



O ESPAÇO E O TEMPO COMO MARCAS DE ALTERIDADE EM CULTURAS INFANTIS

Deise Arenhart*

Jader Janer Moreira Lopes**

Resumo – No presente trabalho buscamos analisar como crianças que vivem em contextos socioculturais e geográficos distintos são produzidas pelo espaço e como, em suas culturas de pares, expressam seus modos de relação com o espaço e o tempo. A pesquisa que dá base para este texto foi desenvolvida no município do Rio de Janeiro com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos em instituições de educação infantil: um grupo de crianças moradoras em uma favela e outro oriundo da classe média alta. Com base em uma perspectiva etnográfica, os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação e registro em diário de campo, entrevista, fotografia e trocas de fotografias. O texto destaca aspectos para compreender que a alteridade das culturas infantis também passa por uma relação genuína com o tempo e o espaço.

Palavras-chave: Crianças. Espaço-lugar. Tempo. Culturas infantis. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Este texto tem como base reflexões e análises desenvolvidas na tese de doutorado intitulada *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*¹, bem como os estudos e reflexões desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Geografia da Infância da Universidade Federal Fluminense (Grupegi-UFF). Nele, buscamos analisar como crianças que vivem em contextos socioculturais e geográficos distintos são produzidas pelo espaço e, principalmente, como estabelecem suas relações – enquanto crianças – com o espaço e o tempo.

* Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). *E-mail:* deise.arenhart@hotmail.com

** Doutor em Educação pela UFF. Professor dos programas de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e da UFF. *E-mail:* jjaner@pq.cnpq.br

1 - A tese, defendida em março de 2012, é de autoria de Deise Arenhart e teve a orientação da professora Dra. Lea Pinheiro Paixão. O professor Jader Janer M. Lopes participou do trabalho como co-orientador e o professor Manuel Jacinto Sarmento como orientador estrangeiro em estágio doutoral realizado na Universidade do Minho em Braga, Portugal.

A pesquisa que dá base a este texto foi desenvolvida com dois grupos de crianças de 4 a 6 anos em instituições de educação infantil: um grupo de crianças empobrecidas e moradoras de uma favela do Rio de Janeiro² e outro oriundo da classe média alta intelectualizada, cuja escola funciona em um prédio construído como um castelo³. Com base em uma perspectiva etnográfica, as crianças foram consideradas os principais sujeitos da pesquisa, e os instrumentos metodológicos utilizados foram: observação e registro em diário de campo, entrevista, fotografia e trocas de fotografias.

Assim, a partir das contribuições teóricas da Geografia da Infância e dos indicativos empíricos da referida pesquisa de doutoramento, discutimos duas dimensões referentes à relação entre espaço e infância: a primeira diz respeito à compreensão do espaço como elemento essencial no processo de humanização e a segunda, a qual damos maior ênfase neste texto, se refere à relação espacial e temporal como uma marca da alteridade das culturas infantis.

O ESPAÇO E AS CRIANÇAS: HUMANIZAÇÃO E ALTERIDADE

Os estudos sobre a relação espacial das crianças no Brasil têm defendido a emergência da constituição de um novo campo de estudo: a Geografia da Infância. Sustentando-se, pois, nos indicativos desse campo, buscaremos indicar algumas chaves de leitura para a compreensão do espaço geográfico como um elemento de humanização (LOPES; VASCONCELLOS, 2005; LOPES, 2009) e da relação espacial como uma marca da alteridade das culturas infantis.

Em primeiro lugar, a proposta desse campo é pensar os processos de construção da condição social da infância ante o reconhecimento de que essa também se caracteriza por suas diferentes inserções no espaço geográfico. Segundo Lopes (2009, p. 131), "[...] Se a criança é um sujeito histórico, como vem sendo alardeado nos discursos mais contemporâneos, podemos afirmar que ela também é um sujeito geográfico". Parte-se da premissa de que o espaço geográfico é a materialidade que produz e expressa identidade. Assim, na relação com o espaço, vamos construindo nossa condição humana de sujeitos culturais: o ser humano constrói o espaço e, ao mesmo tempo, é construído por ele. Essa é uma importante chave a ser incorporada para passarmos a reconhecer que as crianças diferem entre si porque inseridas em diferentes lugares ou se identificam entre si porque inseridas em lugares comuns,

2 - Esse grupo vive no complexo da favela de Cerro Corá, no bairro de Cosme Velho, zona sul do Rio de Janeiro. No início da pesquisa, as crianças estudavam na Creche Tia Amália e, no ano seguinte, migraram para a Escola Básica Guararapes Cândido, que inclui o pré-escolar e os três primeiros anos das séries iniciais. Ambas as instituições estão localizadas nessa favela e foram incluídas na pesquisa.

