla as demandas locais, o que dificulta o acesso às escolas. Essa é a política que faz com que muitas crianças tenham de enfrentar muitas horas nas estradas até chegarem nas escolas. Em relação às expectativas que as famílias camponesas constroem sobre a escola infantil, Maria Isabel Rocha (2013) ressalta que

o desejo das famílias é que a escola não somente prepare para uma vida futura, mas que ela mesma, no tempo atual, seja um espaço de produção de vidas dignas. Cabendo, ao (a) professor (a) que trabalha nas instituições de Educação Infantil do/no campo, desenvolver uma prática pedagógica que considere as realidades e especificidades das crianças e de suas famílias, considerando-se que nesses espaços podem ser encontradas crianças provenientes de comunidades quilombolas, ribeirinhas, pantaneiras, assentadas, dentre outras categorias que compõem o cenário rural brasileiro (ROCHA, 2013, p. 11).

Apesar da situação de vulnerabilidade à qual é submetido um grande número de crianças que vivem no campo, estudos na área da sociologia julgam possível que sejam consideradas protagonistas de sua história de vida. Manuel Sarmiento (2004) avalia que ainda existem possibilidades de as crianças serem sujeitos/as sociais, apesar das condições de vida adversas de muitas delas. Segundo o autor, ainda não foram retiradas das crianças suas identidades culturais e autonomia, já que “a infância está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social com características próprias” (SARMENTO, 2004, p. 19).

Integradas pelos jogos e pelas brincadeiras infantis, as culturas das diferentes infâncias se estruturam em torno de quatro eixos: a interatividade (considerando-se que as crianças aprendem na interação com o/a outro/a – criança ou adulto/a); a ludicidade (considerada uma marca da infância que acompanha as crianças durante seu processo de desenvolvimento e nas suas relações sociais); a fantasia do real ou faz de conta (que possibilita à criança a aceitação de fatos incompreensíveis do seu cotidiano); e a reiteração (compreendida como a capacidade de transitar entre o passado, o presente e o futuro, por meio da imaginação no contato com seus pares). E isso a criança faz por meio das brincadeiras (SARMENTO, 2004).

Os estudos da Sociologia da Infância, estruturados a partir da década de 1990, têm trazido valiosas contribuições para a compreensão das culturas infantis, na medida em que investigam situações vivenciadas pelas crianças, tendo elas próprias como interlocutoras, possibilitando uma análise mais apurada de fatos que trazem consequências diferenciadas do ponto de vista adulto, evitando uma postura adultocêntrica a respeito do mundo infantil:

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

Nessa perspectiva, a Sociologia da Infância procura dar voz às crianças e considerá-las como atores/atrizes sociais que constroem sua história e têm uma forma específica de ver e analisar o mundo. Como categoria geracional, a infância deve ser constituída de direitos para que as crianças possam se posicionar sobre temáticas que lhes interessem e que fazem parte do seu cotidiano. Além disso,

o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas dinâmicas e sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO & PINTO, 1997, p. 25).

E como pensar essa questão em contexto brasileiro? Como afirma Mary Del Priore (2002), o destino das crianças brasileiras é bastante variado: “há aquelas que estudam, as que trabalham, as que cheiram cola, as que brincam, as que roubam. Há aquelas que são amadas e, outras, simplesmente usadas” (DEL PRIORE, 2002). Acreditamos na reivindicação por uma educação de qualidade e por melhores condições de vida para todas as crianças, independentemente de raça, credo religioso, gênero ou classe social. Segundo Sônia Kramer,

em contextos em que não há garantias de direitos, acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e experiência permitem entender (KRAMER, 2006, p. 19).

De acordo com Márcia Tereza Fonseca Almeida e Liana Gonçalves Pontes Sodré (2013), o processo de industrialização privou os adultos de brincar, atividade que antes integrava pais e filhos, quando os adultos tinham tempo livre para brincar com as crianças. Junto com o progresso, a industrialização impôs um novo modelo de sociedade em que brincar era coisa de criança e não cabia mais no mundo ‘produtivo’ dos adultos. Entretanto, nesse contexto histórico, da mesma forma que ocorre na atualidade, nem todas as crianças tinham direito de brincar, considerando-se que os meninos e meninas pobres também eram exploradas pelo trabalho realizado nas fábricas. Pois como afirma Heywood (2004, p. 161), “o menino sufocado ao subir dentro de uma chaminé ou a pequena mão trabalhando na fábrica, ao compasso incessante de uma máquina, tornaram-se imagens representativas da Revolução Industrial.