3 - Esse grupo é oriundo de diferentes bairros da cidade (principalmente da zona sul, da Tijuca e de Santa Tereza) e frequenta a escola Ceat, que oferece o ensino da educação infantil ao ensino médio e está localizada no bairro de Santa Tereza.

e, ainda, que as crianças transformam os espaços porque, na condição de sujeitos culturais, vão inserindo suas marcas e se humanizando nesse processo.

Apesar de não aprofundarmos essa dimensão na pesquisa, foi possível perceber que o espaço geográfico e social da favela em estudo, por exemplo, constrói modos de ser criança muito específicos e diversos das crianças de classe média/alta. Diferente do isolamento e do enclausuramento da maioria das crianças que vivem nos condomínios dos grandes centros urbanos, as crianças que moram na favela têm modos de socialização mais coletivos, mais diluídos no mundo dos adultos, menos institucionalizados; a maioria delas tem mais autonomia para ir e vir, para andar sozinhas e/ou acompanhadas de irmãos e vizinhos. Por ocuparem mais o espaço da rua para brincar e terem grupos de amizade mesclados por indivíduos de diferentes idades, essas crianças também demonstram ter uma corporeidade mais solta e ligada a desafios corporais, utilizando-se muito do corpo para suas experiências de brincadeiras, interações, transgressões e para conquistar estima e poder no grupo de pares⁴.

Avançando no propósito deste texto, em segundo lugar, cabe destacar outro indicativo fundamental do campo da Geografia da Infância, o qual destacou-se, sobremaneira, nas observações empíricas deste estudo: o espaço, além de ser formador da humanidade do sujeito, quando visto por sua relação específica com a infância, exprime a alteridade das formas de ocupação e uso espacial pelas crianças.

Não havia como fechar os olhos para as formas criativas e diversificadas que as crianças foram mostrando sobre suas relações com o espaço. Aqueles espaços da escola mais inusitados que, geralmente, são áreas de passagens ou espaços vãos, que passam despercebidos aos olhos dos adultos ou mesmo que não são convidativos para que os ocupemos, quando ao alcance dos olhos das crianças, viram esconderijos, caminhos mágicos, casinhas, campos de futebol e o que o desejo de brincar permitir. Trazemos alguns episódios observados em ambos os contextos que expressam essa afirmativa:

Hoje percebo novamente o movimento das crianças indo até um espaço vago, uma passagem fechada que fica num canto do espaço externo que permeia as salas do módulo da educação infantil. Parece que elas usam esse pequeno espaço como refúgio para se esconder, para ficar mais isoladas do restante do grupo, para construir uma brincadeira, compartilhar segredos e combinados, enfim, um espaço invisível ou inutilizado pelos adultos para elas torna-se pleno de sentido e possibilidades (Diário de campo, Ceat, 17.08.2010).

4 - A análise sobre a corporeidade distinta entre crianças da favela e da classe média/alta (do castelo), além de levar em consideração os aspectos sociais e culturais que se relacionam a essas duas formas desiguais de vida, também considerou, sobremaneira, os efeitos que cada escola gerava na produção dos modos, possibilidades e referentes sobre os quais as crianças instituíram suas culturas (corporais) na escola. Para aprofundar esse aspecto, ver Arenhart (2012, capítulo 3).

No caminho para o laboratório de informática, no prédio do castelo, passamos por um corredor escuro. Uma criança começa a bater na parede do corredor e várias outras também. Lola, então, diz: "Isso parece um caminho mágico!" (Diário de campo, Ceat, 23.09.2010).