Corroborando, Tizuko Kishimoto ressalta que:

antes das novas formas de pensar nascidas do Romantismo, nossa cultura parece ter designado como “brincar” uma atividade que se opõe a “trabalhar”, caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério. Foi nesse contexto que a atividade infantil pôde ser designada com o mesmo termo, mais para salientar os aspectos negativos (oposição às tarefas sérias da vida) do que por sua dimensão positiva, que só aparecerá quando a revolução romântica inverter os valores atribuídos aos termos dessa oposição (KISHIMOTO, 2002, p. 21).

Todas as crianças brincam, em toda parte do mundo, independentemente do credo religioso ou da classe social. Mas a condição de vida de muitos meninos e muitas meninas das camadas menos favorecidas da sociedade interfere no tempo de duração das brincadeiras. Desde cedo, precisam assumir funções de adultos/as, e o brincar nem sempre é estimulado e compreendido por pais, mães e adultos/as da sua convivência direta.

De acordo com Walter Benjamin (2004), com o advento da sociedade industrial no final do século XVIII e início do século XIX, quando predominava a produção de bens em grande escala, o brincar modificou-se: tornou-se segmentado e passou a fazer parte especificamente da vida das crianças, ao mesmo tempo em que se tornou didatizado,

entrando na escola com objetivos educacionais. Esses fenômenos foram acompanhados do surgimento do brinquedo industrializado, que separou pais/mães e filhos/as da tarefa prazerosa de construir brinquedos artesanais, utilizados por ambos/as nos momentos livres e que se tornaram então cada vez mais escassos.

O aumento da violência urbana, a falta de espaço e segurança nas ruas das cidades têm transformado o brincar em uma atividade solitária, que acontece muito mais em função do apelo dos brinquedos impulsionados pela mídia do que pela motivação intrínseca proporcionada pelo ato de brincar. Gilles Brougère (2004) considera o brincar como o ponto central da infância e faz uma análise dos brinquedos utilizados pelas crianças na contemporaneidade. Ele enfatiza que as brincadeiras e os brinquedos tradicionais vêm caindo em desuso, sendo substituídos pelos brinquedos industrializados e eletrônicos – que muitas vezes transformam a brincadeira em uma atividade solitária, tendo em vista que muitos brinquedos são feitos para que a criança brinque sem a necessidade de parceiros/as, além de limitarem a criatividade e o imaginário da criança, ampliados e enriquecidos por meio do mundo de faz de conta.

Hoje vivemos um paradoxo provocado pelo excesso de brinquedos produzidos pela indústria e oferecidos às crianças (de classes média e alta, cujo poder aquisitivo das famílias lhes permite conviver com uma quantidade exagerada de brinquedos) e o tempo cada vez mais reduzido que elas têm para brincar, em casa ou na escola. Ao mesmo tempo, as crianças das camadas menos favorecidas da sociedade não têm assegurado o seu direito de ser criança, pois para a maioria delas não são proporcionados lazer, educação e saúde; por conta de suas condições de vida, são obrigadas a assumir funções de adulto/a muito cedo, sendo muitas vezes vítimas da exploração sexual e do trabalho infantil. Dessa forma, podemos afirmar que em pleno século XXI também convivemos com a diversidade de infância e de crianças, que sofre variações a depender (entre outros fatores) da classe social à qual a criança pertence.

Como afirmou Marshall Berman, o ser humano moderno vive sob o “redemoinho de permanente mudança e renovação, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia” (BERMAN, 1986, p. 15). A partir dessa análise, podemos dizer que estamos vivendo em um mundo de muitos brinquedos e menos brincadeiras; mais solidão da criança do que momentos de acolhida; numa cultura mais competitiva do que cooperativa, uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, de medo. Uma cultura em crise entre aquilo que não mais se adequa às atuais gerações e inúmeras dúvidas sobre o que se coloca nesse lugar. Se para Berman (1986) ser moderno/a é vivermos em uma sociedade que promete, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos e tudo o que somos, de que maneira podemos refletir sobre a infância moderna, considerando as reais necessidades das crianças que vivem no campo?