No pátio externo, depois do almoço: percebo que aproximadamente nove meninos estão brincando de futebol com uma bolinha pequena de plástico. Brincam pelo pátio externo todo desnivelado como se ali fosse um campo de futebol. Em uma extremidade do pátio, usam uma rampa construída no próprio cimento do chão como gol e, na outra, uma escada. Porém, como percebem que, pelo desnível do terreno, a bola tende a rolar para baixo, o que torna difícil chutar a gol na rampa que está na extremidade alta, eles instituem que todos façam gol na escada que fica na extremidade baixa. Assim, jogam futebol subindo e descendo escadas como se ali fosse o Maracanã (Diário de campo, Escola Guararapes, 05.08.2010).

Os estudos no campo da Geografia da Infância têm indicado que a relação espacial, para as crianças, é marcada por uma vivência do espaço como *lugar-território* (LOPES, 2009).

Tomando, portanto, o conceito de espaço geográfico não como superfície plana, natural, mas como fruto da produção humana e, portanto, construído social e culturalmente, esse é constituído por três categorias: *a paisagem, o lugar e o território*.

Como *paisagem*, entendem-se as formas observáveis no espaço, geradoras de processos sociais e construídas por eles, formadoras de identidades e subjetividades. Os parques infantis, por exemplo, são paisagens clássicas da infância.

Por *lugar*, compreende-se o espaço que passa a ser dotado de sentido e valor quando do estabelecimento de relações humanas e afetivas com ele. Assim, o vão lateral, por exemplo, para os adultos que não estabelecem relação afetiva com esse local, é apenas *espaço*; já para as crianças é *lugar* de encontro, de brincadeira, de esconderijo, de proteção etc. Assim como o espaço do corredor para as crianças torna-se um lugar mágico, um *hall* desnivelado pode virar o Maracanã dos meninos apaixonados por futebol.

Com base na constatação dessa relação de alteridade que as crianças estabelecem com o espaço, Lopes (2009) lança a seguinte questão: "Para as crianças, existiria o 'não lugar'?"⁵. O autor faz esse questionamento partindo da premissa de que, na sociedade e na cultura adulta, existem espaços que não se convertem em lugares. Os exemplos trazidos anteriormente – o vão da lateral do pátio, o corredor escuro e o *hall* desnivelado – são espaços desabitados pelos adultos, com os quais estabelecem uma relação literal como a convencional

5 - Essa questão foi lançada pelo autor em um dos encontros de orientação e discussão dos dados desta pesquisa. Muito do que abordamos aqui sobre a relação e a representação espacial das crianças foi trabalhado no transcorrer dos encontros e das discussões com o grupo de estudos em Geografia da Infância coordenado por Jader J. M. Lopes.

socialmente: espaços de passagem. Fundamentando-se em várias pesquisas⁶ que indicam a apropriação que as crianças fazem de espaços tidos como não lugares (cantos escuros, entremeios, depósitos, orifícios abertos dentro ou embaixo de móveis, espaços vazios em níveis mais altos etc.), Lopes (2009) conclui que, para as crianças, todo espaço pode se converter em lugar, na medida em que seu sentido não obedece tanto às lógicas utilitárias e convencionais como o é para os adultos.

Já por *território* compreendem-se os lugares no espaço em que há relação e divisão de poder. Assim, é comum perceber as crianças delimitando e lutando por seus territórios, quando impedem que outros (crianças ou adultos) entrem na brincadeira e ocupem o espaço de que se apropriaram.

Na hora do lanche, no espaço da sala: Maili, Gabi(b), Lili e Estrela estão sentadas no chão em frente a um banco lanchando, usando o apoio do banco como mesa. Estão de frente para a janela e uma parede. Posiciono-me em frente delas (e da parede e da janela) para registrar. De repente, Estrela comenta: "Epa, de quem é essa perna?" Lili complementa dirigindo-se a mim: "Dá licença, que a gente está vendo filme e você está na nossa frente" (era filme imaginário). E Lili continua: "E sai do cinema porque aqui adulto não entra, é só de criança". Imediatamente, saio do cinema (Diário de campo, Ceat, 07.12.2009).

Se na lógica de adulto estávamos vendo ali um espaço organizado para as crianças lancharem, o espaço transformou-se em lugar quando elas lhe atribuíram um sentido comum de partilha e possibilidade de brincadeira. A dimensão simbólica, tão radicalizada nas crianças, permite-lhes ir sempre além do significado literal do espaço e, assim, transformam-no em lugares sempre possíveis de chegar e viver. Além disso, esse lugar construído pelas crianças contém uma dimensão territorial que indica o poder sobre aquele espaço-lugar construído por elas e que, nesse caso, funciona como um recurso que protege e dá condições (físicas e interativas) para a perpetuação da brincadeira. Afinal, como seria possível assistir ao filme com alguém "plantado" no meio da tela do cinema?