Cabe agora a este ensaio destacar as perspectivas que ainda fazem da brincadeira um espaço de contraforça ou contra-hegemonia no cenário que se projeta com a sociedade burguesa, tendo em vista que brincar é também um ato de resistência ao que está posto – é um modo de mostrar que, apesar da adversidade imposta pelas questões sociais, a criança ainda brinca independentemente da autorização do mundo adulto. O que nos permite apontar essa tese é a compreensão de que a brincadeira pode se constituir como espaço de constituição de significados, referências e possibilidades de enfrentamento aos valores externos. Somente como espaço de resistência é que a brincadeira pode restaurar o sentido da alteridade em nome dos processos mais autônomos e emancipatórios.

### **Notas conclusivas pela (re)existência na educação do campo: por uma brincadeira livre, autônoma e emancipatória**

Retomemos as proposições iniciais deste texto. Quando falamos da educação no campo, estamos falando das desigualdades sociais e da luta por direitos do/no campo que atravessam a vida das crianças camponesas. A história do campo é marcada por uma disputa por direitos. Nesse sentido, qual é o lugar das crianças e suas famílias na afirmação de direitos e da identidade camponesa? Quais os contextos em que *as crianças vivem suas lutas*? O que as define como crianças camponesas? Para responder a essas questões, é importante considerar dois aspectos: a) as crianças camponesas em contextos de luta e seu protagonismo social por direitos; b) as brincadeiras como dispositivos emancipatórios das crianças do campo.

Em relação ao primeiro aspecto, é preciso compreendermos que a presença da criança no campo a constitui, também, como sujeita de luta por direitos. Na relação com suas famílias, com as comunidades de agricultores/as, vivenciando a cultura do campo, a criança vai construindo o *ethos* da vida e suas contradições. Portanto, se por um lado é preciso compreender a luta camponesa como um movimento ou uma pedagogia da resistência, ou seja, como movimento social que cumpre um importante papel na redefinição das questões sociais, por outro, é preciso que essa luta seja marcada por estratégias de contra-hegemonia ao Estado. É na organização da Sociedade Civil que movimentos sociais construirão suas propostas de compreensão, ação e intervenção na realidade, o que implica um intenso processo de redefinição do espaço público como arena de disputa por diferentes projetos.

Nesse embate, a relação entre Estado e Sociedade Civil é tensa e conflituosa, uma vez que o que está em causa são as dimensões do poder que perpassam essas relações. Nela evidencia-se uma prática instrumental, com a qual o próprio Estado vem operando, no sentido de fazer dos organismos sociais legitimadores de suas políticas, bem como parceiros em sua implementação.

Se retomarmos o pressuposto de Benjamim (1984), de que “o mundo da criança é um pequeno no grande”, então não é possível apreender as crianças deslocadas ou ausentes da luta *no e pelo* campo. O que se quer demarcar aqui é a questão dos direitos e da cidadania e suas interfaces com a infância no/do campo:

isso significa dizer que os direitos estão inscritos na dinâmica cultural e simbólica da sociedade. Determinam-se nesse ponto de intersecção entre a legalidade e a cultura, a norma e as tradições, a experiência e o imaginário, circunscrevendo o modo como os dramas da existência são apreendidos, problematizados e julgados nas suas exigências de equidade e justiça (TELLES, 2001, p. 59).

O século XXI tem se constituído na tentativa de ampliar e universalizar os direitos de cidadania, num plano em que a igualdade não se coloca como condição prioritária, já que não se discutem as mudanças nas estruturas sociais. Assim, “numa sociedade que não foi submetida à revolução igualitária, a incivilidade cotidiana opera como uma espécie de curto-circuito entre a igualdade prometida pela lei e os códigos que ordenam a experiência que os indivíduos fazem da sociedade” (TELLES, 2001, p. 79). Nesse sentido,

o problema aqui não é a existência de uma noção de justiça pensada nos termos das reciprocidades morais, mesmo porque esse é o substrato de toda a reivindicação por igualdade e justiça. O problema *está nas dificuldades* de investir a esperança de justiça na esfera mundana das leis e traduzi-las na linguagem pública dos direitos, enquanto exigência coletiva que cobra da sociedade suas responsabilidades nas circunstâncias que afetam suas vidas (TELLES, 2001, p. 86).

No tema da infância, a questão do direito e da cidadania aparece como resultado do esforço empreendido pelos segmentos em defesa da criança e do/da adolescente, num plano em que se articulam as políticas locais, nacionais e internacionais. Em relação ao direito, havemos de atentar para o fato de que

qualquer que seja a concepção do direito adotada, cabe questionarmo-nos sobre o próprio fundamento do direito, da sua força vinculativa e titularidade. Decorre da própria natureza das coisas, que impõe exigências objetivas de justiça, ou da deliberação humana? Qual a validade/legitimidade das normas jurídicas? Formal – assente na regularidade do processo vigente – social – dependente da sua eficácia social – ou ética – repousando na conformidade com os valores fundamentais do Direito? (MARTINS, 1996, p. 6).

Da mesma forma, entende-se cidadania “como uma categoria histórica, socialmente variável e extremamente dinâmica, na medida em que a geração de direitos é uma constante na sociedade” (SANTOS, 1999 p. 8). No que diz respeito aos Direitos Sociais no Brasil, é preciso destacar a década de 1980 como importante marco no processo de constituição e organização dos movimentos sociais. O processo de redemocratização do país constituiu-se importante cenário no qual essas inovações sociais ganharam terreno. Da mesma forma, só é possível pensar na materialização efetiva dessas reivindicações e



proposições se tomarmos como referência que a *vida social* não se descola da *vida política*. É nessa última que a esfera da vida social tem sentido e significado. Portanto, precisamos compreender de fato o que expressam as concepções e proposições dos movimentos sociais sobre atuação e intervenção política e como espaço de vivência da experiência pública e democrática.

Em estudo intitulado *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades contemporâneas*, Alberto Melucci salienta que “os movimentos contemporâneos são profetas do presente. Não têm a força dos aparatos, mas a força da palavra. Anunciam a mudança possível, não para o futuro distante, mas para o presente da nossa vida” (MELUCCI, 2001, p. 21). Nesse sentido, a força da palavra representa poder de argumentação, questionamento, proposição e intervenção, pois a identidade coletiva desses movimentos é constituída na luta. Desse modo, “hoje é necessário identificar o campo de conflitos a nível de sistema e explicar como certos grupos sociais interferem neste campo” (MELUCCI, 2001, p. 23).

Compreendemos, portanto, que nenhuma ação dos movimentos sociais pode prescindir daquilo que constitui sua especificidade de atuação no campo político e social, bem como da sua necessária condição de autonomia no agir social. São esses fundamentos que redefinem o papel social dos movimentos contemporâneos. Assim, é preciso entender que “um movimento social não é a resposta a uma crise, mas a expressão de um conflito” (MELUCCI, 2001 p. 33). O movimento social trabalha a partir de sua ação coletiva orientada pelas dimensões da solidariedade, da tensão, de um conflito e da ruptura com os padrões sociais constituídos socialmente. Melucci caracteriza os movimentos sociais numa perspectiva

interativa e compartilhada que vários indivíduos produzem acerca das orientações da ação e campo de oportunidades e de vínculos no qual ela se coloca: interativa e compartilhada significa construída e negociada através de um processo repetido de ativação das relações que ligam os atores (MELUCCI, 2001, p. 69).

Tomando essas definições como indicadores de análise dos movimentos sociais, compreendemos como essas características têm se configurado no campo de estudos e intervenções sociais sobre a infância e a criança. Para Benedito Santos,

o movimento pelos direitos da criança nasce de uma ruptura com a tradição de assistência à infância, ou seja, de um conjunto de ações que são desenvolvidas em favor das crianças desde o século XVI. Aqui, o princípio básico é que a criança tem o direito de ser criança (SANTOS, 1999, p. 21).

Da mesma maneira, temos de retomar o que já sinalizamos nesta discussão: é preciso resgatar o protagonismo das crianças do campo em contextos de luta, dela e de suas famílias. É preciso fazê-lo considerando esse protagonismo como um processo social. Para Romilson Siqueira,



nenhuma concepção de infância ou de criança pode ser afirmada por um protagonismo que exacerba a sua figura. Que se garanta a elas determinadas oportunidades de expressão, de decisão e de participação não se discute. A problemática que se levanta é que a afirmação da ação centrada na criança, portanto, no indivíduo, não produz aquilo que Gonh (2005) considera ser fundamental para que os sujeitos se constituam, de fato, como atores sociais: o fortalecimento da identidade e do reconhecimento de si, a fim de ultrapassar as ações de desempenho individual e grupal (SIQUEIRA, 2011, p. 180).

### Angel Gaitán define o protagonismo infantil como

o processo social mediante o qual se pretende que meninos, meninas e adolescentes desempenhem o papel principal em seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade, para alcançar a realização plena de seus direitos, atendendo ao seu melhor interesse (GAITÁN, 1997, p. 85).