A afirmativa "aqui adulto não entra, é só de criança" revela ainda que as crianças também constroem e delimitam, por meio da vivência do espaço como lugar-território, o que Lopes (2009) designa como *territórios de infância*. Se os territórios de infância são construídos e delimitados, por um lado, pela própria modernidade como normativa que separa as gerações e torna possível a ideia moderna de infância – temos aí a escola, a creche e os parques infantis como principais territórios e paisagens de infância –, por outro, as próprias crianças tratam de demarcar seu pertencimento geracional pela ocupação territorial.

6 - Agostinho (2003), buscando perceber a relação que as crianças pequenas estabelecem com o espaço no interior da creche, percebeu que, para elas, o espaço ganha sentido de lugar por seis aspectos: lugar de brincadeira, lugar de liberdade, lugar para se movimentar, lugar para se encontrar, lugar para ficar sozinho e lugar para sonhar.

Assim, pela relação que elas constroem com o espaço, podemos perceber um processo muito claro de reprodução interpretativa, quando, ao mesmo tempo que reproduzem os usos convencionais, também os transformam e os modificam; ao mesmo tempo que ocupam os territórios de infância a elas destinados, também constroem os seus territórios no interior dos grupos de pares, pelos quais formam sua identidade geracional e constroem sua cultura infantil.

Pensamos que olhar a relação espacial das crianças pelo enfoque das culturas da infância ajuda a identificar as marcas que expressam a alteridade infantil nessa relação: a ludicidade, a interatividade, a fantasia do real, a reiteração (SARMENTO, 2004), e, acrescentamos, a corporeidade, ou seja, os sentidos que os espaços-lugares têm para as crianças estão em grande parte delimitados por aquilo que elas buscam viver: brincar, se encontrar, reviver, imaginar e inventar novas experiências e explorar e viver o corpo.

Lopes (2009, p. 129-130), buscando sintetizar os indicativos apontados nas pesquisas do campo da Geografia da Infância sobre a prática espacial das crianças na constituição de seus territórios-lugares, indica as seguintes situações, que, entendemos, estão em conformidade com as evidências empíricas indicadas na pesquisa em foco:

1. a vivência do espaço como interação, como processo e não como palco, local de passagem ou superfície ocupada; o espaço não é concebido como métrico, como extensão, mas como intensidade;
2. a presença de processo de subversão do espaço, de ir contra o instituído; o reconhecimento de espaços tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de seus encontros com os pares;
3. os processos de subversão da ordem previamente instituída estão presentes não só no acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e na maneira como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geralmente fogem ao padrão inicial de sua função primária;
4. o reconhecimento de artefatos, movimentos que são típicos das crianças e que ajudam a construir o sentimento de identidade e pertença à sua comunidade;
5. uma grande capacidade de abstração das crianças, de uma invenção produtiva, que difere das anteriores, pois criam, a partir do espaço e dos artefatos aí presentes, situações, objetos, coisas, nomeações;
6. na vivência do espaço, as crianças não estão construindo outros espaços dentro do espaço; elas estão construindo uma espacialidade não existente;
7. nesse processo, elas experimentam a sensação de lugares, de territórios. Sejam espaços dados, vedados ou "entre", o que as crianças vivenciam em suas interações com outras são as multiplicidades de possibilidades de uso desse espaço. Isso não nega momentos de conformidade, de aceitação de arranjos preexistentes;

8. mesmo nascendo ou chegando a um espaço previamente elaborado, dado, o momento inaugural, autoral, está sempre presente, o que possibilita a reescrita constante de nossas paisagens terrestres.

O TEMPO E AS CRIANÇAS: EXPERIÊNCIA E REITERAÇÃO

Se a relação das crianças com o espaço é reveladora da alteridade da infância, podemos dizer que essa mesma alteridade também é percebida na relação com o tempo.

Assim, em ambos os grupos, foi possível perceber a relação com o tempo por meio de duas dimensões, as quais se inter-relacionam: a primeira se refere mais ao modo de percepção e de uso do tempo, percebido pela entrega das crianças *ao tempo da experiência* presente e pelo descompasso que isso cria em relação ao tempo da escola; a segunda relaciona-se mais ao modo não linear de construção do tempo, o que pode ser identificado por aquilo que Sarmiento (2004) designa por *reiteração*.