Se por um lado é importante o resgate do protagonismo das crianças do/no campo, por outro, devemos atentar para o alerta de Alejandro Cussiánovich e Ana Márquez (2002) sobre o fato de que o discurso acerca da participação ativa dos/das sujeitos evoca diretamente a democracia e a cidadania. Embora participação, democracia e cidadania não sejam sinônimos, são conceitos e realidades que não podem ser separadas:

de um modo geral, os poderes somente toleram formas de participação decorativa, passiva, sem iniciativa própria, e que não afetem interesses, instituições nem estruturas do poder estabelecido (COUTINHO, 2013, p. 221).

Mais do que uma posição figurativa das crianças do/no campo nas lutas sociais, destacamos aqui seu papel protagônico como forma de compreender que a consciência de classe se faz todo dia, pela tomada de consciência daquilo que as crianças vivem junto de suas famílias e das lutas que travam cotidianamente para (re)existirem. A criança do campo é, portanto, um *ser de luta* em sua máxima potência.

O outro aspecto a ser reafirmado diz respeito a brincadeiras como dispositivos emancipatórios das crianças do campo, como indicado anteriormente, mesmo que as determinações econômicas fortaleçam um processo que desvaloriza e nega o passado, acentua a crise cultural e não consegue projetar perspectivas para o futuro. Por se constituírem um espaço mais coletivo, com atividades que envolvem menos elementos estruturados, pela riqueza que os materiais da natureza podem oferecer para o ato da brincadeira e por ser espaço de sociabilidade e cultura, as brincadeiras no campo podem ajudar as crianças a desvelar as consequências desse tempo histórico marcado pelo imperativo do *ter* em contraposição ao *ser*.

Destarte, a brincadeira pode e deve ampliar os processos formativos com vistas ao esclarecimento e à emancipação, fundamentos necessários para a compreensão da infância como tempo social da vida e do reconhecimento da criança como sujeita desse processo histórico. Como dispositivo emancipatório, as brincadeiras no campo podem e

devem permitir que as crianças fantasiem o real e o ressignifiquem para a compreensão da luta e da autonomia. Nesse caso, há uma estética<sup>1</sup> e uma poética do brincar no campo que encaminham para a forma e o conteúdo da brincadeira. Assim, “a forma estética não se opõe ao conteúdo, nem mesmo dialecticamente [...] a forma torna-se conteúdo e vice-versa” (MARCUSE, 1977, p. 50). Em sua afirmação estética, a brincadeira se revela em sua tendência política, pois é objetivada, constituída a partir de uma linguagem libertadora. Como produção humana e social, a brincadeira traduz aquilo que os indivíduos constroem nas suas relações com os/as outros/as, mediados pela cultura, num intenso processo de associação, circulação e socialização das experiências e ideias.

Outra função importante desempenhada pela brincadeira em sua expressão poética é a possibilidade de transcendência entre o *eu* e o *real*, numa perspectiva de *vir a ser*. Há na poética da infância o elemento da utopia, da esperança. Ou seja, a brincadeira possibilita que a criança “torne-se capaz de conhecer e mudar o mundo” (FISCHER, 2002 p. 20). A mediação entre o *eu* e o *real* são, para Fischer (2002), condições para que se possa apreender a subjetividade e a objetividade presentes na vida e expressas pelos/as sujeitos/as.

Não obstante, é impossível recolocarmos a brincadeira como dispositivo emancipatório sem considerá-la como potência para autonomia, liberdade, autoridade, razão, condição genérica e universalidade humana. A brincadeira deve se constituir como núcleo de contraforça à hegemonia do sistema capitalista.

O que caracteriza a construção da subjetividade humana é o modo particular de ser e viver de cada sujeito/a em seu processo de socialização. Na relação com a natureza, com o trabalho e com outras pessoas, os/as sujeitos/as se humanizam e constroem suas identidades. Esse é o espaço fecundo daquilo que denominamos como *público* e que nos remete à necessidade de compreendermos a vida, as relações humanas, a construção de projetos sociais, enfim, o espaço da expressão política. É desse lugar político e emancipatório que entendemos que as brincadeiras das crianças no/do campo são dispositivos emancipatórios que as ajudam a encontrar o seu pequeno mundo no grande.