O tempo como *experiência* é o tempo que se preenche de sentido pela experiência a ele relacionada. É o tempo, pois, da fruição, do desfrute do presente, da experiência vivida, sentida e compartilhada. É tempo *aión*, aquele que obedece ao ritmo da vida e não se aprisiona ao passado ou ao futuro, ao que não foi ou que tem que ser, apesar de nele interferir e dele receber interferências.

As crianças, menos aprisionadas ao tempo *chronos* – o tempo do relógio, do capital, da pressa, da produtividade, que afasta os adultos da experiência de viver o tempo como presente –, ainda revelam outras possibilidades de relação com o tempo e incitam os adultos que queiram aprender com elas a repensar para onde querem ir com tanta pressa.

A cultura do tempo *chronos* – que é a cultura do capital – ocupa e regula também os tempos da escola. É essa lógica que faz com que as professoras se preocupem tanto em preencher o tempo das crianças com os ditos “trabalhinhos” ou com uma rotina fixa e dirigida. Não por acaso, a brincadeira, não tendo finalidade utilitarista e não se submetendo a essa lógica temporal medida pelo relógio cronológico – uma vez que é o tempo da experiência que define seus nexos entre passado, presente e futuro –, ainda é vista, em muitas escolas, como atividade de menos valor e vivenciada nas brechas de tempo que restam depois que as atividades “mais nobres” já foram garantidas.

Mesmo na escola da pesquisa que prima pelo brincar como eixo da proposta pedagógica, em algumas ocasiões foi possível perceber que a lógica produtivista se impunha sobre a lógica experiencial. Esta tinha primazia por garantir algumas atividades ligadas aos projetos de estudo desenvolvidos no grupo e, principalmente, à necessidade de construir produtos para serem expostos aos pais como resultado dos projetos, em detrimento, algumas vezes, da garantia de tempo para o brincar.

Essa relação de desvalorização do tempo da brincadeira estava ainda mais fortemente construída nas escolas da favela, razão pela qual as crianças reagem buscando brincar nos tempos "vazios", considerados pelos adultos tempos em que elas deveriam ficar à espera de que eles dessem o sentido para uma experiência que só se revelaria no futuro. Assim, os tempos de espera – espera para comer, para fazer a higiene, para aguardar o encaminhamento ou ter participação em alguma atividade, para ter acesso a algum material, para se acalmar, para poder brincar – eram frequentemente preenchidos pelas crianças com a experiência da interação, do movimento, da brincadeira, ou como tempo para ficar quieto, para contemplar o lugar e o outro, olhar pela janela e viajar no tempo e no espaço.

Portanto, ao contrário da lógica adulta, as crianças foram revelando que, para elas, não existe tempo vazio; que o tempo presente não está em função do tempo futuro, mas que seu sentido se define pelo que ele nos presenteia no instante em que existe.

Na mesma direção do que indicaram as crianças, Vasconcellos (2009) também defende que a escola valorize a *ociosidade amorosa* presente nas crianças. Essa ociosidade, segundo a autora, é a mais autêntica expressão de humanização, na medida em que permite a experiência da contemplação, da fruição, do simplesmente ser e sentir o presente, do saber *administrar o à toa e o inútil, de respeitar as coisas desimportantes, de sermos, como as crianças e o poeta, apanhadores de desperdícios*⁷.

Assim, propõe a valorização das rotas de fuga que as crianças encontram nas instituições de educação infantil para se contraporem ao tempo institucional e cronológico. Para a autora, nas suas resistências, subversões e vagarezas, é o tempo *aión*, o tempo da experiência vivida e sentida, que elas estão a operar.

[...] Não é um tempo de ação. É um tempo de atenção. Mas não a atenção focada do pensamento – ou da racionalidade. E sim uma atenção difusa, aberta, à espera ou à espreita não se sabe bem de quê. É uma atenção ao que está fora, mas também ao que está dentro. É uma atenção que cria uma linha de continuidade entre o que está fora e o que está dentro. E, nesse sentido, contemplar é contemplar-se (VASCONCELLOS, 2009, p. 90).