*Recebido em: 02/08/2023; Aprovado em: 10/10/2023.*

## Notas

- 1 “A estética é e não pode deixar de ser filosofia; melhor, só pode salvar-se na sua autonomia – sem reduzir-se a crítica, ou a poética – sob condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói sobre a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela. Em primeiro lugar, não é pensável colocar a estética entre a filosofia, de um lado, e a história da arte, do outro” (PAREYSON, 1997, p. 4).

## Referências

- ALMEIDA Márcia Tereza Fonseca & SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. As crianças e o brincar como estratégia de apropriação da cultura humana. In: X Colóquio do Museu Pedagógico. Anais... v. 10, n. 1, 2013.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2004.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar – a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 43.) 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- COUTINHO, Angela Scalabrim. Ação social e participação no contexto da creche. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 217-228, jul./dez., 2013.
- CUSSIÁNOVICH, Alejandro & MÁRQUEZ, Ana. *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes*. Trad.: Sérgio Cataldi. Rio de Janeiro: Walprint, 2002.
- DEL PRIORE, Mary (Org.). Apresentação. In: *Histórias das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 2002.
- GAITÁN, Angel. Protagonismo infantil. In: GAITÁN, Angel. *La participación de niños y adolescentes em el contexto de la Convención sobre lo derechos de niño: visiones y prespectivas*. Bogotá: Actas del Seminario, 1997.
- HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância*. Porto Alegre: Artes médicas, 2004.
- HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica: uma documentação*. Tradução Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.
- KISHIMOTO, Tizuko Morshida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanet; PAGEL, Sandra Denise & NASCIMENTO, Auricélia R. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.
- LASCH, Christopher. *A cultura do narcisismo: a vida americana numa era de esperanças em declínio*. Trad.: Ernani Pavanelli. Rio de Janeiro: Imago Ltda, 1983.
- MARCUSE, Herbert. Novas fontes para a fundamentação do materialismo histórico. In: MARCUSE, Herbert. *Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade*. Trad.: Fausto Guimarães. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial*. Trad.: Giasone Rebuá. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.
- MELUCCI, Alberto. *A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MARTINS, Paula Cristina. Elementos para uma reflexão em torno dos Direitos da criança. In: *Seminário Internacional sobre Infância – PUC Rio de Janeiro*, 1996. Rio de Janeiro, 1996.

- PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PASUCH, Jaqueline & SANTO, Tânia Mara Dornelas dos. A importância da Educação Infantil na constituição da identidade das crianças como sujeitos do campo. In: BARBOSA, Maria Carmen Silveira et al. *Oferta e demanda de educação infantil no campo*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.
- PEREIRA, Rita Marisa Ribes & SOUZA, Solange Jobim. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, Sônia & LEITE, Maria Isabel F. Pereira. (Orgs.). *Infância e produção cultural*. Campinas: Papirus, 1998.
- QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri & PRADO, Patrícia Dias (Orgs.). *Por uma Cultura da Infância: metodologia de Pesquisa com crianças*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. Prefácio. In: *Infâncias do Campo*. (Coleção Caminhos da Educação do Campo). Autêntica: Belo Horizonte, 2013.
- SANTOS, Benedito Rodrigues dos. A cidadania regulada de crianças e adolescentes. *Revista Estudos*, Goiânia, v. 26, n.1, jan/mar., 1999.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto & CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa, 2004.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel & SARMENTO Manuel Jacinto (Coord.). *As crianças contextos e identidades*. Universidade do Minho, 1997.
- SIQUEIRA, Romilson Martins. *Por uma leitura crítica das concepções de infância e criança*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, 2011.
- SODRÉ, Liana Gonçalves Pontes. Criança: a determinação histórica de um cidadão excluído. *Educação & Contemporaneidade*, Salvador, v. 11, n. 17, jan./jun., 2002.
- STEARNS, Peter N. *A Infância*. São Paulo: Contexto, 2006.
- TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo: Editora 34, 2001.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, XXI (71), Campinas: Papirus, 2000, p. 23-44.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana: Científico-Técnica, 1987.
- VYGOTSKI, Lev. Semionovitch. *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- ZANELLA, Andreia Vieira. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *Psicologia & Sociedade*; v. 17, n. 2, p. 99-104; maio/ago., 2005.
- ZANELLA, Adreia Vieira. Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações à luz da teoria histórico-cultural. *Educativa*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 245-258, jul./dez., 2013.