Ligado à dimensão vivencial do tempo como experiência, está o modo comum de as crianças viverem o tempo de forma sempre renovada e recursiva, em que passado, presente e futuro se fundem numa ação significada pela sua eterna novidade. Assim, Sarmiento (2004) denomina *reiteração* a mania comum das crianças de querer fazer sempre "a mesma coisa", repetidas vezes: ouvir a mesma história, ver o mesmo filme, jogar o mesmo jogo, brincar da mesma brincadeira. Segundo o autor, a reiteração é um pilar constitutivo das

7 - Os termos em itálico são retirados de algumas poesias de Manoel de Barros, poeta em que Vasconcellos também se inspira para tratar do tema do ócio.

culturas infantis e que diz muito sobre uma forma genuína de as crianças estabelecerem sua relação com o tempo.

Assim, apoiado em Benjamin (1992a, 1992b), Sarmiento (2004) afirma que a experiência da reiteração para as crianças, operada pelo *fazer de novo*, não é a mesma que seria para os adultos. Se, para estes, fazer de novo significa aprimorar experiências primárias pela chance de uma segunda vez, para as crianças, fazer de novo é recriar toda a situação, fazer tudo *de novo*.

Essa relação temporal, enquanto reiteração, pôde ser percebida, principalmente, pelas rotinas e regras de ação construídas e estabelecidas no interior dos dois grupos aqui pesquisados. Essas regras e rotinas não se acabavam logo depois de os participantes do grupo de pares as terem dominado, ao contrário, se (re)atualizavam pela manutenção e inovação da experiência com elas.

Assim, brincar com as "mesmas" brincadeiras, com base nos "mesmos" temas e princípios, nos "mesmos" espaços ou territórios-lugares, nas "mesmas" regras, rituais, critérios, artefatos etc., é uma experiência que, por um lado, garante a rotina necessária que fornece a previsibilidade dos acontecimentos que consolidam a cultura de pares (cf. FERREIRA, 2002) e, por outro, é sempre (re)atualizada e reinventada pela experiência inovadora que brota da possibilidade de as crianças fazerem *de novo*.

ÚLTIMAS PALAVRAS...

A relação diferente e genuína que as crianças estabelecem com o espaço e o tempo pode ser compreendida como expressão da alteridade das culturas infantis. Isso porque elas compartilham significados e modos comuns entre si e diferentes dos adultos quando estabelecem suas relações espaciais e temporais. Portanto, percebendo-se um grande descompasso entre essas formas de culturas infantis e a cultura escolar, que geralmente se constrói numa lógica contrária à anunciada pelas crianças, este trabalho indica a importância de esse debate chegar às instituições de educação da infância (tanto da educação infantil como do ensino fundamental), para que possam se construir com as contribuições que vêm da alteridade da infância.

Space and time as marks of alterity in childhood culture

Abstract – In the paper work we look forward to analyze how children that live in distincts sociocultural and geographic contexts are made by the space and how, in their cultures of pairs, express their relationship with space and time. The research that gives base for this text was developed in the county of Rio de Janeiro with two

groups of children between four and six years in at child's educational institutes: one group of children lived in the slum and the other came from middle high class. With bases on a ethnographic perspective, the methodologies instruments used were: observation and register in one field diary, interview, photograph and exchange photographs. The text highlights aspects to comprehend that the alterity of childhood culture also pass for one genuine relation with time and space.

Keywords: Children. Space-time. Time. Childhood culture. Otherness.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, K. A. *O espaço da creche: que lugar é este?*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ARENHART, D. *Entre a favela e o castelo: efeitos de geração e classe social em culturas infantis*. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2012.

BENJAMIN, W. *Rua de sentido único e a infância em Berlim por volta de 1900*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992a.

BENJAMIN, W. *Sobre arte, técnica, linguagem e política*. Lisboa: Relógio d'Água, 1992b.

FERREIRA, M. M. M. *A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos: as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância*. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Universidade do Porto, Porto, 2002.

LOPES, J. J. M. O ser e estar no mundo: a criança e sua experiência espacial. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. *Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa*. Juiz de Fora: Feme, 2005.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Asa, 2004.

VASCONCELLOS, T. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, J. J. M.; MELLO, M. B. *O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis*. Rio de Janeiro: Rovelte, 2009.

Recebido em abril de 2016.
Aprovado em maio de 2016.